

# — GEOGRAFIAS — VIVIDAS E NARRADAS

CONCEITOS GEOGRÁFICOS E ACERVOS EXPERIENCIAIS  
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cleidinai Lima Santana



Salvador - Bahia  
2021



**PROET**

PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS TERRITORIAIS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Departamento de Ciências Exatas e da Terra / *Campus I***  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET**

**CLEIDINAI LIMA SANTANA**

**GEOGRAFIAS VIVIDAS E NARRADAS:  
CONCEITOS GEOGRÁFICOS E ACERVOS  
EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**SALVADOR–BAHIA**  
**2021**

**CLEIDINAI LIMA SANTANA**

**GEOGRAFIAS VIVIDAS E NARRADAS:  
CONCEITOS GEOGRÁFICOS E ACERVOS  
EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Processo territoriais e dinâmica urbano-regional, vinculada ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Territoriais.

Área de Concentração: Análise de processos e dinâmicas territoriais.

Orientadora: Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal

**SALVADOR–BAHIA  
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Maria Claudete Marque Barbosa Estrêla CRB -5/806

S232g

Santana, Cleidinaí Lima

Geografias vividas e narradas: conceitos geográficos e acervos  
experienciais de professores da educação básica / Cleidinaí Lima  
Santana. - Salvador, 2021.

175 fls : il.

Orientador(a): Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal. Inclui

Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da  
Bahia. Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Programa de  
Pós-Graduação em Estudos Territoriais - PROET, Campus I. 2021.

1. Professor de geografia - Formação. 2. Geografia - Estudo e ensino.  
3. Prática de ensino - Geografia.

370.71

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### GEOGRAFIAS VIVIDAS E NARRADAS: CONCEITOS GEOGRÁFICOS E ACERVOS EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**CLEIDINAI LIMA SANTANA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais, Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Processo territoriais e dinâmica urbano-regional, vinculada ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores, como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Estudos Territoriais.

Salvador – Bahia, 04 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:



**Jussara Fraga Portugal – Orientadora**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Pós-Doutorado em Geografia, Universidade Estadual de Londrina – UEL



**Hanilton Ribeiro de Souza**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB



**Mariana Martins de Meireles**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

## Dedicatória

---

À minha avó materna,  
Laura Borges, *in memoriam*, por fazer parte da minha  
memória afetiva e estar sempre presente em minhas lembranças!

# Agradecimentos

---

Agradecer a Deus por nos conceder a vida e por me ter oportunizado a experiência e a construção de tão valiosos conhecimentos por meio deste curso de pós-graduação (mestrado), que ainda me favoreceu conhecer tanta gente boa e que sei que vou continuar a desfrutar da amizade.

À minha família, por ser para mim uma referência de afeto e segurança, hoje na pessoa de Ana Borges, minha mãe, meus irmãos e sobrinhos. E para sempre, os meus mais altos agradecimentos, à minha avó materna, Laura Borges (*in memoriam*) que, mesmo tendo se despedido da vida tão cedo, enquanto viveu, foi exemplo vivo de doçura, bondade, resistência e altivez, deixou marcas tão profundas em minhas memórias e lembranças, que carrego comigo, desde que me percebi no mundo. Lembrar da minha avó me traz bons sentimentos e emoções!

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por meio do Programa de Estudos Territoriais – PROET, agradecer à sua coordenação nas pessoas dos professores doutores Gustavo Barreto Franco e Agripino Souza Coelho Neto, pela maestria na condução do Programa, tornando-o um espaço de pesquisa plural.

Ao grupo de pesquisa Geo(bio)grafar, pelo trabalho que desenvolve com o método das narrativas autobiográfico, que encoraja tantas pessoas a contarem suas histórias e ao contá-las, coloca-as diante do drama da revelação e evoca a dúvida entre o narrar, se desvelando e o silenciar! E, por que não dizer, o que deixar falar no próximo momento, quando as circunstâncias e ou a coragem permitirem!? É, sobretudo um trabalho de descobertas e evoluções humanas!

Aos professores do Curso que, de forma comprometida e alegre, souberam tão bem conduzir a construção do saber e outros modos de fazer pesquisa: As Professoras Doutora Ednice de Oliveira Fontes Baitz, Simone Santos de Oliveira e a Jussara Fraga Portugal, que nos conduziram a compreender a importância dos caminhos metodológicos de uma pesquisa científica, meu muito abrigada! Vão ficar em minhas memórias.

Aos colegas do Curso, Turma 2019 (a primeira), cumprimento-os, na pessoa de Edmilson Natividade, que por ser o secretário do Programa, soube tão bem fazer

a ponte entre a turma e a instituição! Agradeço a todos os colegas pela companhia durante as aulas e as alegrias compartilhadas!

Aos integrantes da banca, Professor Dr. Hanilton Ribeiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Professora Dra. Mariana Martins de Meireles, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), pelas valiosas observações e significativas sugestões, que muito contribuíram para o aprimoramento desse estudo. Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço com louvor à minha orientadora, professora Jussara Fraga Portugal, por ter me acompanhado durante todo esse percurso, desde a acolhida no momento da seleção, início, e todo o período da orientação, sempre me senti apoiada pela dedicada orientação dessa pessoa tão iluminada. Jussara imprime uma força, um apoio, uma certeza e ao mesmo tempo uma alegria e uma leveza na maneira de conduzir a orientação da pesquisa e que nos motiva, nos impulsiona e nos desafia a querer ir muito mais além. É uma profissional extremamente exigente, rigorosa e criteriosa na condução dos trabalhos. Sinto-me muito honrada em tê-la como orientadora, os meus mais sinceros agradecimentos.

E por fim, aos professores colaboradores dessa pesquisa, Jeferson, Marcus Aurélio, Rafael e Tatiana, que aceitaram de forma colaborativa e espontânea o convite para compartilhar suas experiências de vida, formação e profissão, nessa pesquisa em um momento tão delicado de pandemia. Gratidão.

SANTANA, Cleidinaí Lima. **Geografias vividas e narradas: conceitos geográficos e acervos experienciais de professores da educação básica**. 175f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais – PROET. Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2021.

Esta pesquisa intitulada “Geografias vividas e narradas: conceitos geográficos e acervos experienciais de professores da educação básica” apresenta como foco de abordagem, narrativas sobre o saber-fazer de professores de Geografia referentes à abordagem dos conceitos geográficos no devir da docência. Trata-se de uma investigação ancorada na abordagem qualitativa e inspirada no método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas sobre os percursos formativos e profissionais de quatro professores de Geografia e o trato com conceitos geográficos (espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região). A questão norteadora foi: Como esses conceitos geográficos emergem das narrativas sobre o saber-fazer de professores de Geografia que praticam a docência no Colégio Estadual Daniel Lisboa, bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia? Os objetivos que demarcaram o processo de investigação foram: Compreender como os conceitos geográficos emergem das narrativas sobre o saber-fazer cotidiano de professores de Geografia que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia; contextualizar as abordagens dos conceitos geográficos na trajetória do pensamento geográfico; conhecer as histórias de vida e as memórias das itinerâncias de escolarização e formação profissional dos professores, buscando compreender como estão se constituindo professores; e analisar como esses conceitos emergem nas práticas de ensino desses professores, por meio da análise e interpretação compreensiva das narrativas decorrentes das entrevistas narrativas individuais. As narrativas dos professores de Geografia, colaboradores desta pesquisa, revelaram que as experiências de vida-formação-profissão e suas dimensões implicam no modo como concebem a docência e, sobretudo, como abordam os conceitos geográficos que emergem dos conteúdos curriculares da Geografia na escola. Ao refletirem e narrarem sobre o ser professor, o saber (conhecimentos da ciência geográfica e da didática) e o fazer (práticas de ensino), os professores compartilharam vivências, experiências, saberes e histórias sobre os modos singulares de ensinar conceitos e temas da Geografia na escola, os quais são marcados pelas trajetórias de formação e profissionalização. As narrativas evidenciaram as estratégias e dispositivos didáticos selecionados e os modos como os professores abordam os conceitos geográficos em análise. As práticas relatadas são decorrentes das suas trajetórias de vida, ao contextualizar os conteúdos com a vida cotidiana dos alunos, as quais se entrecruzam com as suas trajetórias de formação e das experiências construídas no devir da profissão, ao realizar a transposição didática.

**Palavras-chave:** Narrativas de Professores de Geografia. Trajetórias de vida-formação-profissão. Geografia Escolar. Conceitos Geográficos.

## Abstract

---

SANTANA, Cleidinai Lima. **Lived and narrated geographies: geographic concepts and experiential collections of elementary education teachers.** 175f. Dissertation (Master's degree). Postgraduate Program in Territorial Studies – PROET. Department of Exact and Earth Sciences. Bahia State University – UNEB, Salvador, 2021.

**ABSTRACT:** This research entitled "Lived and Narrated Geographies: geographic concepts and experiential collections of elementary education teachers" focus on narratives about the know-how of Geography teachers regarding the approach of geographic concepts in the future of teaching. This is an investigation based on a qualitative approach, inspired by the (auto)biographical method, with an emphasis on narratives about both the educational and professional paths of four Geography teachers and the dealing with geographical concepts (geographical space, place, landscape, territory and region). Its guiding question was: How do these geographic concepts emerge from the narratives about the know-how of Geography teachers who practice teaching at Colégio Estadual Daniel Lisboa, neighborhood of Pau da Lima, in the city of Salvador, capital of the state of Bahia? The objectives that defined the research process were: To understand how geographical concepts emerge from the narratives about the daily know-how of Geography teachers who work in the Final Years Elementary School at Colégio Estadual Daniel Lisboa, in the Pau da Lima neighborhood, in the city of Salvador, capital of the state of Bahia; contextualize the approaches to geographic concepts in the trajectory of geographic thought; get to know the life stories and memories of teachers' itineraries on schooling and professional education seeking to understand how they are becoming teachers; and analyze how these concepts emerge in the teaching practices of teachers through the comprehensive analysis and interpretation of narratives arising from individual narrative interviews. The narratives of Geography teachers, collaborators in this research, revealed that life-education-profession experiences and their dimensions affect the way they conceive teaching and, above all, how they approach the geographical concepts that emerge from the curricular contents of Geography at school. By reflecting and narrating about being a teacher, knowing (knowledge of geographic science and didactics) and doing (teaching practices), teachers shared experiences, knowledge and stories about the unique ways of teaching Geography concepts and themes at school, which are marked by the trajectories of teaching education and professionalization. The narratives evidenced the selected didactic strategies and devices and the ways in which the teachers approach the geographic concepts under analysis. The reported practices result from their life trajectories by contextualizing the contents with the students' daily life, which intersect with their education trajectories and the experiences built in the future of the profession while carrying out the didactic transposition.

**Keywords:** Narratives of Geography Teachers. Life-education-profession trajectories. School Geography. Geographical Concepts

## Lista de siglas e abreviaturas

---

AC – Atividade de Coordenação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAB – Centro Administrativo da Bahia  
CEU – Centro Evangélico Unificado  
CONDER - Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia  
DDF – Departamento de Desenvolvimento Florestal  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves  
LD – Livro Didático  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LE – Livro do Estudante  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Manual do Professor  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola  
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PROET – Programa de Estudos Territoriais  
PST – Prestação de Serviço Temporário  
SEC – Secretaria de Educação  
UCSAL – Universidade Católica do Salvador  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNIJORGE – Centro Universitário Jorge Amado

## Lista de Figuras

---

Figura 1 – Capa	Capa
Figura 2 – Abertura “Notas Introdutórias...”	13
Figura 3 – Mapa do bairro de Pau da Lima	19
Figura 4 – Comércio de rua (Bairro Pau da Lima)	20
Figura 5 – Área infraestrutura (Bairro Pau da Lima)	21
Figura 6 – Abertura Capítulo 1. “Histórias de vida-formação e profissão...”	24
Figura 7– Abertura Capítulo 2. “Caminhos, Percursos e Trajetos...”	42
Figura 8 – O procedimento e os objetivos da pesquisa	48
Quadro 1 – Entrevistas Narrativas: síntese espaço-temporal das sessões	50
Figura 9 – Localização do Colégio Estadual Daniel Lisboa (Bairro Pau da Lima)	53
Figura 10 – Colégio Estadual Daniel Lisboa (Fachada)	54
Figura 11 – Colégio Estadual Daniel Lisboa (Parte interna)	55
Figura 12 – Perfil biográfico dos professores (colaboradores da pesquisa)	56
Figura 13 – Gráfico (Tempo de serviço dos professores na docência)	58
Figura 14 – Abertura Capítulo 3. “A Geografia Escolar e os conceitos...” geográficos...”	59
Figura 15 – Conceitos geográficos	67
Figura 16 – Abertura Capítulo 4. “Grafias sobre as práticas...”	109
Figura 17 – Narrativas: Dimensões Temáticas	112
Figura 18 – Capa de Abertura “Notas Finais: considerações”	153
Figura 19 – Capa de Abertura “Referências Bibliográficas”	159

# Sumário

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS: A VIDA É UMA HISTÓRIA CONTADA</b>	13
<b>1 HISTÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO E PROFISSÃO: MEMÓRIAS QUE GUARDO DE MIM E DO OUTRO</b>	24
1.1 O eu e o outro: memórias de uma vida	26
1.2 O encontro com a Geografia: ser e conhecer	32
1.3 Experiências de formação: caminhos percorridos	35
<b>2 CAMINHOS, PERCURSOS E TRAJETOS: TRILHAS METODOLÓGICAS</b>	42
2.1 Abordagem metodológica	44
2.2 <i>Locus</i> da pesquisa	50
2.3 Os professores de Geografia: perfil biográfico	55
<b>3 A GEOGRAFIA ESCOLAR E OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS: ABORDAGENS</b>	59
3.1 Educação Geográfica: uma forma geográfica de conceber e fazer	62
3.2 Conceitos geográficos: concepções	67
3.2.1 Espaço geográfico	68
3.2.2 Lugar	76
3.2.3 Paisagem	85
3.2.4 Território	93
3.2.5 Região	99
<b>4 GRAFIAS SOBRE AS PRÁTICAS: NARRATIVAS DOCENTES</b>	109
4.1 Os lugares e o acontecer da profissão: trajetórias	111
4.2 Histórias de vida, trajetórias de formação e profissão: experiências narradas	119
4.3 Entre o grafado no livro e o fazer em sala de aula: narrativas, saberes e práticas	129
<b>NOTAS FINAIS: CONSIDERAÇÕES</b>	153
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	159
<b>APÊNCIDES</b>	171
Apêndice A – Termo de adesão à pesquisa	172
Apêndice B – Declaração de compromisso	173
Apêndice C – Carta de cessão para as histórias de vida (entrevistas narrativas) dos professores de Geografia	174
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido e de consentimento pós-informado	175

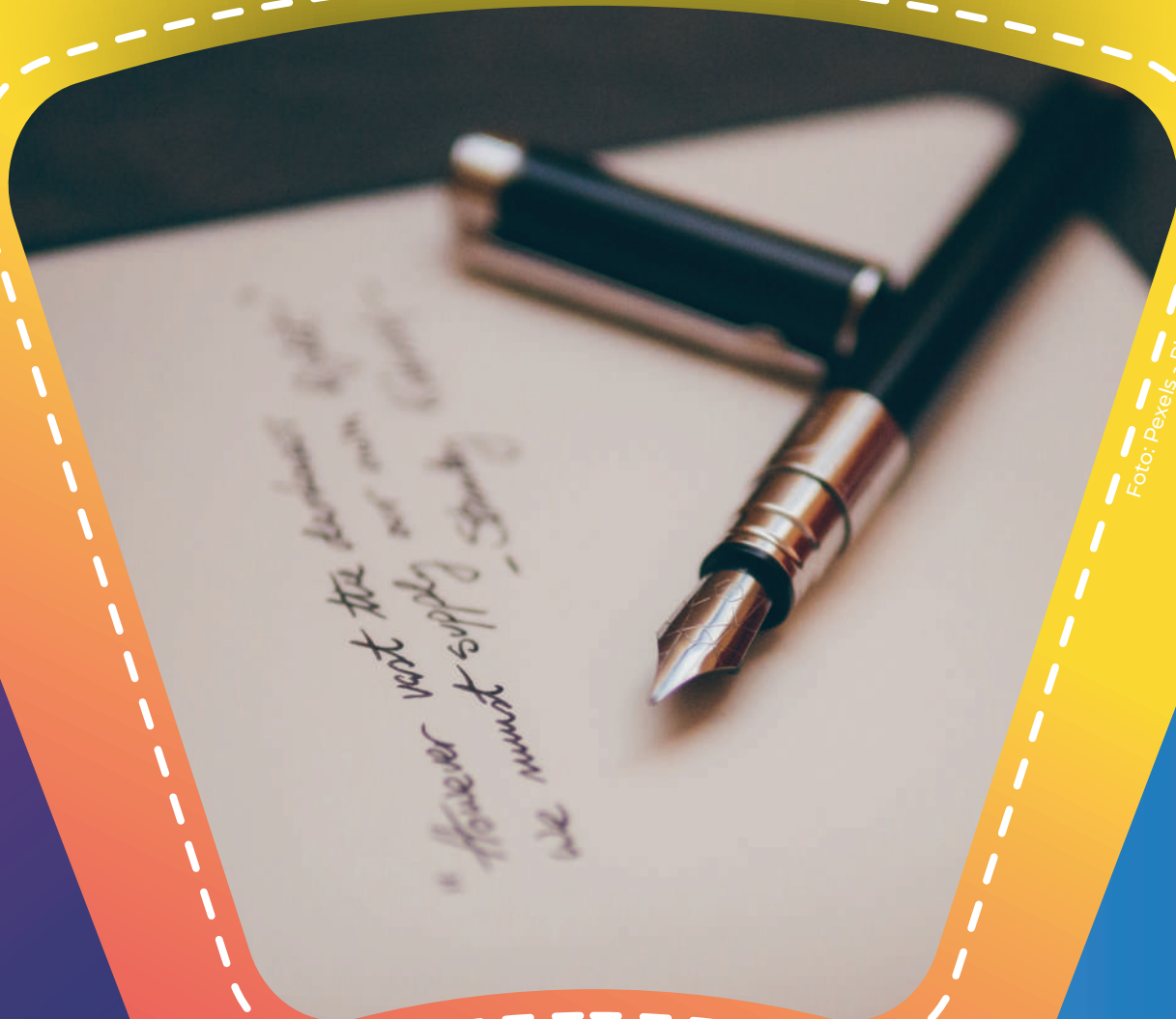


Foto: Pexels - Pixabay

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A vida é uma  
história contada

*[...] Contando as nossas  
histórias que damos a nós  
mesmos uma identidade.  
(BOLÍVAR, 2011)*

Na epígrafe que compõe a escrita inicial deste trabalho, eu me aproprio da reflexão de Bolívar (2011), a qual ressalta a relevância da narração das nossas histórias. Um convite em que o ato de escrever episódios da própria vida é um exercício de se permitir descrever em minúcias. É, pois, perceber os caminhos percorridos, bem como as linhas traçadas no/do cotidiano, a partir de nossas experiências, nossas escolhas que referendam e demarcam as nossas identidades – enquanto autores/atores da nossa própria história – e, por isso mesmo, faz-nos mais fortalecidos ao olhar para traz com toda dignidade a que temos direito, fazendo as mudanças necessárias e mantendo tudo que foi bom e valioso. É como se fosse um processo tecido em retalhos, tal qual a Moça Tecelã, em Colasanti (2006, p.10), em que cada pessoa pode tecer, no cotidiano da vida, “[...] hora a hora, em longo tapete que nunca acabava”. Afinal, é a humanidade quem constrói a nossa história e esse “tapete” é atravessado pelo processo/retalhos de coser/descoser/coser geografias que fazem os enredos da vida.

E, assim, como se entrelaçados num novelo de linha sem fim, vamos desfiando esse cordão, na certeza de que – ao contar as nossas histórias e as nossas itinerâncias – somos tomados pela emoção e a convicção de que nossa passagem por esse plano de vida não foi em vão. Muito foi feito! E há ainda muito por se fazer. Quantos heróis anônimos? Quantas histórias de vida que ao serem narradas encorajam tantas outras vidas? As narrativas de uma história entrecruzam-se com outras narrativas e, nesse movimento, identificamos notas individuais e sociais, na qual uma comunidade, uma vila ou uma sociedade forma-se e empodera-se.

É com esse olhar atento, sensível, cuidadoso que pretendo realizar este estudo intitulado “**Geografias vividas e narradas: conceitos geográficos e acervos experienciais de professores da educação básica**, que faz parte da pesquisa *Geo(grafias) em múltiplos contextos territoriais: identidades, memórias e narrativas*<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa que entrelaça as abordagens sobre memórias, trajetórias de vida- formação-profissão e as diversas linguagens, vinculada ao Grupo de Pesquisa Geo(bio)grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores, cujo tema se inscreve: *Geo(grafias) em múltiplos contextos territoriais: identidades, memórias e narrativas*, demarca um objeto instituído pela relação entre memórias (individuais, coletivas e subterrâneas ou marginais), narrativas e os modos de apreensão das diversas linguagens como estratégias metodológicas e dispositivos didáticos para potencializar a rememoração de acontecimentos, vivências experiências que compõem as histórias vividas por grupos diversos de sujeitos sociais em múltiplos contextos geográficos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, ancorada na abordagem (auto)autobiográfica, com inspiração nas contribuições da fenomenologia, da Geografia Cultural e, também, sob a perspectiva metodológica da História Oral. A

vinculada ao Grupo de Pesquisa Geo(Bio)grafar – Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de professores. Neste estudo, a compreensão sobre acervos experienciais, comporta o reportório de vivências e experiências que compõem o mosaico de memórias e histórias narradas pelos professores, colaboradores da pesquisa.

Trata-se de uma investigação que emergiu da minha história de vida e, sobretudo, das minhas experiências formativas e profissionais como professora de Geografia, há dezessete anos atuando na educação básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, cujas práticas de ensino sempre estiveram ancoradas na abordagem dos conceitos e temas da Geografia nos livros didáticos.

Nessa perspectiva, o estudo tem a intenção de compreender, por meio das narrativas, os modos como são abordados os conceitos geográficos e os conteúdos curriculares entrelaçados aos saberes docentes narrados por quatro professores de Geografia que atuam no Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, levando em consideração as experiências pessoais, formativas e profissionais no cotidiano da sala de aula.

Assim, investigar esse objeto me permite, também, enquanto professora de Geografia, refletir sobre as minhas trajetórias e os caminhos que me conduziram à docência e, ao mesmo tempo, pensar e ressignificar o meu fazer pedagógico, tendo em vista que, conforme expressa Delory-Momberger (2016, p. 137), “[...] as

---

intenção é compreender, a partir das memórias evocadas e narradas, as percepções do/sobre o vivido (experiências) de diferentes sujeitos sociais nos seus percursos de vida-formação-profissão, e as práticas cotidianas nos lugares onde a vida acontece. Os procedimentos, do ponto de vista metodológico, norteiam-se a partir da proposição de fontes como o memorial, diário de formação, entrevista narrativa individual, depoimento oral, fotobiografia, videobiografia e questionário biográfico para a composição do quadro-perfil do grupo de colaboradores, sujeitos da investigação. No entanto, torna-se importante destacar que a metodologia é uma construção cotidiana no devir das práticas investigativas. A referida pesquisa visa compreender as seguintes questões: 1) Quais elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva, emergem nas narrativas autobiográficas dos sujeitos sociais nos seus diversos territórios? 2) Quais memórias compõem o mosaico de histórias que retratam as trajetórias de vida nos lugares de vivências dos indivíduos, colaboradores da pesquisa? 3) Como os elementos constitutivos das memórias (individuais, coletivas, subterrâneas ou marginais), reverberam no modo como os sujeitos sociais dão significados às suas vivências e experiências no cotidiano da vida em múltiplos contextos territoriais? 4) Quais as contribuições das narrativas sobre as memórias (individuais, coletivas e subterrâneas ou marginais) para uma interpretação das experiências com/no/sobre os lugares e seu cotidiano? e 5) Quais expressões identitárias que emergem das memórias e narrativas retratam singularidades, vivências, experiências, práticas, crenças, representações de sujeitos sociais, em múltiplos contextos geográficos? Desse modo, a intenção é dar visibilidade às memórias e histórias de sujeitos sociais que habitam múltiplos contextos territoriais e narram sobre a sua identidade, tecida por meio das suas práticas cotidianas, os seus saberes e a suas experiências com/nos lugares.

experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos”.

Nesse devir da escrita deste texto, algumas indagações decorrentes das reflexões potencializadas no contexto da formulação da problemática da pesquisa emergiram, a saber:

✓ Como as histórias e trajetórias pessoais e de formação profissional demarcam o fazer pedagógico de professores de Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador – Bahia?

✓ Quais são as estratégias metodológicas elaboradas e/ou utilizadas pelos professores em sala de aula, tendo em vista a abordagem de conceitos e temas da Geografia Escolar?

✓ Qual lugar ocupa o livro didático nas práticas dos professores em sala de aula?

✓ Como os professores potencializam o ensino com os conceitos em suas práticas, a partir dos seus saberes?

✓ Quais abordagens teórico-metodológicas dos mencionados conceitos emergem nas narrativas dos professores sobre a sua prática?

✓ O que narram os professores sobre os modos como abordam os conceitos geográficos na prática docente?

Contudo, a questão norteadora deste estudo foi: Como os conceitos – espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região – emergem das narrativas sobre o saber-fazer de professores de Geografia que praticam a docência no Colégio Estadual Daniel Lisboa, bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia?

Nesse propósito, a pesquisa buscou compreender como os conceitos geográficos emergem nas narrativas sobre o saber-fazer cotidiano de professores de Geografia que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. A pesquisa define um objeto instituído pela relação entre a abordagem dos conceitos geográficos e as narrativas dos percursos de vida, formação e, sobretudo,

das experiências na docência, cuja centralidade está ancorada nas práticas de professores de Geografia que atuam na educação básica.

Tomando como ponto de partida esses elementos que estruturam a referida investigação, os objetivos específicos são:

1) Contextualizar as abordagens dos conceitos geográficos na trajetória do pensamento geográfico;

2) Conhecer as histórias de vida e as memórias das itinerâncias de escolarização e formação profissional dos professores, buscando compreender como estão se constituindo professores;

3) Analisar como esses conceitos emergem nas práticas de ensino dos professores, por meio da análise e interpretação compreensivas das narrativas.

Ao reconhecer as questões que me guiam, para fins desta investigação, assim como eleger os objetivos que norteiam este estudo, corroboro com as ideias de Portugal (2013, p. 35) quando ela alega que, “[...] as histórias narradas também evocam memórias sobre a escolha da profissão e os eventos que marcaram suas vidas, as pessoas e as situações que contribuíram para tal escolha”.

Com efeito, a autora revela os diversos percursos da vida, a que cada ser humano tem a oportunidade de vivenciar nas suas relações com os vários atores de suas respectivas instituições sociais, a exemplo da família, da igreja, do sindicato e da escola, dentre outras, tudo isso vai favorecendo possibilidades de conquista de novos espaços, de novos saberes e de novas descobertas e interações, potencializando a autonomia desses sujeitos e conseqüentemente das instituições mencionadas.

Nessa direção, esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, a qual possibilita a interpretação e a análise de processos, fenômenos e fatos sociais abarcando não só o processo histórico de formação, mas ainda, o contexto, o sujeito e suas práticas, conforme explica Minayo (2002, p. 21), à medida que a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21),

Assim, de acordo com André (2005, p. 06), as pesquisas de abordagem qualitativa buscam englobar:

um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida. (ANDRÉ, 2005, p. 06),

Nesse sentido, esta investigação assenta-se ao campo da fenomenologia, que, na acepção de Gamboa (2007, p. 88), consiste:

na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pelo qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos. (GAMBOA, 2007, p. 88),

Ancorada na pesquisa qualitativa, dentro da fenomenologia, opto pelo método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas das histórias de vida dos professores de Geografia colaboradores desta pesquisa, por entender que tal método contribui com o objeto demarcado. Nessa direção, busco entrelaçar as narrativas sobre vida-formação-profissão acerca do saber-fazer de professores de Geografia quanto à abordagem dos conceitos espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região, percebendo o entrecruzamento entre as histórias de vida contadas, as itinerâncias formativas e os saberes-fazer pedagógicos desses professores.

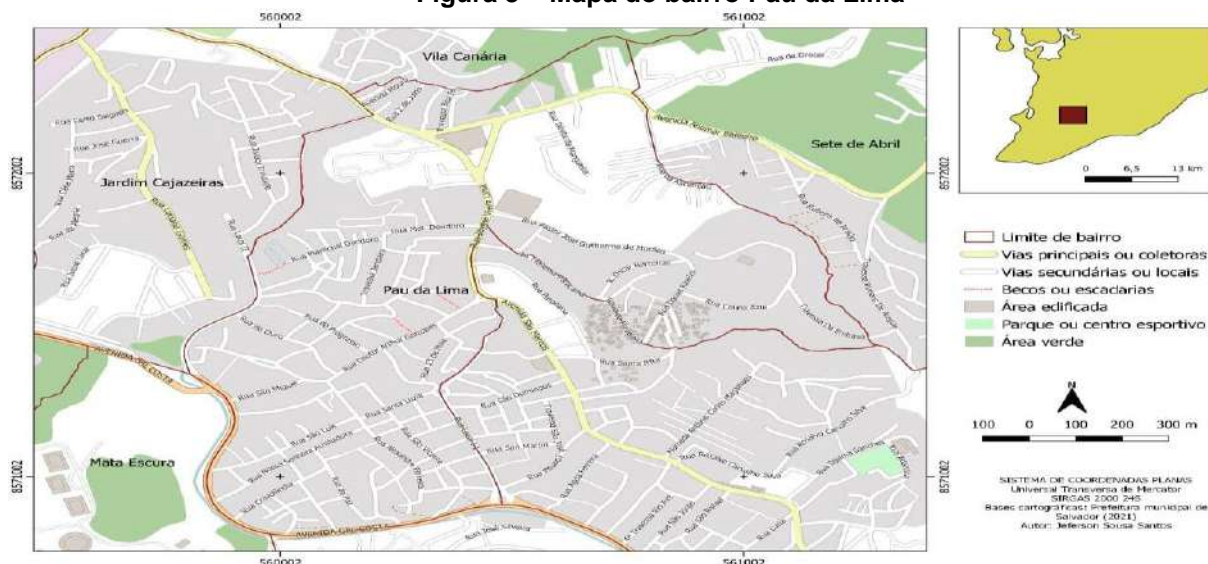
Ao concordar com Nóvoa (1992, p. 7), entendo que “[...] não é possível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional [...]”. Da mesma forma, ao recorrer a Portugal (2013, p. 64), percebo que “[...] o professor é um sujeito multidimensional, tem uma história de vida, carrega consigo as marcas das suas histórias, memórias, experiências e trajetória”. Desse modo, é fundamental conhecer como esses profissionais-sujeitos compreendem os conceitos destacados e como os abordam nas suas práticas em sala de aula.

Reitero, assim, que os colaboradores participantes desta pesquisa são quatro professores de Geografia que exercem a profissão docente na educação básica, no Colégio Estadual Daniel Lisboa, localizado no bairro de Pau da Lima na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia.

Como o mapa da Figura 3, Pau da Lima é um bairro da capital baiana, situado na região do Miolo Central de Salvador, fazendo divisa com os bairros: Sete de Abril,

Vila Canária, Jardim Cajazeiras e Sussuarana. O bairro começou a formar-se em meados da década de 1950. Os primeiros moradores vieram de áreas rurais e povoaram uma fazenda, cujo dono se chamava Paiva Lima. Com o tempo, o popular prevaleceu e, passou-se a chamar Pau da Lima. É um bairro populoso, porém não planejado.

**Figura 3 – Mapa do bairro Pau da Lima**



Fonte: Bases cartográficas da Prefeitura Municipal de Salvador (2021)

Apesar do bairro não ser planejado, possui um amplo comércio com uma boa oferta e procura de serviços. Por um lado, é desafiador andar por suas ruas, em meio a um trânsito intenso de pessoas e carros, do barulho dos autofalantes das lojas, anunciando seus produtos e suas promoções, por outro lado, é difícil resistir a tantos apelos e não entrar nas suas lojinhas de roupas, bijuterias, calçados e eletrodomésticos, sem falar na feira ao ar livre, onde podemos encontrar de tudo, desde frutas, verduras, temperos e lanches, conforme retrata a figura 4.

**Figura 4 – Comércio de rua (Bairro Pau da Lima)**



Fonte: Site BNews (2020)

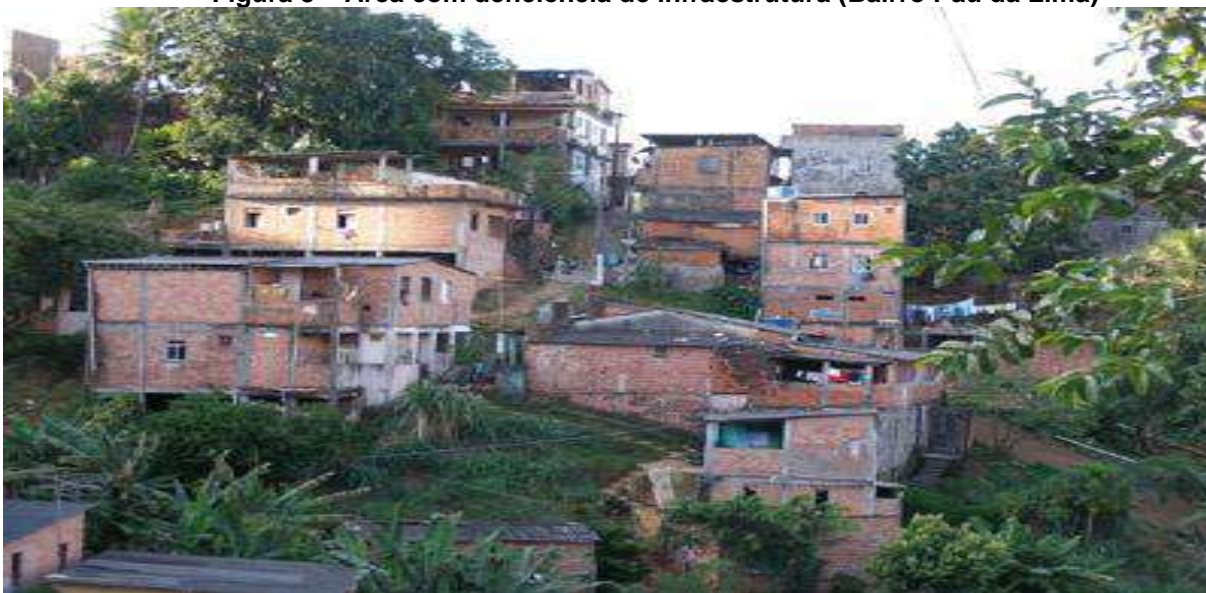
O bairro, ainda é servido por uma variedade de mercados varejistas como GBarbosa dentre outros, e de atacados como Max e Açaí, lojas de eletrodomésticos, farmácias, agências bancárias – Caixa Econômica Federal, Itaú –, casa lotérica, consultórios dentários, igrejas, uma Associação de Moradores, conta ainda com um Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), um restaurante popular, salões de beleza, dentre outros serviços.

No entanto, apesar do seu variado e agitado comércio, o bairro de Pau da Lima, também apresenta áreas com muitos problemas sociais e carentes de infraestrutura, como falta de saneamento básico, coleta de lixo, iluminação precária, criminalidade, dentre outros, conforme figura 5, a qual é um recorte de uma área do bairro, cujas submoradias estão instaladas em uma encosta, em uma área de risco. Nessas áreas habitam muitas famílias vivendo em situação de vulnerabilidade social, pois, além da falta de infraestrutura, concentram-se aí altos índices de doenças causadas por contaminação de bactérias como apontou o estudo realizado no bairro pela Fiocruz (2008)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Agência Fiocruz de Notícias. Trata-se de um estudo pioneiro no que concerne a utilização de um sistema de informação geográfica (ferramenta que possibilita atribuir coordenadas espaciais a dados epidemiológicos) para identificar deficiências na infraestrutura de saneamento de uma comunidade carente como fatores de risco para a infecção pela bactéria *Leptospira*. A pesquisa revelou que 15,4% dos 3.171 moradores que participaram do estudo haviam sido infectados pela bactéria, que causa a leptospirose.

Figura 5 – Área com deficiência de infraestrutura (Bairro Pau da Lima)



Fonte: <https://agencia.fiocruz.br/>

Por trabalhar nesse bairro há mais de dezessete anos, é possível conhecer essas duas realidades, visto que, a maioria de meus alunos mora nessas áreas carentes e convive diretamente com esses problemas. E, para a maior parte desses alunos, a escola passa a ser o principal espaço de socialização, de construção do conhecimento e de possibilidade de mudança de vida. Nas aulas de Geografia, por exemplo, busco abordar os conceitos básicos da ciência geográfica (espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região) articulando com a realidade do bairro, principalmente quando os conteúdos curriculares versam sobre os conceitos de paisagem, lugar e território. Ao realizar a transposição didática<sup>3</sup> intento sempre fazer a associação dos conceitos com os lugares de vivência dos alunos, facilita a compreensão dos conteúdos trabalhados, pois esses conceitos deixam de ser apenas uma teoria apresentada no livro e passam a fazer sentido para esses estudantes e ao mesmo tempo, potencializar a capacidade de se pensar geograficamente a partir dos seus espaços de vivência.

Assim, diante do exposto, intencionando a contemplação do objeto, a apreensão dos objetivos mencionados e da questão norteadora, o procedimento metodológico selecionado para o recolhimento das narrativas dos professores foi a

---

<sup>3</sup> “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.” (CHEVALLARD, 1991, p. 39)

entrevista narrativa, a qual consiste na coleta de histórias sobre conceitos geográficos e práticas docente, alinhando com as histórias de vida, formação e profissão dos professores colaboradores da pesquisa. Inicialmente a intenção era entrecruzar a observação da prática pedagógica com as narrativas dos professores, mas devido à pandemia da Covid-19 e, com a suspensão das aulas presenciais nas escolas<sup>4</sup>, senti-me obrigada a declinar desta etapa da pesquisa e excluir o referido procedimento de recolha de dados, aportando na entrevista narrativa.

Estruturalmente, este texto está organizado em sete seções, a saber: a primeira comporta o texto introdutório, quatro seções são capítulos que se articulam em entre si, na sexta, considerações finais seguidas pelas referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

Na introdução, nomeada *A vida é uma história contada*, apresento a pesquisa em desenvolvimento, informo a questão norteadora, os objetivos, o método e as fontes da pesquisa.

O primeiro capítulo, nomeado *História de vida-formação e profissão: memórias que guardo de mim e do outro*, contempla uma reflexão (auto)biográfica sobre o meu percurso formativo e como tenho me constituído professora. Este capítulo está subdividido em três seções: a primeira versa sobre minhas memórias: *O eu e o outro: memórias de uma vida*. Na segunda seção descrevo como foi o meu encontro com a *Geografia: ser e conhecer*. E, na terceira, procurei explicitar sobre minhas experiências de formação e profissão: *caminhos percorridos*.

O segundo capítulo, intitulado: *Caminhos, percursos e trajetos: trilhas metodológicas*, comporta a apresentação da abordagem metodológica adotada, a caracterização do *locus* da pesquisa, a descrição do perfil biográfico dos professores e a exposição do procedimento selecionado para potencializar a realização da investigação.

---

<sup>4</sup> Na Bahia, o Decreto nº 19.529/2020 objetivava medidas para o enfrentamento da COVID-19, dentre elas, a suspensão das aulas que perduram todo o ano de 2020. BAHIA. Governadoria do Estado da Bahia. Gabinete do Governador. Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, ed. 23.130, Ano CIV, nº 22.861, Salvador, BA, p. 01, 16 mar. 2020. Disponível em: <<https://dool.egba.ba.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/9687#/p:1/e:9687>>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

A *Geografia Escolar e os conceitos geográficos: abordagens* é o terceiro capítulo, o qual está organizado em duas seções e contempla uma reflexão sobre a temática da Educação Geográfica, e ainda revisita algumas abordagens dos conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região. A primeira, *Educação Geográfica: uma forma geográfica de conceber e fazer*, objetiva refletir sobre a temática da Educação Geográfica e sua relevância na educação básica.

Na segunda seção, intitulada *Conceitos geográficos: concepções*, a minha intenção é apresentar concepções de autores pesquisadores que dialogam sobre os conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região entrelaçada ao ensino de Geografia.

No quarto capítulo, nomeado *Grafias sobre as práticas: narrativas docentes*, a partir da análise e interpretação das narrativas, coloco em evidência os caminhos e as experiências de professores de Geografia na docência, tendo em vista compreender como abordam os conceitos geográficos – espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região – em sala de aula. O capítulo está subdividido em três seções: 1) *Os lugares e o acontecer da profissão: trajetórias*; 2) *Histórias de vida, trajetórias de formação e profissão: experiências narradas* e 3) *Entre o grafado no livro e o fazer em sala de aula: narrativas, saberes e práticas*.

E, por último, as seções que comportam as notas finais (inferências e considerações) sobre as questões centrais que foram abordadas no devir da escrita.

Assim, quero salientar que esta pesquisa tem a pretensão de contribuir com as reflexões e discussões acerca dos conceitos geográficos e como esses emergem e são ressignificados na prática de professores de Geografia que atuam na educação básica, levando em conta sua trajetória de vida pessoal, formativa e profissional e, também, colaborar com os estudos que versam sobre as potencialidades das histórias de vida, percursos formativos e itinerários profissionais de professores que atuam no âmbito da Geografia escolar.

Agora, convido vocês a conhecerem o primeiro capítulo que conta um pouco da minha história de vida, das minhas memórias de infância, minhas referências pessoais, formativas e profissionais, minha trajetória de escolarização, o meu processo de formação acadêmica e os meus modos de entender a profissão docente.

