

O mapa no ensino de geografia: uma análise do trabalho docente em Madrid (Espanha) e em Goiânia (Brasil)

El mapa en la enseñanza de la geografía: un análisis del trabajo docente en Madrid (España) y Goiânia (Brasil)

The map in geography teaching: an analysis of the teaching work in Madrid (Spain) and in Goiânia (Brazil)

Denis Richter
Universidade Federal de Goiás
drichter78@ufg.br

Alfonso Garcia de la Vega
Universidad Autónoma de Madrid
alfonso.delavega@uam.es

Resumo

Este texto apresenta resultados de um estágio de pós-doutorado que teve como objetivo analisar como os professores de Geografia da Educação Infantil até o Ensino Superior de Madrid (Espanha) e de Goiânia (Brasil) trabalham com o mapa, enquanto linguagem cartográfica, em suas aulas na perspectiva de contribuir para a educação geográfica. Para isso foram realizadas entrevistas a um grupo de professores em exercício que atuam em distintos níveis escolares. Como resultado, observou-se que o mapa nas aulas de Geografia desses docentes tem sido valorizado, porém mais na perspectiva do pensamento espacial para os professores espanhóis, enquanto que os docentes brasileiros relacionam o mapa nas leituras e práticas do cotidiano. Contudo, como a formação inicial desses professores esteve vinculada fortemente à Cartografia numa perspectiva euclidiana, o trabalho com o mapa se revelou mais associado ao ensino dos conteúdos cartográficos. Espera-se com este estudo identificar proximidades e diferenças entre as práticas desses professores e que as análises provenientes possam orientar melhor o trabalho com a linguagem cartográfica nas aulas de Geografia.

Palavras-chave: Mapa; Linguagem cartográfica; Ensino de Geografia; Formação de Professores.

Resumen

El artículo presenta los resultados de una estancia postdoctoral que tuvo como objetivo analizar el uso del mapa, en tanto lenguaje cartográfico para contribuir a la educación

geográfica, en la enseñanza obligatoria y superior en Madrid (España) y Goiânia (Brasil). La metodología cualitativa consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a un grupo de profesores de las dos regiones. El resultado muestra la importancia del uso del mapa en el aula desde la perspectiva del pensamiento espacial para los docentes españoles, mientras que los docentes brasileños relacionan el mapa con las lecturas y prácticas de la vida cotidiana. Asimismo, se ha comprobado que en la formación inicial del profesorado existe un uso de la cartografía vinculada a la perspectiva euclidiana. El planteamiento docente se relaciona con una enseñanza del mapa desde los contenidos conceptuales cartográficos. Esta investigación pretende identificar las semejanzas y diferencias entre los docentes a lo largo de la enseñanza, tras el análisis que conduce a orientar la implementación del lenguaje cartográfico en el aula.

Palabras clave: Mapa; Lenguaje cartográfico; Enseñanza de la geografía; Formación de profesorado.

Abstract

This text paper shows refers to the postdoctoral internship that had as its goal the analysis of how Geography teachers from Childhood to Higher Education deal with the map as cartographic language in their classes in Madrid (Spain) and in Goiânia (Brazil), from the perspective of contributing to the geographic education. With that purpose in mind, interviews were conducted with a reduced group of working teachers from different scholar levels. As a result, it was noticed that the map has been valued in these teachers' Geography classes, however, mainly from the perspective of the spatial thought by Spanish teachers, whereas Brazilian teachers link the map to daily readings and practices. Yet, as these teachers' academic training was heavily tied to Cartography in an Euclidian perspective, the work with maps revealed itself greatly associated with the teaching of cartographic subjects. It is expected to identify similarities and differences between these teachers' practices with this study, as well as to better guide the work with the cartographic language in Geography classes using the obtained analyses.

Keywords: Map; Cartographic language; Geography teaching; Teachers' academic training.

Introdução

Geografia e mapa são palavras distintas em sua forma gráfica e fonética. Mas, se observamos com atenção não é raro encontrarmos uma forte associação entre a imagem da Geografia com o mapa. Podemos evidenciar esta proximidade, por exemplo, ao realizarmos uma simples busca no Google sobre a palavra Geografia. Como resultado teremos uma quantidade significativa de desenhos, imagens e representações associadas diretamente a ideia de mapa. Este contexto não deve ser entendido como um caso específico ou uma análise simplista. Para além desse resultado existe uma forte vinculação histórica entre Geografia e mapa.