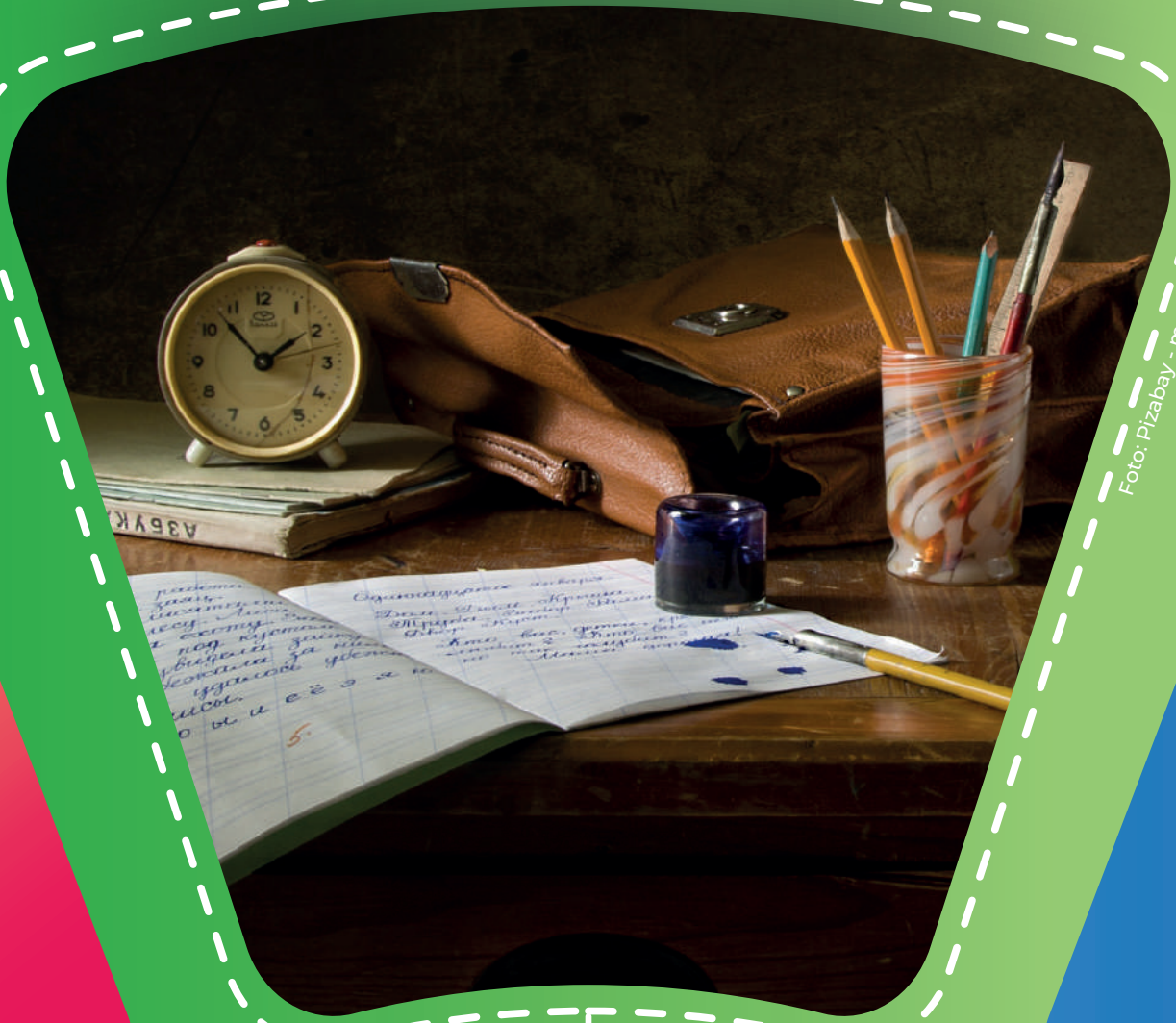


Foto: Pizabay - mozlase

# 1

## HISTÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO E PROFISSÃO

Memórias que guardo de mim e do outro

*Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em experiência (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137)*

Na epígrafe, Delory-Momberger (2016) chama à atenção para o fato de a narrativa nos permitir partilhar vivências e experiências de vida, formação e profissão, repercutindo em potentes reflexões para uma tomada de consciência. Dessa forma, sinto-me autorizada também a compartilhar a minha trajetória de vida e minhas experiências de formação, profissão e como estou me constituindo professora de Geografia no exercício da profissão.

Para iniciar a escrita deste capítulo, em que terei o objetivo de refletir sobre o meu acervo experiencial, o qual é composto pelos eventos, acontecimentos, vivências que marcaram a minha trajetória de vida, formação e profissão, e em que relato as oportunidades que tive ao longo do percurso, bem como, as escolhas que a coragem e ou as circunstâncias me permitiram fazer e que influenciaram de forma decisiva a minha formação e profissão, e que foram entalhando a pessoa que me tornei e que agora tenho a pretensão de aqui narrar.

Assim sendo, tomo as sábias palavras de Delory-Momberger (2016), e as utilizo aqui nesta epígrafe para tornar mais autêntica, leve e ilustrativa a minha narrativa. Então, relatar por escrito a experiência/existência, é colocar em evidência o vivido, as emoções, sentimentos e sensações! Pensamentos! Que cada um de nós nos permitamos experimentar e vivenciar, pois são essas experiências que nos tornam tão singulares, mesmo na pluralidade de tudo e de todos que conhecemos e experimentamos! Nos sentimos diferentes! Únicos! E essa singularidade nos torna capaz de deixar marcas nos lugares e caminhos percorridos, nas pessoas que cruzam os nossos caminhos. E nesse caminhar, nos transformamos e somos transformados a partir do convívio e do encontro com o outro. Assim, nessas trajetórias, vamos colecionando as memórias do vivido e do experienciado com outro.

Para essa reflexão, o capítulo está subdividido em três seções: a primeira versa sobre algumas memórias: vivências pessoais e trajetórias de escolarização. Na segunda descrevo como foi o meu encontro com a Geografia: ser e conhecer. E na terceira seção procurei explicitar sobre minhas experiências de formação acadêmico-profissional e a minha trajetória na docência: caminhos percorridos. Afinal, como afirma Bosi (2003), ao reviver momentos cruciais de sua vida, quem narra lembra-se dos momentos vividos, “[...] é a melodia do passado interpretada pelo presente” (p. 48).

Nessa perspectiva, começo a escrita compartilhando algumas experiências pessoais e profissionais, demarcando primeiramente trechos de vivências da minha infância. Elegi essas memórias pela importância na minha formação pessoal e profissional. E, nesse processo de revisitar tantas lembranças concordo com a inferência de Souza (2006) por entender que:

O sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual se implica com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória. (SOUZA, 2006, p. 103)

Com efeito, cada pessoa carrega consigo as marcas das suas experiências e dos seus percursos de vida e formação e as narrativas possibilitam ao indivíduo evocar suas memórias ao descrever essas vivências e aprendizagens. Nesse sentido, dedico esse capítulo a revisitar minhas lembranças e meu percurso de vida, formação e profissão.

### **1.1 O eu e o outro: memórias de uma vida**

Sou Cleidina Lima Santana, professora de Geografia, e quero contar a minha história. Nasci em Salvador, capital do estado da Bahia, mas com raízes plantadas no interior, graças a minha avó (materna) Laura Borges (*in memoriam*), que nasceu em 21 de outubro de 1917, na cidade de Cachoeira, cidade histórica do Recôncavo Baiano. Minha avó sempre foi para mim uma referência de trabalho, persistência, firmeza e, ao mesmo tempo, doçura, serenidade e sabedoria.

Segundo relato de minha mãe, aos dois anos de idade, minha avó foi acometida com poliomielite e perdeu os movimentos dos membros inferiores. Por ser filha de família de baixa renda, não teve condições de se deslocar para capital e ter um acompanhamento médico, assim, continuou morando no interior e, ainda na infância, passou a usar cadeira de rodas improvisada. Minha mãe conta que minha avó estudou pouco, devido a sua limitação física e pela dificuldade financeira da sua família, mas era muito inteligente, gostava de ler, de se manter informada e de trabalhar.

Aos vinte e três anos de idade, conheceu meu avô Manoel Nascimento Santana, nascido em Nazaré, no Recôncavo Baiano, marinho de pequenas embarcações. Casaram-se e tiveram três filhos, minha mãe Ana Borges Santana e

meus dois tios, Arlindo Borges Santana e Zaqueu Borges Santana. Já casada, minha avó passou a trabalhar em casa, para a fábrica de charutos Suerdieck<sup>5</sup>. Essa empresa se dedicava a confecção, produção e exportação de charutos e cigarrilhas dos mais diversos modelos e foi uma grande empregadora de mão de obra do Recôncavo Baiano. Durante muitos anos, uma das principais fontes de renda do Recôncavo Baiano foi o fumo, matéria prima do charuto e do cigarro.

Graças ao trabalho destas pessoas do Recôncavo Baiano, a Suerdieck, fundada no começo do século XX, tornou-se referência como a maior fábrica de charutos e cigarrilhas do Brasil. August Suerdieck, alemão que teve a iniciativa de abrir armazéns de fumo nas cidades de Cruz das Almas, São Gonçalo dos Campos, São Felix e Maragogipe, durante 30 anos na fabricação de charutos, a Suerdieck conseguiu se manter consolidada e bastante reconhecida pela qualidade dos charutos que alcançavam vendas grandiosas no Brasil e no mercado Europeu.

Devido a paralisia e a dificuldade de deslocamento, minha avó realizava toda produção em domicílio. Na data estabelecida pelo responsável de produção da fábrica, sua irmã, conhecida como Dona Morena, entregava a cota dos charutos produzidos por minha avó ao responsável da fábrica. Essa relação de confiança só era possível devido à responsabilidade e à credibilidade de minha avó e sua família na cidade.

No entanto, por acreditar que na capital teriam mais oportunidades de trabalho e condições financeiras para oferecer aos filhos, no ano de 1947, meus avós, se mudaram para Salvador, capital do estado, deixando em Cachoeira uma parte da família da minha avó, sua irmã com o esposo e suas sobrinhas. Em Salvador, passaram a morar na Fazenda do Major Gustavo Fonseca, que já conhecia meu avô da época que ele trabalhava nas embarcações. Na fazenda, localizada no Bairro da Mata Escura, bairro que recebeu esse nome por ser um local onde existiam muitas chácaras e fazendas e muitas matas fechadas de árvores de diversas espécies.

De acordo com narrativa de minha mãe, foi nesse bairro que meu avô passou a trabalhar como administrador da fazenda do Major Gustavo. Incentivado e com a ajuda do patrão, meu avô comprou um terreno no mesmo bairro onde trabalhava, e ali

---

<sup>5</sup> A fábrica de charutos Suerdieck foi fundada em 1892, após a vinda do Sr. August Wilhelm Suerdieck para a cidade de Cruz das Almas, Bahia, no ano de 1888. Contudo, esta empresa foi registrada sob a razão social de A. Suerdieck em 1899. A fábrica estava voltada para o enfardamento, exportação e compra do fumo. (ELOY, 2016)

construiu a casa da sua família e um armazém que era conduzido por minha avó. No ano de 1975, meu avô faleceu, eu não cheguei a conhecê-lo. Após a sua morte, minha avó assumiu toda a responsabilidade de cuidar da casa, do armazém do sustento e educação dos filhos. Recordo-me que estive na companhia dela até uns dez anos de idade.

Depois por complicações cardíacas, após duas cirurgias para um implante de marca-passo, aos 64 anos de idade, ela já não conseguia lutar mais pela vida e, descansou. Porém, nos deixou uma grande herança, o seu caráter, sua coragem, sua alegria de viver. Segundo relato da minha mãe, quando meus avós chegaram a Salvador com os filhos, ela tinha apenas cinco anos de idade, e quando completaram a idade escolar, ela e meus tios foram matriculados e passaram a estudar em uma fazenda distante da casa onde moravam. Posteriormente, minha mãe e seus irmãos foram estudar em São Caetano, bairro mais distante de onde moravam nessa época e devido à ausência de transporte público, precisavam caminhar muito até chegar à escola.

Aos 16 anos de idade, minha mãe se casou e, contrariando a vontade do esposo, continuou estudando e trabalhando, pois buscava oportunidades para ocupar seu espaço no mercado de trabalho. Em suas lembranças, recorda que o seu sonho era ser professora e, por volta dos 17 anos, passou a ensinar crianças e adultos na Associação do bairro onde moravam, como professora leiga, mas não ensinava para receber salário, só uma ajuda de custo. Como dizia “*era mais por amor*”.

Outro desejo de minha mãe era o de cuidar de pessoas doentes. Segundo ela, depois de muitas tentativas conseguiu uma vaga para trabalhar no Hospital Otávio Mangabeira como auxiliar de nutrição. E, após oito anos atuando nesta função, surgiu a oportunidade de fazer um curso na área de auxiliar de enfermagem. Após a conclusão desse curso, ela passou a atuar como auxiliar de enfermagem e, tempos depois, fez o curso de Técnico de Enfermagem, vindo a ser aprovada em concurso público para atuar como técnica em enfermagem no Hospital Geral do Estado da Bahia, cuidando de pessoas até sua aposentadoria, em 1996, com 32 anos de serviços prestados na área de saúde.

Sou a quarta de sete filhos e a primeira da família a fazer um curso superior e ser aprovada em um concurso público. Neta e filha de duas mulheres que sempre acreditaram no conhecimento e no trabalho como possibilidades de mudança de vida,

que ultrapassaram barreiras para conquistar seus espaços no mercado de trabalho e autonomia pessoal. Hoje, revisitando essas memórias da minha infância, percebo que foi uma fase simples da minha vida, mas muito feliz, pois, tive a liberdade de ter uma infância livre, brincando no quintal da casa da minha avó, com quem passávamos a maior parte do tempo, enquanto minha mãe trabalhava.

Lembro-me do quintal grande, com muitas árvores frutíferas e pássaros que iam saborear os frutos, vivíamos colhendo e comendo frutas do quintal, recordo-me também da fase escolar, anos iniciais do ensino fundamental de ir caminhando para escola com meus irmãos, a escola ficava localizada no final de linha do bairro da Mata Escura, aproximadamente três quilômetros de distância da nossa casa.

Posso afirmar que foi uma infância cercada de amor e de exemplos de pessoas que sempre acreditaram na educação e no trabalho como possibilidade de oportunidades, de mudança de vida, pessoas que sempre me incentivaram a estudar e acreditavam que eu poderia ir mais longe, esse estímulo foi muito importante para que eu pudesse me identificar e traçar a minha trajetória de vida na Educação.

Assim, quando me encontro diante de um obstáculo ou de uma conquista, lembro-me desses exemplos de persistência e sabedoria, os quais me fortaleceram para saber lidar com as adversidades da vida e continuar buscando alcançar meus objetivos. A esse respeito, Josso (2004) sinaliza que as nossas experiências são formadoras, pois elas destacam as nossas recordações, as nossas interações, bem como as nossas competências verbais e relacionais como “[...] referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (JOSSO, 2004, p. 49). Nesse sentido, minha mãe sempre foi e até hoje é, a minha maior incentivadora, companheira sempre presente em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis.

Essas referências tiveram e têm muita influência na minha trajetória de vida pessoal e profissional e me ajudaram a ser essa mulher persistente que está sempre em busca de aprender e crescer como pessoa e como profissional. Como professora, percebo a importância de cultivar na relação com meus alunos, sentimentos de afeto, de incentivo e de coragem, da mesma forma que recebi, por isso procuro ensinar a eles que nada é impossível, para tanto, é preciso acreditar e lutar para que os seus objetivos se concretizem.

Recordar essa história desperta em mim sentimentos de saudades e, também, de alegrias, pois foram momentos significativos e únicos da minha vida e a base para minha essência como pessoa e profissional que me constitui.

Nesse percurso, ao rememorar algumas experiências escolares, lembro-me que estudei na Escolinha São Lázaro, da Educação Infantil até a 2ª série com a professora Lúcia. Nos anos seguintes, até a conclusão do antigo ginásio, passei a estudar na Escola Municipal Maria Constança, no bairro de Mata Escura. Era uma escola bem espaçosa, possuía muitas salas, tinha um refeitório e uma quadra, onde praticávamos, no turno oposto, as aulas de Educação Física.

Recordo-me de alguns professores que ensinavam nesse período, porém a que mais me marcou foi a professora Marinalva de Matemática. Eu não gostava da disciplina e tinha muitas dificuldades para compreender os conteúdos, sempre me identifiquei com as disciplinas da área das Ciências Humanas, mas a professora Marinalva, com muita paciência e firmeza me fez compreender que eu precisava superar minhas dificuldades com a Matemática para poder avançar.

Graças aos seus ensinamentos e amor pela docência, construímos uma relação de carinho, respeito e admiração, que me possibilitou avançar com as aprendizagens dos conteúdos da disciplina que considerava impossíveis de aprender, até entender que não existe a palavra impossível na aprendizagem quando reconhecemos nossas limitações e trabalhamos para superá-las. E, foi assim que comecei a compreender a Matemática, fazendo os exercícios, praticando, errando, fazendo novamente, lendo e interpretando os problemas até chegar a uma compreensão.

Após concluir o ginásio, no ano de 1991, minha mãe me matriculou em um colégio localizado no Cabula, bairro vizinho a Mata Escura, pois no meu bairro não havia colégios que ofereciam o Ensino Médio. Naquele ano era muito difícil conseguir uma vaga em um colégio público, muitos pais chegavam a passar à noite na fila para conseguir matricular os seus filhos.

Minha mãe já havia feito outras tentativas sem sucesso, mas finalmente conseguiu matricular eu e meu irmão, no Colégio Estadual Professor Roberto Santos, no bairro do Cabula, próximo à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O colégio só oferecia cursos técnicos em Administração e Contabilidade, contrariando o meu

desejo de cursar Magistério, sem outras opções, minha mãe efetuou a minha matrícula e a do meu irmão Kleber, no curso Técnico em Administração.

Estudamos nesse colégio até a conclusão do Ensino Médio, em 1993. O Colégio, ainda em funcionamento, é de grande porte, possui muitas salas de aula, uma ampla quadra esportiva e um refeitório grande. No entanto, lembro que o primeiro ano nesta modalidade, em 1991, foi bastante difícil, pois foi uma ocasião de muitas greves e falta de professores. Ficamos durante meses sem professor de Matemática, sendo necessário no período de férias, frequentar o colégio para ter aulas de reposição para concluir o ano letivo.

O segundo ano foi um período mais tranquilo, pois me sentia mais adaptada ao colégio e aos modos de ser-fazer dos professores. Nesse mesmo ano, fiz poucas, mas grandes amizades às quais, até hoje mantenho laços de afeto, é o caso de minha amiga Rosângela, que estudou comigo a 4ª série do Ensino Fundamental e mais tarde nos reencontramos no Ensino Médio. O terceiro ano foi um momento marcado por muita responsabilidade, amadurecimento e experiências. Visto que, nesse período, era necessário ter o estágio curricular como pré-requisito para conclusão do Ensino Médio.

Nesse tempo, começou a minha peregrinação em busca de um estágio, depois de muitos não e portas fechadas, tive a oportunidade de iniciar o estágio, sendo essa minha primeira experiência profissional, já que, ainda no 8º Ano do Ensino Fundamental II, trabalhava no turno oposto ao da escola, como auxiliar de disciplina em uma Escolinha, no mesmo bairro onde morava.

Durante o estágio, surgiu a oportunidade de ter a primeira experiência em um ambiente institucional, vivi experiências relevantes nesse momento de conclusão do Ensino Médio e, também, na construção das relações interpessoais. Contudo, por ser o estágio em Administração, toda rotina e as atividades desenvolvidas eram voltadas para essa área. Mas após concluir esse ciclo da educação básica, fui em busca do meu sonho que era fazer licenciatura e atuar na área da Educação como professora.

## 1.2 O encontro com a Geografia: ser e conhecer

Nesta seção que se inscreve: *O encontro com a Geografia: o ser e o conhecer*, narro sobre os caminhos que trilhei e que me fizeram chegar até a Geografia intencionando narrar para “[...] entender como nos tornamos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e como ensinamos” (FERREIRA; BIASOLI 2009, p. 63). Nesse sentido, foi preciso remexer o baú da memória e relembrar a minha travessia do Ensino Médio até a Universidade.

Após concluir o Ensino Médio, no ano de 1993, só depois de três anos tive oportunidade de fazer um curso pré-vestibular, para ter acesso aos conhecimentos necessários que me possibilitasse fazer o vestibular para ingressar na faculdade. Por ter passado alguns anos afastada da sala de aula, não me sentia preparada para ingressar em uma faculdade. Foi durante o curso de pré-vestibular, nas aulas de Geografia com o professor Buiú, que decidi prestar o vestibular para Licenciatura em Geografia na Universidade Católica do Salvador (UCSal), no semestre 1996.2. Obtive à aprovação e comecei a fazer o curso, que só era ofertado no noturno, pois assim como a maioria dos estudantes dos cursos de Licenciatura, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite.

Para fazer o percurso de casa até a Universidade, todos os dias me deslocava do bairro da Mata Escura, onde moro até hoje, para o *campus* da UCSAL, na Federação, pegando quatro ônibus por dia. Na maioria das vezes, voltava no último coletivo que saía da Estação de Transbordo da Lapa. Contudo, me sentia tão feliz na Universidade que cada dia daquelas longas viagens, valia muito a pena.

Não foi por acaso que optei ter realizado vestibular para um curso de licenciatura e essa minha escolha justifica-se pelo desejo de ser professora, uma vez que não foi possível cursar o Magistério no Ensino Médio. Então, prestei o vestibular para a licenciatura, pois sempre acreditei que a educação é o campo ideal para transformar as realidades adversas em conquistas, realizar sonhos, apropriar-se da autonomia, além de disseminar os conhecimentos adquiridos para que outras pessoas também tenham as mesmas oportunidades e conquistem seus objetivos por meio da educação.

A opção pelo curso de Geografia foi por identificação, pois eu me sentia envolvida pelos seus conteúdos e temas. Um encantamento que nasceu desde

criança, ao ver os desenhos feitos pelos professores no quadro verde que ficava na parede da sala de aula com o uso do giz de várias cores que ilustravam alguns conteúdos a exemplo de: tipos de relevo da terra, os climas e a vegetação. Um fascínio que foi potencializado durante o curso de pré-vestibular.

Outro motivo que despertou o interesse pela Licenciatura em Geografia foi o fato de desejar conhecer lugares diferentes, mas, como não tinha condições de viajar, a Geografia, de uma certa forma, me oportunizava fazer essas viagens por meio da leitura dos mapas, assim como também os estudos dos diferentes povos e culturas. Enfim, tudo na Geografia me despertava interesse e curiosidade e, desse modo, eu podia aprender sobre os diferentes lugares, paisagens, povos e culturas por meio das aulas, dos livros didáticos e da dinâmica da própria ciência geográfica.

De tal modo, foi na Universidade, no Curso de Licenciatura em Geografia que comecei a aprofundar os conteúdos dessa Ciência, ao experienciar a oportunidade de estudar com excelentes professores, que se dedicavam a ensinar com atenção e compromisso aos seus alunos, despertando em nós, o interesse pelos conhecimentos e temas geográficos. Foi nesse universo da Universidade que minha relação com os livros se intensificou, pois, como não tinha recursos suficientes para comprar os livros indicados pelos professores, passava todo tempo que tinha disponível, antes do início da aula ou, entre uma aula e outra na biblioteca da Universidade, ora fazendo resumo das matérias, ora fazendo os trabalhos solicitados.

Dessa forma, reconheço a importância dos livros, não como único recurso, mas como um instrumento essencial no processo de ensino e aprendizagem, visto que, o livro possibilita o acesso ao conhecimento a qualquer pessoa, independente da sua condição social e econômica. Hoje, como professora, os livros fazem parte da minha rotina, tanto na escola, como um importante recurso didático, quanto para os meus estudos no processo de formação continuada, tendo em vista qualificar o saber-fazer em sala de aula.

Foi nesse período de formação na faculdade, que no terceiro semestre, comecei a lecionar, por meio do PST<sup>6</sup> como professora de Geografia, no Colégio Estadual Dorival Passos, na Mata Escura, e, no turno oposto, fazia estágio no Departamento de Desenvolvimento Florestal, que funcionava na Governadoria, no

---

<sup>6</sup> Prestação de Serviço Temporário

Centro Administrativo da Bahia – CAB. Essa ocasião foi de extrema relevância para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na academia.

O estágio supervisionado da docência vinculado à disciplina Metodologia e Prática do Ensino da Geografia II ocorreu no 8º semestre. O estágio foi realizado em uma turma do 6º Ano, no Colégio Estadual José Tobias Neto, no bairro do Costa Azul, em Salvador. Para mim o estágio foi muito importante porque, no devir dessa etapa da formação, pude iniciar o meu exercício como docente e estabelecer conexões entre as experiências realizadas durante os estudos.

Entretanto, durante o estágio, foi possível identificar algumas incoerências ocorridas no sistema de ensino, pois ministrava aulas para uma sala de estudantes muito ativos e, o excesso de conversas e brincadeiras, com mais de quarenta alunos do 6º ano que na sua maioria não conseguia atender as competências e habilidades determinadas pelo currículo escolar. Perante esse quadro, percebi a necessidade de buscar estratégias de ensino que despertassem o interesse dos alunos pelos temas, conceitos, fenômenos, fatos e processos geográficos contemplados nos conteúdos da Geografia Escolar, a partir da abordagem no livro didático.

Deste modo, percebendo que eles gostavam muito de desenhar no caderno, sugeri a turma uma proposta de atividade que consistia na divisão dos temas em grupos, e cada grupo ficaria responsável por construir uma maquete do seu tema e fariam a exposição do conteúdo. No final das apresentações dos grupos, faríamos uma exposição das maquetes para toda a escola. Para minha surpresa, eles ficaram animados e interessados pela sugestão da atividade e o resultado foi muito positivo.

Depois dessa prática, a turma adotou outra postura. Os alunos passaram a ouvir e a participar mais das aulas, a fazer perguntas sobre o assunto exposto e a demonstrar mais interesse pelos conteúdos abordados e pelo componente curricular.

Essa experiência foi importante para compreender que o estágio curricular supervisionado apresenta possibilidades para o profissional em formação inicial estabelecer articulações entre as discussões teóricas com as experiências empíricas vivenciadas no seu *locus* de atuação profissional. Neste contexto, segundo Portugal e Oliveira (2013), o estágio, no âmbito da formação inicial, é concebido como um importante *espaço-tempo* de iniciação profissional docente. Trata-se, portanto, de

um lugar relevante para pensar a docência, enquanto profissão, com implicações na construção identitária do professor. Desse modo, o

estágio configura-se como um caminho para a formação e a atuação profissional alicerçadas na reflexão-ação, articuladas, sobretudo à pesquisa. (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2013, p. 258)

Ainda, quanto à discussão sobre a relevância das experiências formadoras no estágio curricular, Portugal; Oliveira e Cardoso (2021, p. 127) sinalizam que compreendem

o Estágio Curricular Supervisionado é um *espaçotempo* que articula elementos da Geografia Acadêmica com a Geografia Escolar, ao promover a mediação reflexiva dos saberes (disciplinares, pedagógicos e das histórias vivenciadas no/do cotidiano das pessoas), existente entre a universidade (espaço de formação), a escola (espaço de atuação profissional) e a sociedade (espaço das relações sociais). Desse modo, o Estágio Supervisionado se torna um espaço privilegiado de investigação-formação e interação, envolvendo todos os sujeitos do/no processo, possibilitando ao licenciando-estagiário, professor-supervisor (professor da escola *locus* de estágio) e professor-formador (coordenador de estágio da universidade) refletirem sobre o *ser/estar/fazer* docente à medida que atualizam seus conhecimentos sobre a profissão e a *práxis* docente na área de Geografia. (PORTUGAL; OLIVEIRA; CARDOSO, 2021, p. 127)

Para Souza (2006), a ideia construída sobre a formação e o estágio leva a entendê-los como um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa. Para este autor, as experiências e aprendizagens ao longo da vida, implicam no desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora.

Desse modo, é com este olhar que busco tanto na minha trajetória pessoal, quanto profissional, aprender e refletir sobre a minha prática educativa, no cotidiano da sala de aula na Educação Básica. E por meio do ensino da Geografia, busco proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem contextualizada, crítica, reflexiva e transformadora.

### **1.3 Experiências de formação: caminhos percorridos**

Ao refletir sobre minhas trajetórias de formação, analiso também os caminhos percorridos relatando sobre as minhas primeiras experiências na docência até a minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET, no âmbito do mestrado. Como destaca Portugal (2013, p. 41) que,

[...] é dos saberes construídos e das experiências vividas e compartilhadas que somos formados. [...] é desse entrecruzamento entre a trajetória de vida pessoal com os percursos formativos/profissionais que são tecidas as narrativas de si. (PORTUGAL, 2013, p. 41)

Como já narrado, as minhas primeiras experiências profissionais ocorreram quando ainda cursava o terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Católica do Salvador.

No terceiro semestre do ano de 1997, comecei a lecionar a partir de um contrato temporário de PST (Prestação de Serviço Temporário), no Colégio Estadual Dorival Passos, no bairro da Mata Escura. Apesar do desejo e das expectativas, nesse período, ainda era muito inexperiente na docência, não me sentia segura para assumir uma sala de aula, além de não possuir domínio das práticas de ensino e dos conteúdos referentes à Geografia, ou seja, não sabia realizar a transposição didática dos conteúdos e conceitos da Geografia.

Atribuo a essa dificuldade inicial no exercício da profissão, ao fato de não ter cursado o Magistério no Ensino Médio, e, de não ter construído um arcabouço didático-pedagógico que me proporcionasse mais segurança e domínio de estratégias metodológicas para empreender múltiplas propostas de ensino em sala de aula.

Deste modo, procurava me basear nas práticas de ensino dos meus professores. Como assevera Portugal (2013, p. 276), “No começo da carreira, a tendência natural do professor iniciante é imitar professores que marcaram as suas histórias de escolarização”. No entanto, as práticas dos meus professores na Universidade eram mais tradicionais, mesmo sendo ótimos professores e ter aprendido muito com eles, na sala de aula, na escola, eu notava que estava diante de um público que necessitava de práticas diversificadas e de outras linguagens que lhes proporcionassem compreender melhor os conteúdos de Geografia.

Foi durante o curso de pré-vestibular que percebi como práticas de ensino atraíam e despertavam o interesse dos alunos por determinada disciplina, nesse caso, o professor Buiú de Geografia foi uma grande influência na hora de decidir pelo curso de Licenciatura em Geografia para prestar o vestibular.

As aulas do professor Buiú eram dinâmicas, lúdicas e contextualizadas com a nossa realidade, ele abordava os conteúdos da Geografia articulando com as questões do cotidiano de vida dos alunos, ou seja, os conceitos e temas contemplados

na sua exposição apresentavam significado e sentidos para os alunos. Dessa forma, esse professor foi uma referência no meu processo de formação como docente. Recordava que gostava de assistir as aulas de Geografia pela forma como o professor ensinava, e, assim, compreendi que se eu ensinasse os conteúdos de maneira que despertassem o interesse dos alunos e que esses conteúdos fizessem sentido para eles, também iriam gostar e perceber a importância do estudo da Geografia para compreender os diversos fenômenos que ocorrem ao seu redor e no mundo.

Ainda no terceiro semestre, no turno oposto ao da escola onde lecionava, fazia estágio no Departamento de Desenvolvimento Florestal, que funcionava na Governadoria, no Centro Administrativo da Bahia. Após concluir o estágio, continuei lecionando como PST. Em 1999, participei de uma seleção e fui convocada para substituir um professor de Geografia, em um colégio da rede particular de ensino, Centro Evangélico Unificado (CEU), anexo ao prédio da 1ª Igreja Batista, localizada na Avenida Antônio Carlos Magalhães, para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse período, já possuía um pouco mais de experiência da sala de aula e dominava com mais facilidade os conteúdos da disciplina.

No entanto, quando finalizou o período da licença, o professor titular não retornou para assumir suas turmas e o Colégio ampliou minha contratação até o final do ano letivo. Concluí a quarta unidade e as avaliações de recuperação. No ano seguinte, a escola me convidou para fazer parte do quadro de professores efetivos, participei da Jornada Pedagógica e lecionei nesse Colégio por quatro anos, de 2000 a 2004.

Nesse tempo prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e fui aprovada, mas não pude assumir, pois ainda estava cursando o 7º semestre do curso de graduação. No entanto, foi possível assinar um documento na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEC), solicitando adiamento para posse do cargo, ou seja, fui para o final da lista. Assim que concluí o curso de graduação, apresentei o atestado de conclusão, pois o diploma demoraria a ser entregue. Da data de conclusão do curso, 17 de agosto de 2002, até a admissão em 02 de abril de 2003, foram alguns meses de espera e ansiedade. Nesse espaço de tempo, trabalhei como Prestação de Serviço Temporário (PST), em alguns colégios, substituindo professores em licença prêmio.

Em 2003, recebi minha carta de encaminhamento para o Colégio Estadual

Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima. Fui recepcionada pela diretora Maria de Lourdes, uma senhora forte, com cabelos grisalhos e um ar de seriedade estampado no rosto. Ao me apresentar o horário, logo informou que eu ensinaria para turmas regulares e para turmas do fluxo escolar<sup>7</sup>. Outro fato que me chamou a atenção foi a estrutura física do Colégio.

Uma casa adaptada para o funcionamento da escola, com salas pequenas e estreitas, para se ter acesso a algumas dessas salas era necessário passar por dentro de outras. Essas salas geralmente eram destinadas aos alunos do fluxo escolar. Dois anos depois, o colégio passou por alguns melhoramentos na estrutura, contudo, o seu espaço físico continua sendo inadequado para as atividades escolares, com salas pequenas, algumas com pouca ventilação e falta de espaço para prática de atividade física, apresentações culturais e dos projetos realizados na unidade escolar.

Vale ressaltar que, quando assumi na Rede Estadual, em 2003, com carga horária de vinte horas, continuei atuando no turno oposto na Rede Particular, até 2004, quando solicitei e fui contemplada com a ampliação da minha carga horária, que passou de 20 para 40 horas semanais. A ampliação da minha carga horária ocorreu com a complementação em outra Unidade de Ensino, visto que fui encaminhada para trabalhar 20 horas semanais no Colégio Estadual Ana Bernardes, no bairro de Cajazeiras, lá lecionava pela manhã e à tarde me deslocava para ministrar aula no Colégio Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima.

Até que em 2009 fui convidada para compor uma chapa como vice-diretora no Colégio Estadual Daniel Lisboa, nesse momento foi possível concentrar as 40 horas semanais em um único espaço de atuação profissional. Essa experiência como vice-diretora foi um desafio, por ser uma atividade nova para mim, e também pelo fato do Colégio, naquele contexto temporal, estar enfrentando algumas questões de indisciplina, por parte de um grupo de alunos.

Diante da situação apresentada, foi necessário estabelecer mais contato com as famílias e, ao mesmo tempo, percebi a importância de buscar mais respostas para aquelas questões que ocorriam fora do ambiente escolar, mas que refletiam em um baixo desempenho e no comportamento agressivo de alguns estudantes. Essa

---

<sup>7</sup> Projeto de Regularização do Fluxo escolar da Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia, com objetivo de corrigir a distorção idade-série e reduzir significativamente a repetência escolar, bem como fortalecer o desempenho dos professores de formação continuada, que possibilitou inserir os alunos nas classes regulares de ensino.

situação e os problemas que enfrentei na condição de gestora na escola me conduziram de volta à universidade e, em 2014, prestei o vestibular para o Curso de Bacharelado em Serviço Social, na Faculdade Jorge Amado. Sendo aprovada e concluindo o curso em 2018.

A experiência e os conhecimentos adquiridos nesse curso foram de grande relevância, pois me possibilitaram, naquele momento, ter acesso a outros conhecimentos que me deram suporte para saber mediar e apontar caminhos para as questões de ordem socioeconômicas, familiares e emocionais que afetavam muitos alunos e seus responsáveis. Contudo, ao concluir o tempo de três anos na gestão escolar, no cargo de vice-diretora, senti desejo de retornar à sala de aula, solicitei desligamento da função e me dediquei exclusivamente à docência.

Durante esses 17 anos de atuação profissional, atuando no Colégio Estadual Daniel Lisboa como professora da Educação Básica, foi possível vivenciar e compartilhar muitas experiências com os colegas e com os estudantes, sempre movida pela busca de mais conhecimento e nutrida pela necessidade de estar me atualizando, busquei maneiras para retornar à sala de aula, dando continuidade ao meu processo de formação, isso foi possível através das especializações e de cursos na área de educação.

Dessa maneira, realizei minha primeira Especialização em Educação Inclusiva e Diversidade, no ano de 2010, no Instituto Superior de Educação, a segunda Especialização foi realizada na mesma Instituição, no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2011. Mas o desejo de aprofundar os conhecimentos na minha área de formação e atuação me despertou o desejo de realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, iniciei fazendo as duas disciplinas: Família, Pessoa, Cultura e Sociedade e Práticas Restaurativas, como aluna especial do Curso de Mestrado em Família na Sociedade Contemporaneidade, na Universidade Católica de Salvador, em 2018, após concluir essas disciplinas, tive conhecimento da abertura do edital para seleção de aluno especial no PPGEduc, na UNEB, durante esse processo ocorreu no mesmo período, abertura do edital para seleção de aluno regular, no Curso de Estudos Territoriais no PROET, fiz a inscrição para os dois editais.

O Mestrado em um Programa de Estudos Territoriais seria minha primeira oportunidade de realizar uma Pós-Graduação na área de Geografia, que é a minha

primeira formação e a área que sempre atuei profissionalmente. Dias depois, foi publicado o primeiro resultado da seleção do Mestrado para aluno especial do PPGEduc, fui selecionada, mas antes mesmo de efetuar a matrícula, foi divulgado o resultado do Mestrado do PROET, da seleção para aluno regular.

Nesse dia, estava no colégio trabalhando e aguardando o resultado ansiosamente, às 16 horas, verifiquei o *site* do PROET e vi a lista com o resultado, fui olhando a lista lentamente até ver o meu nome e quando encontrei, foi uma mistura de alegria e nervosismo, que até hoje não consigo descrever a emoção que senti quando vi meu nome naquela lista. Sabia que seria uma nova e importante etapa na minha vida pessoal e profissional, seria a consolidação de um sonho, ciente dos desafios, mas muito feliz pela oportunidade que se apresentava para mim naquele momento.

A minha inserção no Mestrado na UNEB/*Campus* I, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), tem possibilitado um relevante desenvolvimento profissional, sobretudo porque tenho vivenciado diferentes atividades importantes que estão qualificando a minha atuação na profissão docente, e, também, no contexto da pesquisa na área de ensino da Geografia.

Considerando as vivências experienciadas na UNEB, posso afirmar que tal espaço formativo tem favorecido o meu amadurecimento como pesquisadora iniciante. A porta de acesso foi o III Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, em 2019 na UNEB, *Campus* XI, na cidade de Serrinha/BA, na condição de apresentadora do projeto de pesquisa intitulado “Conceitos geográficos, da abordagem nos livros didáticos à prática docente” em coautoria com a minha orientadora, a professora Dra. Jussara Fraga Portugal.

Depois participei como ouvinte do *Workshop* Internacional: Atores coletivos: categoria de análise e aportes de estudos de casos na Argentina e Brasil, em 2019, promovido pelo Mestrado em Estudos Territoriais (PROET), da UNEB/*Campus* I, em parceria com o *Centro de Estudios y de Gestión em Redes Académicas, da Universidad Nacional de Río Cuarto* (UNRC). Participei, ainda, do I Seminário de Estudos Territoriais, no ambiente virtual da plataforma *Google Meet*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), em 2020, apresentando o projeto de pesquisa intitulado *Conceitos geográficos: da abordagem nos livros didáticos à prática docente – narrativas de professores de Geografia*.

Uma das grandes experiências no Mestrado na UNEB foi a minha inserção no grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar – Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores, coordenada pela minha orientadora, a professora Dra. Jussara Fraga Portugal. Este contexto formativo, mesmo no formato remoto por conta da pandemia da Covid-19, tem se constituído num espaço de aprendizagem de maior relevância, que reverbera no modo de ser/sentir-se e fazer no devir das práticas vivenciadas no Mestrado e, também, na escola onde atuo.

Entendo que as mediações, as trocas, as situações vivenciadas com os colegas doutorandos, mestrandos e graduandos têm possibilitado um repensar constante sobre a minha condição de professora pesquisadora, indicando caminhos investigativos necessários ao desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Geográfica e da pesquisa narrativa. E assim, na esperança de novas e potentes aprendizagens, vou seguindo os caminhos, reconstruindo muitas perguntas e na busca de algumas respostas.



Foto: Pixabay - Rarestohanean

2

# CAMINHOS, PERCURSOS E TRAJETOS

Trilhas metodológicas

*Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei.  
(CIDADE NEGRA, 2014)*

“Percorri milhas e milhas antes de dormir [...]”. Caminhar é preciso. Nas estradas da vida, fiz escolhas em encruzilhadas e com o tempo, fui tomando consciência dos caminhos percorridos, e das alegrias de poder chegar até aqui, o sentimento é de luta, resistência, resiliência, vitória e gratidão. É vida que pulsa a todo momento!

Então é com esse sentimento que passo a delinear a metodologia adotada nessa pesquisa, e que consiste na marcação do direcionamento tomado para a condução da pesquisa. Versa ainda, na delimitação do caminho percorrido, tendo em vista contemplar as questões e os objetivos delineados. A definição da metodologia tem grande relevância no fazer pesquisa, pois conduz de forma planejada e fundamentada os princípios e práticas que vão nortear a atuação do pesquisador.

Assim, nesse capítulo, apresento o percurso da pesquisa, os caminhos trilhados, a abordagem e o procedimento metodológico escolhido para a recolha das fontes e a apreensão do objeto delineado, além da contextualização do *locus* da pesquisa e a caracterização do perfil biográfico do grupo de colaboradores, quais sejam, quatro professores de Geografia.

Ao delimitar um objeto de estudo que versa sobre a abordagem de conceitos geográficos no livro didático e a prática docente: narrativa de professores de Geografia, considerando a indagação que conduziu esta pesquisa: Como os conceitos – espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região – emergem das narrativas sobre o saber-fazer de professores de Geografia que praticam a docência no Colégio Estadual Daniel Lisboa, bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia?

Assim, fui delimitando as trilhas e os caminhos metodológicos para apropriar e compreender o referido objeto, a partir da demarcação dos objetivos: 1) Contextualizar as abordagens dos conceitos geográficos na trajetória do pensamento geográfico; 2) Conhecer as histórias de vida e as memórias das itinerâncias de escolarização e formação profissional dos professores, buscando compreender como estão se constituindo professores e 3) Analisar como esses conceitos emergem nas práticas de ensino dos professores, por meio da análise e interpretação compreensiva das narrativas.

A trajetória teórico-metodológica proposta para essa pesquisa está ancorada na pesquisa qualitativa, inspirada no método (auto)biográfico, com ênfase nas

narrativas sobre os percursos formativos e profissionais de quatro professores de Geografia, através da análise e interpretação de narrativas sobre o saber-fazer no que concerne à abordagem dos conceitos geográficos em sala de aula.

Sobre os pressupostos da abordagem (auto)biográfica, Finger e Nóvoa (1988, p. 11) explicam que “[...] cada participante procura refletir sobre seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo de sua vida”. Assim, o narrador ao escrever e narrar acerca de suas vivências aprofunda suas experiências sobre os caminhos trilhados e reflete sobre eles. Contudo, torna-se necessário sinalizar que, “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (2007, p. 114), uma vez que “[...] cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (MOITA, 2007, p. 117). Esse foi o ponto de partida neste percurso investigativo.

## **2.1 Abordagem metodológica**

A pesquisa se inscreve na perspectiva dos princípios metodológicos da abordagem (auto)biográfica, pois essa tipologia de pesquisa é marcada pela pluralidade de tempos, espaços e gerações, aspectos que se evidenciam nas histórias narradas sobre as experiências ao longo da vida. Como afirma Passeggi (2006), cada pessoa produz conhecimento e é responsável por ele. E Meireles (2018), sinaliza que,

Por meio deste método de pesquisa, por conseguinte, de suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re)significações como estrutura fundante do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica, pois os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido. Tais narrativas colocam em evidência a experiência humana, marcada por motivos, escolhas, valores e princípios que orientam as ações dos narradores que explicam compreensões de si, circunscritas em um espaço social. (MEIRELES, 2018, p. 108)

Dessa forma, a autora reafirma a relevância do método (auto)biográfico na reconstrução e (re)significação das histórias, experiências e aprendizagens dos

indivíduos. Que ao narrar suas histórias, cada sujeito evidencia suas experiências no mundo.

Frison (2018), fazendo uma análise das transformações, avanços e mudanças metodológicas relacionadas à pesquisa social, leva em consideração que a abordagem qualitativa questiona desde meados do século XX, os métodos tradicionais de investigação e produção do conhecimento no campo das Ciências Humanas. A autora pontua que o positivismo parte da compreensão de que os fenômenos sociais e naturais são descritos com a máxima objetividade de quem investiga.

A autora destaca, ainda, que a abordagem (auto)biográfica, no entanto, passa a valorizar a subjetividade, ou seja, trata-se de compreender que o ser humano tem em si algo de singular e plural. Nessa mesma análise, a autora Frison (2018) chama à atenção para a grafia do método (auto)biográfico apresenta o prefixo “auto”, entre parênteses, isto significa que reconhece tanto a dimensão do histórico do outro quanto à dimensão da história do eu. Sendo assim, “[...] o prefixo auto, indica o envolvimento do autor direta ou indiretamente”. (FRISON, 2018, p. 218)

Nessa mesma perspectiva, Bolívar (2012) revela que na metodologia de histórias de vida todos os aspectos relacionados a pessoa são importantes, quer estejam relacionados a aspectos existenciais, relacionais, profissionais, mas há também aspectos que são chamados de incidentes críticos, estes permitem delinear fases críticas vividas ao longo da vida.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica revela-se como uma abordagem de pesquisa que possibilita ao pesquisador conhecer e compreender as experiências e vivências nos percursos de vida, formação e profissão traçadas pelo sujeito, e que se tornam referências importantes para a reflexão crítica do próprio sujeito ao narrar sobre si. Nessa compreensão, Portugal (2013) sinaliza que,

[...] enquanto pesquisadores, precisamos, para além do visível contemplado pelos olhos, ler, interpretar e apreender as nossas e as histórias dos outros, com a memória e a emoção, posto que as histórias narradas traduzem vivências, testemunham fatos e tecem sentidos e significados singulares, constituídos ao longo das vidas. (PORTUGAL, 2013, p. 23)

Reconhecendo a importância das narrativas para um reconhecimento de si e do outro, Josso (2007) compara a abordagem biográfica a um “caminhar para si”,

articulada às diferentes significações que o sujeito constrói de si em suas narrativas. Para esta autora, é isso que torna a narrativa um meio de reflexão e autoavaliação sobre as experiências e aprendizagens no devir da vida.

Compartilho com Souza (2006) ao afirmar que “[...] a narrativa possibilita, portanto, o desenvolvimento tanto da consciência sobre as experiências vivenciadas, quanto o autoconhecimento situando o narrador como sujeito de sua própria história”. Para Abrahão (2004),

As auto(bio)grafias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra a sua trajetória. (ABRAHÃO, 2004, p. 203)

A narrativa viabiliza uma autorreflexão de fatos significativos sobre as histórias de quem narra e os narradores das histórias são quatro professores de Geografia. Cabe destacar que a opção pela narrativa dos professores, como a única fonte de recolha de dados sobre a sua prática, por meio da realização de sessões de entrevistas narrativas foi uma decisão necessária, mediante o atual contexto da pandemia da Covid-19, a qual implicou no fechamento das escolas e na suspensão das aulas presenciais, conforme determinação do Decreto nº 19.529/2020. Desse modo, torna-se pertinente informar que o procedimento da observação *in loco*, intencionando recolher dados sobre a prática dos professores colaboradores da pesquisa foi descartado, uma vez que, há um cronograma a ser seguindo, definido pelo PROET e as incertezas impostas por esta singular situação de isolamento social não permitiram contemplar esse procedimento.

Contudo, acredito que ao narrar sobre o cotidiano da sala de aula e as práticas desenvolvidas para abordar os conceitos geográficos, os professores, enquanto protagonistas das histórias vividas, possibilitaram a apreensão do objeto, considerando as singularidades do fazer docente no exercício profissional no Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia. Tendo em vista que, as narrativas, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação e, mais especificamente no campo da pesquisa (auto)biográfica, conforme Brito (2003), diz que

[...] compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a

reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. (BRITO, 2003, p. 64)

Para a autora, o narrador ao rememorar sua história de vida, envolve-se no processo de reflexão resultando no autoconhecimento, uma vez que para Souza (2011),

[...] ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória. (SOUZA, 2011, p. 170)

Esse pensamento nos leva a inferir sobre a importância da escrita como uma experiência autoformativa, no sentido que, ao escrever/narrar a nossa própria história nos permitimos questioná-la, refleti-la e repensá-la. A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa em que o processo de investigação assume grande valor porque o pesquisador dialoga com o colaborador e, neste processo, são levados em consideração os relatos dos colaboradores envolvidos na pesquisa sobre o objeto investigado. Sobre o processo de investigação qualitativa, Minayo (2002) advoga que,

[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido. (MINAYO, 2002, p. 19)

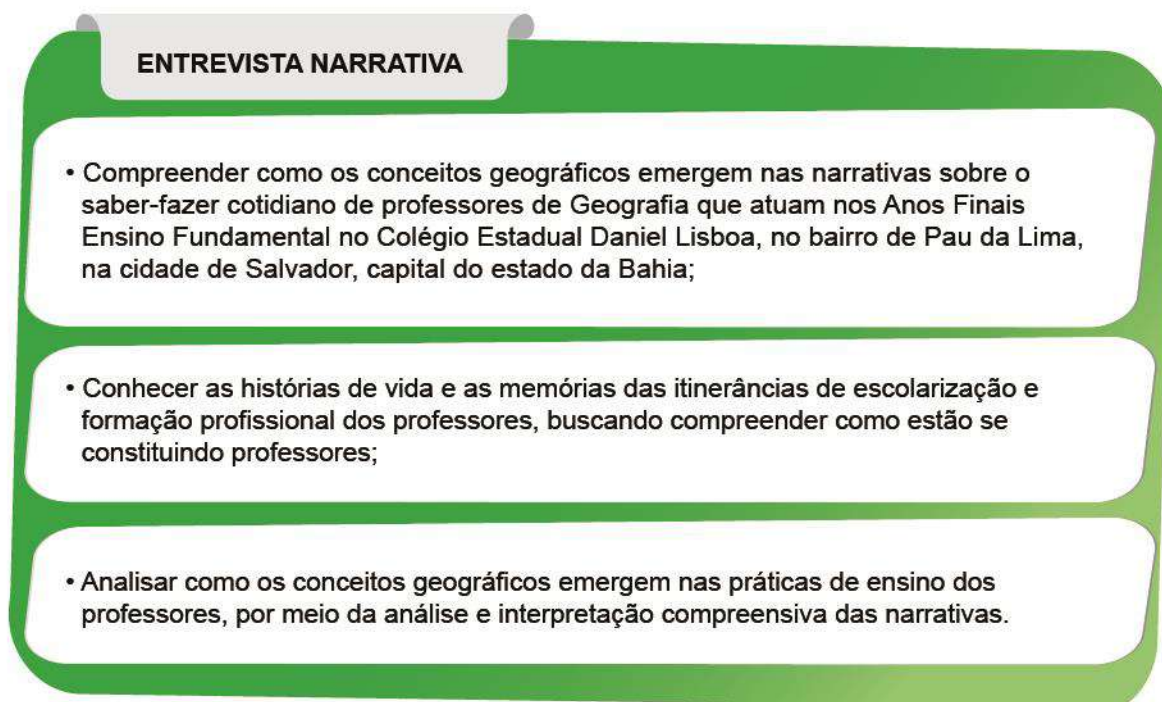
A investigação qualitativa consiste na capacidade de produzir um conhecimento novo, uma teoria, um modo de descrever ou compreender um fenômeno. A generalização não ocorre, via de regra, mas o estudo pode se constituir em uma representação que pode ser aplicada em casos semelhantes. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) destacam que

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70)

Realizei a revisão bibliográfica para assegurar a contextualização da abordagem dos conceitos em estudo na trajetória do pensamento geográfico, contudo,

o procedimento adotado foi a entrevista narrativa, cujas intenções (objetivos da pesquisa) estão apresentadas na figura 8, a seguir.

**Figura 8 – O procedimento e os objetivos da pesquisa**



Fonte: Elaboração: Cleidina Lima Santana (2021)  
Arte: Edvan Lima (2021)

Por meio da revisão da literatura, é possível “[...] obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento” (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A análise e a interpretação das narrativas recolhidas mediante a realização de entrevistas me possibilitaram o acesso às informações da investigação, sobretudo, no que concerne ao modo como esses colaboradores estão se constituindo professores, suas trajetórias de vida e formação e, como realizam as suas práticas e abordam os conceitos geográficos em sala de aula. Nesse processo, mantive-me atenta “[...] para descobrir os ‘porquês’ e o ‘como’ da prática docente devemos investigar onde o professor se alicerça para pensar como pensa e fazer como faz”. (SILVA, 2005, p. 32).

Atendendo ao convite da pesquisadora, os colaboradores da pesquisa se autorizaram a narrar sobre suas trajetórias de formação pessoal, formativa e profissional, a partir das situações experienciadas. Por sua vez, como professora de Geografia da educação básica, a partir do trabalho com as narrativas dos professores pude me aproximar de suas histórias e experiências, me reconhecendo muitas vezes em suas histórias narradas, o que me possibilitou refletir sobre o meu percurso de vida, formação e profissão docente. Nesse processo de biograficidade (DELORY-MOMBERGER, 2005), muitas memórias foram mobilizadas e muitas histórias foram revividas, cujos enredos fazem parte da composição dessa escrita.

A pesquisa consistiu, inicialmente, na definição da questão problematizadora, com o refinamento das perguntas iniciais, da metodologia, e do suporte teórico e, por conseguinte, a elaboração do projeto de pesquisa. Logo em seguida, após a confirmação dos quatro professores participantes, o trabalho investigativo foi desenvolvido em quatro etapas:

- 1) Revisão bibliográfica dos conceitos geográficos;
- 2) Realização das sessões de entrevistas narrativas com os docentes;
- 3) Transcrição e textualização das narrativas.
- 4) Análise e interpretação das narrativas.

As entrevistas narrativas ocorreram durante o período de dezembro de 2020 a março de 2021, com a definição do dia, local e horário agendado previamente pelos colaboradores narradores. Sendo que as entrevistas da professora Tatiana Bahia e do professor Rafael Sousa foram realizadas na minha residência, por escolha deles. Os professores Marcus Aurélio e Jeferson Sousa optaram por gravar a entrevista em áudio, por meio de uma ligação de chamada telefônica, via *WhatsApp*, devido ao aumento dos casos de Covid-19, na cidade de Salvador.

O tempo de gravação das sessões das entrevistas narrativas teve uma duração de cinco horas e quarenta e cinco minutos (5h:45 min), conforme descrito no quadro 1.

**QUADRO 1 – Entrevistas Narrativas: síntese espaço-temporal das sessões**

PROFESSOR-COLABORADOR	LUGAR DE ENCONTRO	TEMPO
Jeferson	Entrevista virtual	1h:40min
Marcus Aurélio	Entrevista virtual	1h:55min
Rafael	Residência da pesquisadora	1h:30min
Tatiana	Residência da pesquisadora	1h:20min

Fonte: Elaboração: Cleidina Lima Santana (2021)  
Arte: Edvan Lima (2021)

As entrevistas que ocorreram de forma presencial e foram gravadas por meio de um gravador de voz digital. Cada colaborador narrou sua história livremente sem a minha intervenção, posteriormente, foram feitas as transcrições, textualizações e uma leitura cuidadosa para garantir a análise das histórias, experiências e vivências que compõem as narrativas.

## 2.2 *Locus* da pesquisa

O contexto da pesquisa foi o Colégio Estadual Daniel Lisboa, no qual oferta os anos finais do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano – e, também, a Educação de Jovens e Adultos, com os cursos dos Tempos Formativos II e III<sup>8</sup> – escolha feita de forma intencional, em decorrência da minha relação com os atores desse espaço educativo, bem como, as vivências que compõem as histórias de vida e de itinerâncias formativas e profissionais experienciadas ao longo dos meus 17 anos de permanência na referida escola.

<sup>8</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Bahia é composta por três cursos, dentre eles, os Tempos Formativos I, II e III destacam-se por ser um curso de matrícula anual, com aulas presenciais, que exigem frequência diária. Seu currículo é organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento, configurado da seguinte forma: O 1º Tempo Formativo – equivale ao 1º segmento da educação fundamental com 03 anos de duração; o 2º Tempo Formativo – equivale ao 2º segmento da educação fundamental com dois anos de duração e, por fim, o 3º Tempo Formativo - equivale ao ensino médio com dois anos de duração. Fonte: Governo do Estado da Bahia/ Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Foi nesta unidade escolar que principiei a minha carreira enquanto professora da rede pública estadual de ensino e, desse modo, estabeleci relação com todos os atores do processo educativo: os colegas professores, coordenação, alunos, pais de alunos, funcionários colaboradores e direção.

É importante sinalizar que tenho uma relação muito forte e bem próxima com meus alunos, preocupando-me com a sua evolução, enquanto aprendizes de uma educação formal, na qual envolve também a evolução enquanto pessoas com necessidades outras, além do conteúdo escolar. Sempre me mantive atenta e aberta para levar boas emoções até eles e, assim, buscava trabalhar além dos quatro muros da escola, por meio de visitas de campos, passeios, acesso ao cinema, a música e ao teatro, além de buscar parcerias, principalmente enquanto estive na condição de vice-diretora dessa unidade, contando com o apoio de todos os segmentos da escola.

Cabe aqui fazer uma ressalva, antes da pandemia e da obrigatoriedade do isolamento social, tinha sido estabelecido como *locus* da pesquisa, três Colégios da Rede Estadual de Ensino localizados no Bairro de Pau da Lima. Contudo, com a suspensão das aulas presenciais e a impossibilidade de acesso aos colegas professores de outras unidades escolares, precisei ressignificar a pesquisa e fazer escolhas, dentre elas, reduzir o número de escolas, bem como, o número de professores que inicialmente seriam seis e foi abreviado para quatro, o quantitativo (exceto eu) de professores de Geografia da escola onde trabalho. Essas mudanças foram necessárias para que fosse possível realizar as entrevistas narrativas sem correr o risco de não concluir as etapas do trabalho em tempo hábil.

Assim, não tive outra opção a não ser demarcar apenas o Colégio Estadual Daniel Lisboa, da Rede Estadual de Ensino, localizado no bairro Pau da Lima, na cidade de Salvador, como o *locus* desta investigação.

Por falta de acesso às repartições como o Acervo Público da cidade, Bibliotecas Públicas ou mesmo dados junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além da ausência de estudos científicos que tragam detalhes sobre a história do bairro de Pau da Lima, me vi obrigada a buscar essas informações em *sites* da internet que apresentasse um pouco da história desse bairro. De acordo com o *site* paudalima.com, em torno de 1880, o bairro de Pau da Lima era uma fazenda perto de 200 tarefas, comprada pelo Sr. Alexandre Vicente Ferreira, no valor de Cr\$ 300.000,00 (trezentos contos de reis). A partir do momento que o Sr. Alexandre assume a direção

da fazenda, as atividades econômicas básicas passam a ser o cultivo da mandioca e da cana de açúcar, além da produção de madeira e carvão. Tais produtos eram comercializados entre as padarias e mercearias da capital baiana.

No ano de 1955, a fazenda Pau da Lima foi repartida em cinco áreas para os filhos do Sr. Alexandre Vicente Ferreira, tendo as seguintes denominações Pau da Lima, São Marcos, São Jorge, Santo Antônio e Senhor do Bonfim. Com o desenvolvimento da capital da Bahia e o processo de expansão populacional, o aumento da densidade demográfica da periferia acabou valorizando as terras urbanas – razão pela qual os herdeiros do Sr. Alexandre lotearam suas terras. Apesar disso, a influência desses ex-proprietários era tão grande que algumas ruas do bairro receberam os seus nomes, a saber: Rua Celina Ferreira, Rua Agda Ferreira, Rua São Domingos, Rua São Marcos, dentre outras denominações.

Nessa época, o comércio era pequeno, constituído por algumas mercearias que, aos poucos, instalaram-se na região, sendo necessário, se locomover para o centro da cidade para suprir as mercadorias que não continham no bairro. Porém, os meios para realizar essa locomoção eram muito precárias. A maioria dos moradores se deslocava a pé, pois apenas as pessoas ricas podiam ir ao centro a cavalo. No ano de 1956, surgiu a marinete como o único meio de transporte público que atendia a população do bairro. Ainda assim, para ter acesso a ela, era preciso caminhar até a “Tabela”<sup>9</sup> e desse local pegar a Marinete – João Expresso – que conduzia às pessoas para a antiga Estação Rodoviária de Salvador em Campinas do Pirajá e, finalmente, pegar o transporte para o centro da cidade. Posso afirmar que era uma verdadeira maratona do bairro ao centro.

A primeira escola pública instalada no Bairro foi a Emília Araújo, atualmente Colégio Estadual Daniel Lisboa e, neste mesmo prédio, funcionou também o primeiro posto de saúde. Outras escolas foram construídas pela rede municipal de ensino, tais como: Allan Kardec, Roberto Corrêa e Manuel de Abreu.

As primeiras instituições religiosas de Pau da Lima foram as igrejas Católica Nossa Senhora Auxiliadora e a Evangélica Assembleia de Deus, que até hoje permanecem no bairro. Tempos depois foi fundada a Mansão do Caminho, centro espírita do famoso médium Divaldo Pereira Franco, no qual há um grande trabalho de

---

<sup>9</sup> Local da comunidade onde passava uma maior quantidade de ônibus para diversos pontos da cidade.

assistência social às pessoas carentes do bairro e funciona a Escola Municipal Allan Kardec.

Atualmente o bairro possui uma infraestrutura comercial quase completa, com algumas carências, contudo, dispõe de uma variedade de serviços que atende às demandas de consumo e subsistência de seus moradores. Ressalto também, o quanto o bairro de Pau da Lima se apresenta como uma importante via de acesso a outros bairros e, também, ao centro da cidade, tendo por principal ponto de referência o Largo de Pau da Lima.

Como em todos os bairros de áreas periféricas das grandes cidades, o Bairro do Pau da Lima possui muitas carências de infraestrutura básica, a saber: saneamento básico, segurança, áreas de difícil acesso e altos índices de violência.

No que se refere às escolas da Rede Pública Estadual, a sua maioria possui estruturas físicas precárias, improvisadas e inadequadas, instaladas em prédios alugados e/ou adaptados.

Feita essa sucinta caracterização do bairro, ressalto, como já informado anteriormente, é neste bairro que o Colégio Estadual Daniel Lisboa, *locus* desta pesquisa, encontra-se localizado na Rua Dr. Arthur Gonzáles, 181, Bairro Pau da Lima na cidade do Salvador-Bahia. Como destaca a figura nº 9.

**Figura 9 – Localização do Colégio Estadual Daniel Lisboa (Bairro Pau da Lima)**



Fonte: <<https://maps.informs.conder.ba.gov.br/>>

Considero importante informar que o Colégio (figura 10), mesmo sendo o mais antigo do bairro, até hoje não possui sede própria. Trata-se de um prédio particular,

alugado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A estrutura física do Colégio comporta nove salas de aulas, uma sala de multimídia que também funciona como sala de leitura, sala de direção com banheiro, secretaria, sala de professor com um pequeno banheiro, uma pequena sala de coordenação, um refeitório, dois banheiros para os estudantes, contemplando os gêneros feminino e masculino, dois banheiros para funcionários, também contemplando os gêneros, um na sala da direção e um na sala dos professores.

O colégio não possui quadra de esportes nem espaço adequado para prática de atividades físicas e de lazer, e outras atividades didático-pedagógicas como feira de ciências, gincanas, feira de cultura e projetos interdisciplinares. Para gestar/administrar a escola, a equipe é composta por uma diretora, dois vice-diretores, uma secretária, quatro auxiliares de serviços gerais, três auxiliares de disciplinas, três técnicos administrativos e três auxiliares da cozinha, distribuídos nos três turnos.

Conforme dados fornecidos pela gestão da unidade escolar, o número de alunos matriculados em 2021 é composto por 810 (oitocentos e dez alunos); sendo 270 (duzentos e setenta) alunos por turno.

O quadro de professores é composto por 30 (trinta) profissionais; dos quais, 22 (vinte e dois) são concursados (efetivos) e 8 (oito) contratados temporários através do REDA -Regime Espacial de Direito Administrativo.

**Figura 10 – Colégio Estadual Daniel Lisboa (Fachada)**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

A organização escolar do Colégio Estadual Daniel Lisboa é formada da seguinte forma: turno matutino: Ensino Fundamental II; turno vespertino: Ensino

Fundamental II; turno noturno: Ensino Fundamental II/ Educação de Jovens e Adultos/ Tempo Formativo II e Ensino Médio/ Educação de Jovens e Adultos/ Tempo Formativo III.

**Figura 11 – Colégio Estadual Daniel Lisboa (Parte interna)**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019)

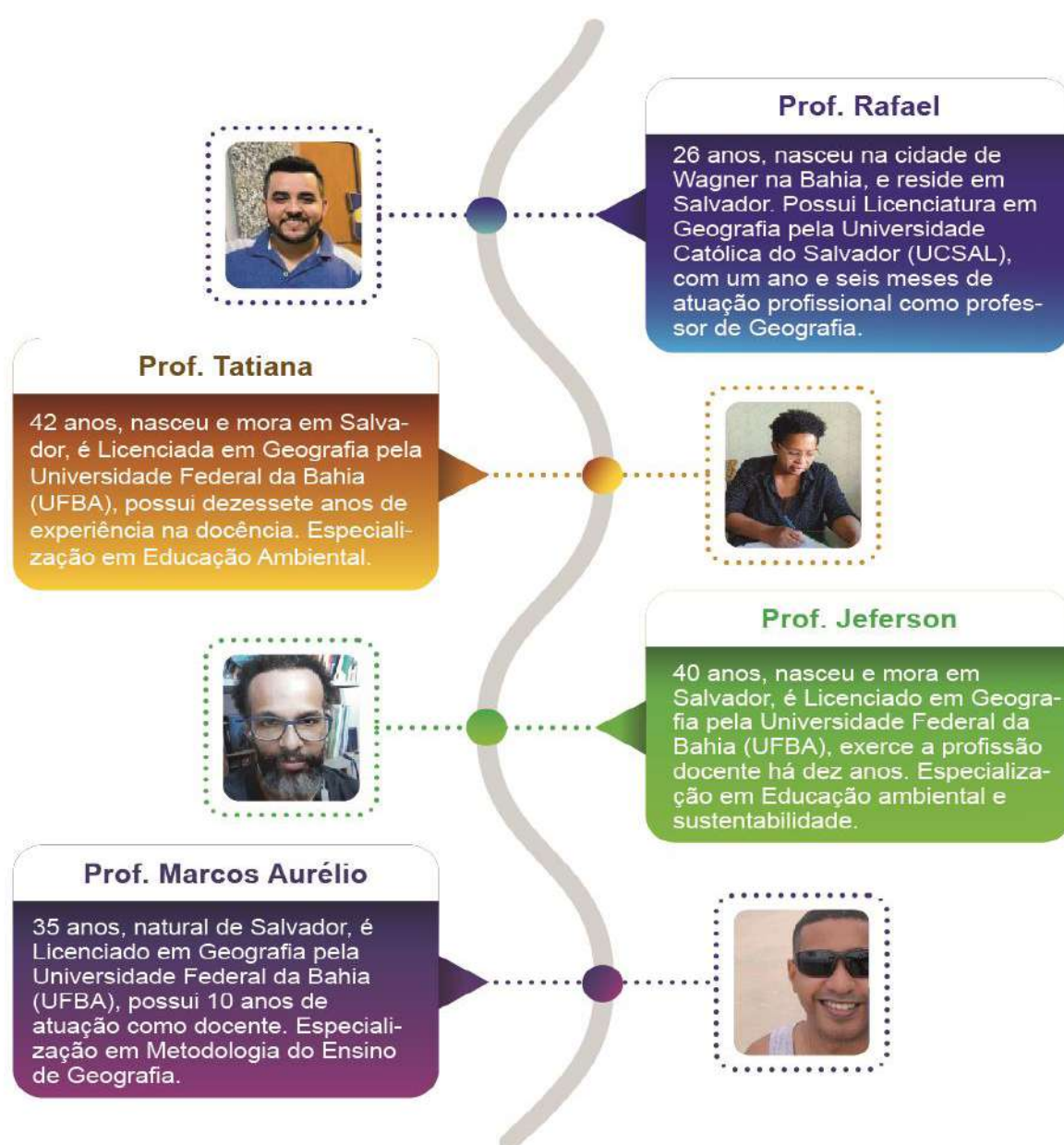
A figura 10 retrata a área interna do Colégio Estadual Daniel Lisboa, na qual é possível a circulação das pessoas. A fotografia mostra a única área de acesso às instalações do prédio, as laterais são compostas de quatro salas de aula e ambientes de apoio. O lado direito é composto de duas salas de aula, cozinha e refeitório, e, no lado esquerdo, tem duas salas de aula, secretaria e sala de professores e sanitários femininos. Ainda, no lado esquerdo há um corredor de acesso aos sanitários dos funcionários e dos estudantes (masculino) e acesso a mais cinco salas de aula, sala da direção e sala multimídia.

### **2.3 Os professores de Geografia: perfil biográfico**

Os colaboradores da pesquisa são quatro professores que atuam na referida Unidade Escolar (Colégio Estadual Daniel Lisboa) e que exercem a docência em Geografia, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A figura 12 comporta um infográfico sobre o perfil biográfico dos professores colaboradores – Jeferson, Marcus Aurélio, Rafael e Tatiana –, com pequeno resumo do que foi destacado nas narrativas sobre dados biográficos, evidenciando elementos/informações relevantes que compõem as histórias de vida-formação-profissão, evidenciando a instituição em que concluíram a respectiva graduação em Geografia, bem como, especializações, local onde residem, tempo de atuação profissional e idade.

**Figura 12 – Perfil biográfico dos professores (colaboradores da pesquisa)**



Fonte: Elaboração do Croqui: Cleidinaí Lima Santana (2021)  
Arte: Edvan Lima (2021)

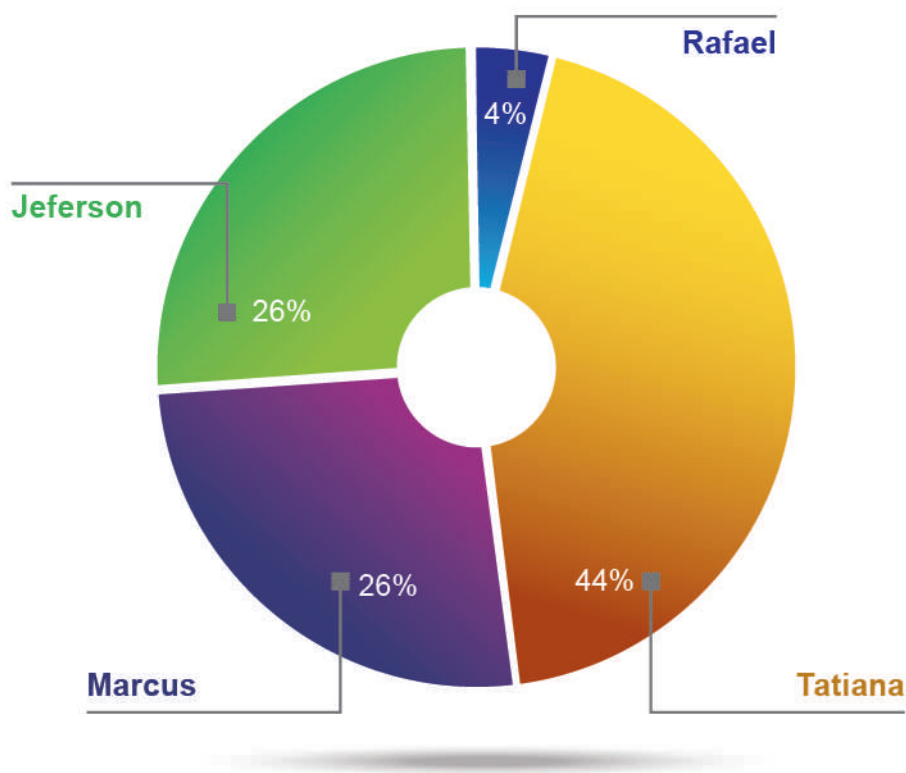
O professor Rafael Moraes Pessoa, tem 26 anos, nasceu na cidade de Wagner na Bahia, e reside em Salvador. Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), com um ano e seis meses de atuação profissional como professor de Geografia.

A professora Tatiana Costa Bahia, tem 42 anos, nasceu e mora em Salvador, é Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialização em Educação Ambiental pelo Instituto de Educação Afonso Cláudio, tendo concluído em (2013). Possui dezessete anos de experiência na docência.

O professor Jeferson Sousa Santos, tem 40 anos, nasceu e mora em Salvador, é Licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), possui Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), tendo concluído em (2020), exerce a profissão docente há dez anos.

O professor Marcos Aurélio Santos, tem 35 anos, natural de Salvador, é Licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialização em Metodologia do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) tendo concluído em (2019), possui 10 anos de atuação no exercício da profissão docente.

Figura 13 – Gráfico (Tempo de serviço dos professores na docência)



Fonte: Elaboração: Cleidinaí Lima Santana (2021)  
Arte: Edvan Lima (2021)

O gráfico (Figura 13) representa o tempo de serviço em porcentagem, de atuação na docência, dos professores colaboradores da pesquisa. Ele foi elaborado com base nas informações fornecidas pelos docentes durante as entrevistas. Assim foi constatado que a professora Tatiana Bahia possui dezessete anos de atuação na docência, sendo a professora com mais tempo de atuação e também a única representante do sexo feminino, na pesquisa. Os professores Marcus Aurélio e Jeferson possuem dez anos de atuação na docência, e o prof. Rafael é o colaborador mais jovem, em idade, e o que possui o menor tempo de atuação, um ano e seis meses.

Foto: Pexels - Pixabay

3

## A GEOGRAFIA ESCOLAR E OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS

### Abordagens

*De teoria, na verdade, precisamos nós.  
De teoria que implica numa inserção na realidade,  
num contato analítico com o existente, para comprová-lo,  
para vivê-lo e vive-lo plenamente, praticamente.*  
(FREIRE, 1999, p. 101)

Esse capítulo é dedicado a refletir sobre a temática Educação Geográfica e ainda revisitar algumas abordagens dos conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região no âmbito do ensino da Geografia Escolar. Ele está subdividido em duas seções, a primeira denominada *Educação Geográfica: uma forma geográfica de conceber e fazer*, objetiva refletir sobre a Educação Geográfica e sua relevância no ensino da Geografia na educação básica. Na segunda seção, nomeada *Conceitos geográficos: abordagens*, apresento concepções de autores pesquisadores que dialogam sobre os conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região e a abordagem na escola.

Na compreensão de Callai (2011), a Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular presente na Educação Básica, desde os anos iniciais até o Ensino Médio. Para essa pesquisadora,

Discutir a educação geográfica que hoje se adensa com a incorporação das tecnologias que nos permitem de um lado o acesso a inúmeras informações e doutra arte nos alimenta pela possibilidade tecnológica de aproximar espaços e elaborar e organizar o conhecimento de modo significativo o faz com os avanços do mundo na modernidade. (CALLAI, 2020, p. 233)

Nesse sentido, a importância de ensinar conceitos e temas da Geografia deve ser pela possibilidade de que o referido componente curricular contempla em seu conteúdo a abordagem de questões do mundo da vida. Ainda, segundo Callai (2011, p. 15), trata-se, portanto, de “[...] 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.”

A autora destaca que a educação geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece. Isso remete à importância da promoção de um ensino contextualizado, tendo em vista o aprendizado significativo, a partir da abordagem dos conteúdos da matéria de ensino escolar. Ou seja, “[...] fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar geografia ‘passando conteúdos’, e, procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos” (CALLAI, 2011, p. 15).

Partilhando do mesmo pensamento, Cavalcanti (2012) explica que “[...] a formação do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito

com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia”. A autora sinaliza que “[...] alguns autores, ao formular as orientações para o ensino de geografia, também alertam para a importância dos conceitos geográficos.” (CAVALCANTI, 2012, p. 165).

Haesbaert (2014) defende a ideia de uma constelação de conceitos que mantêm conexão e alimentam interdependências entre si, destacando o espaço geográfico (espaço-tempo), o território (espaço-poder), o lugar (espaço vivido), a paisagem (espaço-representação), o ambiente/meio (relações sociedade-natureza) e tangenciando todos eles, a região/regionalização (espaço recorte, diferenciação).

No entendimento de Kaercher (1998), a compreensão/aprendizagem dos conceitos geográficos deve estar associada ao trabalho realizado com os conteúdos abordados em sala de aula. Sobre esta questão, Oliva (1999) enfatiza a importância de trabalhar com conceitos científicos, principalmente no Ensino Médio, e nos alerta para o uso de uma linguagem conceitual mais organizada, na perspectiva de auxiliar na interpretação do fluxo atual das mudanças socioespaciais e, assim, o conhecimento pode assumir um caráter mais integrado, favorecendo a compreensão sobre o espaço no qual o sujeito vive.

Nesse sentido, neste capítulo, intenciono desencadear uma reflexão a partir das seguintes questões: Como os professores podem potencializar o ensino com os conceitos geográficos em suas práticas, a partir dos seus saberes? Quais abordagens teórico-metodológicas dos mencionados conceitos emergem nas narrativas dos professores de Geografia sobre a sua prática?

Essas são algumas questões que mobilizam esta pesquisa, a qual intenciona apreender como os conceitos – espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região – emergem das narrativas sobre o saber-fazer de professores de Geografia que praticam a docência no Colégio Estadual Daniel Lisboa, bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia.

Conforme Cavalcanti (2013), seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. A autora ressalta que a Geografia precisa considerar os diferentes significados das representações de alunos e de professores sobre os conceitos geográficos. Nesse sentido, ressalta que os professores, ao abordarem os conceitos geográficos que compõem os conteúdos curriculares, devem

ampliar essas representações construídas pelos estudantes no cotidiano da vida, possibilitando a apreensão dos referidos conceitos nas suas formulações científicas.

Segundo Cavalcanti (2013), essas formulações científicas são referências básicas para a estruturação dos conteúdos da Geografia ensinada na escola. Desse modo, nas próximas seções serão apresentadas algumas formulações de tais conceitos, no campo científico e sua abordagem no âmbito da Educação Geográfica.

### **3.1 Educação Geográfica: uma forma geográfica de conceber e fazer**

Os conteúdos científicos a serem trabalhados em sala de aula com vistas a contemplar a Educação Geográfica devem respeitar e considerar o repertório de conhecimento que o aluno carrega consigo, sejam científicos e/ou cotidianos. Desse modo os professores de Geografia da unidade escolar devem orientar e provocar o aluno no sentido de produzir conhecimentos e ressignificar os saberes. Sobre essa questão, Callai (2018) destaca que

A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber. Este processo tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola. (CALLAI, 2018, p. 10)

O componente curricular Geografia na Educação Básica tem a potencialidade de levar os alunos a se identificarem com o lugar em que vivem e com as coisas do mundo, de se compreender enquanto autor de sua própria história e como cidadão responsável pelas mudanças e melhorias necessárias. Nesse sentido, a Geografia consegue auxiliar as pessoas na compreensão e entendimento do mundo em que vivem identificando a espacialidade dos eventos sociais (CALLAI, 2011).

Nessa perspectiva, a autora entende que refletir sobre a escola, o ensino e o conteúdo curricular escolar reporta o objetivo de reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novas formas de compreender os

tempos e os espaços sob o signo da globalização e requer, portanto, novas formas de considerar o ensino da Geografia:

Para oportunizar que as pessoas compreendam a espacialidade em que vivem, através da educação geográfica busca-se construir uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a Geografia seja mais que a mera ilustração. (CALLAI, 2011, p. 18)

Essas considerações potencializam a compreensão do objeto dessa pesquisa, o qual visa compreender o modo como os conceitos geográficos são ensinados no devir das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes, a fim de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, e, ainda, intenciona apreender as vivências e experiências de vida e formação desses docentes e o modo como reverberam em suas práticas.

Antes de fazer um apanhado de um período mais recente de discussões e propostas para a prática da Geografia no ensino escolar, é pertinente apresentar uma síntese de alguns marcos históricos apresentados por Cavalcanti (2019). Inicialmente, abordarei o chamado Movimento de Renovação da Geografia brasileira, a partir da década de 1980; posteriormente, o ensino da Geografia no período de 1990 e 2010; e, para finalizar, a fase atual, a partir de 2011.

Conforme sinaliza Cavalcanti (2019), “[...] no final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, havia sinais de mudança no ambiente acadêmico como parte de um novo quadro político e social que se vivenciava”. Segundo essa autora, nesse contexto “[...] ocorriam também na Geografia brasileira propostas de mudanças” (p. 20). Ainda conforme a autora “[...] em seus rumos teórico-metodológicos”, o que ficou conhecido como “[...] Movimento de Renovação da Geografia”. Cavalcanti explica ainda que se tratava de um movimento que questionava “[...] a tradição da Geografia brasileira, que havia se institucionalizado basicamente a partir da década de 1930, com forte influência da Geografia Clássica Francesa” (CAVALCANTI, 2019, p. 20 e 21).

De acordo com Cavalcanti (2019), “[...] a referência fundamental dessa época foi Milton Santos (1979), [...] com o livro *Por uma Geografia Nova*, em que buscava [...] uma teoria de seu objeto: o espaço geográfico”. Além de Milton Santos, ela cita ainda outros pesquisadores da área, tais como “[...] Rui Moreira, Antonio Carlos Robert

Morais, Carlos Walter Porto Gonçalves, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, José William Vesentini, Manuel Correia de Andrade, Armando Corrêa da Silva”. A autora explica que esses pesquisadores formulavam argumentações que questionavam limites teóricos e práticos das perspectivas dominantes da época, a chamada “[...] vertente clássica e a analítica (quantitativa)”; ressalta ainda que, em comum, esses autores se colocavam como profissionais comprometidos com “[...] o papel social da Geografia e buscavam produzir reformulações em seu discurso para atender a esse compromisso”. (CAVALCANTI, 2019, p. 22).

Ao fazer uma avaliação dos dez anos de renovação da Geografia, Moreira (1992) menciona a contribuição de Milton Santos e reforça que a base teórica da Geografia da renovação era a historicidade do espaço, a qual, conforme defende em suas reflexões, “[...] entra em cena na Geografia, e isto tem um impacto extraordinário. Se o espaço tem natureza histórica, seu modo de entender muda de todo”. E reafirma o caráter histórico desse momento ao afirmar que “[...] mais que isso: se é ele o objeto da Geografia, então também nele tudo muda de todo, uma vez que tudo é historicidade”. (MOREIRA, 1992, p. 9).

A partir dessa análise de Moreira (1992), Cavalcanti (2019) considera que,

[...] esse período foi marcado por um avanço na denúncia e na discussão do papel da Geografia na sociedade, resultando no que ficou rotulado como Geografia Crítica. Mas ela reconhece que essa ainda necessitava de aprofundamento teórico metodológico para análise e produção de conhecimentos a serem realizados pelos geógrafos. (CAVALCANTI, 2019, p. 23)

Outro marco histórico apresentado por Cavalcanti (2019) corresponde ao período da Geografia Escolar na passagem do século (entre as décadas de 1990 e 2000). A autora relata que, com base nos princípios da Geografia Crítica, muitas investigações foram feitas nesse período com o objetivo de buscar formas de ensinar criticamente os conteúdos que compõem os currículos na escola. As propostas para o ensino buscavam articulação com as matrizes da ciência de referência, que já vivenciava na década de 1990 críticas ao marxismo ortodoxo.