Brotton (2014, p. 11) nos destaca que a função e as características do mapa estão relacionadas de modo muito sutil ao que chamamos de Geografia. Para este autor a história da Cartografia ajudou a configurar algumas das ações e a própria identidade da Geografia, a começar pelo seu próprio nome que significa “estudo gráfico (graphein) da Terra (gé), da qual o mapeamento representa uma parte vital”. Ou seja, nos parece difícil pensar que

as práticas geográficas sejam realizadas distantes ou que negligenciem a significativa contribuição de entender o mundo a partir das representações espaciais.

Tendo esta referência como ponto de partida é que buscamos analisar neste artigo como o mapa, enquanto linguagem cartográfica, encontra-se presente nas práticas escolares de professores de Geografia em Madrid (Espanha) e em Goiânia (Brasil). A escolha destes espaços se deve em razão dos estudos e pesquisas desenvolvidas por alguns investigadores na Espanha (CASTRO AGUIRRE, 2014; MIGUEL GONZÁLEZ, 2016; García de la Vega, 2019), que promoveram reflexões pertinentes acerca da contribuição da linguagem cartográfica no ensino de Geografia, bem como por pesquisadores brasileiros (SIMIELLI, 1999; GIRARDI, 2012; CASTELLAR, 2017), que permitiram consolidar os estudos da Cartografia Escolar no campo da educação geográfica. Assim, as reflexões apresentadas aqui são resultantes de um estágio pós-doutoral realizado na Universidad Autónoma de Madrid (UAM), o qual possibilitou o desenvolvimento de estudos e leituras teóricas a respeito deste tema, bem como conhecer e dialogar com quatro docentes espanhóis e quatro docentes brasileiros, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sobre o desafios de ensinar Geografia e a contribuição do mapa neste processo.

Assim, muito mais do que indicar caminhos ou percursos metodológicos, esta investigação teve como propósito reconhecer as especificidades do trabalho desses professores e como esses profissionais refletem a respeito da prática escolar de Geografia e a sua relação com o mapa. Para isso foram-lhe apresentadas em uma entrevista uma série de questões relativas ao ensinar Geografia e como o mapa se relacionada com as ações didático-pedagógicas. Os resultados desses diálogos nos permitiram compreender, mesmo a partir de um recorte, como esses professores desenvolvem seu trabalho em cada nível de escolarização e como o mapa se insere nas práticas escolares de Geografia.

Para discorrermos sobre essas ideias estruturamos este artigo em três partes. A primeira se ocupa em discutir sobre as ações do trabalho docente que, independente das especificidades em cada país, nos permite identificar um fio condutor referente ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Na segunda parte nos interessa refletir sobre as características do aprender Geografia, a partir das práticas de ler, analisar, interpretar, representar e pensar sobre o espaço. Ou seja, queremos destacar a importância da linguagem cartográfica no desenvolvimento da aprendizagem em Geografia. E, por último, direcionamos nosso olhar para o processo de ensinar Geografia, tendo como referência a análise das entrevistas em relação ao trabalho dos professores espanhóis e brasileiros. Contudo, cabe ressaltar que não se trata de um estudo comparativo em decorrência das particularidades e contextos de cada localidade. Assim, nesta parte buscamos compreender como as práticas docentes desses sujeitos têm articulado o ensino de Geografia com a utilização do mapa e quais são os meios que interferem neste processo.

Aprender, ensinar, avaliar e praticar-refletir: ações do trabalho docente tanto no Brasil como na Espanha

O processo de formação de professores é um desafio para qualquer sociedade. Independente da cultura ou das condições socioeconômicas de um país, uma das situações que torna complexo este processo está relacionado a transformação do sujeito que foi ao longo dos anos um aluno para um futuro professor. Ponte (2006, p. 04) nos destaca algumas situações que remetem a este obstáculo.

Os professores universitários das áreas de especialidade afirmam com frequência que os jovens professores não saem devidamente preparados nas matérias que irão ensinar. Os professores da área de educação lamentam que tudo o que ensinam acaba por ser “varrido” pelo conservadorismo reinante nas escolas. Os novos professores lamentam que nada do que aprendem na formação inicial lhes serviu para alguma coisa e que só na prática profissional aprenderam o que é importante. Os professores já em serviço também acham, muitas vezes, que os jovens professores não vêm devidamente preparados no que seria mais necessário. Na sociedade, em geral, parece existir uma grande desconfiança em relação à qualidade da formação inicial de professores, havendo alguns sectores que consideram que tudo o que se faz neste campo só contribui para agravar os problemas da educação.

Esses apontamentos poderiam servir para distintos exemplos, inclusive para o Brasil e para a Espanha, que mesmo tendo seus processos e contextos históricos próprios em relação a formação docente, enfrentam problemas muito similares. Para Pezzato (2012) é comum nessas duas sociedades os novos professores se sentirem pouco preparados para enfrentar os inúmeros desafios que estão presentes no trabalho docente. Além disso, este mesmo autor reconhece que em ambos os casos os cursos de formação de professores lidam com as adversidades de qualificar o processo formativo em relação a teoria e a prática, aos conteúdos específicos e pedagógicos e a atualização do currículo.