A autora declara ainda que,

[...] nesse período ampliou-se o debate teórico-metodológico em torno da Geografia e de seu ensino, com a preocupação de se buscar alternativas para maior fecundidade em suas práticas. Com isso,

legitimavam-se perspectivas mais abertas, dinâmicas e flexíveis, que contemplassem a abordagem de elementos da realidade social de ordens diferenciadas, como aquelas que se referem à raça, ao gênero, à religião, entre outros. (CAVALCANTI, 2019, p. 29)

No campo da ciência geográfica, Cavalcanti (2019) explica que as investigações foram relevantes no sentido de se confirmarem percepções dos professores de que a Geografia praticada não resultava em aprendizagens significativas dos alunos, pois os conteúdos selecionados e abordados na escola não tinham relação com a vida cotidiana deles. Segundo a autora

[...] eram conteúdos circunscritos à descrição de características físicas, humanas e econômicas dos diferentes lugares do mundo, sem muito acento em análises de processos, de causas ou de determinações que fizeram com que os lugares agregassem essas características; era muito comum a apresentação de muitas informações de dados. (CAVALCANTI, 2019, p. 30)

No campo do ensino, Cavalcanti (2019) explica que “[...] esse período se caracterizou por um considerável crescimento das pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem em Geografia, nutrindo-se das contribuições das outras áreas da Geografia, da Educação e da Didática”. (CAVALCANTI, 2019, p. 33). Nesse mesmo estudo, a autora aponta fatos que foram relevantes no campo da educação dentre eles ressaltam-se:

1) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), com novas exigências para a formação docente, que deveria ser realizada em instituições de ensino superior; 2) a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que explicitavam uma orientação pedagógica, articulando os objetivos do ensino em torno da construção de conhecimentos estruturados com base em conceitos geográficos, em um conjunto de competências e habilidades, recomendando a abordagem de temas transversais articulados com os conteúdos das áreas que compõem o currículo escolar, para além de um elenco de conteúdos; 3) a aprovação dos pareceres que reestruturaram os cursos de licenciatura, potencializando a formação pedagógica, a articulação com a prática profissional, maior articulação entre formação inicial dos docentes e as práticas didáticas por meio dos componentes curriculares e dos estágios supervisionados. (CAVALCANTI, 2019, p. 35)

Cavalcanti (2019, p. 36) caracteriza esse período como “[...] processo inicial de reconhecimento da legitimidade e da relevância social da pesquisa no ensino de Geografia pela comunidade acadêmica”. Outro marco importante apontado por

Cavalcanti (2019) compreende a Geografia Escolar contemporânea e os desafios das renovações no contexto brasileiro. Segundo a autora, “[...] no contexto brasileiro atual, nessa última década – 2011/2019 acentua-se a orientação neoliberal das políticas para educação escolar como um todo e para o ensino de Geografia”. (CAVALCANTI, 2019, p. 36 e 43)

A autora explica que “[...] isso significa uma vinculação mais intensa e demandas econômicas, nacionais e internacionais, as agências de financiamento, as pautas de resultados” (CAVALCANTI, 2019, p. 43), desse modo, conforme sinaliza Cavalcanti, “[...] na ampliação de vagas, a diminuição do analfabetismo, e não a processos formativos mais amplos”. Assim sendo, “[...] esse contexto afeta diretamente a prática escolar com a disciplina Geografia, dificultando trabalhos mais voltados ao cumprimento da sua tarefa de contribuir com a formação humana cidadã ativa, crítica e participativa”. (CAVALCANTI, 2019, p. 43-44)

Ainda, segundo Cavalcanti, “[...] as propostas avançam, tendo como suporte as investigações empíricas, as experiências com a prática nelas realizadas e as fontes teóricas da Geografia, da Educação e de outras áreas, produzidas no Brasil e em outros países”. Contudo, para a autora cabe perguntar: “[...] a maneira como se fez em outros períodos: como está a Geografia na prática docente nas escolas básicas? O que é e para que serve, hoje, a Geografia no ensino?” (CAVALCANTI, 2019, p. 45)

Nesse sentido, Cavalcanti (2019) entende que,

[...] pela experiência e por meio de estudos teóricos compreende-se que os professores não modificam seus modos consolidados de encaminhar o trabalho somente porque tomam conhecimento de propostas alternativas, ainda que percebam nelas potencialidades nos resultados de aprendizagem dos alunos. Eles os modificam quando internalizam as propostas que lhes fazem sentido, aquelas que eles entendem que funcionam, adaptando-as para que, assim, a seu juízo, elas possam de fato efetivarem-se. (CAVALCANTI, 2019, p. 46)

Diante dessa perspectiva de Cavalcanti (2019), entendo que a raiz dessa resistência encontra-se na formação dos professores. Visto que, muitos desses profissionais da Educação Geográfica, assim como eu, tivemos uma formação pautada nos padrões tradicionais, e atualmente se deparam com vários desafios no que diz respeito à prática de metodologias mais modernas no ensino da Geografia, especialmente os dispositivos tecnológicos, que exigem muito mais conhecimento e habilidades dos professores.

Prosseguindo, na próxima seção, o objetivo contemplado foi revisitar algumas abordagens de autores que dialogam sobre os conceitos básicos da Geografia.

### 3.2 Conceitos geográficos: concepções

Nesta seção, a proposta é apresentar algumas abordagens sobre os conceitos geográficos (Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Território e Região) – figura 15, a partir das contribuições de pesquisadores na trajetória do pensamento geográfico.

Figura 15: Conceitos Geográficos



Fonte: Elaboração: Cleidina Lima Santana (2021)  
Arte: Edvan Lima (2021)

Mais uma vez recorro a Cavalcanti (2012, p. 158) para refletir sobre “[...] a explicação do processo de formação de conceitos é essencial para compreensão da realidade para além da sua dimensão empírica”. Ainda, segundo a autora, “[...] a

formação do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de geografia” (CAVALCANTI 2012, p. 165).

Assim sendo, a escola deve ser o principal lugar que garante ao aluno o seu direito de encontrar as condições para desenvolver o entendimento que lhe possibilite refletir e pensar sobre os conceitos e, num processo dialético, fazer novas elucubrações, tomando-os como meios de formação e instrumentos que lhes possibilite compreender os modos como se constitui o seu “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2002), por meio das aprendizagens dos conceitos e temas da Geografia em múltiplas espacialidades, no âmbito da educação geográfica.

### 3.2.1 Espaço Geográfico

A configuração do espaço geográfico ocorre a partir do concreto, da realidade, conforme a configuração da natureza, é um conceito basilar. Embora a capacidade inventiva do homem possa lhe conferir contornos diversos, é a natureza que vai lhe permitir a medida. O cientista, ao ser provocado pelas necessidades despertadas pelos sentidos, irá interpretar as potencialidades e vocações do espaço geográfico, transformando-o conforme as suas conveniências.

Nessa perspectiva Cavalcanti (2019), entende que,

[...] a análise geográfica realizada por uma capacidade entendida como pensamento geográfico, é a construção de um sistema intelectual que aborda uma realidade a partir de um ponto de vista. Esse ponto de vista é construído com base em questionamentos que os sujeitos do conhecimento fazem ao objeto a ser analisado. Assim, a realidade e a dimensão espacial podem ser abordadas sob perspectivas diversas por disciplinas como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, entre outras. (CAVALCANTI, 2019, p.110)

Em seus escritos sobre espaço, Cavalcanti (2019) destaca que seu objeto deve ser entendido como uma abstração, uma construção teórica do mundo,

[...] o espaço como objeto da análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que

permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. (CAVALCANTI, 2019, p.111)

O espaço geográfico tem a capacidade de refletir sobre a evolução da humanidade, os modos de vida que foram se alternando ao longo da história, desde longínquos tempos até os nossos dias. Se lembrarmos de como vivia o homem pré-histórico (caçador coletor), vamos perceber como o espaço acompanhou essa evolução.

Desse modo, para Cavalcanti (2019), o Espaço Geográfico é,

[...] construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta, um dispositivo de análise por meio do qual se possibilita uma análise da realidade. Partindo dessa ferramenta intelectual, há atualmente, uma diversidade de perspectivas da análise geográfica, como as de fundamentação fenomenológica, dialética e sistêmica, ou alguma inter-relação entre elas. (CAVALCANTI, 2019, p.111)

A palavra espaço é muito utilizada no senso comum, na rotina do dia a dia das pessoas, como sinônimos diversos, combinando os mais variados sentidos e significados. Milton Santos (1988), ao discorrer sobre o assunto diz que, “[...] o vocábulo ‘espaço’ é um dos termos que mais possui verbetes nos dicionários e enciclopédias; e em alguns comparecem com centenas de sentidos”. Ele utiliza os termos objeto e relação e define espaço como “[...] um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações”. (SANTOS, 1988, p. 25),

Sobre a definição de espaço, Santos (1988), continua a sua explicação afirmando que “[...] o espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem”, alegando que “[...] o espaço contém o movimento”, e apontando que “[...] o espaço seria o conjunto do trabalho morto (formas geográficas) e do trabalho vivo (o contexto social)” (p.26). Sobre esse mesmo tema em seu trabalho de 2006, ele relata que “[...] O espaço é um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de um sistema de objetos e um sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (SANTOS, 2006, p. 39).

Desse modo, fica evidenciada a dinâmica do movimento e da relação entre homem e objeto, entre a natureza das coisas e a natureza humana. Para Santos

(2006) o espaço é concebido como uma “[...] articulação dos fluxos e fixos; como a configuração territorial e as relações sociais; as formas conteúdos; o meio-técnico-científico-informacional”.

As alterações do espaço geográfico acompanharam a evolução histórica da humanidade. Desse modo, no período paleolítico, da pedra lascada, o homem era nômade, coletava os alimentos e utilizava a pedra para caçar os animais que encontravam na natureza. Ele não tinha descoberto ainda técnicas mínimas de agricultura. Depois veio a grande revolução verde e chegamos à vida pós-moderna.

Santos aponta exemplos do quanto o homem moderno evoluiu e foi transformando o espaço conforme suas necessidades e conveniências, ao dizer que,

[...] através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. (SANTOS, 2006, p. 39)

Os objetos dispostos no espaço sejam por vocação natural, seja como resultado do trabalho da engenharia humana, vão contornando cada pedaço do espaço geográfico, conferindo-lhe novos desenhos, formas e utilidades, seguindo os modelos determinados pela ciência, pelas vontades e necessidades humanas, parecem ter infinitudes a cada nova descoberta e invenção, e assim vai marcando a presença do homem num movimento dialético entre natureza e tecnologia.

Ao se referir ao entendimento de Santos (1996), em seus escritos, Cavalcanti (2019), afirma que, “[...] o espaço é entendido como um sistema de objetos, articulados e combinados entre si, e não como uma coleção de coisas aleatórias”, e continua afirmando “[...] não como objetos em si, mas articulados aos sujeitos que os apreendem, a partir da formulação de um sistema de conceitos, associado a um sistema de ações mobilizadas pelos propósitos dos agentes” (CAVALCANTI, 2019, p. 112).

Santos (2016) aponta a ideia de que o espaço está em constante movimento e resulta da composição entre a paisagem e a sociedade,

[...] O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, cada fração da paisagem. (SANTOS, 2016, p. 67).

A sociedade apontada aqui, deve ser o elemento necessário para que a vida aconteça.

Outro fecundo estudo sobre o conceito de espaço geográfico emerge na obra Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial do professor Marcelo Lopes de Souza. Segundo Souza (2018), quando se pergunta o que é espaço geográfico, “[...] em uma primeira aproximação, pode-se dizer que ele corresponde à superfície terrestre”. (SOUZA, 2018, p. 21). Contudo, para o autor essa primeira definição do espaço geográfico “[...] é muito insuficiente, pois se nos limitarmos a ela, deixaremos de perceber diversas sutilezas cruciais”. (SOUZA, 2018, p. 21). Desse modo, é possível interpretar que o espaço geográfico contém a superfície terrestre e a presença do homem.

Em seu estudo, Souza (2018) aponta que a presença do homem ocupando a superfície terrestre é que dá sentido à palavra geográfico ao dizer que,

[...] tem sido usual, pelo menos para aqueles que não são geógrafos de formação, tomar como adjetivo a palavra ‘geográfico’ e como sinônimo, em primeiro lugar, de algo que diz respeito aos processos e feições ‘naturais’ da superfície terrestre (formação do relevo, hidrografia, clima, etc.), e apenas secundariamente à ‘ocupação humana’. (SOUZA, 2018, p. 21)

No entendimento do autor, falta ao portador do conhecimento do senso comum uma visão de alcance de que o homem constrói também o espaço. Desse modo, Souza (2018) em seus escritos nos diz que:

[...] essa interpretação ‘naturalizante’ não é descabida, e não se podem culpar os leigos por permanecerem aferrados a ela, afinal, durante muitas décadas ela foi preponderante no interior da própria disciplina acadêmica denominada ‘Geografia’, e isso marcou a maneira como os conhecimentos da disciplina chegaram às escolas e aos livros didáticos. (SOUZA, 2018, p. 21)

O fato de os portadores do senso comum se referirem ao espaço geográfico vinculado tão somente à natureza, desprezando a participação do homem foi algo que decorreu da própria academia, vez que, durante algumas décadas foi ensinado na disciplina Geografia nas escolas e tal conteúdo ocupavam de forma preponderante os livros didáticos. Conforme Souza (2018), essa visão, causou grande desconforto entre

os geógrafos identificados com a Geografia Humana e que lutavam para serem reconhecidos como cientistas sociais.

Inspirado nos estudos do filósofo neomarxista Henri Lefebvre, Souza (2018) aponta que muitos passaram a ver no espaço social, e não mais no espaço geográfico, o conceito central de seu arsenal. Para esse autor, o espaço social é aquele apropriado, transformado e produzido pela sociedade.

Nessa perspectiva, Souza (2018) faz uma diferenciação entre espaço geográfico e espaço social dizendo, “[...] que o espaço geográfico, em uma primeira aproximação, corresponde à superfície terrestre”, e acrescenta que “[...] espaço social, corresponde, também a superfície terrestre apropriada, transformada e produzida pela sociedade”. (SOUZA, 2018, p. 22). Dessa forma fica esclarecida a importância da participação do homem na configuração do entendimento.

Em um debate proposto por Corrêa (2020), sobre o conceito de espaço na Geografia Crítica, o autor aponta que

[...] a década de 1970 viu o surgimento da Geografia Crítica fundada no materialismo histórico e na dialética. Trata-se de uma revolução que procura romper, de um lado, com a geografia tradicional e, de outro, com a geografia teórico-quantitativa. Intensos debates entre geógrafos marxistas e não marxista ocorrem a partir daquela década. [...] a identificação das categorias de análise do espaço é outra preocupação dos geógrafos críticos. (CORRÊA, 2020, p. 23-24)

No entendimento de Gomes (2013), a espacialidade é um

[...] conjunto formado pela disposição física sobre esse plano de tudo que ele contém. Corresponde, assim, ao resultado de um jogo de posições relativas de coisas e/ou fenômenos que se situam, ao mesmo tempo, sobre esse mesmo ‘espaço’. (GOMES, 2013, p. 17)

O autor entende em outra obra de 1997, que a Geografia é um ato de qualificar o espaço.

Efetivamente, o objeto da Geografia é o espaço, ‘que simultaneamente é disposição física das coisas e práticas sociais que ali ocorreram’. [...] A análise geográfica deve examinar o espaço como um texto, formas são portadoras de significados e sentidos. Há, por assim dizer, uma ‘escrita’ nesta distribuição das coisas no espaço. ‘Em outros termos, o arranjo espacial das coisas é uma linguagem. Comunica, revela e organiza sentidos, estrutura ações, muda segundo os contextos, utiliza metáfora, metonímias, anacolutos, elipses e hipérboles’. (GOMES, 1997, p. 38)

Nessa perspectiva, Gomes (1997, p. 38) concorda com a opinião de Santos (1996), que ao discorrer sobre o tema defende que “[...] o Espaço Geográfico é uma forma-conteúdo, pois a disposição física dos objetos interage com as práticas sociais”. Já para Gomes (2012, p. 21), o espaço do ponto de vista geográfico, é “[...] simultaneamente o substrato no qual são exercidas as práticas sociais, a condição necessária para que essas práticas existam e o quadro que as delimita e lhe dá sentido”.

Outro autor que é referência na análise do conceito de espaço é Henri Lefebvre (1976). Para Lefebvre, o espaço é compreendido como palco das relações sociais.

O espaço é entendido como espaço social, vivido em estreita correlação com a prática social não deve ser visto como espaço absoluto, vazio e puro, lugar por excelência dos números e das proporções, [...] nem como um produto das sociedades, ponto de reunião dos objetos produzidos, o conjunto das coisas que ocupam e de seus subconjuntos, efetuado, objetivado, portanto, funcional. (LEFÉBVRE, 1976, p. 30)

Cavalcanti (2019) fazendo referência à obra de Henri Lefebvre, *A produção do Espaço* (2006, p. 66) apresenta a opinião desse autor sobre os principais elementos de sua concepção de espaço. Segundo ela, Lefebvre compreende que “[...] o espaço é um produto social, produz e é produzido socialmente”. Assim, conforme Cavalcanti, em sua obra o autor “[...] propõe a tríade dialética (que tem relação de interdependência) entre o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido”. (CAVALCANTI, 2019, p. 118).

Desse modo, Cavalcanti (2019, p. 118) ainda se referindo à tríade dialética de Lefebvre, (2006, p. 66), diz que “[...] o espaço percebido é o espaço da experiência material, da interação com a matéria” sendo assim, o espaço é o resultado da experiência e da interação e “[...] emerge do modo como os sujeitos percebem e representam suas experiências cotidianas, pois esses, em suas práticas espaciais banais, vão construindo suas percepções”. (CAVALCANTI, 2019, p. 118). Assim, o espaço advém da interação do homem no meio físico.

Já o espaço concebido ou representações do espaço, resulta da construção do intelecto humano, segundo ele Cavalcanti (2019, p. 118) diz que, “[...] são concepções produzidas intelectualmente pela racionalidade dos cientistas, planejadores, tecnocratas, entre outros. Equivale ao modo como é projetado, conceituado e

planejado o mundo”. (LEFEBVRE, 2006, p. 66). É a racionalidade do homem no intento de interferir na natureza e adequá-la às suas necessidades.

Sobre o espaço vivido ou espaço de representação, de sua tríade dialética, Lefebvre (2006, p. 66) conclui dizendo que, “[...] o espaço vivido ou espaço de representação, por sua vez, define-se pela vivência cotidiana, é composto por imaginações, emoções, medos, desejos, sonhos”. (LEFEBVRE, 2006, p. 66). São sentimentos que a natureza humana desperta ao vislumbrar o espaço e perceber as suas possibilidades. Dessa maneira, Lefebvre, aponta que os três espaços devem ser tomados em igual valor na análise, uma vez que são dialeticamente articulados.

Na mesma direção, Martins Jr. e Martins (2017) asseguram que o espaço se diferencia das coisas, e que resulta, portanto, da elaboração da mente humana, visto que torna possível a comunicação entre coisas e objetos.

Na perspectiva da Geografia Escolar, Cavalcanti (2019) faz uma análise conceitual do espaço geográfico e ressalta que “[...] a palavra ‘espaço’ é usada muito corriqueiramente e para muitas situações e contextos, é também um conceito sistematicamente trabalhado ao longo da história, em várias ciências e na filosofia”. (CAVALCANTI, 2019, p. 119). Desse modo, fica evidenciado que se trata um conceito preciso para a compreensão e “[...] explicação dos fenômenos sociais e da natureza”. (CAVALCANTI, 2019, p. 119).

Cavalcanti (2019) enfatiza a necessidade de se despertar a consciência para a importância da centralidade do espaço na análise geográfica tendo em vista a complexidade, ao asseverar que a

[...] relevância e pertinência da discussão sobre a centralidade do espaço na análise geográfica, [...] devido à sua complexidade e à dificuldade de se estabelecer uma relação clara e minimamente consensual sobre o que é o espaço, em sua ontologia, e como ele se manifesta em sua materialidade existencial. (CAVALCANTI, 2019, p. 119)

Ao discorrer sobre o conceito científico na Geografia, Cavalcanti (2019) relata que se trata de comportar instrumento de estudo de alunos com foco no questionamento da realidade que vivenciam direta ou indiretamente que devem ser orientados a fazer as perguntas típicas da Geografia – onde? E por que aí? Sobre esse entendimento ela diz que

[...] o conceito científico que define o foco das análises nesse campo disciplinar deve ter uma preocupação a mais, a de torná-lo ferramenta de análise dos alunos. Jovens e crianças em formação, embora não tenham que fazer essa abstração a respeito da formulação de um conceito na ciência, podem direcionar seu olhar, sua observação, seus questionamentos sobre a realidade que vivenciam direta ou indiretamente, tendo como base elementos desse conceito. Por exemplo, as perguntas típicas da Geografia – onde? E por que aí? – podem ser internalizadas pelos alunos como uma capacidade de se questionar a realidade, entendendo que os fenômenos não estão localizados por acaso, em um ‘receptáculo’ chamado de espaço; diferentemente, há uma lógica que justifica essa localização. (CAVALCANTI, 2019, p. 120)

Deste modo, a autora aponta que a configuração de um fenômeno é composta também por sua espacialidade em articulação com os processos históricos e sociais que a definiram.

Conforme defende Cavalcanti (2019), entendo também que cabe ao professor provocar a curiosidade dos alunos e levá-los à reflexão sobre as questões do conteúdo curricular assim como também da sua própria vida, desse modo, ela adverte que:

Os alunos podem ter como entendimento que os diferentes setores de uma cidade, bairro ou rua não são somente locais absolutos, seu significado tem a ver com sua posição relativa, e, seu sentido mais profundo só pode ser obtido com a compreensão das relações e práticas espaciais, ali vivenciadas. (CAVALCANTI, 2019, p. 120)

O trabalho com os alunos deve evidenciar que os vários endereços de uma localidade, seja cidade com suas ruas e avenidas ou uma vila ou mesmo em um distrito (comunidade rural) com seus respectivos atributos, carregam consigo as práticas, as marcas deixadas pelo homem, através das relações do homem-meio. Isso é notável na engenharia e arquitetura, na agricultura etc. Os alunos devem ser convidados a observar e perceber que o espaço tem um significado diferente quando as pessoas transitam por eles e deixam as suas marcas.

Sobre o conhecimento geográfico Cavalcanti (2019) procurar legitimar a sua compreensão ao citar a opinião de Santana (2020), que ao discorrer sobre o assunto defende que,

O conhecimento geográfico oferece ferramentas teóricas e conceituais para a interpretação, compreensão, explicação e representação sobre o espaço geográfico, o mundo e suas escalas, e poder-se-ia dizer que também almeja ampliar nossa capacidade de intervenção na produção do mundo, das paisagens. (SANTANA, 2020, p.172)

Assim, precisamos nos questionar até que ponto o ensino da Geografia tem contribuído efetivamente para compreensão desses conceitos e ampliando a compreensão dos alunos para além dos muros da escola.

### 3.2.2 Lugar

Conforme Holzer (2003) o conceito de lugar ficou por muito tempo entendido como sinônimo de localidade, embora para a Geografia, lugar, sempre teve uma conotação fundamental. Cavalcanti (2013) apresenta três perspectivas para justificar a discussão teórico-metodológica sobre esse tema. “[...] A discussão teórico-metodológica sobre lugar na ciência geográfica atualmente tem sido feita em três perspectivas, tendo em comum o objetivo de ultrapassar a ideia desse conceito como simples localização espacial absoluta”. (CAVALCANTI, 2013, p. 89). A autora aponta as perspectivas da Geografia Humanística, concepção histórico-dialética e perspectiva pós-moderna.

Na perspectiva da Geografia Humanística, Cavalcanti (2013), afirma que “[...] lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado.” Ela acrescenta que esse conceito se encontra no núcleo da problemática teórica em comento e, para firmar o juízo, apresenta Tuan (1983), que em suas palavras defende que:

A Geografia Humanística procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1983, p. 143)

Sobre a diferença entre espaço e Lugar, Cavalcanti (2019) apresenta a opinião de Tuan (1982) que acentua a necessidade da precisão do geógrafo humanista em saber como um espaço se transforma em Lugar. Tuan (1982) em seus estudos procura distinguir esses dois conceitos utilizando os vocábulos movimento e pausa, para respectivamente espaço e lugar.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de Lugar. ‘Espaço’ é mais abstrato do que ‘Lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em Lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então Lugar é pausa; cada pausa

no movimento torna possível que localização transforme em Lugar.  
(TUAN, 1982, p. 6)

Tuan ressalta que em razão do caráter emocional que possui o conceito de lugar, este já foi negligenciado por algumas correntes geográficas, a exemplo das quantitativistas e naturalistas clássicos. Certamente um equívoco, visto que, pelo imperativo da harmonia entre os homens, os povos e as nações, se faz necessária à humanização das ciências. Razão e emoção precisam conviver para que a paz no mundo possa imperar.

Conforme defende Tuan (1982), o conceito de lugar, carregado de emoção, tem uma íntima ligação com o sentimento de pertença entre as pessoas, resultado da relação de identidade do ser na sua individualidade com o lugar em referência e o seu entorno. Por colocar na sua defesa ‘um caráter emocional’ e, por entender ser verdade, assim como também, por pensar dessa forma, ‘teve por vezes’ sua opinião negligenciada nas ‘correntes geográficas mais duras em seus discursos e métodos’, visto que elas defendiam o teor lógico, sistemático e experimental, a exemplo das correntes quantitativistas e naturalistas clássicos.

De acordo com Cavalcanti (2013), a concepção histórico-dialética é a segunda perspectiva da discussão teórico-metodológica sobre o conceito de lugar. Nesse seguimento “[...] lugar pode ser considerado no contexto de processo de globalização”. Para esta autora, “[...] a globalização indica uma tensão contraditória entre homogeneização das várias esferas da vida social e a fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais” (CAVALCANTI, 2013, 90). Conforme o seu potencial e singularidade, o lugar sentiria os reflexos das alterações trazidas pela globalização.

Em sequência ao entendimento, Cavalcanti (2013, p. 90) diz que “[...] a eficácia das ações em nível global estaria, assim, na dependência da possibilidade de sua materialidade nos lugares”. Porém, como sabemos, o fenômeno da globalização é o resultado da política global do capital pelo capital, do lucro pelo lucro. Assim sendo, os lugares já são pré-definidos, construídos para atender aos interesses dos blocos econômicos. Ela argumenta ainda que “[...] do mesmo modo, no local se realizariam as resistências ao fenômeno da globalização e às suas consequências, pois é onde podem manifestar-se a identidade, o coletivo, o subjetivo”. (CAVALCANTI, 2013, p. 90), Para referendar a sua concepção ela apresenta a análise de Carlos (1993):

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o *lugar* se apresentaria como o *ponto de articulação* entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. Só é possível o entendimento do mundo moderno a partir do lugar na medida em que este for analisado num processo mais amplo. (CARLOS, 1993, p. 303)

Na perspectiva pós-moderna, a terceira e última, Cavalcanti (2019, p. 128) esclarece que “o Lugar está para além da subjetividade, é visto como um fragmento, o microespaço, cuja análise renuncia à ambição de totalidade, própria da perspectiva moderna de ciência”. Aqui lugar é entendido como uma parte do todo, uma individualidade parcial com características próprias [...] “há, nessa perspectiva, o investimento na desconstrução da totalidade como fundamento de explicação da realidade” (p. 128). É como se todos os elementos da composição da totalidade estivessem em miniatura [...] “Valorizando-se o individual, os agenciamentos, os imprevisíveis e inexplicáveis acontecimentos, e renunciam-se às explicações mais abrangentes.” (CAVALCANTI, 2019, p. 128).

Cavalcanti (2019) argumenta que é no lugar que a vida acontece, é onde está a probabilidade de aparecimentos dos fenômenos globais, contudo é também nele que ocorre as oposições e enfrentamentos à hegemonia do global. Cavalcanti (2019, p. 129) sinaliza que, do ponto de vista da dialética local-global, Santos (2004), argumenta que, “[...] cada Lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade corresponde uma maior individualidade” (SANTOS, 2004, p. 252).

Santos (2008) destaca ainda que os lugares espelham o mundo de diferentes formas, se constituem de modo singular e especial, compondo elos particulares e globais e culminam na totalidade-mundo. Souza (2013) corrobora com a ideia de Santos (2008), ao defender que no estudo do conceito de lugar, o que logo vem e que está fácil de perceber é a dimensão cultural-simbólica de onde surgem, o reconhecimento das identidades e os potenciais relacionamentos entre as pessoas.

Portanto, o lugar se constitui como o ponto de partida, como uma ancoragem para sua relação com o mundo. Sobre essa questão, Cavalcanti (2019, p. 129) afirma que “[...] não se deve tratar os fenômenos de modo localista, nem simplificar a análise do local considerando os fenômenos gerais dominados pelas forças sociais globais”.

Conforme Broeck defende, para estimar a dimensão de um lugar é preciso “[...] compreender um lugar, grande ou pequeno, devemos avaliar os atributos de seu local, bem como de sua situação” (BROECK, 1972, p. 46). Já Cavalcanti alega que “[...] por um lado, há um destaque para as particularidades, para a reafirmação de identidades locais, para o aumento das desigualdades sociais”. Há nessa afirmação o contrassenso da “[...] a especificidade das realidades particulares deve ser encarada como mediações da mundialidade, ou melhor, o problema local deve ser analisado como problema global”, visto que “[...] as relações sociais, a produção de espacialidades, não estão restritas a um local específico, há sempre repercussões e deslocamento de seus desdobramentos”. (CAVALCANTI, 2019, p. 128).

Cavalcanti (2019) ressalta que “[...] no lugar está a possibilidade de manifestação dos fenômenos globais, mas também pode ser o meio de sua resistência, de resistência à hegemonia do global, o que pode ser entendido como a força do lugar” (CAVALCANTI, 2019, p. 128). Deste modo, de acordo com a singularidade do lugar, pode-se compreender que este tem a potencialidade de receber as influências do que ocorre no mundo, bem como, de se colocar diante delas. Nessa mesma perspectiva, Callai (2017) sinaliza que

Em um tempo em que se fala tanto em globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois é em lugares determinados, específicos que esse processo se concretiza. E, na mesma medida em que ocorre esse movimento de globalização, que tende a homogeneizar todos os espaços, a diferenciação, pelo contrário, se intensifica, pois os grupos sociais, as pessoas, não reagem da mesma forma. Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir a sua identidade. (CALLAI, 2017, p. 91)

Dessa forma a globalização vai também estabelecendo os contornos do lugar, conforme a formação social, econômica e cultural dos grupos humanos, bem como do nível de consciência coletiva assim como também, da consciência de defesa e proteção do meio ambiente para a garantia de uma vida futura equilibrada. Porém não podemos perder de vista que o “bicho homem” já há muito se deixou cooptar pelos grandes capitais, pelo consumo desenfreado e pelos ditames da moda.

Outro ponto importante destacado nas reflexões de Callai (2017, p. 81), é “[...] a escala de análise, um critério importante no estudo da Geografia”. Pois entende ser “[...] fundamental que se considerem, sempre, os vários níveis dessa escala social, de análise: o local, o regional, o nacional e o mundial”. A autora afirma ainda, que a “[...]”

busca das explicações do que acontece em determinados níveis dessa escala, em outras dimensões, favorece análises mais consequentes”. Ainda, segundo Callai (2017),

Há lugares, devido a suas características específicas, que produzem uma identidade diversa de outros lugares, mesmo pertencendo ao mesmo país. Em cada um desses níveis, poder-se-á constatar, também, a presença do universal, ou seja, de características gerais, globais. (CALLAI, 2017, p. 81)

A singularidade de certos lugares se desdobra por certas características específicas que podem se destacar de forma positiva ou negativa. Desse modo, o nível de formação do seu povo, principalmente da cultura que se estabelece no lugar, o modo como as pessoas se relacionam, bem como, da maneira como administram o capital e o trabalho, dentre outras, irão influenciar na identidade do lugar.

Vallerius e Santos (2017) fazem referência ao conceito de lugar enquanto estratégia metodológica para o processo ensino aprendizagem dizendo ser adequado iniciar a abordagem a partir dos espaços experienciados por professores e alunos. Assim,

[...] o lugar torna-se conceito relevante para o pensamento geográfico, como conceito de análise espacial, análise geográfica, e também como uma perspectiva metodológica, na medida em que se considera que uma maneira adequada de se trabalhar no ensino é a partir do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido dos alunos e professores (sujeitos do processo). (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 230)

Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 130) sinaliza que o estudo do conceito de lugar, no ensino de Geografia, deve ser destacado “[...] como referência constante na abordagem dos conteúdos, objetivando que o estudante construa seu conhecimento geográfico a partir da sua interação com a realidade mediada por instrumentos simbólicos”.

Ocorre que, é a partir do meio, do lugar em que o estudante se encontra, das experiências vivenciadas no seu cotidiano, daquilo que ele identifica como relevante para a sua vida, que ele terá as ferramentas possíveis para abstrair novos saberes, para construir, desconstruir, concluir e ampliar o seu olhar sobre o pensamento geográfico.

Callai (2000) assevera que, para entender o conceito de lugar, é imprescindível que se considere o espaço geográfico; visto que, este se transforma

em lugar ao ser modificado pela presença do homem que, por meio das vivências e das experiências, lhe conferi sentidos e significados.

Ainda, segundo a autora, “[...] o lugar é o território apropriado, que demonstra em si por meio de rugosidades a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas” (CALLAI, 2011, p. 17). Desse modo, o lugar se compõe de acordo com as peculiaridades e potencialidades naturais, conforme as expectativas e projetos das pessoas. Para Callai 2000, o lugar deve ser também concebido como o espaço onde é possível se exercer o poder político, com vistas, a atender as necessidades humanas e se refere em sua reflexão a um poder do espaço (CALLAI, 2000). A autora conclui dizendo que todas as pessoas têm a possibilidade de construir o espaço e que são capazes, também, de deixar as suas marcas.

Assim como evidenciado na obra de Callai (2000), o estudo do conceito de lugar na Geografia Escolar destaca-se na obra de Cavalcanti (2019). Desse modo, no entendimento desta autora, o conceito de lugar é essencial para que se responda aos questionamentos: “[...] onde e por que aí?” Segundo a autora responder à pergunta “[...] sobre o onde remete ao princípio da localização. [...] E isso tem a ver com a definição do local, de lugar”. (CAVALCANTI, 2019, p. 125).

Cavalcanti (2019) explica que para atender a esses questionamentos é preciso respostas carregadas de “significados e sentidos” dessa localização. E ao se fazer essa relação entre a localização e seus significados e sentidos, está se levando em conta o conceito de lugar. A autora continua sua explanação afirmando que para atender o conceito é preciso que se faça um outro questionamento: “como é esse lugar? Esses importantes questionamentos procuram ultrapassar “as determinações geográficas de um dado tema de estudo”, assim como, o entendimento dos critérios que possibilitam identificar e ou dar significado ao lugar. (CAVALCANTI, 2019)

A análise de Cavalcanti (2019) reforça a necessidade de se tomar consciência de que tanto os livros didáticos quanto as proposições didáticas e metodológicas em sala de aula devem procurar explorar várias alternativas com vistas a atender a riqueza que é o estudo do conceito de lugar. Entre essas possibilidades, podemos pensar em uma abordagem do conceito de lugar através da música e da poesia. Como exposto na letra da música “Saudades da Minha Terra”<sup>10</sup>, composta no final do século

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/aula-sobre-conceito-lugar-com-musica.htm>>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

XIX por Estêvão Protomartir de Brito Guerra, em que até o próprio título já pode indicar a relação de identidades entre o ser e o espaço:

*De que me adianta viver na cidade  
Se a felicidade não me acompanhar  
Adeus, paulistinha do meu coração  
Lá pro meu sertão quero voltar  
Ver a madrugada, quando a passarada  
Fazendo alvorada começa a cantar  
Com satisfação arreio o burrão  
Cortando o estradão saio a galopar  
E vou escutando o gado berrando  
Sabiá cantando no jequitibá [...]  
Que saudade imensa do campo e do mato  
Do manso regato que corta as campinas  
Aos domingos ia passear de canoa  
Nas lindas lagoas de águas cristalinas  
Que doce lembrança daquelas festanças  
Onde tinham danças e lindas meninas  
Eu vivo hoje em dia sem ter alegria  
O mundo judia, mas também ensina  
Estou contrariado, mas não derrotado  
Eu sou bem guiado pelas mãos divinas [...].*

Outra possibilidade para abordar o conceito de lugar em sala de aula é através da leitura e interpretação de poemas, como no poema *Minha Cidade*, de Cora Coralina (2017)<sup>11</sup>. Nesse poema, Cora Coralina, escreve a sua identificação com a cidade de Goiás, onde viveu.

*Minha cidade*

*Goiás, minha cidade...  
Eu sou aquela amorosa  
de tuas ruas estreitas,  
curtas,  
indecisas,  
entrando,  
saindo uma das outras.  
Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa.  
Eu sou Aninha.*

*Eu sou aquela mulher  
que ficou velha,  
esquecida,  
nos teus larguinhos e nos teus becos tristes,*

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/cora-coralina.html>>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

*contando estórias,  
fazendo adivinhação.  
Cantando teu passado.  
Cantando teu futuro.  
Eu vivo nas tuas igrejas  
e sobrados  
e telhados  
e paredes...*

A escritora Cora Coralina apresenta em seu poema “Minha Cidade”, os sentidos e significados experienciados na Cidade de Goiás, lugar em que nasceu. É possível perceber em cada verso que as palavras utilizadas retratam a forma como ela representa cada lugar em que viveu e construiu a sua história de vida. São trechos cheios de memórias de uma vida simples e que marcou de forma autêntica cada lugar em que esteve.

Vallerius e Santos (2017) fazendo referência à análise de Cavalcanti (2009), sobre o conceito de lugar, diz que:

[...] O primeiro passo para realizar a análise do lugar, segundo Cavalcanti (2009), é a localização. Para qualquer tipo de atividade de ensino, deve-se ter em mente uma localização, que é, da mesma forma, um subconceito fundante para o desenvolvimento de noções espaciais nos alunos. Porém, esse primeiro passo não é suficiente caso tenhamos por objetivo ultrapassar os elementos mais descritivos e superficiais do entendimento dos espaços. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 230)

A localização se apresenta como elemento necessário na abordagem metodológica do procedimento de ensino da Geografia ao tratar do conceito de lugar, bem como de outras atividades de ensino. Conforme Vallerius e Santos (2017), nessa análise,

[...] faz necessário, assim, compreender como é esse lugar, compreender os elementos que atribuem identidade aos lugares (o espaço vivido em sua cotidianidade, em sua complexidade, em seus diferentes componentes e, também, os espaços vividos, representados, imaginados). (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 230)

O espaço vivido deve estar em conexão tanto com a experiência sensorial do espaço imediato, o lugar em que nos encontramos em dadas circunstâncias da vida, tanto como em outras instâncias mediadas por meio das notícias que chegam para nós de diversas instâncias (meios de comunicação e de informação) e que se transforma em conhecimento e saber.

Ainda, sobre a abordagem do conceito de lugar, Vallerius e Santos (2017) ressaltam o entendimento de Cavalcanti (2009), ao afirmarem que:

o lugar pode ser a referência constante para se encaminhar as atividades de ensino de Geografia, na perspectiva de que o estudante construa seu conhecimento a partir da sua interação com a realidade mediada por instrumentos simbólicos. Isso não significa trabalhar o espaço vivido restrito aos seus limites empíricos, já que se considera que o lugar sintetiza, de uma maneira específica, o mundo, expressa relações mais gerais, mais globais, em sua complexidade e em suas contradições. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 231)

Vallerius e Santos (2017) fazendo referência ao entendimento de Cavalcanti (2009) sobre as abordagens metodológicas do ensino de Geografia, destacam que: “[...] por meio da prática cotidiana, alunos e também professores constroem a Geografia, produzem espaços e elaboram conhecimento sobre os espaços de sua vivência”. Ainda apontando o estudo de Cavalcanti, os autores sinalizam que “[...] Cabe ao professor de Geografia trabalhar com esses diferentes saberes geográficos, confrontando-os, discutindo as relações entre eles, ampliando os conhecimentos dos alunos e sua capacidade de análise espacial crítica”. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 231)

Desse modo, o trabalho diário do professor de Geografia vai refletir na prática do aluno, dando sentido, significado e ressignificado aos conceitos de Geografia por meio de novas descobertas do saber e do conhecimento que é possível construir e/ou ampliar a cada nova experiência.

Vallerius e Santos (2017) ancorados nos estudos de Cavalcanti (2009), sobre o conceito de lugar afirmam que:

[...] o estudo do lugar permite, inicialmente, a identificação e a compreensão da Geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e social. Para a formação do conceito de lugar, ultrapassando esse nível de manifestação, são necessários: a reflexão sobre os lugares da prática imediata; o desenvolvimento da habilidade de orientação, de localização, de representação e o conhecimento de outros lugares”. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 231)

A identificação com o endereço, com o espaço em referência, com a localização, esses atributos, permitem a percepção do que seja o lugar de cada um e ao mesmo tempo de todos que ali se encontram. Esses atributos conferem também uma sensação de segurança e proteção, é como se o pedaço de chão que se chama

lugar, fosse também a extensão da nossa casa e ali encontramos outros personagens e, por vezes, instituições que fazem parte da nossa vida e marcam a nossa história. São os nossos amigos próximos e familiares, são os nossos colegas e os profissionais da escola, são as pessoas da igreja que frequentamos. Tudo junto, formam uma extensão familiar.

### 3.2.3 Paisagem

A maneira como cada um percebe a paisagem tem intrínseca relação com a sua formação enquanto pessoa e essa formação é o reflexo da maneira como somos educados, das pessoas com quem convivemos e as influências que elas exercem sobre nós, acrescente-se a isso as influências institucionais, a família, a igreja, a escola que, por sua vez, vão formar e serem formados pelo pensamento e valores da sociedade.

Para Callai, “[...] A paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo.” É a materialização dos fenômenos espaciais (naturais e socioculturais) construídos e inscritos ao logo do tempo, com ressonâncias nos/dos modos de vida das pessoas, “[...] considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza” e as escolhas que fazem ao atentar para “[...] os recortes espaciais, tomados enquanto dimensão do lugar mostram, a partir da dinâmica da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais que dispõe e a forma como se utiliza de tais recursos”. (CALLAI, 2017, p. 82)

Desse modo, a paisagem nos coloca frente à realidade espacial, revelando as possibilidades desse espaço, se ele se encontra intacto ou foi ocupado e modificado pelos grupos humanos e quais atributos e características possuem, que marcas ali se encontram que permitem contar a história do lugar e da forma de vida das pessoas.

A formação individual de cada pessoa vai influenciar na maneira de perceber os recortes da paisagem. Conforme destaca Callai (2017, p. 82), “[...] cada um vê a paisagem a partir de sua visão, de seus interesses, de sua concepção”. Segundo a autora, “[...] a aparência da paisagem, portanto, é única, mas o modo como a apreendemos poderá ser diferenciado”. As formas são visivelmente “[...] dispostas e

apresentadas de modo estático” (CALLAI, 2017, p. 82), desse modo, é possível sinalizar que as pessoas, cada uma ao seu modo, têm a condição de perceber a paisagem de maneira única e peculiar.

Assim sendo, embora na aparência as formas estejam dispostas, elas não se apresentam desta forma por acaso, uma vez que:

A paisagem, pode-se dizer, é um momento do processo de construção do espaço. O que se observa é, portanto, resultado de toda uma trajetória, de movimentos da população em busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades (que são historicamente situados), mas, também, pode ser resultante de movimentos da natureza. Essa paisagem precisa ser apreendida para além do que é visível, observável. Essa apreensão é a busca das explicações do que está por detrás da paisagem, a busca dos significados do que aparece. (CALLAI, 2017, p. 82)

Ao discorrer sobre o tema, Santos (1996, p. 83) ressalta que “[...] paisagem e espaço não são sinônimos, pois enquanto a paisagem é o conjunto de formas que exprimem as heranças, o espaço são essas formas mais a vida que as anima”. Para esse autor, é a vida que ao potencializar o espaço, transforma-o em paisagem e conta a história da vida das pessoas.

Para Santos (1988), a paisagem é o resultado do processo de construção do espaço e se revela conforme a sensibilidade do observador,

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Essa pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. [...] A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. (SANTOS, 1988, p. 61-62)

Conforme Santos (1988) explica, o campo de visão do observador depende da posição do local em que se encontra, nesse sentido, “[...] nossa visão depende da localização em que se está, se no chão, em um andar baixo ou alto de um edifício, num avião”. A paisagem tem diferentes escalas “[...] e assoma diversamente nos nossos olhos, segundo onde estejamos, ampliando-se quanto mais se sobe em altura, porque desse modo desaparecem ou se atenuam os obstáculos à visão e o horizonte vislumbrado não se rompe”. (SANTOS, 1988, p. 61-62). Portanto, a nossa capacidade de sentir, apreender e interpretar a paisagem está relacionada à posição em que nos encontramos e nos é possível fixar o olhar.

Ainda segundo Santos (1988), o conceito de paisagem está relacionado com a capacidade única de cada pessoa em selecionar aspectos específicos da paisagem conforme o seu grau de interesse e de formação. Desse modo, ele afirma que:

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. (SANTOS, 1988, p. 62)

Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti (2019) analisa o conceito de paisagem, considerando a riqueza dos sentidos humanos, ao asseverar que “[...] Saber contemplá-la, vê-la, senti-la e refletir sobre ela coloca o sujeito em confronto com essa unidade, levando-o a resgatar diferentes sentidos nessa experiência: subjetivos e sociais”. (CAVALCANTI, 2019, p. 121)

De acordo com Cavalcanti (2019), na Geografia,

a paisagem tem sido tratada, na concepção clássica, como parte de uma extensão territorial (a ideia de arranjo e configuração espacial), em sua expressão de combinação de elementos físico-naturais, e em suas transformações sociais e culturais. Numa compreensão dialética, a paisagem é parte do método de conhecimento do espaço, pois o sujeito que se relaciona com o mundo por meio da paisagem, ao observar a localização e a distribuição dos objetos espaciais, percebe o arranjo espacial, que expressa distintos conteúdos. (CAVALCANTI, 2019, p. 122)

Essas contribuições revelam o quanto o sujeito significa as formas e contornos da paisagem. É a possibilidade que o sujeito e ou a sociedade têm de perceber a paisagem, vislumbrar sentidos, significados, bem como, conforme a importância que lhe é atribuída têm-se a contação da história dos modos de vida.

Cavalcanti (2019), ao discorrer sobre paisagem, sinaliza que esse conceito expressa algo da espacialidade que o geógrafo se esforça em conhecer, uma vez que

Na paisagem percebem-se os dados da realidade, os componentes espaciais, as características, a dinâmica de um conjunto da superfície. A paisagem expressa algo da espacialidade, o geógrafo busca conhecê-la, num esforço de interpretação e conhecimento. Para isso, é preciso aprender a ver, observar, descrever e imaginar a paisagem. (CAVALCANTI, 2019, p.123)

Assim o geógrafo enquanto sujeito deve se esforçar para conhecer os elementos do espaço que formam e delineiam a paisagem. Sobre essa questão,

Cavalcanti (2019, p. 123) sinaliza que “[...] conhecer a paisagem, perceber a sua dimensão reveladora da sociedade, depende do sujeito que a conhece”. A autora afirma que:

Por outro lado, a paisagem tem uma materialidade, são as formas que modelam a superfície terrestre. Porém, ela não é exatamente ou simplesmente isso, pois seu verdadeiro sentido na análise geográfica, ou seja, como conceito geográfico, é seu caráter de palimpsesto, que se configura como forma-conteúdo, carregando, revestindo-se, assim, de significados e funções sociais. (CAVALCANTI, 2019, p. 123)

Ainda, de acordo com Cavalcanti (2019), a materialidade que possui a paisagem não é suficiente para defini-la como conceito geográfico, visto que o que a caracteriza é a forma-conteúdo, possuindo ainda funções sociais. Cavalcanti (2019, p. 122), explica que a “[...] paisagem segundo o discurso geográfico procura compreender o entrecruzamento das características físicas e sociais que, juntas, formam singularidades imagéticas”. É a paisagem tendo a força de unir homem, sociedade e natureza.

Conforme Cavalcante (2019), outro importante autor que contribuiu para a análise do estudo de paisagem é Moreira (2007, p.115) que, em suas reflexões, defende que a paisagem se apresenta “[...] num movimento dialético da inteligência no curso do qual a paisagem é aquilo que no fundo se quer compreendido se torna o concreto-pensado”. (CAVALCANTI, 2019, p. 122). A autora nos lembra que é através da paisagem que se torna possível perceber as alterações sofridas pelo espaço no decurso dos tempos,

[...] pela paisagem grava-se a produção dos espaços ao longo do tempo, dando sentido ao sistema de objetos, pelas ações sociais. Ao ser assim significado, valorado, o conjunto de formas adquire função social, constituindo-se em espaço geográfico. (CAVALCANTI, 2019, p. 122-123).

Conforme Souza (2013), para vislumbrar a paisagem, o sujeito que observa necessita do sentido da visão, uma vez que, “[...] o conceito de paisagem tem, tradicionalmente, um escopo mais específico, ligado, primordialmente, ao espaço abarcado pela visão de um observador.” SOUZA (2013, p. 43-44). É possível perceber, que a paisagem pode ser apreendida por todos os sentidos.

Ainda sobre esse conceito, Souza (2013), aponta que a paisagem condiciona a sensibilidade humana e influi no modo como ocorre a sua socialização “[...] outra

potencialidade do conceito de paisagem para a pesquisa socioespacial reside em examinar como a paisagem condiciona a nossa (in)sensibilidade e o modo como somos socializados”. (SOUZA, 2013, p. 57). Essa compreensão, se faz necessária para a pesquisa socioespacial, pois aquilo que vislumbra os nossos sentidos, tem a potencialidade de motivar os nossos sentimentos, emoções e de influenciar as nossas escolhas, assim como também, na maneira como nos colocamos e como damos sentido ao nosso modo de ser-no-mundo.

Como aponta Souza (2013), ao apresentar questionamento com vistas a identificar os sentidos e significados dos signos inscritos na paisagem, ele indaga que,

[...] de que formas e com qual intensidade, ao se nascer e crescer em tais ambientes [de segregação residencial], podemos ser condicionados por determinados signos inscritos na paisagem, ou pela homogeneidade da paisagem mais imediata do próprio espaço residencial segregado ou autosegregado, a aceitar tais realidades como ‘naturais’? (SOUZA, 2013, p. 58)

Para esse autor, o conceito de paisagem e suas características peculiares, sua ligação com o espaço, têm a potencialidade de condicionar o observador a uma visão limitada.

Sobre o entendimento do conceito de paisagem no contexto do ensino da Geografia, Cavalcanti (2019) esclarece que,

[...] a reflexão sobre caminhos para ajudar os alunos na formação do conceito de paisagem, pela Geografia, pode partir de alguns questionamentos: Como se pode desenvolver capacidades e pensamento teórico para apreender paisagens? Como encaminhar o ensino de Geografia tendo como preocupação essa apreensão? Que aspectos da Paisagem são relevantes para desenvolver o pensamento geográfico? (CAVALCANTI, 2019, p.170)

Conforme o exposto pela autora, essas questões versam sobre a capacidade de pensamento teórico e aspectos relevantes para desenvolver esse pensamento, com enfoque no como, de que maneira desenvolver e encaminhar o ensino e conclui os questionamentos perguntando sobre que conteúdo tem relevância.

Nesse propósito, ao apontar caminho para uma mediação didática, Cavalcanti (2019) sinaliza que se “[...] pode falar no ensino e em sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento das possibilidades intelectuais e afetivas de compreensão das paisagens” pelos alunos, dotando-os das condições necessárias a atender as habilidades intelectuais e afetivas e, “[...] essas possibilidades estão relacionadas ao

desenvolvimento das habilidades de descrever, imaginar e observar a paisagem.” Essas habilidades, por sua vez, “[...] exigem um método: a partir da paisagem, questionando-a, identificando, catalogando seus elementos, e buscando articulação entre eles, em pontos invisíveis”. (CAVALCANTI, 2019, p. 125)

De acordo com Cavalcanti (2019), seguindo esse entendimento percebe-se que são habilidades que se “[...] complementam na experiência empírica com a paisagem, e que podem contribuir salientando elementos (a problematização, por exemplo) que encaminharão o processo de sua elaboração teórico-conceitual”. (CAVALCANTI, 2019, p. 171), A descrição, ora apresentada, é outra habilidade apontada que potencializa o processo de ensino da Geografia na “[...] operação mental (ou princípio operacional da Geografia) com grande potencial articulado aos outros dois, que é a descrição”. A autora conclui dizendo que, “[...] trata-se de um princípio do raciocínio bastante importante para compor um único processo de relacionar-se com o mundo e de enxergar as paisagens e seus significados”. (CAVALCANTI, 2019, p. 171).

Deste modo, Cavalcanti (2019) aponta a importância de orientar o aluno a fazer descrições a partir do ato de observar, questionar e problematizar, oportunizando a imaginação a partir das imagens da paisagem,

[...] com a orientação de uma observação minuciosa, mas também questionadora, problematizadora, identificam-se elementos, mais objetivos, num primeiro momento, podendo-se ampliar o rol de elementos com a possibilidade da imaginação, que são descritos em uma narrativa própria do sujeito. (CAVALCANTI, 2019, p. 171)

As inferências feitas a partir das observações dos sentimentos, emoções e percepções despertadas pelos sentidos levanta a necessidade de desenvolver a habilidade descritiva no aluno com a ajuda do professor tendo como referência a disciplina escolar. Para Cavalcanti,

[...] as sensações, as percepções, as inferências sobre o que se observou, e, com a ajuda das referências da disciplina escolar e do professor, pode-se ir além dessa experiência em direção a um conhecimento amplo da própria paisagem. Conforme está indicado sobre essas operações mentais, para socializar o imaginado ou para compartilhar o observado, é necessário também saber descrever o imaginado e o observado, com precisão de linguagem e com estilo singular. (CAVALCANTI 2019, p.172)

O desenvolvimento dessas habilidades deve se constituir como um trabalho desenvolvido pela escola no ensino da Geografia com ênfase a “[...] desenvolver a

capacidade dos alunos de observar, imaginar e descrever paisagem, ajudando-os, com elementos da teoria geográfica, a compreender a espacialidade, a forma-conteúdo expressa nessa paisagem”. (CAVALCANTI, 2019, p. 172).

Para exercitar essa experiência em seu potencial de aprendizagem, é importante ainda formular questões com os alunos, tais como:

[...] quem é esse sujeito que observa a paisagem? Que tipo de observação/contemplação ele costuma fazer (e como pode fazer) em seu cotidiano? O que é necessário fazer para aprender a observar, contemplar, sentir, imaginar, compreender a paisagem? O que se pode apreender dessa experiência? O que se pode imaginar com a contemplação/observação? (CAVALCANTI, 2019, p.173)

Esses questionamentos vão além do exercício intelectual, pois levam o aluno a descobrir e exercitar a sua própria subjetividade, se descobrir, se conhecer melhor e enquanto pessoa, enquanto ser no mundo, além de desenvolver e ampliar a sua imaginação.

Sobre a possibilidade de desenvolvimento desses exercícios na escola pelo professor de Geografia, Cavalcanti aponta ser importante a “[...] observação e compreensão dessas formas, em seus aspectos subjetivos e objetivos, servem para produzir caminhos de análises sobre o espaço”. Para ela, retratar as imagens das formas do espaço tanto pelos alunos, quanto pelos artistas é o ato de focar na paisagem e, desse modo, “[...] focar na paisagem significa, também, abordar as imagens construídas sobre o espaço, imagens dos alunos, e também imagens daqueles que constroem representações dessa paisagem (pintores, poetas, romancistas, fotógrafos, cineastas, publicitários, entre outros)”. (CAVALCANTI, 2019, p. 174-175)

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019) ressalta “[...] a relevância de encaminhar o ensino no sentido de problematizar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mobilizando a atividade intelectual e emocional dos alunos” (CAVALCANTI, 2019, p. 175). A autora sinaliza que orientar o exercício de observação de paisagens favorece o desenvolvimento cognitivo quando se atenta para as seguintes questões:

A observação é uma atividade seletiva, pois depende de requisitos do observador. A seleção de elementos, por exemplo, é feita com base em instrumentos conceituais e na sensibilidade e curiosidade de quem observa. Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida na escola, e particularmente na Geografia, que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço. É

importante para que essa habilidade seja desenvolvida, que o aluno possa descrever aquilo que observa (que pode ser nos momentos de sala de aula, após uma atividade de observação), possa ouvir o que os outros observam e que possam juntos questionar o que viram na paisagem e o que não viram ou o que só alguns não viram e que possam enfim refletir sobre o que foi individual e coletivamente observado. (CAVALCANTI, 2012, p. 182)

O aluno certamente dará saltos significativos quando firmar o hábito de prestar atenção a tudo que está à sua volta, ter o cuidado e a curiosidade de observar e treinar a descrição de tudo que lhe despertar os sentidos. Estar em sintonia com os colegas no sentido de socializar tudo que produz. Eis o grande desafio para a escola e o professor de Geografia. Para Cavalcanti (2019), “[...] a formação do conceito de paisagem ajuda a compreender as práticas e as concepções dos jovens sobre o mundo, sobre a cidade e sobre a vida urbana”. (CAVALCANTI, 2019, p. 174)

Ao tratar do conceito de paisagem, Vallerius e Santos (2017) ressaltam que o professor ao trabalhar com este conceito,

[...] deve ter essa atenção na análise de uma paisagem, buscando sempre uma interpretação à luz das relações entre forma (aparência captada pelos sentidos) e conteúdo (o movimento e o conteúdo espacial, as contradições, a dinâmica social). (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 228)

Desse modo, cabe ao professor atuar no sentido de educar o olhar do aluno para que, ao observar uma paisagem expressa no livro didático, perceba as entrelaçadas relações e formas, sua dinamicidade e transformações.

Para Vallerius e Santos (2017), a paisagem é, em síntese, um “[...] conceito potencializado nos livros de Geografia, pois, em qualquer espacialidade em que se objetiva ensinar, a paisagem é um conceito que pode estar presente e pode contribuir para o pensamento espacial do aluno”, e acrescenta que “[...] além de ser uma produção cultural e poder, assim, integrar tanto a reprodução quanto a contestação do poder político”. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 228)

A nossa capacidade de ver a paisagem nos mostra a maneira como é construída a nossa hierarquia de valores e como se forma a nossa visão de mundo, isso é identificado quando escolhemos atentar para determinados pontos e a desprezar outros. Vallerius e Santos (2017) nos ensina em seus escritos que,

[...] dependendo do olhar que conferimos à paisagem, podemos perceber a história e seus movimentos, uma vez que a paisagem

revela a realidade e o resultado do processo de construção do espaço em determinado momento do processo, condicionando nossa sensibilidade e o modo como somos socializados. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 228)

Dessa forma, Vallerius e Santos (2017) afirmam que o conceito de paisagem se apresenta inicialmente como a dimensão da vivência e do senso comum, ao dizer que,

[...] na formação do pensamento espacial, o conceito de paisagem possui um papel importante, dado que é por este conceito que se vivencia, de forma empírica, um primeiro nível de identificação com o espaço geográfico, com o lugar, com o território, etc. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 229)

Assim, é possível reconhecer que por meio da paisagem torna-se possível identificar que as características ali reveladas, contam a história dos habitantes do lugar, pois através das imagens é possível identificar os recursos naturais, tecnológicos e humanos a que dispunha determinada civilização. Essa reflexão nos remete às pinturas rupestres que o homem pré-histórico deixou nas paredes das cavernas, as quais revelaram para os estudiosos o modo de vida do homem nesse momento histórico da humanidade.

#### 3.2.4 Território

A elaboração e sistematização do conceito de território foram apresentadas pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904) um de seus pensadores pioneiros. O cenário de inspiração para o seu pensamento foi o processo de unificação alemã de 1871 e, a essa época, a Geografia também se constituía enquanto Ciência em várias universidades da Europa. Desse modo, em sua análise, o território está diretamente vinculado ao poder e ao domínio exercidos pelo Estado-Nação. Para esse autor, um grupo humano ao ocupar uma área terrestre, teria necessidade de um território com recursos naturais indispensáveis para seu povoamento.

Sobre o sentido e significado da palavra território, Haesbaert (2004), esclarece que:

Etimologicamente, a palavra território, territorium em latim, é derivada diretamente do vocábulo latino terra e era utilizada pelo sistema

jurídico romano dentro do chamado jus terrendi [...] como pedaço de terra apropriado dentro dos limites de uma determinada jurisdição político administrativa [...]. (HAESBAERT, 2004, p.43)

O território, de acordo com os pesquisadores que se dedicam ao estudo desse tema é um dos conceitos estruturantes do pensamento geográfico. Ao fazer uma análise desse conceito, Cavalcanti (2019) aponta que,

[...] há um entendimento de que, ao se fazer uma leitura geográfica da realidade, ele é importante ferramenta teórica uma vez que um dos modos de explicar 'o porquê das localizações está na identificação de sua dimensão territorial, na identificação de seus territórios'. (CAVALCANTI, 2019, p. 131)

Ainda, conforme Cavalcanti (2019, p. 132), “[...] na produção geográfica mais referenciada, uma primeira aproximação desse conceito é a de relacioná-lo com um espaço definido e delimitado por relações de poder”. Desse modo, o território é caracterizado por uma área terrestre previamente estabelecida e firmada por pessoas ou grupos que se destacam pela dominação e estabelecimento do poder.

Outra importante contribuição nesse estudo é a de Soja (1971), que considera o território no campo da visão política e da formação do espaço pelos grupos humanos, conforme:

Um fenômeno comportamental associado com a organização do espaço em esferas de influência ou de territórios claramente demarcados, considerados distintos e exclusivos, ao menos parcialmente, por seus ocupantes ou por agentes outros que assim os definam. (SOJA, 1971, p. 19)

Numa primeira aproximação, o ponto a ser tratado por Soja (1971) é a respeito da territorialidade e sua relação entre espaço e as ações de grupos humanos, bem como, da delimitação de seus territórios e de suas fronteiras, com ocupações específicas e características, conforme a formação desses grupos.

Nos anos 1980, o geógrafo francês Claude Raffestin em oposição à concepção de Ratzel sobre a dualidade território e poder, fez referência a outros poderes que se mostravam nas perspectivas regionais e locais. Para Raffestin (1993), o território tem como endereço o espaço onde o poder se manifesta e se relaciona com os diferentes grupos sociais e se destaca através das manifestações de poder (econômicas, políticas e culturais). Para ele, a compreensão de determinado território está relacionada ao exercício do poder praticado pelas pessoas ou grupos humanos.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Raffestin (1993), Sack (1986) estabelece a territorialidade com a relação entre o homem e o espaço e entende o poder como uma tática do homem, individual ou em grupo, para exercer o domínio e o controle sobre determinados espaços. Ou seja, para Sack (1986, p. 19), “[...] a tentativa de um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, e para delimitar e impor controle sobre uma área geográfica”. E acrescenta que “[...] essa área será chamada de território”. Nessa análise, Sack entende os territórios como configurações socialmente edificadas sob condição relacional, ele vai afirmar que “[...] as relações humanas no espaço são resultados da influência e do poder” (p. 26).

Haesbaert (2005, 2007, 2009 e 2011) entende o território em conformidade com as atividades do espaço, e o exercício do poder entre os grupos humanos, considerando os sujeitos autores responsáveis pela construção e desconstrução dos territórios, bem como, os fatores e metas para o exercício do poder. Haesbaert (2002) apresentou três grandes aspectos do território conforme o entendimento de rede. Segundo o autor,

Primeiramente um enfoque mais radical, centrado na oposição entre território e rede, considerando-os como formas espaciais diferentes e ‘[...] pregando a hegemonia crescente das redes’ em detrimento dos territórios. Numa segunda perspectiva, (ii) a rede assume uma posição subordinada ao território, ‘[...] participando apenas de processos territorializadores, na medida em que ajuda integrar o território, visto sempre como sendo mais estável e enraizador’ [...], a terceira forma de apreensão, (iii) opera com as ideias de rede e território como binômio, pois, a (s) rede(s) enquanto componente(s) do território (s) produziria efeitos, seja de territorialização quanto de desterritorialização. (HAESBAERT, 2002, p. 57)

Sob a ótica materialista, Haesbaert (2011) faz um estudo do território e aponta uma relação com a natureza em que o território se apresenta numa primeira aproximação como um manancial de recursos, “[...] meios materiais de existência” (HAESBAERT, 2011, p. 47). Porém, ele entende que, atualmente estamos longe de definir território como “fonte de recursos” ou como simples “apropriação da natureza” em sentido estrito (HAESBAERT, 2011, p. 47).

Em outra oportunidade, Haesbaert (2011) após estudo, apresenta o conceito de território conforme a integração entre diferentes dimensões, ao dizer que:

Nesse sentido, há duas tradições principais na construção do conceito: uma já ultrapassada, que concedia privilégio à dimensão natural, biológica, do território (e que nasce com a 'territorialidade' dos animais, na etologia); outra, ainda muito presente, que prioriza as relações de poder, a condição política do território, principalmente aquela ligada ao Estado nação moderno. (HAESBAERT, 2011, p. 52)

Se olharmos para a história, desde os tempos pré-históricos, é possível compreender que a ideia de território surgiu quando o homem sentiu a necessidade de acumular bens. A essa altura já havia desenvolvido técnicas de agricultura e de domesticação dos animais. Vários impérios surgiram do embate entre os povos que procuravam ampliar seus territórios. Dentre os vários exemplos, temos o Império Romano, que chegou a ser dividido em dois – o do oriente e o do ocidente.

Durante o período medieval, o senhor feudal dividia suas terras entre os vassalos com o objetivo de garantir proteção, segurança e produção. O surgimento dos Estados Modernos trouxe uma outra roupagem ao território que passou a ter uma estrutura jurídica, política e administrativa definida. Assim surge a figura forte dos exércitos que garantiram a formação dos quatro primeiros estados da era moderna: Os países ibéricos: Portugal e Espanha, e, a Inglaterra e a França.

A ideia de dimensão territorial nos proporciona o entendimento de que o conceito de território está relacionado com a evolução da história humana podendo abranger pequenos espaços como o ocupado pelo nômade caçador coletor que ocupava uma faixa de terra com o propósito apenas de se alimentar dos frutos encontrados na natureza, aos pequenos feudos e ou até dos grandes territórios conquistados pelos grandes impérios.

Desse modo, Haesbaert (2011) apresenta o seu entendimento sobre a dimensão territorial em que explica que,

[...] nessa dimensão o território pode ser amplo, generalizável a ponto de abranger toda a história humana, constituindo assim um de seus componentes 'ontológicos', ou ser visto de forma restrita, relacionando-se apenas a determinados contextos histórico-sociais. (HAESBAERT, 2011, p. 53)

Outra concepção a respeito de território apontada por Haesbaert considera o conceito de território no sentido absoluto e relacional. Sobre essa questão, Haesbaert (2011, p. 56) destaca, ainda, que

[...] o sentido relacional de território é a percepção de que ele não significa simplesmente enraizamento, estabilidade, limite e/ou fronteira. Justamente por ser relacional, o território inclui também movimento, a fluidez, as conexões. (HAESBAERT, 2011, p. 56)

Do ponto de vista relacional do território, Haesbaert (2011) sinaliza uma ideia de território em rede. Dessa forma, ele diz que a ideia de território-rede não ultrapassa a ideia de um binômio, porém há a possibilidade de dicotomia com os vários territórios, numa relação mais firme, radicado e em oposição a um mundo das redes, incerto, fluído, líquido.

Sobre o território, Vallerius e Santos (2017) apontam o estudo e o entendimento de Gottmann (2012), o qual defende que “[...] o território é constituído por componentes materiais ordenados no espaço geográfico de acordo com certas leis da natureza; contudo, seria ilusório considerar o território como uma dádiva divina e como um fenômeno puramente físico”. Segundo este autor “[...] os componentes naturais de qualquer território dado foram delimitados pela ação humana e são usados por certo número de pessoas por razões específicas, sendo tais usos e intenções determinados por e pertencentes a um processo político”. (VALLERIUS; SANTOS, 2017, p. 232-233)

Souza (2018, p. 89), entende o território em uma primeira aproximação como uma ligação de poder. Para esse autor,

O território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por torná-lo ou mantê-lo [...], mas o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Este Leitmotiv traz embutida, ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como? (SOUZA, 1995, p. 78-79)

Desse modo, conforme Souza (1995), para o conceito de território é indispensável uma relação de poder, que não se confunde com situação econômica ou cultural-simbólica.

De acordo com Santos (1988), no conceito de território estão implícitas algumas variáveis, a exemplo da produção, das firmas, as instituições, dos fluxos e dos fixos,

bem como, das relações de trabalho etc, que se entrecruzam mutuamente. Desse modo, essas variáveis compõem a configuração territorial, a qual é

Formada pela constelação de recursos naturais, lagos, rios, planícies, montanhas, florestas e também de recursos criados: estradas de ferro e de rodagem, condutos de toda ordem, barragens, açudes, cidades, o que for. É esse conjunto de todas as coisas arranjadas em sistema que forma a configuração territorial cuja realidade e extensão se confundem com o próprio território de um país. (SANTOS, 1988, p. 75-76)

Ainda sobre esta questão, Santos (1988) aponta em diversos momentos de seu trabalho, o entendimento do território enquanto Estado-Nação, afirmando ser o poder do próprio Estado o primeiro agente responsável pela constituição do direito e assim, pelo estabelecimento de direitos e deveres da vida entre os cidadãos e a sua relação com o Estado. No livro *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*, Santos (2011) faz um estudo da legação entre dinheiro e território, conforme transcrição abaixo.

[...] o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. (SANTOS, 2011, p. 13)

Para o entendimento do estudo de território na Geografia Escolar, Cavalcanti (2019) compreende que esse estudo, implica em algumas questões norteadoras, a saber:

Como esse conceito está sendo tratado na ciência geográfica? Como ele pode ser tratado no ensino? Em eu medida seu tratamento poderia estar em acordo com as propostas metodológicas para seu ensino? Que elementos do conceito de território devem ser explorados, focados, enfatizados, no ensino de Geografia? Como explorá-los em temas urbanos, ressaltando os territórios individuais e restritos à vida cotidiana que podem ir ao encontro dos elementos teórico-científicos desse conceito e de suas configurações em diferentes escalas? (CAVALCANTI, 2019, p. 132)

No estudo desta autora fica evidenciada a necessidade de valorizar as orientações teóricas, considerando também a investigação e a sua relação com a prática docente. Desse modo, Cavalcanti (2012) coloca que é importante sempre fazer as interrogações:

Pode-se afirmar que, realmente, o aluno da escola básica tem conseguido entender a geografia como um modo de analisar a realidade? O aluno tem tido a oportunidade de ir construindo o

conhecimento geográfico ao longo da sua escolarização de modo processual, considerando os conceitos centrais desse pensamento e os procedimentos da produção do conhecimento? Ele tem distinguido os conteúdos com um modo de ver, uma perspectiva de analisar a realidade? Ele tem usado a geografia para analisar sua realidade vivida? Nos diferentes momentos das aulas de geografia, há possibilidade de fazer essa análise? (CAVALCANTI, 2012, p.165)

Cavalcanti (2019), alega que a construção de conceitos, é um procedimento difícil que se estabelece conforme uma dialética entrelaçada com os conceitos da vida diária que os alunos conseguem elaborar e interpretar em comparação com os conceitos científicos ensinados pelo professor em sala de aula. Deste modo, para a autora:

Há, assim, como parte desse processo, as representações que os alunos têm de Territórios em sua vida imediata. Ao considerar a cidade e seus territórios um tema de conteúdo curricular, [...] a cidade é um lugar bastante complexo, produzido socialmente, no qual os processos de identificação e de apropriação dos grupos e de pessoas, entre eles os alunos de Geografia, são vividos e conquistados dia a dia, em seus arranjos, em suas áreas, ruas, praças, espaços públicos. Nesses processos, fronteiras e limites, de resistência, de exclusão e de contato, são estabelecidos, como resultado de luta, de conquista, de negociação, que ocorre no movimento social. (CAVALCANTI, 2019, p. 176)

A autora entende que esses pontos estão relacionados aos territórios em suas respectivas escalas, sendo possível ao geógrafo utilizá-lo no estudo de diversos conteúdos do currículo. Desse modo, em outro estudo, Cavalcanti (2019) aponta que o professor e o aluno devem compreender que o conceito de território da Geografia é diferente da interpretação que têm na experiência diária, da experiência empírica do senso comum. Cavalcanti (2013) alerta que do ponto de vista da ciência e da disciplina escolar, o território deve ser entendido e estudado na ideia de uma concepção teórico-conceitual.

### 3.2.5 Região

O conceito geográfico de região faz parte do eixo temático dos principais conceitos da Geografia contemporânea, indicado no componente curricular de Geografia, da Base Nacional Comum Curricular e, junto com os demais conceitos,

(espaço, território, lugar, natureza e paisagem), formam uma ancoragem para o trabalho de todo o conteúdo curricular desse componente da educação básica.

Esse é um importante conceito para o estudo e compreensão do espaço geográfico. Neste sentido, o objetivo desta seção é revisar algumas das principais definições do conceito de região. Visto que, esse conceito que tem sido discutido, formulado e reformulado ao longo de sua história. Assim, começo esta análise a partir de alguns importantes antecedentes apresentados por Paulo Cesar da Costa Gomes.

Na sua obra *O conceito de Região e sua discussão*, Gomes (2012), chama a atenção para a importância do discernimento dos “[...] sentidos diferentes que podem existir da noção de região nas diversas esferas onde ela é utilizada, no senso comum, como vocábulo de outras disciplinas e, o mais importante, na variedade de acepções que ela possui na Geografia” (GOMES, 2012, p. 50). O autor aponta que nessa discussão,

[...] ser necessário paralelamente religar estas significações aos diversos contextos no qual esta noção serve como elemento-chave de um sistema explicativo, contextos políticos, políticos-institucionais, econômicos e culturais. (GOMES, 2012, p. 50)

Gomes (2012) expondo alguns antecedentes sobre a origem latina do conceito de região e, a sua relação com a evolução histórica romana, sinaliza que,

A região deriva do latim *regere*, palavra composta pelo radical *reg*, que deu origem a outras palavras como *regente*, *regência*, *regra*, etc. *Regione* nos tempos do Império Romano era a denominação utilizada para designar áreas que, ainda que dispusessem de uma administração local, estavam subordinadas às regras gerais e hegemônicas das magistraturas sediadas em Roma. (GOMES, 2012, p. 50)

Para este autor, “[...] outros conceitos de natureza espacial” passaram a ser utilizados na mesma época “[...] como os conceitos de espaço (*spatium*)” e o “[...] de província (*provincere*)”. Naquele momento, o espaço “[...] visto como ‘contínuo’, ou como intervalo, no qual estão dispostos os corpos seguindo uma certa ordem neste vazio”, e a província como “[...] áreas atribuídas aos controles daqueles que a haviam submetido à ordem hegemônica romana”. (GOMES, 2012, p. 51). O autor explica, ainda, que o Império Romano passa a ser representado por mapas nos quais as diversas regiões retratam a extensão espacial do poder central hegemônico, contudo, nelas “[...] os governadores locais dispunham de alguma autonomia, em função

mesmo da diversidade de situações sociais e culturais, mas deviam obediência e impostos à cidade de Roma”. (GOMES, 2012, p. 51).

Logo, para o autor, com o fim do Império Romano do Ocidente, originou-se especialmente o poder autônomo dos feudos, que predominou na Idade Média. E, por conseguinte, “[...] a Igreja reforçou este tipo de divisão do espaço utilizando o tecido das unidades regionais como base para sua hierarquia administrativa”, (GOMES, 2012, p. 51). Consequentemente, “[...] a rede hierarquizada dos recortes espaciais exprimia a relação entre a centralização do poder, as várias competências e os níveis de autonomia de cada unidade da complexa burocracia administrativa desta instituição”. Gomes (2012, p. 51) ressalta, também, que “[...] o surgimento do Estado moderno, na Europa, recolocou o problema destas unidades espaciais regionais”. Lembrando que, “[...] um dos discursos predominantes na afirmação da legitimação do Estado no século XVIII é o da união regional face a um inimigo comercial, cultural ou militar exterior” (GOMES, 2012, p. 51). Sobre esta questão, o autor destaca que se trata da

[...] mesma que deu origem ao conceito de região na Antiguidade Clássica, ou seja, a questão da relação entre a centralização, a uniformização administrativa e a diversidade espacial, diversidade física, cultural, econômica e política sobre a qual este poder centralizado deve ser exercido. (GOMES, 2012, p. 52)

Segundo Gomes (2012), foi nesse “[...] período da formação dos Estados-Modernos que renasceram as discussões em torno dos conceitos de região, nação, comunidades territoriais, diferenças espaciais”, entre outros. Através dessa revisão histórica, Gomes (2012, p. 52) destaca três consequências para a compreensão e uso do conceito de região, a saber:

A primeira é que o conceito de região tem implicações fundadoras no campo da discussão política, da dinâmica do Estado, da organização da cultura e do estatuto da diversidade espacial; percebemos também que este debate sobre a região (ou sobre os seus correlatos como nação), possui um inequívoco componente espacial, ou seja, vemos que o viés na discussão destes temas, da política, da cultura, das atividades econômicas, está relacionado especificamente às projeções no espaço das noções de autonomia, soberania, direitos etc., e de suas representações; finalmente, em terceiro lugar percebemos que a geografia foi o campo privilegiado destas discussões ao abrigar a região como um dos seus conceitos-chave e ao tomar a si a tarefa de produzir uma reflexão sistemática sobre este tema. (GOMES, 2012, p. 52)

Ainda tomando como base as considerações de Gomes (2012), a proposição é analisar agora, pelo menos, três grandes domínios nos quais a noção de região está presente. De acordo com o autor, o primeiro domínio está evidenciado “[...] na linguagem cotidiana do senso comum, a noção de região parece existir relacionada a dois princípios fundamentais: o de localização e o de extensão”. Outro domínio apresentado pelo autor é o de região como “[...] unidade administrativa e, neste caso, a divisão regional é o meio pelo qual se exerce frequentemente a hierarquia e o controle na administração dos Estados” (GOMES, 2012, p. 53). O outro domínio está aplicado

[...] na ciência em geral, como na Matemática, na Biologia, na Geologia, etc., a noção de região possui um emprego também associado à localização de um certo domínio de uma dada espécie, de um afloramento, ou domínio de certas relações como, por exemplo, na biogeografia, inspirada na ecologia, onde dividimos a Terra segundo associações do clima, da fauna, e da flora em diversas regiões. (GOMES, 2012, p. 53)

Para Gomes (2012), “[...] Na Geografia, o uso desta noção de região é um pouco mais complexo, pois ao tentarmos fazer dela um conceito científico, herdamos as indefinições e a força do seu uso na linguagem comum” ele acrescenta ainda a essa análise “[...] as discussões epistemológicas que o emprego mesmo deste conceito nos impõe”. Desse modo “[...] ao tentar precisar, no entanto, o sentido do conceito de região através de associações, surgiram outros debates que interrogam mesmo a natureza, o alcance e o estatuto do conhecimento geográfico”. (GOMES, 2012, p. 53). Nesta análise, este autor explica que

Bem antes da geografia alcançar prestígio e importância no terreno acadêmico, a geologia no século 19, através de Lyell na Inglaterra e de Beaumont na França, havia reunido uma larga assistência. Um dos conceitos-chave desta geologia foi o de região. Quando, por exemplo, Vidal de La Blache em 1903, escreveu o *Tableau de la géographie de la France*, a inspiração da divisão regional, tal qual apresentada nesta obra, tinha ecos de sua leitura dos geólogos. (GOMES, 2012, p. 54)

Desse modo, conforme afirma Gomes (2012), a Geologia contribuiu para o avanço da Geografia a partir do conceito de região, uma vez que, “[...] foi em parte sob essa inspiração da Geologia, pela consideração da região como um elemento da Geografia Física, um elemento da natureza, que surgiu a ideia de região natural”. (GOMES, 2012, p. 55). Sobre esse tema o autor aponta que:

O conceito de região natural nasce, pois, desta ideia de que o ambiente tem um certo domínio sobre a orientação do desenvolvimento da sociedade. Surge daí o primeiro debate que tem a região como um dos epicentros, o conhecido debate sobre entre as determinações e as influências do meio natural. Contra esta perspectiva de um meio natural 'explicativo' das diferenças sociais e do conjunto da diversidade espacial, Lefebvre, em 1922, forja a expressão 'possibilismo', que pretende ser uma resposta definitiva à ideia de estabelecer leis gerais e regras, tendo por base o ambiente natural. (GOMES, 2012, p. 55)

Contrapondo a essa visão de região natural, o autor adverte que “[...] a natureza pode influenciar e moldar certos gêneros de vida, mas será sempre a sociedade com seu nível de cultura, de educação, de civilização, que terá a responsabilidade da escolha”. Assim, para Gomes (2012), na “[...] perspectiva possibilista, as regiões existem como unidades básicas do saber geográfico, não como unidades morfológicas e fisicamente pré-constituídas, mas sim como o resultado do trabalho humano em um determinado ambiente”. Segundo este autor, é a partir daí que “[...] nasce a noção de região geográfica ou ainda, região-paisagem na bibliografia alemã e anglo-saxônica, que consiste em unidade superior sintetizando a ação transformadora do homem sobre determinado ambiente”. (GOMES, 2012, p. 56)

Segundo Gomes (2012), é a sociedade que tem o poder de dispor e decidir sobre as potencialidades do meio ambiente. Ela vai se valer da ciência para adaptar a natureza conforme a sua vocação natural, para que possa finalmente atender as necessidades que as circunstâncias culturais, sociais e econômicas que um dado momento histórico exigem. Assim, o conceito de região pode ser entendido como “[...] unidade básica do saber geográfico”, disso decorre o entendimento de que “[...] nasce daí a noção de região geográfica, [...] este deve ser o novo conceito central da Geografia, o novo patamar de compreensão do objeto de investigação geográfica”. (GOMES, 2012, p. 56). Cabe ao geógrafo a tarefa de compreender a vocação natural, a combinação de fatores que delimitam a identidade de determinada região em estudo conforme o método da descrição. Nos seus escritos, ele apresenta as características do período que

[...] ficou conhecido como 'Escola Francesa de Geografia', perspectiva predominante nos primeiros cinquenta anos deste século na França e modelo largamente 'exportado' ao exterior, com grandes repercussões no Brasil, por exemplo, para onde vieram diversos professores e pesquisadores franceses nos anos trinta e quarenta, criar a base universitária da Geografia. (GOMES, 2012, p. 56).

É sabido que, como finalizamos a segunda década do século XXI, ele estava se referindo ao século XX. Ainda, conforme destaca Gomes (2012), o trabalho da Escola Francesa de Geografia ficou caracterizado pela importância dada à tarefa atribuída ao geógrafo pesquisador que deveria *in loco* e através da convivência do trabalho de campo, interpretar a realidade física, concreta da região, bem como, o significado dessa para os seus habitantes, e assim, usando o método descritivo, identificar os seus elementos característicos.

De acordo com o cientista alemão Alfred Hettner, “[...] não havia dicotomia entre uma geografia geral e uma particular, visto que a região seria o objeto que resguardaria o campo mais sistemático do perigo objetivista”. Desta forma ele ressalta que “[...] através da região, a geografia garantiria um objeto próprio, um método específico e uma interface particular entre a consideração dos fenômenos físicos e humanos combinados e considerados em suas diferenças locais”. (GOMES, 2020, p. 59). Conforme argumenta esse cientista, o conceito de região contribuiu para a evolução da Geografia enquanto ciência.

Até o final da primeira metade da década de 1970 a produção dos livros didáticos teve como propostas de ensino as ideias preconizadas pela Geografia Tradicional, baseada na concepção de região natural, em que durante vários anos o homem era estudado como produto do meio.

O geógrafo do IBGE Pedro Pinchas Geiger (1923) teve importante contribuição no processo de regionalização das macrorregiões, os complexos regionais, também nomeados de regiões geoeconômicas propostas no final da década de 60, voltado para a ideia da geografia quantitativa, com vistas a descobrir a forma em que estava organizado o espaço geográfico do Brasil dessa época.

Para Geiger (1964), regionalizar é estimar e entender a forma como ocorreu os processos históricos de construção do território. A região é o resultado da organização social do espaço e mostra a disposição econômica/social em momentos históricos e em diferentes graus de integração. Analisando o conceito de região, Alves, Borges e Marques (2008) sinalizam que:

Atualmente a expressão região é empregada no senso comum, no cotidiano como uma forma de referência a lugares que se diferenciam uns dos outros. A categoria região é de uso corrente e está disseminada na linguagem comum e científica. Ela foi incorporada ao

nosso dia a dia e possui um peso específico na estrutura conceitual analítica. (ALVES; BORGES; MARQUES, 2008, p. 4)

O uso da palavra região no senso comum fazendo referência a diferentes lugares está presente no nosso dia a dia. Este conceito também é analisado do ponto de vista escalar, nesse sentido, Corrêa (2000) esclarece que a região é assim,

[...] entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração de fenômenos em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciam ainda mais cada uma dessas partes. (CORRÊA, 2000, p. 23)

Outra grande contribuição para um entendimento sobre o conceito de região são os estudos de Haesbaert (2019). Para este autor, “[...] embora recorrente, região é um conceito que, em meio a idas e vindas, mortes e ressurreições ao longo da história da disciplina, reaparece sempre de forma distinta, o que se manifesta numa grande polissemia”. Ele entende que é necessário tomar conhecimento da “[...] importância do seu uso ao mesmo tempo como categoria da prática, amplamente difundida no âmbito do senso comum, cotidiano, como categoria analítica, no circuito acadêmico”, bem como “[...] categoria normativa, na esfera, por exemplo, das políticas estatais de planejamento”. (HAESBAERT 2019, p.1).

Dessa forma, a partir desse olhar, Haesbaert (2019) esclarece que “[...] dependendo da corrente teórica, a região pode estar mais próxima do espaço vivido onde se moldam as identidades regionais”. Deste ponto de vista, o autor entende que, “[...] como todo conceito funda e/ou responde a uma questão, devemos nos indagar sobre qual seria a principal problemática mobilizada pelo conceito de região e que, justificando a permanência do termo, de alguma forma se mantem ao longo do pensamento geográfico”. (HAESBAERT, 2019, p.1).

Conforme Haesbaert (2019) nos ensina que “[...] como categoria da prática, difundida pelo senso comum, comumente região é tratada como sinônimo de porção do espaço delimitada por algum critério ou dotada de alguma característica própria, distintiva”. (HAESBAERT, 2019, p.1).

Haesbaert (2019) aponta ainda outras questões fundamentais para uma compreensão “[...] sobre a integração ou unidade geográfica regional”, a questão inicial é a da escala, ele afirma em sua análise que “[...] ainda que muitos geógrafos

tenham reconhecido que o principal elemento integrador ou estruturador da diferenciação poderia variar conforme a escala”, um número significativo preferiu “[...] considerar como região, por excelência, apenas aquela correspondente a uma escala intermediária entre os níveis local e nacional”. Desse modo para o autor, “[...] dependendo da extensão do Estado nação, diversas escalas regionais poderiam ser delineadas (como no caso do Brasil, as micro, meso e macrorregiões oficialmente reconhecidas)”. (HAESBAERT, 2019, p. 2).

Ainda, segundo Haesbaert (2019), “[...] para outros geógrafos e cientistas regionais (em geral economistas), o principal elemento diferenciador ou identificador de regiões refere-se à dinâmica econômica, nascem assim regiões” assim como “[...] a região polarizada ou funcional urbana, comandada pelas diferentes funções econômicas de cada centro urbano e a hierarquia estabelecida entre eles, especialmente através do seu papel comercial e de prestação de serviços”. (HAESBAERT, 2019, p. 2).

Santos (2012) entende que uma região é na verdade o *locus* de determinadas funções da sociedade total em um momento dado.

Mas pelo fato de que, no passado, o mesmo fenômeno se produziu, as divisões espaciais do trabalho precedente criaram, na área respectiva, instrumentos de trabalho fixos, ligados às diversas órbitas do processo produtivo, aos quais se vêm juntar novos instrumentos de trabalho necessário às atividades novas e renovadas atuais. (SANTOS 2012, p. 89)

A atividade laborativa aqui entendida deve-se desenvolver seguindo a vocação natural da região, conforme os diferentes níveis de composição da sociedade, das ferramentas que conseguem elaborar e adquirir, que traduzem na maneira como conseguem se organizar.

Do ponto de vista da Geografia Escolar, conforme aponta Cavalcanti (2019), o estudo dos conceitos geográficos enquanto atividade escolar, “[...] possibilita mediar a atividade cognitiva dos alunos para que eles possam, ao assimilar os conteúdos, formar conceitos geográficos, entendidos como as formas mais elaboradas, mais genéricas do pensamento dessa ciência”. (CAVALCANTI, 2019, p. 163).

A abordagem dos conceitos geográficos – espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região – aqui apresentados, nos permitem revisitar as compreensões e os sentidos e significados de cada um e como tais concepções reverberam na escola,

por meio das abordagens nos livros didáticos. Na vida cotidiana, o entendimento destes constituem ferramentas cultural, econômica e social, possibilitando uma interpretação do mundo e da vida. São conceitos que permeiam os percursos de vida de todos que habitam o planeta terra e que desfrutam do espaço geográfico.

Podemos concluir que o espaço geográfico é o conceito mãe, de onde provém todos os outros, é dele que podemos vislumbrar os elementos da natureza, bem como, das intervenções provocadas pela sociedade, visto aqui, nessa está todo arcabouço cultural produzido pelo homem! Seja na indústria ou na agricultura, em contextos rurais e/ou urbanos, na ciência ou no senso comum! É onde a vida pulsa!

O espaço geográfico se transforma em lugar à medida que o homem se apropria e estabelece laços de pertencimento. Essa transformação vem carregada de sentimentos, vivências e de experiências.

A paisagem é o terceiro conceito, é tudo que os nossos sentidos nos permitem vislumbrar, tudo que é perceptível pelos sentidos. E o primeiro deles é a visão. A paisagem é tudo que inicialmente a vista nos permite alcançar, sejam os elementos da natureza, sejam os elementos artificiais construídos pelo homem. A paisagem é muito mais que que uma imagem fotográfica, ela vem carregada de odores, e esses podem ser agradáveis ou não! Da sensação do cheiro pode-se despertar a lembrança de determinados sabores; outros sentidos que podemos vislumbrar, são os sons da natureza ou aqueles criados pelo homem, um outro, o toque, que nos favorece perceber a textura das coisas. Tudo é paisagem. É através da paisagem que podemos perceber as mudanças ocorridas ao longo do tempo, e as alterações ocorridas na arquitetura de uma rua, praça, bairro, de uma cidade. Assim como também, é ela que registra visivelmente as manifestações culturais de determinado povo, grupo social ou sociedade.

Território é outro conceito em estudo. Comporta várias correntes de pensamento que se debruçaram e debruçam sobre a sua definição e entendimento. Dentre eles, Friedrich Ratzel (1844-1904), Claude Raffestin (1936-1971), assim como também pelo geógrafo brasileiro Marcelo Lopes de Souza, dentre outros. O território é entendido, ora como palco de poder e domínio pelo Estado, compondo um elemento deste, ora como espaço apropriado por uma relação de poder.

É importante destacar que o território, enquanto espaço apropriado por uma relação de poder, se constitui em um dos elementos do Estado Moderno, a sua

definição é importante para a garantia de suas fronteiras, assim como também da sua soberania.

Por fim, o último conceito que compõe o quadro de conceitos básicos da Geografia é região, que é caracterizada por uma porção do espaço geográfico, marcada por certos elementos que lhe são peculiares.

Assim sendo, se faz necessário a compreensão destes conceitos pelo professor, no trabalho de sala de aula, intencionando, por meio de diferentes estratégias didáticas, desenvolver o entendimento do aluno no sentido de atentar para o seu entorno com vistas a identificar as várias manifestações de ocorrências espaciais e que possam abstrair gradualmente as diferentes escalas. A importância da Geografia, enquanto componente curricular na escola, ancora-se, dentre outras intenções, na possibilidade de apreender os conhecimentos cotidianos dos conceitos das categorias de análises geográfica construídos pelos alunos em seus espaços de vivências para, através deles, entender os conceitos científicos.



Foto: Unsplash / Anton Sukhinov

# 4

## GRAFIAS DAS PRÁTICAS

Narrativas docentes

*É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela enfim, que dá uma história a nossa vida; não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.37)*

Neste capítulo, mais uma vez me aproprio das lições de Delory-Momberger (2008), para ressaltar a importância da narrativa e do quanto narrar as nossas histórias de vida nos faz tomar consciência do que somos, fizemos e ainda podemos fazer. Das travessias que realizamos e que ainda podemos realizar, e do quanto nos fortalecemos e nos empoderamos ao colocar no papel as nossas histórias, ao tomar a iniciativa de buscar cada palavra, verbo ou advérbio, substantivo ou adjetivo na tessitura de, como uma tecelã, ir dando forma ao bordado, misturando cores e traços e assim, dar sentido e significados a nossa vida, contando, descrevendo cada vivência, experiência, episódio que compõem o enredo da nossa história de vida.

Esse capítulo, nomeado “Grafias sobre as práticas: narrativas docentes”, comporta a análise das narrativas dos professores, colaboradores desta pesquisa, com a finalidade de compreender como os conceitos geográficos emergem no saber-fazer de quatro professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro Pau da Lima, na cidade do Salvador-Bahia, estabelecendo relações com as histórias e trajetórias pessoais e de formação profissional desses docentes.

Segundo Josso (2016, p. 59), a pessoa é a “[...] matriz viva das (trans)formações, sejam elas sociais ou culturais”, assim sendo, cabe a cada um, a difícil tarefa de transcender as barreiras que são encontradas ao longo do percurso das experiências de vida. Essa capacidade de transcender vai definindo o enredo de suas histórias de vida. Nessa mesma perspectiva, Portugal (2013), afirma que:

A forma com a qual os professores narram sobre si mesmos a partir do seu espaço de vida e pensam o lugar a partir das suas histórias compõe o enredo das suas geo(Bio)grafias – geo corresponde ao lugar de/onde o sujeito narra; (BIO) é a vida narrada; e grafias é o modo como os sujeitos escrevem, traduzem, interpretam e narram as suas histórias a partir do lugar/lugares. (PORTUGAL, 2013, p. 231)

A autora evidencia que as “geo(Bio)grafias” comportam o entrelaçamento das narrativas dos sujeitos que contam as suas experiências com/no e sobre os lugares de vivências com as suas histórias de vida e as trajetórias profissionais e como esses escrevem, traduzem, interpretam e narram essas histórias a partir da compreensão do lugar/lugares biográfico(s), compondo as suas geo(Bio)grafias. Nesse contexto, a unidade escolar (Colégio Estadual Daniel Lisboa) é compreendida como um lugar

onde se experiencia múltiplas vivências, as quais são marcadas e marcam as histórias de vida dos professores colaboradores desta pesquisa.

Nesse sentido, busco compreender como os professores colaboradores desta pesquisa, narram suas histórias de vida, formação e profissão e como os saberes construídos no devir das experiências reverberam em suas práticas no ensino dos conceitos geográficos na escola.

O capítulo foi organizado de forma sistemática em três seções: 1) Os lugares e o acontecer da profissão: trajetórias; 2) Histórias de vida, trajetórias de formação e profissão: experiências narradas e 3) Entre o grafado no livro e o fazer em sala de aula: narrativas, saberes e práticas.

As narrativas que compõem a escrita de seções que seguem nos convidam a pensar de um modo singular e compreender as trajetórias de quatro professores de Geografia, atrelando as suas experiências de vida-formação e atuação profissional e as implicações na abordagem dos conceitos geográficos em sala de aula.

#### **4.1 Os lugares e o acontecer da profissão: trajetórias**

A presente seção busca refletir sobre os lugares, as histórias e as vivências, trajetórias e percursos trilhados pelos quatro professores de Geografia, colaboradores desta pesquisa e ao mesmo tempo, compreender como essas experiências demarcam o fazer pedagógico desses professores que praticam a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A figura 17 comporta as quatro dimensões temáticas – Trajetórias Pessoais, Itinerários de Escolarização, Formação Acadêmica e Profissão Docente – que foram selecionadas para compor o roteiro das entrevistas narrativas realizadas com os professores de Geografia, colaboradores da pesquisa.

Na dimensão “Trajetórias Pessoais”, os elementos mais recorrentes nas narrativas estão vinculados às memórias dos lugares, às histórias que entrelaçam vivências e experiências em múltiplos contextos e tempos (infância e adolescência), os eventos que evidenciam a vida em família e as relações construídas.

Figura 17 – Narrativas: Dimensões Temáticas



Fonte: Elaboração: Cleidinaí Lima Santana (2021)  
Arte: Edvan Lima (2021)

Os “Itinerários de Escolarização” compreendem as narrativas que versam sobre as memórias de escola e as marcas e influências dos professores-referências, as aprendizagens, a importância do livro didático e as escolhas das profissões, mediante a realização das provas dos concursos de vestibulares.

No âmbito da dimensão “Formação acadêmica”, destacam-se questões vinculadas às memórias dos tempos da formação universitária, no contexto da licenciatura, e as aprendizagens dos saberes necessários à docência e sobre os debates que circundam as concepções, os princípios e o distanciamento entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar.

A dimensão “Profissão docente” coloca em cena temas que remetem à constituição do tornar-se/ser professor, às aprendizagens da docência, destacando-se as histórias sobre a entrada na carreira do magistério, a Geografia Escolar, as práticas pedagógicas e estratégias de ensino, os saberes docentes, a profissionalização, a profissionalidade e a construção da identidade profissional. As narrativas que comportam as quatro dimensões temáticas compõem um mosaico de histórias de vida de professores de Geografia do Colégio Estadual Daniel Lisboa, bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador.

Ao demarcar as dimensões temáticas, intentei recolher dados relevantes sobre as trajetórias dos professores, colaboradores da pesquisa para potencializar a construção do enredo dessa escrita por meio da análise e interpretação do que foi narrado. Trata-se, portanto, de colocar em evidência, os fatos, acontecimentos e eventos, experiências, bem como, os tempos e os espaços das narrativas que desvelam lugares,

[...] onde a vida é narrada, [...] onde se dá forma ao vivido, ao experienciado, onde a geo(bio)grafização acontece, onde os enredos das experiências são tecidos, possibilitando, uma interpretação de si, uma escrita de si. (PORTUGAL, SOUZA, 2013, p. 209)

Nessa perspectiva, o primeiro colaborador ao narrar sobre sua trajetória de vida destacando os lugares de vivências e acontecimentos, suas memórias, é o professor Rafael Moraes, rememorando sobre o vivido, relatou:

*[...] Eu vim para Salvador no ano de 2000 junto com a minha família, eu ainda tinha sete para oito anos. Minha família se mudou para Salvador em busca de uma qualidade de vida melhor, quando meu pai teve uma proposta de emprego. No começo, ficamos morando de*

*favor na casa de minha tia até ele ter uma estabilidade nos primeiros meses, para depois alugar uma casa, aí... [...] minha mãe, começou a fazer alguns bicos, fazendo faxinas, para a gente poder estudar. Um ponto legal também, que aqui nós viemos morar próximo à escola, então minha mãe tinha uma segurança para deixar os três filhos na mesma escola, sendo que todos eram de séries diferentes, porque a diferença era de um ano, então a gente ficava, tinha muita ligação com a escola, por morar no mesmo bairro e defronte à escola. Meu pai não estudou, não teve essa oportunidade de estudar, ele é um analfabeto de só olhar o nome e copiar para poder fazer igualzinho porque senão, não faz. [...] se der só a caneta e ele não olhar para o nome dele já escrito ele não faz e, assim, ele sempre zelou pelo nosso ensino, por mais que ele não pode dar um ensino particular, um ensino de qualidade, ele sempre aproveitou essa oportunidade que a gente teve de estudar em escola pública e fazer esse acompanhamento, por mais que ele não teve essa oportunidade, parou na 3ª série, ele sempre zelou, sempre foi presente na nossa vida escolar, sempre participou das reuniões e o estudo para ele era prioridade, [...] para que fizesse com que nós pudéssemos participar de tudo, ter farda, ele buscava estar sempre presente para que a gente se sentisse acolhido também, porque a gente sabe que infelizmente o ensino público, ele tem as suas falhas, por questões de um sistema, mas assim, a gente soube aproveitar da melhor forma possível essa questão do ensino público, a gente se formou, até hoje eu sou o professor, mas para ele eu sou o Doutor da família, [...] fala com todo mundo que fui o primeiro, de parte de mãe a ter um nível superior e então assim, eu sou um grande orgulho da família, quando eu me formei fizeram uma festa surpresa [...] cada um ajudou da melhor forma possível para poder estar junto comemorando esse momento e assim eu sou muito grato. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)*

Nesse excerto narrativo emergem histórias sobre vivências e acontecimentos da vida pessoal do professor Rafael, cujas situações vivenciadas se aproximam ou até são semelhantes às experienciadas por muitas famílias, que com poucos recursos saem de suas cidades de origem do interior do estado da Bahia e chegam à grande cidade (capital) em busca de melhores condições de vida, oportunidades de emprego e a garantia de estudo para seus filhos. Nesse devir, cada um, a seu modo, vai se apropriando e se relacionando com o espaço vivido. Assim, o lugar vai se constituindo uma referência e demonstra “[...] a história das vidas que ali se foram e estão sendo vividas” (CALLAI, 2011, p. 17).

Outro registro muito presente na história de vida do professor Rafael Moraes diz respeito à valorização e reconhecimento que os seus pais sempre conferiram à sua educação e a de seus irmãos. Sobre essa questão, ele reconhece a importância e o papel dos seus pais na sua trajetória formativa e se refere a eles como sinônimo de incentivo, cuidado e acompanhamento.

No âmbito das narrativas sobre as histórias de vida, Dominicé (2010, p. 86) ressalta que “As pessoas citadas são frequentemente as que exercem influência no decurso da existência. [...] São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida”. Dessa forma, para o professor Rafael, é muito gratificante ter conseguido retribuir todos os esforços e investimentos que seus pais fizeram para que ele e seus irmãos tivessem acesso às melhores oportunidades de estudo e uma boa formação, sendo hoje motivo de alegria e orgulho para os seus pais, ver o filho ser o primeiro da família a concluir o ensino superior. Como destacou com emoção, “[...] *até hoje eu sou o professor, mas para ele eu sou o Doutor da família, [...] fala com todo mundo que fui o primeiro, de parte de mãe a ter um nível superior e então assim, eu sou um grande orgulho da família, [...].*” (Prof. Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020).

Diferentemente do professor Rafael, a professora Tatiana Bahia nasceu e sempre morou em Salvador. Ao recordar o passado, a professora Tatiana relatou que na sua infância, ela sempre conviveu com o universo do magistério, pois desde muito cedo acompanhava a sua mãe que era professora de educação infantil. A professora Tatiana, conta que ela sempre teve esse contato com a sala de aula, com a escola, quando tinha alguma festa ou reunião na escola, ela sempre estava presente acompanhando a sua mãe. Essas vivências cotidianas no ambiente de trabalho da sua mãe possibilitaram à professora Tatiana o gosto da dinâmica escolar.

Ao evocar as reminiscências sobre a sua infância, a professora Tatiana deixa evidenciado que os principais espaços sociais que se configuram como formativos na sua trajetória pessoal e profissional foram a casa e a escola. A escola nutre memórias positivas que se repercutiram na sua formação docente, conforme excerto da sua narrativa:

*[...] na minha infância, eu sempre convivi com questões da educação escolar, pois a minha mãe era professora de educação infantil e eu sempre tive esse contato com a sala de aula, com a escola, sempre acompanhava na escola, nas festas, nos dias de reunião, alguma coisa assim que tinha na escola eu sempre ia, e eu gostava do ambiente escolar [...]. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

A narrativa da profa. Tatiana Bahia, reafirma a concepção de Portugal (2013, p. 230) ao entender a geo(BIO)grafização, como um modo singular de grafar a vida, por meio da

[...] apreensão, narração e interpretação das experiências vividas a partir da concepção, percepção e apropriação do lugar, cenário-referência, onde são construídas as cartografias das experiências, singulares e plurais, cuja narração dos enredos das histórias acontece e, também, onde se desenrolam os saberes profissionais e as práticas sociais dos professores, [...]. (PORTUGAL, 2013, p. 230)

Narrando sobre esta mesma temática, o professor Jeferson Sousa, ao mobilizar as suas memórias sobre o início da sua trajetória de vida e dos lugares (cenários-referências) das vivências, ressalta que, tem muito que narrar, por conta da diversidade de acontecimentos vividos no seu percurso e das lembranças que povoam as suas memórias, que, portanto, iria tratar de selecionar os fatos, acontecimentos e situações experienciadas na sua trajetória de vida até ao momento presente do ato de narrar, para, segundo ele não ficar prolixo e enfadonho demais e que por isso, tentaria ser sucinto e breve em sua narrativa.

*Eu venho de uma família relativamente numerosa, nasci em Salvador nos anos 80, tenho mais três irmãos, inicialmente morava aqui em Salvador e com pouco tempo de vida minha família se mudou para Camaçari, onde morei por sete anos, depois retornamos para Salvador e aqui moro na mesma rua, no mesmo bairro, até hoje. Meu pai é rodoviário, trabalhou nos anos 80 como motorista em uma empresa do Polo Petroquímico, então, por isso, a gente acabou migrando para Camaçari, que era onde tinha mais oportunidades de emprego na época, e minha mãe é dona de casa. Nós sempre tivemos uma vida, não digo assim... é ... de escassez de dificuldade extrema, mas era aquela questão de viver sempre no limite do orçamento. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

O fragmento da narrativa do professor Jeferson Sousa, sobre a vida em família e o começo da sua trajetória, apresenta semelhanças com a história de vida do professor Rafael, as quais são marcadas pelas itinerâncias realizadas por seus pais em busca de melhores oportunidades de emprego e condição de vida. No caso da família do professor Jeferson Sousa, o deslocamento que ocorreu de Salvador para Camaçari, justifica-se pelas oportunidades de emprego e renda presentes nesta cidade com a instalação do Polo Industrial de Camaçari, que iniciou suas operações em 29 de junho de 1978. Vale lembrar, que o Polo Industrial é o primeiro complexo petroquímico planejado do país e localizado no município de Camaçari, a 50 quilômetros de Salvador, Estado da Bahia. O professor faz ainda, referência a uma família numerosa composta do núcleo familiar, ele e mais três irmãos.

Para o professor Marcus Aurélio, o exercício de narrar sobre suas memórias é motivo de felicidade, pois ao mobilizar as suas reminiscências, recorda que vivenciou muitas experiências boas na infância, e evidencia a importância dos laços afetivos existentes entre seus pais, irmãos e avós para sua formação pessoal e desempenho escolar. Destaca ainda, boas recordações de momentos com a família em datas comemorativas que ficaram registradas em suas lembranças. No entanto, em sua narrativa ele expõe, também, momentos difíceis e de muita tristeza com o adoecimento e o falecimento do seu pai e de sua avó materna, conforme a narrativa a seguir:

*Bom. Eu me chamo Marcus Aurélio Santos Virgílio, tenho trinta e cinco anos, sou natural de Salvador – Bahia. Lembrar da minha infância é uma sensação muito boa, [...] eu graças a Deus tive uma infância, é como o povo diz, uma infância normal, brinquei muito. Na minha casa morava eu, meu pai, minha mãe, meu irmão, filho de minha mãe do primeiro casamento, e minha irmã, por parte de pai e mãe, meu irmão com uma diferença de sete anos de idade para mim, minha irmã é três anos mais nova que eu. É uma lembrança muito boa, gente... como toda criança assim que tem uma família estruturada, a gente tinha nossos momentos de lazer e nossos momentos de dever, meu pai sempre deixava isso muito claro. Meu pai era uma pessoa que conseguia ser ao mesmo tempo rígido e amoroso, conseguia impor, pedir as coisas e nos ensinar o que queria, mas, ao mesmo tempo, passava muito amor, muita segurança para a gente. A mesma coisa era minha mãe, eles tinham uma sintonia muito grande na nossa educação. Meu pai era projetista mecânico e minha mãe era publicitária, então a gente tinha uma certa segurança econômica e isso nos proporcionou uma infância muito boa com a presença de primos, tios, tias, viagens, festas de São João, carnaval, réveillon, muito carinho dos avós, meus avós por parte de pai moravam no interior, e meus avós por parte de mãe são daqui, moravam aqui em Salvador mesmo. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2020)*

Fica muito demarcada nas narrativas dos professores, quando falam sobre suas histórias de vida, a influência que as figuras parentais exerceram nas suas trajetórias pessoais e de formação, reafirmando o que diz Dominicé (2010, p. 89) “[...] as relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou na construção da escolha da profissão”.

*A memória marcante de minha infância é assim, eu via meu pai que era uma pessoa superativa, que me passava uma segurança, uma admiração, só que meu pai ele era hipertenso muito grave, e ele teve alguns derrames, ele teve três derrames, então, eu passei a ver aquela pessoa que era extremamente forte para mim, numa situação debilitada, sem poder andar, sem poder falar, utilizando fralda e via*

*minha mãe naquela correria, naquela luta, para cuidar de meu pai e trabalhar. E o que marcou muito foi que nesse período, minha avó materna, também teve derrame muito forte e ficou na mesma situação de meu pai, e minha mãe naquela coisa de o marido e a mãe, numa situação de doença muito grave. Lembro que teve um período que se encontravam internados na mesma UTI do hospital aqui do Bonfim, Sagrada Família, meu pai e minha avó. Minha mãe quando chegava na UTI ia ver dois pacientes, então foi muito marcante isso, porque eram duas pessoas muito carinhosas, muito próximas e que faleceram no mesmo ano (1996), minha avó falecendo primeiro no mês de fevereiro e meu pai falecendo vinte dias depois já no mês de março. Então, isso marcou muito, [...] toda aquela aflição, toda luta da família para que os dois ficassem bem, mas foi o que passou e, isso me fortaleceu muito. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2020)*

Nessa dimensão de lembrar as histórias de vida, lugares e o acontecer da profissão dos professores de Geografia, colaboradores desta pesquisa, eu também mergulho nas minhas memórias e experiências, e lembro-me das pessoas que fizeram e fazem parte da minha trajetória de vida e como foram fundamentais para minha formação pessoal e escolha profissional. Sinto a dor da saudade, da ausência, assim como narrou o professor Marcus Aurélio, a sua dor pelo período de adoecimento e morte da sua avó materna e do seu pai, assim como ele, tenho em mim essa marca, pois vivenciei essa mesma dor e, falar da minha avó materna me emociona muito, mesmo depois de tantos anos, certamente por ela ter sido a pessoa mais carinhosa que eu conheci em toda minha vida, por ter cuidado de mim e por quem eu tinha e tenho um amor imenso e gratidão pelo seu exemplo de determinação. Pois, se hoje sigo em busca dos meus objetivos é inspirada na sua coragem, vontade de viver e força para superar os desafios impostos pela vida, não abdicando da sua generosidade e afeto.

Vejo-me na narrativa do professor Rafael, por também ter sido a primeira da família a ter ingressado na universidade e concluído um curso superior e ser motivo de orgulho para minha mãe. Identifico-me com a narrativa do professor Jeferson Sousa, quando ele relata que na sua infância não passou dificuldades, mas era tudo regrado. Venho de uma família numerosa, apesar de nunca ter nos faltado alimentação, vivíamos apenas com o necessário. Espelho-me na narrativa da professora Tatiana que relata o seu amor pelo ambiente escolar, pois assim como ela, sempre fui apaixonada pela escola e não foi por acaso a minha escolha pela carreira do magistério, a escola para mim sempre foi um mundo de possibilidades.

Nesse sentido, a compreensão das histórias de vida dos professores colaboradores, assim como a minha história, revela aspectos, pessoas, lugares, experiências, que certamente contribuíram para que fizéssemos a escolha por essa profissão.

#### **4.2 Histórias de vida, trajetórias de formação e profissão: experiências narradas**

A presente seção visa analisar as histórias de vida e as trajetórias de formação dos professores colaboradores desta pesquisa. Souza (2006), parte do pressuposto de que a narrativa possibilita, portanto, o desenvolvimento tanto da consciência sobre as experiências vivenciadas, quanto o autoconhecimento, situando o narrador como sujeito de sua própria história. Com esse entendimento, percebemos que a narrativa possibilita a reconstituição de processos históricos e socioculturais vivenciados nos diferentes contextos da formação e do exercício da profissão docente. Alinhada a este pensamento de Souza (2006), Fontoura (2010, p. 92) destaca:

Buscamos partir dos relatos, a produção e socialização das escritas de si, no entendimento de que os processos de formação de professores se modelam na tensão entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação. (FONTOURA 2010, p. 92)

Dessa forma, início esta seção buscando indicativos para compreender a trajetória de formação dos professores colaboradores desta pesquisa. Sobre esta questão o professor Rafael Moraes relata:

*Na minha história de vida, na minha escolaridade, eu estudei em escola pública desde a minha infância sendo que eu já tinha esse olhar para a Pedagogia, para ser professor através da minha família, eu tinha um desejo na verdade, então fui, cursei meu fundamental numa escola próxima de casa onde tinham vários professores que eu tinha uma afinidade, até pela questão do meu comportamento em sala de aula, de ser sempre um aluno bem prestativo, então tinha um carinho a mais com meus professores, da mesma forma assim eles comigo. É, fui para o Ensino Médio estudar no Rômulo Almeida onde senti uma dificuldade logo no início com a nova escola, até pelo grau de ensino, [...] eu passei para o terceiro ano, mas fiquei com algumas pendências do segundo. Então, tive que voltar novamente para a EJA, para poder fazer essa aceleração, quando tive uma professora de Geografia que despertou esse olhar para a Geografia, sempre busquei ajudar os*

*meus colegas em sala de aula. Alunos mais velhos, já que se tratava de um ensino de jovens e adultos que tinham maiores dificuldades. Ao ajudar a professora, dando esse suporte em sala de aula, me despertou totalmente essa paixão pela Geografia. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)*

Em sua narrativa, o professor Rafael Sousa anuncia que desde a sua infância, já sentia o desejo de se tornar professor, mas ser professor de Geografia foi um desejo manifestado no período do Ensino Médio, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ao desempenhar a função de ajudante da professora, pela qual nutria grande admiração. Assim, ao referendar sobre seus professores, deixa evidenciado que as vivências com esses, foram primordiais para reafirmar sua escolha na profissão docente. O fato da escola onde cursou o Ensino Fundamental ser próxima à sua casa favoreceu uma relação de maior proximidade e afeto com seus professores. Em sua narrativa, apreendem-se sentidos atribuídos a escola enquanto espaço privilegiado de acolhimento e convivência entre seus professores e colegas e confirma o que Souza (2011) defende sobre o torna-se professor, ou seja, trata-se de

[...] um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização. (SOUZA, 2011, p. 88)

Ao concluir o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio, no Colégio Rômulo Almeida, o professor Rafael Moraes conta que sentiu muitas dificuldades de adaptação com o novo colégio e com os novos métodos de ensino. Além disso, outro desafio apontado por ele foi a dependência que precisou fazer no 3º Ano, de algumas matérias que havia perdido no 2º Ano do Ensino Médio. É possível perceber que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, com a mudança de escola, professores e colegas, impactou no rendimento de desempenho do professor Rafael. No entanto, o sentimento de ser professor permanecia vivo, como foi destacado na sua narrativa.

Fica evidenciado no fragmento da narrativa do professor Rafael Moraes suas perspectivas profissionais e interesse pelo desenvolvimento da pessoa, aspecto que tão bem define seu comprometimento com a docência e a boa relação que estabelece com seus alunos e colegas. No decorrer do seu relato, o professor recorda-se que no

ano de 2013 concluiu o Ensino Médio e sentiu necessidade de adentrar no mundo universitário. Segundo ele, queria buscar caminhos para se inserir no mundo acadêmico, e nessa busca fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e prestou o vestibular, como destacado no excerto da sua narrativa:

*[...] Assim que conclui o Ensino Médio, busquei fazer o vestibular da Universidade Católica e ao mesmo tempo fiz o ENEM para tentar entrar na UFBA, duas universidades aqui em Salvador que ofertavam o curso de Geografia, sendo que não consegui entrar na UFBA pela nota de corte do ENEM, mas consegui entrar na Universidade Católica do Salvador através do vestibular, [...] entrei no ano de 2014, meu primeiro semestre foi no Campus da Lapa. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)*

Nesse fragmento da sua narrativa, o professor Rafael Moraes destaca os desafios enfrentados por ele em seu percurso formativo, mas também comprova sua determinação e persistência para ingressar na universidade.

Ao narrar sobre sua trajetória no processo de formação, a professora Tatiana Bahia sinaliza sua paixão pela Geografia e a escolha pelo magistério:

*Eu me apaixonei pela Geografia no curso pré-vestibular, então assim, até então eu não pensava em ser professora apesar de gostar da profissão. Eu fiz no Ensino Médio, o curso técnico em contabilidade, por ser a profissão de meu pai e minha mãe me cobravam muito, poderia ter feito magistério porque já teria emprego, aquela coisa, contabilidade você não tem emprego, magistério você já teria, porque ela fez magistério no ICEIA. E, com isso quando eu me apaixonei pela Geografia, eu fiz o vestibular para Direito e Geografia, e pensava, mesmo que eu passe em Direito, depois eu vou fazer Geografia. Então, passei em Geografia na UFBA e, passei na primeira fase em Direito na Federal de Aracaju, mas não fui aprovada na segunda fase. E em Geografia, os caminhos me levaram para a sala de aula, mesmo sendo um curso de bacharelado e licenciatura, é... sempre começa primeiro pela licenciatura porque a questão de necessidade financeira mesmo, é mais fácil de conseguir um retorno, então eu entrei na universidade em 2001, em 2003 eu comecei a dar aula, no 3º semestre, como estagiária. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Conforme a narrativa da professora Tatiana Bahia sobre a sua trajetória formativa, o seu encontro com a Geografia ocorreu no período do cursinho pré-vestibular. Ela conta que apesar da sua paixão pela Geografia, sua formação no Ensino Médio não foi o Magistério, e sim, curso técnico de Contabilidade, que é também a profissão de seu pai. Contudo, pela sua identificação com a Geografia e

incentivo da sua mãe professora, no período do vestibular, ela concorreu para o curso de Direito e Geografia, sendo aprovada em Geografia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2001.

Sobre o seu início na carreira profissional docente, a professora Tatiana Bahia relata que foi através do estágio no terceiro semestre, em 2003, que ingressou na docência, ressalta ainda, que o curso de Geografia ofertava a formação em duas habilitações – Bacharelado e Licenciatura –, mas ela optou pela licenciatura, pois lhe possibilitaria ser inserida mais rapidamente no mercado de trabalho.

Os caminhos que conduziram a escolha do professor Jeferson Sousa pela docência em Geografia, assim como os demais professores, foram a sua identificação com a Geografia. Ele ressalta que mesmo não tendo referências familiares que o influenciassem na sua escolha, ele acabou optando pela Geografia, conforme a sua narrativa:

*Quando o Ensino Médio está quase finalizando, para o jovem em geral fica aquela dúvida na cabeça... que caminho devo seguir? Aonde eu quero chegar? Então, muitos jovens acabam não tendo muita perspectiva de futuro até porque muitos não têm tantas referências familiares, tantas referências em seu cotidiano, assim, na questão referente à educação; já outras pessoas, têm aquele objetivo, aquele encaminhamento favorecido pelo meio em que vive. Então...é....nesse momento, pelo menos quando no meu caso, quando estava perto de concluir o Ensino Médio, não que não tivesse perspectiva, mas havia uma série de opções que foram postas na minha frente, sabe? Claro que para pessoa mais jovem tem essas dúvidas de qual caminho seguir. No meu caso específico, acabei até optando por fazer Geografia na UFBA, [...] foi uma escolha derivada de diversos fatores, sabe? Principalmente, porque era algo que eu tinha muita identificação, sabe? Eu me identificava muito com as ciências humanas, ciências sociais de uma maneira em geral, lembro que desde pequeno eu ficava em casa lendo os livros de Geografia dos meus irmãos mais velhos, procurando, olhando as imagens e lendo as características econômicas, características regionais que definiam cada lugar, [...] claro que eu também tinha...gostava muito também de História, de Biologia [...] essas três eu tinha bastante identificação na escola durante o Ensino Fundamental e Médio. Nessa questão da referência é algo que também me faltou muito, sabe? Que eu acabei sendo [...] o primeiro da minha família que cursou a faculdade. Em relação aos meus pais e meus irmãos mais velhos, eles não tinham ido tão longe assim. Então, não tive aquela referência para me espelhar. Claro que a gente tem acesso à informação e sabe que determinada profissão garantiria uma maior ascensão, outra facilitaria a entrada no mercado de trabalho, condição que é o que muita gente acaba vendo, somente por essa lógica do mercado de trabalho em si, mas eu acabei optando pela Geografia porque já era algo que eu tinha uma certa identificação, eu me identificava muito, como já tinha dito*

*anteriormente.* (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)

A narrativa do professor Jeferson Sousa nos coloca frente a uma realidade muito presente na vida de todo ser humano, em especial na vida do adolescente, do jovem que estuda e precisa enfrentar uma escolha que muitas vezes é para uma vida inteira, que é qual a profissão a seguir. Aquela velha e atual pergunta o que vou ser quando crescer faz parte do imaginário desse público quando tomando pelo sentimento de responsabilidade, desde cedo.

Nas circunstâncias atuais, essa escolha deve passar pelo termômetro do mercado de trabalho, oferta de postos de trabalho e procura do profissional habilitado para tal. Essa relação que deveria encontrar-se razoavelmente equilibrada, por diversas razões, nesse período se encontra globalmente afetada pela grande ameaça pandêmica da saúde pública, enfrentada por todos no século XXI, que é a doença Covid-19, trazida pelo novo coronavírus e suas variantes, que desafia a ciência médica e já ceifou milhares de vidas no mundo inteiro e no Brasil, já são mais de 584 mil<sup>12</sup> vidas perdidas. A OIT (Organização Mundial do Trabalho), sobre essa questão diz:

O mundo do trabalho está sendo profundamente afetado pela pandemia global do vírus. Além da ameaça à saúde pública, a pandemia acarreta impactos econômicos e sociais que afetam os meios de subsistência e o bem-estar de milhões de pessoas no longo prazo. A OIT e seus constituintes – governos, organizações de trabalhadores e de empregadores – desempenharão um papel crucial no combate ao surto, garantindo a segurança das pessoas e a sustentabilidade das empresas e dos empregos.<sup>13</sup>

Assim sendo, a questão da vida das pessoas, do trabalho e da produção, deve ser uma preocupação de todos os líderes mundiais e da sociedade, por se tratar de uma necessidade de sobrevivência humana, social e econômica. A preocupação com a garantia da saúde de todos deve ultrapassar todas as fronteiras do Planeta Terra, pois não estamos isolados. É isso que está a nos dizer todos os dias, o novo

---

<sup>12</sup> Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?q=numero+de+mortes+covid+brasil&sxsrf=AOaemvKFCNFBz-5VIBrzygDxbWBXZj7qJQ:1631194052568&source=Inms&sa=X&ved=2ahUKewirkMCw\\_\\_HyAhV4qpUCHWabCxAQ\\_AUoAHoEAcQAq&biw=1242&bih=597&dpr=1.1](https://www.google.com.br/search?q=numero+de+mortes+covid+brasil&sxsrf=AOaemvKFCNFBz-5VIBrzygDxbWBXZj7qJQ:1631194052568&source=Inms&sa=X&ved=2ahUKewirkMCw__HyAhV4qpUCHWabCxAQ_AUoAHoEAcQAq&biw=1242&bih=597&dpr=1.1)>. Acesso em 09 de set. de 2021.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.ilo.org/brasil/temas/covid-19/lang--pt/index.htm>>. Acesso em: 09 de set. de 2021.

coronavírus e suas variantes, que tem tomado como vetor qualquer indivíduo, não importando a origem, raça ou condição social.

Retomando a nossa questão inicial, agora com o professor Marcus Aurélio que, rememorando o seu itinerário de escolaridade infantil, educação básica até a sua inserção no Ensino Superior para o curso de Geografia, recorda detalhes desse período vivenciado por ele e destaca várias situações experienciadas. Em sua narrativa ele delimita os bairros onde ficam localizadas as escolas onde estudou, revive lembranças das datas festivas comemoradas na escola. Assim ele narra:

*Bom, sobre as lembranças que guardo da minha vida escolar eu lembro que estudei em três escolas. Do maternal ao meu sexto ano estudei na escola chamada Mundo Infantil, era uma escola considerada assim, uma escola top daqui da região da Cidade Baixa, quando falo Cidade Baixa eu estou me referindo aos bairros da Península Itapagipana, ou seja, Ribeira, Roma, Massaranduba, em toda essa região existiam duas escolas que polarizavam: uma era a Escola Mundo Infantil e a escola da igreja católica, o Colégio São José. As duas escolas tidas como as melhores da Cidade Baixa. E eu estudei no Mundo Infantil, e durante esse período tenho muitas lembranças boas dessa escola, das festas de São João, das fantasias das festas, do ensino, das brincadeiras, dos colegas, cuja amizade perdura até hoje. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Outra questão que emerge da narrativa do professor Marcus Aurélio sobre as memórias da escola comporta uma lembrança de uma professora, cujas práticas marcaram essa etapa da sua trajetória de escolarização. Além da descrição da profa. Dalvinha, o narrador destaca outra questão, a composição étnica das crianças que estudavam na referida escola. Assim ele narra:

*E nessa escola, uma professora me marcou muito, era a professora Dalvinha, a única professora negra que eu tive nessa escola. Ela foi minha professora na Alfabetização e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na primeira série, a professora Dalvinha me encantava pela paciência, pelo tratamento igual para com todos os alunos, pela alegria, sempre sorrindo, sempre brincando, e conseguia tirar o melhor da gente. Era uma escola paga, privada e cobrava uma mensalidade que nem todo mundo podia pagar, e a maioria dos alunos, era composta por alunos brancos. Na sala de aula de trinta alunos, três eram negros ou quatro negros, o resto todos brancos. Todos os outros anos que eu estudei na escola, eu percebia que a escola só reforçava essa dicotomia, essa coisa entre negros e brancos, não existia essa discussão de racismo, de igualdade de direitos, a escola era bem tradicional em relação a isso. Éramos criança e não sabíamos explicar esse problema, também porque não tinha essa noção, a gente só*

*sentia, [...] eu acho até um engano a gente dizer que as crianças não percebem que elas são tratadas de maneira diferente, as crianças percebem o racismo sim, eu percebia, algumas professoras tinham mais paciência com aquele aluno branquinho, com aquela menina branquinha do cabelo liso, o menino branquinho, tinham mais paciência pra ensinar, tinham mais carinho, a voz mais meiga, do que com nós, eu e minha irmã que éramos negros, por exemplo [...].* (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)

O professor Marcus Aurélio continua em sua narrativa demonstrando que as questões étnicas encontradas durante o seu processo de escolarização, ultrapassavam as barreiras geográficas. Da Península Itapagipana ao Centro da Cidade, havia uma continuidade no tratamento dos alunos, conforme a cor da pele. Relata como uma grande conquista, o fato de pegar sozinho o ônibus para vencer a distância entre os dois endereços, casa e escola, conforme o trecho:

*Estudei nessa escola até o sexto ano, no sexto ano eu fui para o colégio no centro da cidade, ali na Avenida Sete, no Mosteiro de São Bento, o Colégio São Bento. Uma nova escola, novos amigos, a realidade econômica não mudou muito e o perfil dos alunos também [...] o perfil dos alunos em relação a cor, a maioria de alunos brancos, [...] mas pra mim estava sendo uma novidade porque eu comecei a pegar ônibus sozinho, com doze anos eu comecei a pegar ônibus aqui no Bonfim de seis e meia da manhã, pegava o ônibus Campo Grande descia ali na Carlos Gomes e atravessava, então pra mim era o máximo, saía da escola ia pegar o ônibus na Lapa, voltar sozinho, novos amigos então pra mim estava sendo o máximo.* (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)

Insurge do relato do professor Marcus Aurélio, uma questão que infelizmente, ainda está enraizada em nossa sociedade, a exclusão racial. O professor se referindo a vivência do racismo no ambiente escolar narrou: “*[...] eu percebia que a escola só reforçava essa dicotomia, essa coisa entre negros e brancos não existia essa discussão de racismo, de igualdade de direitos, [...] as crianças percebem o racismo sim, eu percebia, [...]*”. Diante da narrativa do professor Marcus, percebemos os impactos negativos que são causados por essa cultura racista na sociedade e, infelizmente, ainda presente em muitas escolas, reforçando a opressão imposta aos negros ao longo da História.

Na sequência de sua narração, ele retrata a qualidade do ensino, seu desempenho nas disciplinas e os desafios enfrentados na fase de transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio.

*Em relação ao ensino, escola Mundo Infantil também tinha um ensino muito bom, inclusive é, eu senti uma dificuldade logo no início quando eu cheguei na escola, mas que depois eu fui entrando no ritmo da escola e me adaptei e me saí muito bem [...] meu pai sempre exigia boas notas, quando eu tirava uma média oito, ele me perguntava o que você faz da vida para tomar oito? Oito tá pouco! Ele sempre exigindo muito. No São Bento, no início eu senti essa dificuldade, e já não tinha tanta pressão do meu pai, porque minha mãe exigia, mas não fazia tanta pressão, porque quando o meu pai morreu eu estava a quarta série no ano de 1996, [...] voltei a ter minhas boas médias, só no primeiro ano no Ensino Médio eu relaxei de vez, comecei a brincar demais a ir para o shopping, viver aquela fase de namoro, essas descobertas e as minhas médias, principalmente de Matemática, Física e Química caíram bastante e foi a primeira vez na minha vida que eu fui para uma recuperação, fui para recuperação de Física, Química e Matemática. [...] Minha mãe jogou aquele peso em mim, alegava que pagava uma escola cara e eu estava brincando, não me esforçava, e aquilo também mexeu muito comigo porque tinha uma coisa que eu trazia muito em mim é que eu não poderia decepcionar minha mãe, depois que eu perdi meu pai, eu fiquei assim tão ligado a ela, [...] eu não queria decepcionar de maneira nenhuma, então eu cheguei lá na recuperação e passei. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Na sequência das narrativas, o professor Marcus Aurélio rememora como foi sua mudança da escola particular para a escola da rede pública, suas experiências, adaptações, reflexões e amadurecimento pessoal acerca de questões socioeconômicas, raciais, sua relação com os professores, crescimento pessoal e oportunidades.

*Só que no segundo ano minha mãe ficou desempregada e eu tive que estudar na escola aqui no Bonfim, na escola pública chamada Alípio Franca, porque assim, a pensão que ela recebia não dava para ela pagar a escola para mim e para a minha irmã. Como eu já estava mais adiantado do que minha irmã, ela dizia que eu já tinha uma base melhor e optou manter a minha irmã na escola privada e eu fui transferido para a escola pública. Foi um choque de realidade imenso, primeiro pelo perfil dos alunos, a maioria de alunos negros e menos alunos brancos e a questão econômica era mais forte, tanto que nas outras escolas os alunos discutiam sobre a marca da mochila, vou comprar o lápis tal, o grafite tal, lá, na escola pública, vi colegas que não tinham nem caderno, não tinham tênis para ir à escola, iam de chinelo. Colegas que me relatavam que aguardavam ansiosos pela merenda porque não tinham almoçado, então, isso para mim foi um choque, [...]. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Ainda rememorando essa etapa da vida escolar, o prof. Marcus, declara como foi fundamental sua admissão na escola pública e todas as experiências vivenciadas

por ele nesses novos espaços. Em seu excerto narrativo, declara a importância das referências que teve dos seus professores.

*Então, eu agradeço muito a Deus e digo que a melhor coisa que aconteceu para mim foi ir para a escola pública, já grande e com a família estruturada, com mentalidade mais ou menos formada, então eu passei a observar tudo aquilo ali, então lá eu encontrei um forte fator para que eu viesse me tornar professor. Na escola pública existem bons professores apesar do povo atacar a escola pública, as pessoas não entendem a precariedade de trabalho e as dificuldades que a gente enfrenta, mas eu tive bons professores. Desataco a professora de Biologia, professora Adriane, professora de Português, Horminda, ótima professora, professora de Matemática, Graciete, que inclusive conseguiu uma bolsa de estudos para mim no cursinho, no projeto chamado Steve Biko, no Pelourinho. Eu fiz parte da primeira turma do projeto chamado Ogum Tec que era o projeto para incluir estudantes negros, nos cursos de exatas porque eu era muito bom em exatas, Física, Química e Matemática então eles chegaram lá na escola oferecendo apenas duas bolsas para a escola toda e detalhe, eu não era terceiro ano, eu era segundo ano, só que os professores de Física, perceberam meu desempenho e falaram eu posso indicar um aluno do segundo ano? Aí eles disseram tudo bem, ele faz cursinho lá agora e no próximo ano ele se inscreve no projeto chamado Ogum Tec. Foi a professora Graciete, Matemática que me indicou. Esse foi o primeiro fato que me marcou para profissão docente. Até então eu tinha na cabeça que queria ser publicitário para seguir os passos de minha mãe, acho que foi quando eu assisti a uma aula de História do professor André, ele era um professor jovem, ele devia ter vinte e oito anos, um professor bastante brincalhão contava piada, mas que tinha um domínio da didática e do conteúdo absurdo. Entrava na sala de aula com apenas um piloto e um apagador e ele conseguia silenciar uma turma barulhenta porque todo mundo viajava com ele no túnel do tempo da História e aquela contextualização. Então eu ficava assim [...] eu quero um dia ser igual a esse cara assim, se eu fosse professor queria ser igual a esse cara, e também fui me fascinando com o conteúdo de História, [...] História é um curso muito bom e eu não tinha percebido isso antes. Depois disso eu tive um professor de Geografia. O professor Ricardo era muito bom. Ele sempre dizia na sala para a gente estudar e sempre falava que quem detém o saber detém o poder. E eu me perguntava, como é que eu não tinha percebido a validade preciosa dessas duas disciplinas, História e Geografia? (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Conforme narrado pelo professor Marcus Aurélio, o magistério, enquanto profissão, não foi um desejo inicial, ele conta que desejava seguir a mesma profissão de sua mãe, qual seja, Propaganda e Publicidade. No entanto, ao chegar ao Ensino Médio, esse desejo foi mudando ao ver as práticas de ensino dos seus professores, principalmente os de Geografia e História, o que foi fundamental para sua escolha profissional, segundo a sua narrativa.

*A profissão de professor não foi a minha primeira opção. A minha mãe era publicitária e aquele mundo do trabalho dela me encantava. Ela chegava em casa contando sobre a criação de uma campanha política ou de moda, a elaboração de um outdoor, [...] ela relatava o trabalho dela e eu dizia poxa, eu acho que eu vou ser publicitário e eu fiz o vestibular como não tinha o curso de comunicação com ênfase em publicidade e propaganda em universidades públicas eu fiz o vestibular em uma faculdade que tinha acabado de abrir aqui no Comércio, na Cidade Baixa chamada faculdade da Cidade de Salvador e lá eu me inscrevi no curso Publicidade e Propaganda e fui aprovado e fiz parte da primeira turma. Com o passar do tempo eu perdi o encantamento e acabei abandonado o curso. Depois me inscrevi em um cursinho pré-vestibular pago e voltei a ter contato com os professores e vi os professores de História e os professores de Geografia muito bons e reacendeu aquele fascínio pelas disciplinas do Ensino Médio e decidi fazer vestibular para História ou Geografia. No vestibular da UFBA me inscrevi para História e na UNEB só tinha História no interior, em Santo Antônio de Jesus. Como nesse período, eu já tinha uma filha, fruto de um relacionamento no Ensino Médio, e eu trabalhava e fazia esse cursinho então prestei o vestibular e perdi aqui em Salvador e aos dezenove anos passei no vestibular da UNEB de Santo Antônio e fui, e minha filha ficou aqui morando com a minha esposa e minha mãe. Toda semana eu ia para Santo Antônio de Jesus e voltava nos finais de semana. A saudade era grande, não conseguia arrumar trabalho logo lá e minha mãe não tinha dinheiro para eu ficar indo e voltando todos os fins de semana, [...] primeiro morei em pensionato pago até conseguir morar na república da UNEB lá em Santo Antônio, passei a morar na república então esse dinheiro do pensionato que minha mãe pagava já ficou mais folgado para eu me manter lá, mas comecei a me sentir só, comecei a sentir falta daqui e tudo, e um belo dia, sexta-feira eu arrumei minha mochila toda e vim embora, não disse nada a ninguém da minha família. Minha mãe ficou muito decepcionada. Fiz um curso de auxiliar de departamento pessoal, consegui emprego assim que eu terminei o curso, em uma empresa de contabilidade e fui trabalhar de auxiliar de departamento pessoal, trabalhei lá durante quatro meses. Já era fim de ano e fiz a inscrição no vestibular, fiquei com dúvida entre Geografia e História, mas resolvi tentar Geografia. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Nesse excerto da narrativa do professor Marcus Aurélio, para além da escolha pelo curso de Licenciatura em História e o seu ingresso na UNEB/Campus V, na cidade de Santo Antônio de Jesus e, posteriormente, a escolha pelo curso de Geografia, emergem outras questões que merecem destaque. Uma trata das mudanças de vida impostas pela migração Salvador-Santo Antônio de Jesus no Recôncavo Baiano. O fato de ter que viver afastado da família foi um fator que implicou na desistência do curso e no retorno à sua cidade.

A outra questão contempla o modo como o professor Marcus Aurélio se relaciona com os lugares e suas espacialidades. Enquanto Salvador era o lugar do aconchego da família, Santo Antônio de Jesus significou o não-lugar.

Como enfatiza Nóvoa (1999, p. 17), “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Dessa forma, todas as situações vivenciadas pelos professores foram fundamentais para a escolha profissional. Ao analisar as narrativas, dos professores pude reconstruir a minha própria trajetória antes de adentrar a Universidade, os desafios, os lugares, pessoas que fizeram parte da minha trajetória, professores que foram referências, experiências, aprendizagens, refletindo como esses fatores contribuíram para minha formação na docência.

#### **4.3 Entre o grafado no livro e o fazer em sala de aula: narrativas, saberes e práticas**

Por acreditar que a análise e a interpretação das narrativas possibilitam traçar uma cartografia do saber-fazer docente, a partir da compreensão dos modos como os professores estruturam (planejam) didaticamente as suas práticas e abordagem dos conceitos tendo em vista as suas escolhas metodológicas, nesta seção pretendo conhecer as estratégias metodológicas elaboradas e/ou utilizadas pelos professores em sala de aula na abordagem dos conceitos geográficos buscando compreender o lugar que ocupa o livro didático nas práticas dos professores em sala de aula.

Ao buscar compreender as aprendizagens e significados alcançados pelo ensino da Geografia pelos estudantes, concordo com Cavalcanti (2013) ao dizer que um ponto de partida relevante para refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos.

A autora explica que ao longo da História, os seres humanos se organizaram em sociedade e vão produzindo sua subsistência, produzindo com isso seu espaço, que vai se configurando conforme os modos culturais e materiais de organização dessa sociedade. O que se configura em um caráter social e de espacialidade nas práticas da sociedade. Ensina-nos, ainda, que o pensar geográfico contribui para uma

contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao refletir espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial.

Dessa maneira Cavalcanti (2013), conclui que o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Assim sendo, iniciamos nossos diálogos com a narrativa da professora Tatiana Bahia que, ao narrar sobre o seu início de carreira, lembra que embora seja filha de mãe professora, o tornar-se docente de Geografia foi uma construção cujo percurso passou pela ajuda mútua entre ela e um grupo de colegas que se reuniam nos finais de semana para falar de suas práticas, dúvidas dificuldades, acertos e que muito contribuiu para estabelecer as estratégias metodológicas das práticas de ensino:

*[...] Com o tempo a gente vai acostumando, vai aprendendo de fato como ensinar. Na prática vamos aprendendo com a ajuda dos colegas. Apesar de minha mãe ser professora eu não buscava com ela essa clareza de como dar aula, então eu e mais um grupo de colegas que estavam iniciando na profissão, a gente se reunia muito nos finais de semana para preparar as aulas. A gente deu aula no pré-vestibular, depois começou o pré-vestibular Universidade para Todos que atendeu aos alunos da UFBA, dava uma bolsa para os alunos da UFBA, UNEB para dar aula no cursinho pré-vestibular, então várias amigas minhas foram dar aula nesse pré-vestibular e a gente tinha muita dificuldade de como abordar os conteúdos. Bom, eu sei os conceitos, mas como é que eu vou passar isso para o aluno, isso que era a dificuldade. Então, a gente se juntou o aluno apresenta, elas se repetem, então, eu me antecipo. Assim, com a prática a gente consegue superar essa dificuldade e começa achar várias formas de passar o assunto, porque se o aluno não entende de uma forma você tem que ver outro mecanismo para falar do mesmo assunto, então um assunto eu consigo abordar três, quatro formas diferentes. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

De tal modo, a professora Tatiana afirma que sentiu muitas dificuldades em planejar a abordagem dos conteúdos. Entretanto, sinaliza também que discutir temas voltados ao exercício da docência, lhe possibilitou criar alternativas de estratégias para garantir eficácia na abordagem dos conteúdos e, assim proporcionar a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, esse excerto da professora reafirma o pensamento de Cavalcanti 2019, ao dizer que, cabe ao professor 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.

Partindo dessa compreensão, a professora Tatiana Bahia narrou:

*Você tem espírito de professor quando você sempre procura uma forma de passar o conhecimento com mais clareza para o aluno. Sempre penso assim: o aluno não entendeu! Não é o aluno que não entendeu! Eu que não fui clara, a gente tem que pensar assim. Que nossa função é passar o conteúdo. E se o aluno não entendeu, o problema não está nele, está em mim. Então, como é que eu conserto isso aqui? Então, hoje trabalhando com os estudantes do fundamental, eu trago muito para o local, para que eles entendam, eu não trabalho mais com o Ensino Médio, trabalho com o Fundamental II e com a EJA à noite Eixos IV e V que são referentes ao 6º e 7º e 8º e 9º anos, mesmo sendo adultos, a linguagem é diferente, mas o entendimento dele tem que ser da escala do menor para o maior, não pode falar do global com uma criança de 12 anos, tem que trazer para o local. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Então, ao planejar a realização das práticas de ensino, a professora Tatiana, utiliza como ponto de partida o lugar das vivências e experiências do aluno e, que foi possível construir um repertório mínimo de conhecimentos prévio, para tanto, ela aborda os conteúdos, aproximando-os ao cotidiano dos seus alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa, corroborando com Callai (2017), ao ressaltar que

[...] não é um processo linear nem de treinos, mas de construção pelos alunos de conhecimentos novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar. (CALLAI 2017, p. 88)

Semelhante à professora Tatiana, o professor Marcus Aurélio, ao relatar sobre as estratégias metodológicas utilizadas para abordar os conceitos geográficos em sala de aula, declara que inicia sua aula apresentando aos seus alunos o conceito que será trabalhado, em seguida, convida-os a fazer um exercício de observação do seu entorno, contextualizando teoria e prática para que os alunos façam as leituras e interpretações necessárias, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla dos elementos do espaço geográfico. O excerto da sua narrativa, a seguir, ilustra um pouco o modo como contextualiza o ensino. Vejamos:

*Ao iniciar a explicação do conceito de espaço geográfico, a minha primeira ação é apresentar a eles o conceito e digo que o espaço geográfico é dinâmico, ele está ali, é como se fosse uma paisagem, mas com a participação humana intensa, transformando aquela paisagem, e que o espaço geográfico é transformado para satisfazer as nossas necessidades, por isso que nós observamos uma paisagem num momento e uma paisagem em outro, aquela paisagem é transformada quando há essa interação humana. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021).*

Outra estratégia metodológica utilizada pelo professor é a entrevista entre alunos, familiares mais velhos e vizinhos, quando realizou a abordagem sobre as transformações dos lugares da cidade. O professor Marcus Aurélio solicitou que os alunos pesquisassem sobre as transformações ocorridas no lugar de vivência, promovendo assim, uma troca de saberes entre gerações. Essas estratégias têm como ferramentas de grande relevância, o uso dos mapas e do livro didático como recursos sempre presentes em suas aulas.

Portanto, na perspectiva da cartografia escolar, podemos relacionar a visão educativa de incorporar diferentes linguagens no ensino de Geografia e os recursos cartográficos para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e a compreensão do lugar que se vive, em diferentes espaços (CASTELLAR; MORAES, 2013.).

Seguindo nesta direção, o professor Marcus Aurélio narra uma situação formativa experienciada com a abordagem dos conceitos paisagem e espaço geográfico.

*Eu começo sempre com o conceito de paisagem. Eu geralmente abordo inicialmente levando para eles a questão do conceito mesmo, da palavra paisagem. Apresento a eles o que seria para a Geografia o conceito de paisagem e faço com eles um exercício de observação. Se a sala tiver alguma janela, vamos para janela olhar, depois peço a eles para descrever o que eles enxergam. Depois daquilo ali, e aí a gente já começa introduzir os elementos que compõem a paisagem, os elementos naturais e os elementos culturais e, a partir dessa observação. [...] eu peço a eles que me digam o que significa a palavra 'cultural' e o que é 'natural' daquilo que eles enxergam, e também quando, caso a sala de aula não tenha uma janela, nós utilizamos o livro e eu peço para eles levarem recortes de revista, imagens de paisagens, fotografias que eles têm de algum lugar para a gente ir fazendo observação. E no segundo momento, eu apresento a eles imagens do mesmo local, da mesma paisagem, só que em momentos diferentes. Selecione uma imagem de uma paisagem de um local, uma foto atual, e pego uma imagem de cinquenta anos, sessenta anos atrás, para a gente trabalhar a questão da observação das paisagens em diferentes tempos, para que eles percebam e compreendam que*

*elas mudaram, que as paisagens não são permanentes, elas são transformadas e a partir daí, elas dominando esse conceito de paisagem. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Em relação à mesma temática, o professor Rafael, narra que no trabalho com os conceitos geográficos utiliza como estratégias metodológicas, algumas práticas, como: a cartografia, o uso de textos, de imagens, slides, o livro didático; que essa prática, promove o diálogo, incentiva a pesquisa e contextualiza os conceitos apresentados às vivências dos seus alunos, porém, sinaliza que no ambiente escolar existem também algumas limitações encontradas quanto à oferta e disponibilidade de alguns recursos didáticos.

*Para trabalhar com região, costumo analisar alguns critérios, trabalhar com a análise de alguns critérios de regionalização como, por exemplo, a divisão do IBGE ao longo do tempo, a divisão geoeconômica, os complexos regionais, a sua divisão com base no meio técnico e científico e é importante que o professor deixe claro quais critérios foram utilizados, a finalidade da divisão regional, outra opção também é o estudo de regiões em diferentes escalas de análise como local, regional, nacional e global. Deixando clara a importância do uso da cartografia como base de instrumento de aproximação dos lugares. conversar um pouquinho mais sobre o que leva ou levou o seu pai ou o seu avô ou os seus familiares migrarem para as grandes cidades... e assim, a gente vai levando. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)*

Quando o professor Rafael Moraes se refere a sua prática e, ao abordar o conceito de região em sala de aula, destaca a importância de apresentar para seus alunos os critérios que foram utilizados para cada tipo de regionalização a exemplo, a divisão do IBGE e a divisão em complexos regionais. Sobre esse modelo de divisão regional, Gomes (2012, p.53) diz:

*A região tem também um sentido bastante conhecido como unidade administrativa e, neste caso, a divisão regional é o meio pelo qual se exerce frequentemente a hierarquia e o controle na administração dos Estados. Desde o fim da Idade Média as divisões administrativas foram as primeiras formas de divisão territorial presentes no desenho dos mapas. (GOMES, 2012, p. 53)*

As narrativas do professor Jeferson Sousa retratam uma prática de ensino centrada nos conhecimentos prévios dos alunos, e, a partir desses saberes que os alunos já possuem ele desenvolve os conceitos pautados nos saberes geográficos,

visto que, para o professor, os conceitos geográficos já fazem parte do repertório de saberes dos alunos, ao menos do ponto de vista do conhecimento do senso comum, por serem conceitos da vida diária, do cotidiano das pessoas. Como narra:

*Artículo no meu fazer pedagógico aos conceitos nas categorias de análise geográfica. [...] Primeira coisa que tenho a falar em relação as categorias que existe muita polissemia, polissemia entre todas essas categorias porque são palavras muito corriqueiras no dia a dia das pessoas, são palavras de larga utilização, é, a partir do momento que o professor de geografia fala para os alunos, eles já têm uma certa noção do que seriam essas palavras, agora, para o saber geográfico são encaradas de outra forma e é muito isso que a gente é meio que tenta construir junto a eles, tenta construir junto a eles essas noções geográficas, dessas palavras que eles já conhecem... de alguma forma, eles já tiveram contato. É... região, principalmente, região é uma palavra muito do cotidiano das pessoas, é uma palavra largamente utilizada. Território, lugar, espaço, paisagem, então, são coisas, são palavras que são de larga utilização, no nosso caso da Geografia, a gente vai construindo junto a eles nos diversos níveis, no nível fundamental... a gente vai construindo essas categorias, vai construindo esse saber, esse saber geográfico junto com eles. (Professor Jeferson Santos – Entrevista Narrativa, 2020)*

Na abordagem sobre os conceitos geográficos, a professora Tatiana Bahia destaca o uso do livro didático como procedimento metodológico na compreensão e percepção dos conceitos trabalhados em sala de aula, mas sinaliza que muitas vezes as abordagens contempladas nos livros didáticos estão desconectadas com a realidade socioespacial vivida pelos estudantes. Nesse sentido, a professora, ao trabalhar com os conceitos da Geografia, estabelece uma relação com o lugar de vivências dos seus alunos. Como expressa em sua narrativa.

*[...] Então eu faço sempre essa relação dos conceitos, trato o conceito do livro, leio para eles o conceito, eles tentam entender, depois eu trago para o local e fica muito mais claro. Questão mesmo de lugar, lugar e não lugar, eu falo de não lugar também, que o Milton Santos falava, então, eles entendem que lugar é subjetivo, o lugar que é meu não é o lugar dele, o lugar que é dele não é o meu, então fica muito mais fácil, parece uma coisa estática: lugar! E lugar é um termo até usado cotidianamente, fora do conceito, como: qualquer lugar ou em tal lugar, mas não é um lugar, é lugar para quem? Então traz uma reflexão também para esses conceitos que a gente usa no dia a dia e que não é empregado da forma geográfica correta. Assim, eu trabalho esses conceitos básicos principalmente no 6º ano, é fundamental a abordagem dos conceitos das categorias geográficas, espaço, lugar, paisagem, território e região, então eu tento trazer muito para o cotidiano, fazendo uma relação mesmo com o espaço dele, tipo: o que*

*é o espaço? Ponto! Toda ciência tem um objeto de estudo, qual o objeto de estudo da Geografia? Espaço! Que espaço é esse? Incentivo os meus alunos a pensar que espaço é esse, que tudo tem espaço? Então, destaco que o espaço é construído e modificado pelo homem, é o espaço geográfico, espaço que o homem construiu e modificou de alguma forma. Aí eu trago o conceito de lugar, aquele conceito do livro, é um lugar que você se identifica, que você se sente à vontade, é um lugar que você tem referência, e logo trato com eles: qual o seu lugar? Cada um trata seu lugar, por que tal lugar é seu lugar? A rua que você mora é seu lugar? Ai muitos dizem: não! 'Apesar de eu morar ali, não é meu lugar porque eu não me identifico. Porque pessoas passam com armas na frente da minha casa, professora, eu não gosto de tá ali'. Então, mesmo ele estando ali, talvez não seja um lugar porque ele não se identifica. Então, me traz muita reflexão também essa conversa com os alunos porque tem aquela coisa engessada, lugar que eu estou ali no meu cotidiano é meu lugar, às vezes, não é o meu lugar, não me identifico. Então, isso é enriquecedor para a gente também como professor que às vezes vai meio que engessado também para sala de aula, e essa reflexão é importante. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Ainda sobre o livro didático, a professora Tatiana diz que o utiliza como referência básica para trabalhar os conceitos em sala de aula ao tempo que em buscar contextualizar com o mundo real do aluno, seu entorno e as experiências vividas. A narrativa a seguir retrata um pouco como a referida professora faz uso desse importante recurso didático no devir do seu fazer docente.

*[...] Eu uso o livro didático como uma referência básica, não é meu ponto principal para abordar os conteúdos, eu pego aquele conceito básico e a partir dali eu tento trazer para perto dele (o aluno), para a sua realidade, porque parece tudo muito distante. A Geografia do livro parece que não é a nossa Geografia do dia a dia e a Geografia está no dia a dia, está na rua...e o que está no livro é o nosso dia a dia, nosso país, nossa cidade, é nosso Estado, é nosso bairro, mas parece tudo tão distante, [...] então eu tento trazer isso tudo para perto, porque eu entendo que a Geografia está ali no bairro, na cidade porque o bom seria se a gente conseguisse fazer um estudo fora de sala de aula como é na faculdade, [...] bom seria se a Geografia fosse assim: estudar em sala de aula e pelo menos, duas ou três vezes no ano, uma vez por trimestre, a gente sair para a rua e ver a Geografia que é estudada em sala de aula porque parece tudo muito distante, [...] o menino diz assim: eu não gosto de Geografia.' Mas é seu dia a dia aqui, vamos ver aqui a Mata Atlântica, mas o que é mata atlântica? Aqui no Pau da Lima, aqui tem um jardim botânico, aqui tudo era mata atlântica! E por que não tem mais? Digo que o litoral foi todo devastado que a mata atlântica natural foi destruída, a cidade foi crescendo e sem a mata atlântica, parece ser uma coisa distante, mas não é. [...] Então, eu me aproprio desse parâmetro e trago muito para o dia a dia, para que eles entendam. Faço essa abordagem nas turmas do Ensino*

*Fundamental, no diurno e, à noite, com a linguagem um pouco mais diferente, um pouco mais de cuidado ao abordar certos temas porque são adultos, mas é, eu sempre trago os conteúdos para o cotidiano, né, principalmente quando eu falo de território, à noite é mais complicado, tem que medir muito as palavras porque a violência tá, tá em todo lugar, inclusive na escola, né? (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Assim sendo, aproveita os problemas e conflitos do cotidiano dos alunos, sejam eles no bairro ou na cidade; bem como, as modificações resultantes de políticas públicas que refletem na Geografia, impactando no modelo de cidade, sejam para atender justo interesse coletivo, ou outro interesse qualquer da classe dominante; o aluno vai aproveitar os conceitos e o terá como norte seja para se situar na posição de expectador das permanências ou autor das mudanças que se impõe necessárias para um equilíbrio em sociedade e para o bom exercício da cidadania. Esse deve ser o resultado do trabalho docente com o livro didático. Ao utilizar esse importante recurso para potencializar os conceitos e temas, entrelaçando com os saberes e vivências dos alunos, o professor, por meio das suas práticas, proporciona a contextualização dos conteúdos e, assim, possibilita ao aluno atribuir sentido e significado aos temas abordados.

Sobre o uso do livro didático, o professor Jeferson Santos destaca que esse recurso didático é um interessante subsídio para o procedimento de ensino e cita como exemplo, o uso que faz para potencializar a abordagem dos conceitos de região em especial as regiões do Brasil.

*Costumo trabalhar isso com os alunos, basicamente em torno do estudo das regiões brasileiras, de perceber que essas regiões foram frutos da definição de uma ação política que definiu esses limites a partir de um determinado critério, então qual o critério que se teria utilizado? Um critério natural? Um critério social econômico? Então, pelo menos dessa forma, trato com eles, a gente tem o livro didático que dá um subsídio interessante, então vemos, a partir disso, todas essas diferenças, o que caracteriza a região Nordeste? O que caracteriza a região Sul? E vê que existem diferenças entre essas regiões, então, existe uma razão de ser para que aquele grupo de estados ter se agrupado em determinada região, verificar que dentro das próprias regiões existem essas diferenças inter-regionais. Então, existe uma razão, existe uma razão... uma definição maior que caracteriza essa região e que vai diferenciá-la das outras, mas também é algo que a gente tem que observar bastante é nessas diferenças internas nessas diversidades que não se trata de um espaço homogêneo, mas um espaço com diversas características que vão defini-la. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

O professor Rafael, ao falar sobre as limitações de recursos como instrumento de trabalho do didático, cita o livro didático como um recurso possível utilizado no dia a dia para trabalhar com imagens. *“Limitações digo, na questão de ferramentas de trabalho, mas assim, é levar imagens, slides, incentivar a pesquisa, trabalhar com as imagens que nós temos, no livro didático, levar novamente para o dia a dia do aluno”*. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)

Ao apresentar o conceito de espaço geográfico, o professor Marcus Aurélio, apoia-se nas concepções de Santos (1978) que nomeia as categorias forma, função, estrutura, processo e totalidade como as principais que devem ser consideradas na análise geográfica do espaço. De acordo com Santos (1978), a forma é o aspecto visível, exterior de um conjunto de objetos: as formas espaciais; função é a atividade desempenhada pelo objeto criado; a estrutura-social-natural é definida historicamente: nela, formas e funções são criadas e instituídas. As formas e as funções variam no tempo e assumem as características de cada grupo social. Assim, narra o professor Marcus Aurélio:

*Quando abordo o conceito de espaço geográfico, apresento a eles o conceito e também digo que o espaço geográfico é dinâmico, ele está ali, é como se fosse uma paisagem, mas com a participação humana intensa, transformando aquela paisagem, e que o espaço geográfico ele é transformado para satisfazer as nossas necessidades, por isso que nós observamos uma paisagem num momento e uma paisagem em outro, aquela paisagem é transformada quando há essa interação humana. Na questão do espaço geográfico, explico também o conceito de forma, e de função e destaco que os lugares mudam de função, mudam de forma a depender do período. Os elementos que compõem o espaço também são os elementos que compõem a paisagem e ainda têm aqueles elementos considerados invisíveis, que são oriundos da ação humana que são o barulho, os odores. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Fazendo a descrição de algumas de suas práticas para trabalhar o conceito de espaço geográfico, o professor Rafael relata que utiliza diversos temas em sala de aula, tendo em vista a construção do conhecimento dos seus alunos. Entre os temas expostos, ele cita: a dinâmica populacional, os aspectos econômicos, a globalização, a geopolítica, os aspectos naturais, como relevo, hidrografia, clima, vegetação e as diferenciações entre o espaço público e espaço privado e as empresas multinacionais. A narrativa do professor Rafael Moraes reafirma o que defende Santos (1996, p. 51),

“[...] o espaço é um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de um sistema de objetos e um sistema de ações, não considerados isoladamente”.  
(SANTOS, 1996, p. 51)

*Então, sobre o espaço geográfico também, o professor de Geografia, tem uma extrema responsabilidade em proporcionar ao aluno diversas possibilidades interpretativas do espaço geográfico para que ele possa interagir criticamente, compreendendo das relações entre sociedade e natureza. Então, costumo trabalhar essas relações com diversos temas em sala de aula por mais que eu ainda não tenha trabalhado com todas as séries, mas a gente tem que contribuir da melhor forma possível para que esse aluno se torne um crítico. [...] os temas que costumo trabalhar em sala de aula listei aqui são a dinâmica populacional, os aspectos econômicos, a globalização, a geopolítica, os aspectos naturais, como relevo, hidrografia, clima, vegetação estabelecer relações sobre as diferenciações entre o espaço público e privado, falar sobre as empresas multinacionais, fazer com que o aluno entenda como é feito todo esse processo dessas empresas multinacionais, como elas estão instaladas, por que estão instaladas, onde são as suas sedes. Então... é de extrema importância e de grande responsabilidade do professor de Geografia, especificamente, fazer com que o aluno, consiga compreender essas relações. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)*

Ainda com relação ao conceito de espaço geográfico, o professor Rafael reforça a necessidade de os alunos estabelecerem relação entre sociedade e natureza, bem como, analisar as transformações ocorridas no espaço rural e urbano e as modificações feitas pelo homem no espaço natural.

*Então, trabalhar com o espaço geográfico é fazer com que o aluno, compreenda, aprenda, consiga na verdade, fazer essa relação entre sociedade e natureza. Então, analisar as transformações ocorridas no espaço rural e no urbano, é falar um pouco mais sobre as modificações feitas pelo homem no espaço natural, e sempre buscando... trabalhar com imagens, com alguns textos, com alguns dados por mais que tenhamos algumas limitações em sala de aula. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)*

Como já destacado, o livro didático é apontado pelos professores colaboradores, como o principal dispositivo utilizado em sala, contudo, não o único, visto que, o seu uso é sempre associado a outros artefatos didáticos e estratégias metodológicas como pesquisas de textos em *site* recomendados, a exibição de audiovisuais que potencializam a abordagem e compreensão dos temas contemplados no fazer em sala de aula.

Dentre os audiovisuais citados como dispositivos didáticos apontados para desenvolver os estudos sobre o espaço geográfico, os professores destacaram as linguagens imagéticas, a música e o cinema, justificando que são linguagens que fazem parte do cotidiano dos alunos e se apresentam como importantes meio de informação na abordagem de conceitos e temas da Geografia.

Ao inferir sobre a linguagem cinematográfica, Pimenta (2014), sinaliza que:

O cinema é uma linguagem artística ímpar, que pode nos conduzir a diversas e múltiplas possibilidades, enquanto arte que intensifica nossas sensações motivando pensamentos. Como já dito, o cinema aguça imaginação e nos possibilita sair, pelo menos no plano do pensamento, do estado momento vivido, para um possível e um imaginário viver. (PIMENTA, 2014, p.153)

Nesse entendimento de Pimenta (2014), é notório que ao escolher e trabalhar com a linguagem cinematográfica em sala de aula, os professores ampliam as possibilidades de leitura do mundo, por se tratar de um recurso didático-pedagógico potencializador no processo de ensino-aprendizagem, sendo possível promover o desenvolvimento de habilidades e competências básicas como: a observação, a compreensão, a problematização, a análise e interpretação das temáticas apresentadas nas histórias narradas.

É nesta perspectiva que o professor Rafael Moraes se baseia para exemplificar o conceito de espaço geográfico, despertando a memória dos alunos, as imagens e as impressões que eles trazem a partir dos espaços do cotidiano – casa, escola, bairro, cidade – para a compreensão de espaços mais amplos. Seguindo a mesma análise de Cavalcanti (2019) que entende a importância de educar o aluno para olhar, observar e realizar questionamentos sobre a realidade que vivenciam direta ou indiretamente. Para a autora,

As perguntas típicas da Geografia – onde? E por que aí? – podem ser internalizadas pelos alunos como uma capacidade de se questionar a realidade, entendendo que os fenômenos não estão localizados por acaso [...] há uma lógica que justifica sua localização. (CAVALCANTI, 2019, p.120)

Nesse sentido, para a autora, essas atitudes indagadoras e esse entendimento sobre a espacialidade do vivido pelo aluno, se materializam e ganham sentido mais concreto quando orientam práticas cotidianas cidadãos de jovens e crianças. Outra

contribuição importante no entendimento da abordagem desse conceito é a de Santos (2012), que diz:

[...] Cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. Assim, temos, paralelamente, de um lado um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre o território, sua configuração geográfica ou sua configuração espacial e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, a paisagem. (SANTOS, 2012, p. 12)

Para trabalhar o conceito de lugar, o professor Marcus Aurélio, aborda inicialmente o tema levando os seus alunos a pensarem sobre o conceito em estudo e pede para que eles elaborarem uma opinião a partir de suas vivências, ao tempo em que vai mesclando o conceito técnico com conhecimento prévio do aluno, dando-lhe sentido e significado, então já aproveita e trabalha o conceito de espaço.

*Para abordar o conceito de lugar, a gente diz, que está ou vai para tal lugar então peço a eles para dizer o que seria um lugar, explicar o que é um lugar, então eles tentam, começam a dizer como é que eles definem o que seria um lugar para depois eu apresentar para eles o conceito de lugar para Geografia. Que o lugar são locais que a gente frequenta e que estabelece vínculos. Aproveito também para introduzir pra eles a questão do conceito de espaço vivido que são o conjunto de lugares que a gente vive então geralmente utilizo a minha rotina o meu espaço vivido como exemplo, no quadro e digo para eles de manhã estou na minha casa depois na mesma manhã eu estou na escola, que eu trabalho, à tarde estou na outra escola e à noite retorno para casa, então o meu espaço vivido de segunda à sexta são nesses locais, através desses exemplos, quem determinar sua rotina é onde eu estabeleço vínculos, onde tenho amigos, onde a gente tem amizade, toda essa conversa, de lugar, então eu peço a eles para que eles construam uma relação, que façam uma relação, listem os lugares que eles frequentam para que a gente saiba definir o espaço vivido deles, pela manhã está na escola à tarde numa banca, num curso, num esporte, à noite numa igreja, que muitos frequentam as igrejas. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

A compreensão do conceito de lugar destacada pela professora Tatiana Bahia é construída por meio de ações reflexivas e dialogadas com os alunos tendo como referência a abordagem conceitual contemplada no livro didático e das experiências de vida dos alunos a partir do significado, do sentido e da identidade que eles carregam em suas memórias e que são expostas nas conversas em sala de aula, conforme excerto na narrativa:

*Então, eu trago o conceito de lugar, aquele conceito do livro, o qual destaca que o lugar que você vive e se identifica, que você se sente à vontade, é um lugar que você tem referência, e logo trato com eles: qual o seu lugar? Cada um trata seu lugar, por que tal lugar é seu lugar? A rua que você mora é seu lugar? Ai muitos dizem: 'Não! Apesar de eu morar ali, não é meu lugar porque eu não me identifico. Porque pessoas passam com armas na frente da minha casa, professora, eu não gosto de tá ali'. Então, mesmo ele estando ali, talvez não seja um lugar porque ele não se identifica. Então, me traz muita reflexão também essa conversa com os alunos porque tem aquela coisa engessada, lugar que eu estou ali no meu cotidiano é meu lugar, às vezes, não é o meu lugar, não me identifico. Então, isso é enriquecedor para a gente também como professor que às vezes vai meio que engessado também para sala de aula, e essa reflexão é importante. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Nessa narrativa a professora Tatiana Bahia sinaliza que faz uso do material didático (livro) para potencializar a abordagem do conceito lugar. Desse modo, ela reconhece a importância desse recurso presente na sua prática e na vida dos alunos, ampliando os seus saberes, ao entrelaçar o conceito científico com o conceito cotidiano construído pelos estudantes. Ainda, sobre a relevância do livro didático em sala de aula, Callai (2011) destaca que se trata de um importante instrumento para a construção da cidadania pela via escolar, pois, o livro didático constitui-se em um modo de democratização do acesso ao conhecimento. A autora aponta o livro didático como um modo de apresentar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Copatti (2017, p. 165) ressalta que:

As coleções didáticas têm se configurado como importantes meios para aliar diferentes linguagens no sentido de contribuir para a aprendizagem. Nesse processo, os professores têm nesse material um complemento que pode potencializar as aulas, caso seja utilizado em momentos oportunos, não se configurando como único recurso no ensino de Geografia em sala de aula.

Para Cavalcanti (2012, p. 15), o ensino de Geografia tendo como eixo as linguagens, revela-se “[...] bastante interessante não somente por sua atualidade, mas principalmente pela pertinência de sua abordagem para ampliar a compreensão dos processos de ensino aprendizagem”. Nesse sentido, é inegável que o ensino dos conceitos, temas, fatos e processos geográficos, articulado e contextualizado a diferentes linguagens como recurso didático-pedagógico, potencializa a compreensão

dos fenômenos sociais e culturais do local, além de possibilitar aos alunos uma aprendizagem mais significativa.

A abordagem do professor Rafael Moraes sobre o conceito de lugar, assim como dos demais professores, destaca a importância de contextualizar esse conceito com o cotidiano dos seus alunos. Nesse caso, ele apresenta propostas de atividades pautadas na pesquisa sobre o bairro e de entrevistas com pessoas mais velhas da família para que seus alunos obtenham informações e constatem as mudanças, as transformações ocorridas no lugar onde vivem com a passagem do tempo. Assim, ele narra:

*Para trabalhar o conceito de 'lugar', é de extrema importância contextualizar com o espaço de referência do aluno, que é onde ele realiza suas práticas cotidianas, por exemplo, o seu bairro. Então, isso faz com que o aluno, desperte o interesse e acabe impactando de forma positiva no ensino-aprendizagem. Então, costumo fazer com que eles pesquisem mais informações sobre o seu bairro, leve para dentro de casa, que ele discuta com seus familiares, as características físicas e humanas do lugar. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)*

O professor Jeferson Sousa, ao narrar sobre o conceito de lugar, lembra que lugar tem uma relação muito estreita com o espaço geográfico, que o conceito de lugar é marcado pela experiência do sensível e do sentido de pertencimento que as pessoas passam a sentir e construir a partir do vivido, das situações experienciadas no lugar.

*[...] é impossível dissociar da noção de espaço quando a gente fala de lugar, que vivemos enquanto sociedade e dividimos esses mesmos espaços em que a pessoa vai, cotidianamente, construir o sentimento de pertencimento a esses lugares ou não, então é um desdobramento da experiência sensível do e com o espaço, [...] são vivências, os modos como a gente vive essas experiências e como constrói essa relação, entre o nosso sentido e o pertencimento ou não e como ele se articula com essa dimensão, com essa base territorial e com essas pessoas que ali vivem nessa base territorial. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

Na sequência, o professor Jeferson Sousa narra sobre a abordagem que faz em sala de aula quando trabalha com o conceito de lugar. Orienta os seus alunos na elaboração de textos sobre as suas experiências com os seus lugares de vida – o bairro onde moram, a escola que frequentam e outros ambientes de sociabilidade que se diferenciam pela marca das vivências e experiências nesses lugares.

Partindo do pressuposto de que os lugares não são apreendidos da mesma forma pelas pessoas, visto que, cada um tem uma maneira peculiar de perceber e se perceber nos lugares, assim sendo, essa abordagem vem acompanhada de dados comparativos das semelhanças e diferenças conforme a maneira como cada aluno se relaciona com e nos lugares e como narra sobre a sua experiência e sentimento de pertencimento a partir da apreensão do lugar, conforme narrativa a seguir:

*Então algo que costumo fazer muito com os alunos é pedir para que eles produzam um texto relatando sobre seus lugares, destacando o sentimento de pertencimento. Claro que, na maioria esmagadora das vezes, eles vão falar sobre o bairro onde eles vivem, a escola que frequentam e outros ambientes de sociabilidades e a partir disso, eu peço para que eles façam esses relatos com descrições e verifiquem também a partir dos relatos dos colegas, se existem similitudes ou diferenças em relação a essas percepções, [...] como é algo relacionado à questão das vivências, as vivências normalmente são muito particulares mas, de certa forma, se entrelaçam bastante e é a partir daí que a gente dá o start, dá o pontapé inicial para a questão da análise do lugar e claro, que quando a gente está falando de um lugar, a gente tem essa noção de que os lugares não são apreendidos da mesma forma, já que abordamos sobre esse pertencimento. [...] claro que a pessoa vai ter certa noção de pertença com aquele lugar onde ela convive, onde ela tem sua família, seus amigos naquele lugar onde essa pessoa vive boa parte da vida que é algo que muitas pessoas, principalmente aquelas pessoas mais velhas, têm esse discurso: ‘ah esse lugar, eu sempre morei aqui, sempre achei muito tranquilo esse lugar, eu consigo tudo que eu quero em termos de produtos, eu acho tudo aqui e não tenho motivos para ir para outro lugar.’ Então repare só, é essa a questão da experiência sensível do espaço. É algo que fica muito claro nos relatos como esse. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

Outro ponto colocado pelo professor Jeferson Sousa vai além da questão dos sentimentos de vivência e de pertencimento, pois coloca a necessidade de se levantar a questão da percepção de que aquele lugar ao qual se pertence, também tem problemas de diversas dimensões, muitas vezes são os problemas do bairro, da rua, do lugar que também precisa de uma intervenção do poder público.

*Claro que existem elementos que vão meio que de encontro a isso e é isso que gosto que eles falem também, que a gente dá aulas no nosso caso, em comunidade de grande vulnerabilidade social e que daí vão surgir os problemas, problemas sociais de diversas dimensões e dessa forma eu vou debatendo com eles, com os alunos, tentando compreender de que forma eles veem essa questão. [...] essa questão do pertencimento e a questão da percepção daqueles problemas do bairro, [...] aquela noção de que esse lugar onde vivo e pertença, esse*

*lugar tem problemas, de que foram as pessoas percebem esses problemas, elas se articulam para tentar equacionar esses problemas, então é mais ou menos nesse viés que eu trato. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

Para trabalhar o conceito de paisagem, a professora Tatiana retoma a questão da prática docente na abordagem, levando o aluno a buscar em suas memórias o que conseguem a avistar a partir da janela de sua casa, levando-o a tentar observar tudo que consegue perceber a partir do sentido da visão, desde as mais belas imagens que agradam aos olhos, como aquelas outras que por vezes nos causam espanto, conforme salienta a professora,

*Tem a questão da paisagem também que eles têm a visão que paisagem é algo que é bonito, é um pôr do sol, é o mar, mas não é só isso que é paisagem. Eu sempre busco que eles compreendam que paisagem é tudo que a visão alcança. E sempre fico indagando: que paisagem é essa aqui? Agora descreve! Qual paisagem você vê da janela de sua casa? Ai já sabe, paisagem é tudo que a visão alcança então desmistifica também essa questão de paisagem ser um pôr do sol, um mar, um horizonte lindo. (Professora. Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Desse modo, a professora Tatiana, em suas abordagens metodológicas sobre o conceito de paisagem, procura utilizar o cotidiano do aluno para ilustrar exemplos e diferenciar a visão do senso comum para o conceito que a ciência geográfica traz.

Esta percepção de paisagem apresentada pela professora em sua narrativa conforma com o entendimento de Souza (2018, p.46) quando salienta que a paisagem é uma forma, uma aparência. Para esse autor, “O conteúdo por traz da paisagem pode estar em consonância ou em contradição com essa forma e com o que ela, por hábito ou ideologia, nos ‘sugere’” (SOUZA, 2018, p. 46). Fica demonstrada na narrativa da professora a sua preocupação com o educar ao provocar a atitude do olhar dos seus alunos para que eles percebam, ao observar uma paisagem, as intrincadas relações e formas, dinamicidade e transformações existentes que compõem uma paisagem geográfica.

Também o professor Marcus Aurélio, ao abordar o conceito de paisagem, faz uso de comparação de tipos de paisagens utilizando imagens fotográficas de variados tempos, como fotos antigas do mesmo local para que o aluno perceba e possa descrever as transformações ali ocorridas ao tempo em pede que façam a relação

com o local de suas vivências e compartilhem com os familiares para que percebam as mudanças ocorridas.

*Ao abordar o conceito paisagem, faço aquele exercício de observação de fotografias de lugares peço para que eles digam se é uma paisagem natural, cultural, quais são os elementos que compõem aquela paisagem, trago fotos antigas do mesmo local para que eles descrevam qual a transformação que ocorreu naquela paisagem e lugar, peço que eles façam a relação dos lugares onde eles vivem, quais são os tipos de relações que eles estabelecem ali, os vínculos de amizade, com quem eles estabelecem aqueles vínculos. E depois peço que eles façam essa relação e percebam qual é o espaço vivido deles. É espaço geográfico a gente sempre pede para que eles façam depois um exercício de casa conversem com os pais, com as pessoas mais velhas de casa que relatem as transformações daquele espaço, o que funcionava em um prédio agora tá sendo outra coisa, se algum prédio deixou de ter alguma função para ter outra se alguma rua foi aberta, quais foram as transformações naquele espaço geográfico. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Ao trabalhar o conceito de paisagem em sala de aula, o professor Rafael elege diversas linguagens e leituras como imagens, figuras e fotografias, filmagens e vai percebendo a necessidade de várias ferramentas para que o aluno perceba e compreenda o conceito, para tanto, o professor faz uso da sala de multimídias para otimizar a abordagem e apreensão dos conceitos trabalhados. Como conta em sua narrativa.

Ao abordar o conceito paisagem também considero importante orientar os alunos sobre a importância das diferentes linguagens e leituras de paisagens analisando imagens (desenhos, fotografias e filmagens). Quando a gente consegue agendar uma sala de multimídia, vai demandar do aluno outros recursos, pois, querendo ou não, nem todos têm acesso a canais fechados ou têm disponibilidade de internet o tempo todo. (Professor Rafael Moraes – Entrevista Narrativa, 2020)

As linguagens imagéticas propiciam outra maneira de leitura, releitura e análise dos temas e fenômenos apresentados nos conteúdos da Geografia. No livro didático, Tonini (2013), destaca que:

*[...] as imagens dos livros didáticos, podem ser, para a maioria dos estudantes, seus primeiros contatos com aquele espaço geográfico, com aquela identidade. Mas serão as que ficarão como primeiras memórias visuais dos estudantes quando são acionadas para dar significados a outras que virão. (TONINI, 2013, p. 190)*

Sabendo da importância que as imagens apresentam para o estudo e entendimento de um determinado espaço geográfico e das identidades ali presentes estas são utilizadas para reforçar o aprendizado sobre determinado conceito. A problematização da imagem é um procedimento que favorece e orienta o aluno no sentido do olhar, olhar para ler essas imagens de maneira crítica, a fim de, perceberem os significados e interpretações do fenômeno ou processo geográfico retratado na imagem.

O professor Jeferson Sousa ao tratar, em sala de aula, o conceito paisagem, diz ser tudo aquilo que está à nossa vista. E elege o despertar da apreensão sensorial como meio para explicar para os seus alunos esse conceito, sabendo que a visão é o sentido que apreende as imagens e que esta pode despertar outros sentidos a partir da lembrança de momentos anteriormente experienciados.

*Então, no Ensino Fundamental II, no sexto ano, o conceito paisagem é o primeiro que abordamos e destaco sempre a questão da apreensão sensorial do espaço ou, trocando em miúdos, é tudo aquilo que está à nossa vista, não é somente essa visão da realidade espacial das pessoas. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

Na abordagem do conceito de paisagem, o professor Jeferson Sousa alega que sempre inicia a discussão apresentando a definição desse conceito, associando a exemplos próximos da realidade do aluno ao convidar os alunos a imaginarem, observarem e descreverem a paisagem que eles observam no espaço escolar, em suas andanças, na rua e no bairro, na cidade, andando a pé ou em algum automóvel, sozinho ao acompanhado. Sinaliza ainda que, além do aspecto visual (cores, formas, tamanho) é preciso entender que a paisagem também apresenta outras características, como sabores e cheiros, e tudo isso desperta sensações, sentimentos e emoções.

Dessa forma, solicita aos alunos que imaginem a paisagem de um jardim, com suas cores, cheiros e som dos pássaros, ou, ainda, a paisagem de uma rua com um esgoto correndo a céu aberto. Infelizmente o segundo exemplo faz parte da paisagem que compõe também, a realidade dos estudantes.

Muitas vezes são exemplos que chocam, mas também são formas de colocar em cena, o debate sobre questões sociais que exigem um olhar e uma postura cidadã.

E dessa maneira, ampliam-se as possibilidades de os alunos verem a paisagem de forma mais completa e perceber aspectos poucos visíveis e destacados nessas paisagens e, assim, desconstruir a ideia equivocada de considerar paisagem, as que retratam a natureza ou lugares bonitos, turísticos e/ou bucólicos. Para auxiliar na abordagem do conceito de paisagem, além da observação e da descrição das paisagens dos arredores da escola, da rua e do bairro, são utilizadas imagens do livro didático, imagens da internet, músicas e vídeos que abordam a temática em estudo.

Ao abordar o conceito de Região com seus alunos, a professora Tatiana Bahia relata que os seus alunos sentem dificuldade para compreender as razões da existência de regiões descontínuas, porém, busca alternativas metodológicas que os fazem refletir melhor sobre o tema, ao apontar as principais características para que eles possam aprender o conceito. A utilização de mapas das áreas estudadas é outro recurso didático empregado pela professora para ilustrar e garantir o aprendizado dos seus alunos.

*Região também, uma coisa que eles não conseguem muito entender é que existem regiões descontínuas, [...] os alunos pegam um mapa, olham a região Nordeste, Norte, tudo bonitinho, aquela visão do mapa do Brasil [...] eles tinham muita dificuldade de entender que a região não precisa ser uma área contínua, e que são espaços agrupados a partir de um critério que pode ser descontínuo. Eu mostro alguns mapas assim com áreas descontínuas, clima, vegetação, tem uma área isoladinha ali com a vegetação aqui, outra bem isoladinha, bem distante, faz parte da mesma região porque segundo aquele critério, são iguais, são agrupadas no mesmo critério. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Para trabalhar o conceito de Região, o professor Marcus Aurélio narra que utiliza a análise de critérios do objetivo final para a criação de determinados mapas, seus formatos e cores e realiza pinturas de mapas das regiões em estudo como procedimento didático, bem como, realiza a contextualização com aquilo que está mais próximo do aluno, conforme excerto da sua narrativa:

*Região a gente faz as análises dos mapas avaliando quais foram os critérios utilizados para que aquele mapa tivesse aquela forma, aquela pintura, para que ele tenha sido feito daquela maneira e território a gente traz muito esse conceito quando a gente exemplifica isso eles entendem logo, é assim aquela questão de contextualizar com as coisas mais próximas deles, as comunidades sofrem muito com essas questões do território do tráfico então essa questão cai muito fácil na compreensão deles. Região também a gente vai pintando mapas,*

*fazendo pinturas de mapas de acordo com critérios determinados. Então eles vão pintando e identificando que determinada área do mapa vai ficando de uma cor porque apresenta as mesmas características solicitadas, os mesmos critérios e aí assim, a gente vai determinando as regiões e outras práticas conforme a necessidade da turma e das particularidades de cada aluno. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

É importante ressaltar que os mapas se constituem como um recurso de grande relevância em sala de aula, pois torna o processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado. O trabalho com mapas possibilita o entendimento dos conceitos geográficos e a compreensão de outros conteúdos que retratam fenômenos, fatos e processos geográficos, conforme afirma Francischett (2002, p. 29),

*[...] a ciência da representação e do estudo da distribuição espacial dos fenômenos naturais sociais, suas relações e suas transformações ao longo do tempo, por meio de representações cartográficas – modelos icônicos – que reproduzem este ou aquele aspecto da realidade de forma gráfica e generalizada. (FRANCISCHETT, 2002, p. 29)*

Ainda sobre o conceito de região, o professor Marcus Aurélio sinaliza na sua narrativa que orienta o aluno para a compreensão do conceito, levando-o do concreto ao abstrato, vai conduzindo o aluno a determinar critérios para estabelecer uma região, utiliza vários exemplos e tem o estudo de mapas como recurso para estudar o conceito. Esclarece os critérios que foram utilizados como procedimento para a delimitação de determinada região e vai levando o aluno a elaborar o entendimento.

*Então aí a gente vai criando esses conceitos na cabeça deles já os conceitos de região e território, região é um conceito que a gente também procura trabalhar muito com a palavra em si, o conceito em si a gente apresenta o conceito de região começa a estabelecer, fazer uma prática com eles, dizer para eles determinarem critérios para estabelecer uma região, eles começam a falar, uma região onde só tem casas de primeiro andar, a gente pode tentar determinar região, e assim através de vários exemplos eu começo a apresentar mapas então começo a destrinchar aquele mapa pra eles, dizendo os critérios que foram utilizados para fazer aquele mapa temático, o mapa das regiões geoeconômicas, e aí o mapa das regiões, o mapa político do Brasil digo para eles os critérios que foram utilizados para que aquelas regiões fossem determinadas, a gente vai fazendo essa análise em conjunto em sala de aula. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Ao trabalhar o conceito de região com seus alunos, o professor Jeferson Sousa vincula sua prática à análise de Gomes (2012), no sentido de:

[...] discernir os sentidos diferentes que podem existir na noção de região nas diversas esferas onde ela é utilizada, no senso comum, como vocábulo de outras disciplinas e, o mais importante, na variedade de acepções que ela possui na geografia. (GOMES, 2012, p. 50)

A partir desse entendimento sobre o conceito de região, o professor Jeferson Sousa narra:

*Região que é uma categoria que eu considero bem complicadinha de trabalhar, como... é... colocada junto aos alunos como o livro didático aborda, mas que é algo que a gente viu na academia, que a gente viu durante a nossa formação e é um conceito que tem grandes variações de acordo com as correntes geográficas, algo que a gente percebe, que têm muitas disputas em torno dessa categoria região, a nova Geografia vê de uma maneira, a Geografia humanista, vê de outra maneira, a Geografia crítica vê de outra forma. Então, a gente trata região como diferenciação de áreas, mas é um termo extremamente polissêmico, é um termo que a gente se depara com diversos entendimentos em torno dele. Então, os alunos já vem com a ideia do que seja região, que é um termo que tem vários significados, por exemplo, na Geografia é tratada de diversas formas, as diversas correntes do pensamento geográfico, não que as outras não sejam tratadas, mas essa eu considero uma bem crítica no sentido de que há muitas disputas em torno desse conceito. Então é algo que existem muitos equívocos, em relação a utilização desse termo, até a própria institucionalidade não ajuda muito porque a gente tinha uma categoria que a prefeitura utilizava, por exemplo, a gente falando aqui do caso de Salvador, que era a categoria de região administrativa. Como é que uma região se articula dentro de um espaço tão restrito como o de município? Não é... isso é algo que realmente nos induz ao erro que não tem como falar, chamar, por exemplo, uma área como Brotas, Cabula, de regiões, pelo menos, no conceito mais estrito da Geografia. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

Para desenvolver a compreensão do conceito de região, em sala de aula, parte-se do princípio básico de que para realizar o estudo de determinado território, é possível delimitar áreas que reúnam características semelhantes em relação aos critérios adotados. Essas áreas são delimitadas com características semelhantes e são denominadas região.

O exercício da docência em Geografia na Educação Básica deve necessariamente contemplar a abordagem contextualizada dos conceitos básicos (espaço, lugar, paisagem, região e território) entrelaçando-os aos outros conteúdos

estudados em cada ano de escolarização, conduzindo os alunos a compreenderem, como se dá o processo de produção do espaço, as interações que envolvem essa produção, e, ainda, como esses alunos se identificam nesse processo.

Sobre a abordagem do conceito de território, a professora Tatiana Bahia expôs como os seus alunos compreendem esse conceito ao relacioná-lo com as situações do cotidiano. A professora respeita a referência que esses têm sobre o tema, mas procura explicar e levá-los a ver a amplitude do conceito. Vejamos:

*E o conceito de território que eles sempre acham que território é um país, território é o Brasil, essa visão de que é território... território é onde há uma força, um espaço de disputa, de hierarquia, uma disputa a território. Se eu faço a questão: onde é o território? Hoje o que eles mais citam é a questão da violência por trabalhar num bairro onde acontece muita violência, questão do tráfico de drogas. Eles sempre citam: 'Ah, invadiu, Sussuarana; invadiu Pau da Lima.' 'Briga de território?' 'É! Não deixa de ser?' Então se eles entendem, tá valendo. Eles veem o cotidiano deles. A partir do momento que eles forem amadurecendo eles vão entender outras brigas, outros territórios, outros conflitos, em outra escala. (Professora Tatiana Bahia – Entrevista Narrativa, 2020)*

Quando se refere ao conceito de território, a professora Tatiana busca associar o conceito apresentando, contextualizando, por meio de exemplos do cotidiano dos seus alunos, partindo de uma escala local para a global, conforme sinalizou como compreende e aborda o conceito de território, “[...] o poder, no sentido de posse, de apropriação de uma determinada área, superfície”. (CAVALCANTI, 2019, p. 133)

Entre as concepções que respaldam a abordagem de território apresentada na narrativa do professor Marcus Aurélio, está a de Raffestin (1993). Este autor entende o território como produção dos homens nas relações de poder tecidas em sua existência. Ao apresentar a discussão do conceito de território para seus alunos, o prof. Marcus Aurélio, evidencia sua preocupação de contextualizar esta análise ao cotidiano dos seus alunos, conforme emerge na sua narrativa.

*Ao ensinar o conceito de território inicio sempre apresentando realmente a definição desse conceito para a Geografia esclarecendo que o que define o território é a relação de poder que é estabelecido sobre aquele determinado espaço contextualizando as relações de um poder paralelo que se estabelecem entre bairros vizinhos. (Professor Marcus Aurélio – Entrevista Narrativa, 2021)*

Quando discorre sobre o conceito de território em sala de aula, o professor Jeferson Sousa parte da noção do senso comum para depois ampliar essa discussão para uma análise geográfica fundamentada. O professor faz uma abordagem do conceito de território em uma dimensão mais política, apresentando o exemplo da formação territorial do Brasil e suas modificações ao longo do tempo, seja nas fronteiras, na ocupação e utilização do território. Articula a essa abordagem a análise da escala que pode ser no nível local, regional, nacional ou global. Então ele sinaliza que:

*Território é uma categoria interessante de ser tratada porque é algo que pelo menos, de certa forma, o conceito científico se aproxima um pouco dessa noção do senso comum. É claro que a gente vai ampliar mais esse entendimento na análise geográfica, mas essa noção de que é algo que chega um pouco perto do que eles compreendem sobre território. Quando a gente fala de território trata como uma dimensão política seja do uso, seja da ocupação desse espaço e costumo utilizar os exemplos da própria formação territorial do Brasil, o território brasileiro foi se modificando [...] as suas fronteiras foram se modificando com o passar dos anos, a partir de diversas formas, seja ocupação, seja utilização, seja a partir de tratados específicos ou por meio de conflitos. Então, a gente vê como o território vai se articulando em diversas escalas espaciais, seja na escala mais ampla quando a gente fala da questão nacional, quando falamos também das regiões, [...]. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

Segundo o professor Jeferson Sousa, para desenvolver o estudo do conceito de território, ele articula o conceito científico com os saberes cotidianos dos alunos sobre tal questão. Destaca também que ao fazer referência sobre tal categoria de análise geográfica contextualiza a abordagem, a partir da exemplificação do território brasileiro, articulando as noções de formação territorial, poder, posse, apropriação, identidades e fronteiras.

Ainda sobre a discussão do conceito território, o professor Jeferson Sousa narra uma interessante curiosidade sobre a extensão territorial do município de Salvador que no passado comportava os territórios que compreendem os atuais municípios de *Candeias, Lauro de Freitas, Simões Filho, Madre de Deus, e inclusive o bairro do Pau da Lima com a emancipação de Lauro de Freitas ficava dentro da delimitação desse município.*

*Então, nessas diversas dimensões do estado, do âmbito municipal também, não é algo que coloco muito como exemplo para os alunos,*

*ou seja, que o município de Salvador tem essa conformação espacial que tem hoje, mas que foi algo que não era a mesma coisa no passado, se a gente for verificar, por exemplo, a extensão territorial de Salvador, no passado histórico, vamos verificar o seguinte, que Salvador foi perdendo território com o passar do tempo. Então, o que hoje é Candeias, Lauro de Freitas, Simões Filho, Madre de Deus, tudo pertencia a Salvador, tudo era território de Salvador e até trago uma curiosidade, [...] a partir do momento que Lauro de Freitas, por exemplo, se emancipou havia uma delimitação que colocava o bairro do Pau da Lima como pertencente a Lauro de Freitas e houve toda uma mobilização da comunidade na época que buscou reverter isso. (Professor Jeferson Sousa – Entrevista Narrativa, 2020)*

A partir da interpretação e análise das narrativas dos professores colaboradores, é possível inferir que cada um ao seu modo, vai construindo uma maneira particular de elaborar o processo de ensino, selecionando estratégias didáticas e metodologias, criando repertórios que compõem o seu acervo de experiências no devir da aprendizagem da docência.



Foto: Unsplash - Eugene Chystiakov

## NOTAS FINAIS

### Considerações

*[...] a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. (NÓVOA, 1995, p.32)*

O pensamento de Nóvoa (1995) expressado na epígrafe desta seção sobre as características pessoais e os percursos profissionais coaduna com a proposição da pesquisa, cujas impressões, decorrentes da análise interpretativa-compreensiva das narrativas, são apresentadas neste texto. Ao empreender uma proposta de trabalho que contemplasse o entrelaçamento dos conceitos geográficos e narrativas de práticas de professores de Geografia pretendia compreender como o saber-fazer de professores de Geografia se materializa no contexto da sala de aula, no Colégio Estadual Daniel Lisboa, no bairro Pau da Lima, na Cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, e como suas narrativas reverberam no processo pedagógico de abordagem dos conceitos – espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região – em sala de aula. E, também, intencionou saber como esses docentes se constituíram professores, por meio da apreensão de narrativas sobre os percursos de vida, as trajetórias de escolarização e as itinerâncias de formação e profissão.

As reflexões apresentadas no devir desta escrita versam sobre questões vinculadas à discussão da tríade vida-formação-profissão e como as situações experienciadas nesse movimento implicam no trabalho pedagógico realizado.

A possibilidade de refletir sobre as trajetórias pessoais, formativos e profissionais dos professores de Geografia, colaboradores desta pesquisa, enquanto professora de Geografia da educação básica, possibilitou-me pensar, sobre minha história marcada por experiências e vivências no âmbito pessoal e nos itinerários de formação e atuação como docente. Ademais, possibilitou, também, ressignificar as minhas práticas de ensino da Geografia.

Nesse estudo ficaram evidenciadas, por meio das narrativas, como as trajetórias percorridas pelos professores colaboradores, suas histórias de vida, memórias de infância, escolarização e formação, refletem no modo como estão se constituindo professores de Geografia, assim como, no modo como desenvolvem as suas práticas cotidianas na escola, na abordagem dos conceitos e temas da Geografia e nos laços afetivos que mantêm com seus alunos.

Os percursos metodológicos foram ancorados na abordagem qualitativa da pesquisa em educação, com o viés do método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas das histórias de vida, por entender que o mesmo contribui para a contemplação do objeto demarcado, o qual entrelaça as narrativas sobre vida-formação-profissão, sobretudo sobre o ser-saber-fazer de professores de Geografia,

no que concerne à abordagem dos conceitos geográficos e ainda, na possibilidade de diálogo entre histórias de vida, itinerâncias formativas e fazer pedagógico.

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica possibilitou-me conhecer e compreender as histórias dos percursos de vida, formação e profissão narradas pelos professores, as quais compõem os seus acervos experienciais e que se tornaram referências importantes para a reflexão crítica desses ao narrar sobre si e suas vivências, experiências e aprendizagens nessas trajetórias.

As narrativas decorrentes da realização das entrevistas narrativas foram a principal fonte da pesquisa, as quais possibilitaram conhecer as histórias dos professores e os modos como praticam a docência na educação básica. Contudo, realizei, também, a revisão bibliográfica sobre as concepções dos conceitos abordados no devir da trajetória do pensamento geográfico.

Para responder a questão norteadora da pesquisa, qual seja, como os conceitos – espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região – emergem das narrativas sobre o saber-fazer de professores de Geografia que praticam a docência no Colégio Estadual Daniel Lisboa, bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia? inicialmente revisei algumas concepções de diferentes autores pesquisadores sobre os conceitos básicos estruturantes da Geografia. Portanto, por meio da pesquisa bibliográfica foram contextualizadas as diferentes concepções de um mesmo conceito, apresentadas pelos diversos autores/pesquisadores e, posteriormente, entrecruzei os modos como os professores se apropriam de tais concepções para potencializar as suas práticas na escola, através da transposição didática.

Em suas narrativas, os professores tematizam questões sobre as experiências produzidas nas relações familiares, sociais e profissionais, cujas narrativas revelaram sentidos atribuídos ao vivido. Ao evocar reminiscências os professores Jeferson Sousa, Marcus Aurélio, Rafael Moraes e Tatiana Bahia narram suas histórias de vida, formação, profissionalidade e profissionalização e vão se constituindo, se firmando e se fortalecendo enquanto pessoa e profissional.

As entrevistas narrativas realizadas com os quatro professores colaboradores da pesquisa revelaram que as reminiscências da infância ficaram marcadas nas memórias guardadas sobre os lugares, histórias, vivências, trajetórias e percursos trilhados.

Sobre a trajetória de formação e profissão, ficou evidenciada nas narrativas dos professores, a presença de pessoas marcantes, como familiares e professores, bem como as vivências nos lugares descritos, cenários-referências das histórias narradas, cujas experiências do convívio com essas pessoas despertaram sentimentos que deixaram marcas nas suas histórias.

As situações vivenciadas pelos professores foram fundamentais para a escolha profissional, pela forma como fazem suas escolhas e como desenvolvem suas práticas enquanto profissionais do ensino e, em especial, no ensino da Geografia.

A análise e a interpretação das narrativas permitiram-me traçar uma grafia sobre o ser-saber-fazer docente, a partir da compreensão dos modos como Jeferson Sousa, Marcus Aurélio, Rafael Moraes e Tatiana Bahia estão se constituindo professores e como estruturam (planejam) didaticamente as suas práticas a partir da seleção de estratégias metodológicas e como tais escolham reverberam nas estratégias didáticas utilizadas na abordagem dos conceitos geográficos que compõem os conteúdos curriculares abordados em sala de aula.

As narrativas dos professores evidenciam lembranças carregadas de sentidos, as quais revelaram as situações experienciadas nos itinerários formativos – escolar e acadêmico –, a inserção na docência e os saberes e práticas consolidadas nesses itinerários e as aprendizagens apropriadas na interface entre a universidade (*locus* da formação profissional) e o espaço escolar (lugar da profissão).

Os professores, em suas narrativas, destacaram que ao selecionar e planejar as práticas de ensino, os professores consideram os conhecimentos prévios dos alunos, e, a partir desses saberes que os alunos já possuem, abordam os conceitos articulando os relatos dos estudantes, muitos deles contemplando a compreensão dos conceitos mediante as vivências (senso comum), articulando aos conhecimentos científicos, sobretudo a partir das temáticas contempladas nos conteúdos do livro didático. Estas práticas corroboram com a apreensão de Callai (2017), ao sinalizar que

[...] os alunos têm as suas próprias concepções a respeito de muitas coisas. Porém, o trabalho de superação do senso comum como verdade e a busca das explicações que permitem entender os fenômenos como verdades universais exigem que se façam reflexões sobre o lugar como espaço de vivência, analisando a configuração histórica desses lugares para além de suas aparências. (CALLAI, 2017 p. 89)

Ao conceberem as abordagens dos conceitos paisagem, lugar, território, região e espaço geográfico na prática escolar, os professores de Geografia, colaboradores deste estudo, ratificam a relevância da apreensão dos conteúdos na prática de sala de aula, considerando elementos da vida cotidiana dos alunos, ao contextualizar o ensino, uma vez “[...] que é necessário considerar o conhecimento que se constrói a partir das vivências cotidianas.” (PORTUGAL, 2015, p. 59).

E assim, os professores “[...] estruturam didaticamente os conteúdos curriculares da Geografia e realizam as suas práticas [...]” (PORTUGAL, 2013, p. 183) e legitimam a necessidade de realizar a transposição didática, superando o distanciamento entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, criando estratégias e utilizando variadas metodologias.

Para realizar as atividades no cotidiano da sala de aula, os professores destacaram nas suas narrativas que além do livro didático, fazem uso de outros dispositivos didáticos, dentre eles, a cartografia (uso de mapas temáticos), vídeos, slides, músicas, literatura de cordel, objetivando promover aulas mais dinâmicas, atraentes e significativas.

As narrativas dos professores – Jeferson, Marcus Aurélio, Rafael e Tatiana – revelam também práticas de ensino ancoradas na abordagem dos conteúdos por meio de aulas expositivas participativas, as quais contemplam o tema em estudo a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, os quais são considerados e articulados com os conteúdos contemplados no livro didático e os conhecimentos e saberes construídos pelos professores no devir da sua trajetória formativa e profissional.

Os professores incorporam, em seus modos de ser-saber-fazer em sala de aula, modos singulares de abordar os conceitos geográficos, cuja composição é decorrente das aprendizagens apreendidas nas suas trajetórias de vida (as situações experienciadas no cotidiano), das experiências de formação e da atuação profissional, além dos artefatos e referenciais didáticos, sobretudo os livros adotados na escola por meio do PNLD.

Nesse contexto, cada uma das significativas experiências narradas demarca um modo singular de ser/sentir-se e se constituir professor, revelando os significados e os sentidos atribuídos à profissão. Nesse caminhar (tornar-se), a relação entre as experiências de vida, as trajetórias formativas (itinerários de escolarização e de formação acadêmica) e a atuação no exercício da docência, compõe uma tríade que

retrata as implicações na construção da identidade docente, no devir da profissionalização e profissionalidade dos professores, protagonistas das histórias narradas.



Foto: Unsplash - Florian Klauer

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Escreva o que não  
deve ser esquecido.*

Isabel Allende

ABRAHÃO, M. H. (org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGÊNCIA FIOCRUZ. Disponível em: <<https://agencia.fiocruz.br/pobreza amplia-o-risco-de-contrair-leptospirose>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ALVES, R.; BORGES, F.; MARQUES, S. Região e sua complexidade teórica conceitual para o atual ensino de geografia. **Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí**. Universidade Federal do Goiás. Jataí, Jul.-Dez. 2008. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7068/1/2009\\_MichelleDeSouzaNunes.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7068/1/2009_MichelleDeSouzaNunes.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BOLÍVAR, A. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio XI**, 2011, 43, 2-15.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H.; PASSEGGI, M. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal/Salvador/Porto Alegre: EDUFRRN/EDUNEB/EDIPUCRS. TOMO I, Coleção: Pesquisa (Auto)Biográfica: temas Transversais. 2012a. p. 27-69.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: um introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basicapdf&Itemid=30192#:~:text=As%20Diretrizes%2C%20fundamentadas%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o,desenvolvimento%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20suas](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basicapdf&Itemid=30192#:~:text=As%20Diretrizes%2C%20fundamentadas%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o,desenvolvimento%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20suas)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Guia Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2000. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BROECK, J.O.M. **Iniciação ao estudo da geografia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

CADERNO DE APRESENTAÇÃO PARTE FNDE- **GUIA PNLD**. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/index.php/centraisdeconteudos/publicacoes/category/124livrodidatico?download=13414:orientacoes\\_gerais\\_para\\_a\\_escolha](https://www.fnde.gov.br/index.php/centraisdeconteudos/publicacoes/category/124livrodidatico?download=13414:orientacoes_gerais_para_a_escolha)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: trajetórias. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 215-234, jan./jun. 2020.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**. Santiago, n.70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34022018000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009)>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 71-113.

CALLAI, H. C. A Geografia Escolar – E os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**. v. 1. 2011. p. 128-139. Disponível em: <<file:///C:/Users/Admin/Downloads/7097-Texto%20del%20art%C3%ADculo-17664-1-10-20171208.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CALLAI, H. C. Apresentação. Em busca de fazer a educação geográfica. In: CALLAI, H. C. (org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2011. p. 15-33.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-92

CARLOS, A. O direito à cidade e a construção da metageografia. Cidades: Revista científica/Grupo de estudos urbanos, v. 2, n. 4. Presidente Prudente, Grupos de Estudos Urbanos, 2005. In: CAVALCANTI, L, de S. **Pensar pela Geografia ensino e relevância social**. Goiânia: C & A Alfa comunicação, 2019. p.129.

CARLOS, A. O lugar: modernização e fragmentação. In: SANTOS, M. **Fim do século e globalização** (O novo mapa do mundo). São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993. p. 303.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção ideias em Ação, v. 1).

CASTRO, I. L.; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

CASTRO, I. L.; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (org.). **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

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

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. In: PEREIRA, M. G. **La espesura del lugar, reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 135-151.

CAVALCANTI, L. de S. Bases teóricas-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. G. et al. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiania: E. V., 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1996.

CHEVALLARD, Y. La **Transposition Didactique**: du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12. ed. São Paulo: Global, 2006. p. 09-14.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO DO ESTADO DA BAHIA (CONDER), 2021. Sistema de Informações Geográficas Urbanas do Estado da Bahia. **INFORMS**. Disponível em: <<https://maps.informs.conder.ba.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

COMUNIDADE VIADUTOS. Disponível em: <<https://comunidadeviadutos.com.br/site/mensagem/570/recomecar>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COPATTI, C. Livro Didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino. In: TONINI, I. et al. (org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 155-176.

CORA CORALINA. Minha Cidade. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/cora-coralina.html>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CORRÊA, R. L. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 49-76.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTELLA, R. Z. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, I. M. et al. (org.) **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 177-190.

CURSO DA VIDA. Disponível em: <<http://www.cursodavida.com.br/cronicas-da-anna/escrever-bem-caneta/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

DELORY-MOMBERGER. A Pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia, Corpo, Espaço. In: PASSEGGI, M. C. (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 93-109.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica, 2005.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA, ed. 23.130, Ano CIV, nº 22.861, Salvador, BA, p. 01, 16 mar. 2020. Disponível em: <<https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/9687#/p:1/e:9687>>. Acesso em: 10 out. 2020.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.189-222. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de vida).

ESCOUTO, C.M; TONINI, M. I. Escola, Geografia e homofobia: o que uma coisa tem a ver com a outra. In: PORTUGAL, J. F. (org.). **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 45-59.

FERREIRA, M. O.; BIASOLI, C. L. A. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. In: FERREIRA, M. O.; FISCHER, B. D. T.; PERES, L. M. (org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília Liber Livro, 2009. p. 51-63.

FONTOURA, H. A. 2010. Narrativas de um grupo em constante caminhar: quando contamos nossas histórias de aprendizagem. In: **Docência; pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. Brasil.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino de geografia**: construindo os caminhos do cotidiano. Rio de Janeiro: Litteris; KroArt, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRISON, L. M. B. Percursos e contribuições de educadores Sul-Rio-Grandenses: memórias, episteme e metodologia. In: SOUZA, E. C de. (org.). **Vida, narrativa e resistência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 218-232.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007. p. 88.

GEIGER, P. P. **Organização do território/divisão regional**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-doterritorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html>>. Acesso em: 10 out 2020.

GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, P. C. da C. Espaços públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C; CORRÊA, R. L. (org.). **Olhares geográficos**: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GOMES, P. C. da C. Geografia fin-de-siècle: O discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P.C. da C; CORREA, R. L. (org). **Explorações geográficas**: Percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

GOTTMANN, J. A evolução do conceito do território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012. Disponível em: <<http://aqbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/86>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HAESBAERT, R. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo do Al Qaeda. **Unbral Fronteiras**. Disponível em: <<http://unbral.nuvem.ufrgs.br/base/items/show/1544>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

HAESBAERT, R. Região. **GEOgrafia**, Universidade Federal Fluminense. v. 21, n. 45, 2019: jan/abr. p.117-120. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/28995/16836>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: Território e multi /transteritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1ª edição, 2014.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. (org.). **Território, territórios**: ensaio sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 43-69.

HAESBAERT, R. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 95-120.

HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgrafia**, Niterói, ano IX, n. 17, p. 19-46, jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

HAESBAERT, R. Ordenamento Territorial. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, v. 26, n. 1, jan./jun., 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/3572>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** – parte I. Tradução de Marcia Sá C. Schuback. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOLZER, W. (2003). **O Conceito de Lugar na Geografia Cultural-humanista: Uma Contribuição Para a Geografia Contemporânea**. GEOgrafia - Ano V – Nº 10 – 2003. 113-123. Werther Holzer. (2003).

HOSPEDARIA DAS BRISAS. Disponível em: <<https://www.hospedariadasbrisas.com.br/pousada-na-praia-do-rosa/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisaoregional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html>>. Acesso em: 10 out. 2020.

JOSSO, M. C. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, M. H; FRISON, L. M.; BARREIRO, C. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica**. TOMO I. Porto Alegre: EDPUCRS, 2016. p. 59-89.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAERCHER, N. A. "A geografia é o nosso dia a dia". In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998. p. 109-116.

LACATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LACATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**, 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original): La production de l' espace, 4ª éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev. 2006. In: CAVALCANTI, L. **Pensar pela Geografia ensino e relevância social**. Goiânia: C & A Alfa comunicação, 2019.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEFÉBVRE, H. Espaço e política. (1ª ed. 1973) Barcelona, Ediciones Península, 1976.

MARTINS, E. R. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MARTIS J. L.; MARTINS, R. E. M. W. Construção do conceito de lugar em interface com uma Geografia Escolar inclusiva. In: PORTUGAL, J. F. (org.). **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 131-143.

MEIRELES, M. M. Tracejando outras margens: narrativas, ruralidades e a insurgência de fenômenos educativos. In: SOUZA, E. C. (org.). **Vida, narrativa e resistência Biografização e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2018.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Vozes: Petrópolis, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-140.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, R. Assim se passaram dez anos: a renovação da Geografia no Brasil – 1978-1988. In: **Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente, AGB Presidente Prudente: 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. Santa Catarina. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732005/html/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PASSEGGI, M. da C. Educação geográfica: por uma autopoiese do espaço. In: PORTUGAL, J. F; Chaigar. V. A. M. (org.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-15.

PASSEGGI, M. da C. et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. de. **Autobiografias, histórias de via de formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 257-268.

PAULO GAMA; TONI GARRIDO; LAZAO / BINO FARIAS. **A Estrada**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cidade-negra/45268/>. Acesso em: mar. 2021.

PIMENTA, T. A. de S. Aproximações entre cinema e geografia para pensar a questão ambiental: uma análise geográfica do filme “O jardineiro fiel”. **Revista Geógrafos**, Vitória, Edição especial, p. 147-162, jan-ago. 2014.

PNLD. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/assetspnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_Apresentacao.pdf](https://pnld.nees.com.br/assetspnld/guias/Guia_pnld_2020_Apresentacao.pdf) Acesso em: 06 mai. 2020.

PORTUGAL, J. F. Docência em territórios rurais: Geografia Escolar, práticas pedagógicas e narrativas de professores. In: PORTUGAL, J. F. (org.). **Educação Geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 21-43.

PORTUGAL, J. F. Memórias, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, J. F; CHAIGAR, V. A. M. (org.). **Ensino e**

**pesquisa em educação geográfica:** memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 43-72.

PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais.** 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de. “Espaçotempos” de ensinar e de aprender: estágio supervisionado e narrativas de professores de Geografia. In: PEREIRA, Á. da S.; VILELA, M. A. M. (org.). **Letramentos no estágio supervisionado e formação de professores.** Salvador: EDUNEB, 2013. p. 253-287.

PORTUGAL, J. F.; SOUZA, E. C. de. Ensino de geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). **Temas da Geografia na escola básica.** Campinas: Papirus, 2013. p. 95-134.

PROTOMARTIR. E; GUERRA. B. **Saudades da minha Terra.** Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/aula-sobre-conceito-lugar-com-musica.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, F. O povo e seu território. In: MORAES, A. C. R. (org.). **Ratzel.** São Paulo: Ática, 1990, p. 73-82.

SACK, R. D. **Human territoriality: its theory and history.** Cambridge: Cambridge University Press. 1986. Disponível em: <[http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRIT%C3%93RIO%20E%20TERRITORIALIDADE\\_volume13.html](http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRIT%C3%93RIO%20E%20TERRITORIALIDADE_volume13.html)>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTANA FILHO, M.M; SACRAMENTO, A.C.R. **Ensino de Geografia: Produção Social do Espaço e Processos Formativos.** Rio de Janeiro, Editora: Consequência; 1ª edição, 2020.

SANTANA FILHO, M. M. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes.** 2010. 420 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, C. **A maquete no ensino de geografia.** Santo André: Record, 2009.

SANTOS, M. **Espaço e Método.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial,** 3ª edição, 1ª reimpressão. Coleção espaço, território e paisagem. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2011. p. 13.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008. p. 137-144.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record., 2004.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **O espaço dividido. Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979 [1975].

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 73-94.

SEI. **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Bases Cartográficas Prefeitura Municipal de Salvador. Salvador: SEI, 2021.

SILVA, J. J. de A. **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de Geografia**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-43.

SOJA, E. W. Território e territorialidade. **Zona de impacto**. Rondônia, ano 11, v. 13, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRIT%C3%93RIO%20E%20TERRITORIALIDADE\\_volume13.html](http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRIT%C3%93RIO%20E%20TERRITORIALIDADE_volume13.html)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SOJA, E. W. 1971. The political Organization of Space. AAG Commission on College Geography. Washington, D.C., USA.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. 2011.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos narrativas e ficção**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006. p.135-147.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma, professorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Rioja, v. 9., n. 2. p. 1-30, 2005.

TONINI, I. M. Notas sobre Imagens Para Ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, 2013.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Y. Geografia humanística. In. CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164

VALLERIUS, D. M.; SANTOS, L. A. dos. Os Livros Didáticos como potencializadores do trabalho com os conceitos geográficos em sala de aula. In: TONINI, I. M. et al. (org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulinas, 2017. p. 221-238.

## APÊNDICES

---



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET/Campus I**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET**

**APÊNDICE A**

**TERMO DE ADESÃO À PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (estado civil), RG n° \_\_\_\_\_, CPF n° \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ declaro para os devidos fins que aderir, voluntariamente, como colaborador participante à pesquisa **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET, Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Processo territoriais e dinâmica urbano-regional, vinculada ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores, como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Estudos Territoriais, de autoria de **Cleidinai Lima Santana**, sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal, da qual participarei de acordo com o processo de investigação desenvolvido pela autora.

Salvador – Bahia, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET/Campus I**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais– PROET**

**APÊNDICE B**  
**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (estado civil), RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ estou ciente que assumindo esse compromisso, precisarei colaborar com a pesquisa da mestrandia **Cleidinai Lima Santana**, inserida no Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais – PROET, Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Processo territoriais e dinâmica urbano-regional, vinculada ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores, participando de todas as etapas da investigação, estando de acordo com a gravação de entrevistas, autorizando a pesquisadora a fazer uso do material produzido. Deste modo, autorizo a utilização dos dados/informações para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data, fazendo a divulgação do meu nome.

Salvador – Bahia, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET/Campus I**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais– PROET**

**APÊNDICE C**

**CARTA DE CESSÃO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA**  
**(ENTREVISTAS NARRATIVAS) DOS PROFESORES DE GEOGRAFIA**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (estado civil), RG n° \_\_\_\_\_, CPF n° \_\_\_\_\_ declaro para os devidos fins que cedo os direitos da narrativa da minha história de vida (Entrevista Narrativa) realizada em \_\_\_\_\_ (data) para a mestrand **Cleidinai Lima Santana**, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, para a escrita/produção da sua dissertação de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET, Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Processo territoriais e dinâmica urbano-regional, vinculada ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores, sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador – Bahia, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET/Campus I**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais– PROET**

**APÊNDICE D**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE CONSENTIMENTO  
PÓS-INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (estado civil), RG n° \_\_\_\_\_, CPF n° \_\_\_\_\_ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista (história de vida, formação e profissão) gravada em \_\_\_\_\_ (data) para a mestrand **Cleidinai Lima Santana**, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, para a escrita/produção da sua dissertação de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET, Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Processo territoriais e dinâmica urbano-regional, vinculada ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e narrativas de Professores, sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador – Bahia, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)