Com base neste estudo temos condições de correlacionarmos leituras e análises sobre as experiências que temos em cada país, a partir de nossas práticas profissionais no Ensino Superior. Ou seja, é evidente que existem pontos em comum no processo de formação docente no Brasil e na Espanha, respeitando, claro, suas peculiaridades e características próprias. Todavia, nosso intuito aqui não é realizarmos uma análise desses cenários, já que a pesquisa de Pezzato (id.) teve como foco esse objetivo e pode desenvolver reflexões mais profundas sobre este tema.

O que queremos destacar é o reconhecimento alguns elementos que são comuns à prática docente, desde a sua formação até o exercício profissional. Para isso a contribuição de Tardiff (2014) é requerida a partir da análise dos distintos saberes que fazem parte do trabalho docente, que são os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Se obser-

varmos atentamente essas concepções dos saberes formativos indicados por este pesquisador, temos condições de identificar algumas ações fundamentais da prática dos professores, a saber: aprender, ensinar, avaliar e praticar-refletir.

Neste sentido, foi possível analisar por meio das entrevistas que os desafios docentes a partir do trabalho cotidiano em sala de aula são relativamente comuns entre os dois grupos de professores no que tange a relação professor-aluno, atenção dos estudantes sobre o conteúdo, análise do livro didático ou nos desafios do processo de formação inicial e continuada. Como as entrevistas foram realizadas, quase que em sua totalidade, nas dependências das escolas onde trabalhavam os professores, pudemos reconhecer que o ambiente escolar e a infraestrutura até podem ser diferentes, mas os obstáculos e as angústias desses profissionais sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia acabam sendo muito semelhantes.

Podemos tomar como exemplo as preocupações desses docentes em relação a contribuição dos conhecimentos geográficos para a formação crítica e mais autônoma dos alunos frente aos desafios da vida em sociedade. Contextos como esses nos indicam que há uma ideia coletiva a respeito da escola ter significado e de colaborar efetivamente para a formação dos estudantes. Isto nos dá pistas que o trabalho desses professores busca superar a concepção das práticas escolares como apenas transmissão do conhecimento, ou seja, de reconhecer que as ações pedagógicas têm uma função social. Imbernón (2010, p. 14-15) nos colabora com este debate ao dizer que,

Esta análise ajuda-nos a entender um processo em que o conhecimento profissional, para além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão docente, é fundamental. E nela desponta como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor.

Assim, observamos algumas inquietações advindas dos professores entrevistados em relação ao trabalho em sala de aula, tendo o entendimento de superar a ideia de que o conteúdo seja um fim em si mesmo, isto é, de reconhecer que os conhecimentos escolares são basilares para o desenvolvimento de outras leituras, que possibilitem aos alunos reflexões com outros campos do saber e para a própria dimensão da vida. Podemos analisar esse contexto na fala da professora espanhola do Ensino Fundamental em relação a pergunta de como ela trabalhava os mapas com seus alunos:

É que trabalha com tudo. Está trabalhando matemática, conhecimento matemático, quando está trabalhando com escala, medidas, etc. Está trabalhando a parte espacial da mente. Está trabalhando a linguagem quando precisam explicar, quando precisam interpretar

um itinerário, quando precisam ler um mapa. É que o objetivo da aprendizagem, muitas vezes, não é o mapa em si, senão que o mapa te serve para conseguir outros objetivos. (PMEF1, Trabalho de campo, 2018).

Encontramos na fala do professor brasileiro do Ensino Médio esse mesmo tipo de cuidado ao relatar como desenvolve suas aulas no que tange à construção do pensamento geográfico:

O trabalho escolar proporciona aos alunos a possibilidade de desenvolver a capacidade de leitura, observação, análise e interpretação do espaço geográfico, motivando-os que façam diversas correlações entre os fenômenos espaciais com situações do cotidiano. Com isso os alunos exercitam a capacidade de identificar as categorias de análise no cotidiano, a medida que entram em contato com os conteúdos geográficos ensinados na escola. (PGEM2, Trabalho de campo, 2018).

Esses dois excertos, mesmo que não representem a totalidade das entrevistas realizadas nesta pesquisa, expressam como esses docentes lidam com a relação do conhecimento científico com as práticas cotidianas dos alunos, tendo como referência o processo de formação escolar para a vida em sociedade. Mesmo que essas análises nos possibilitem conhecer melhor alguns detalhes do trabalho docente, o qual se caracterizou por ter muitos pontos em comum em ambas cidades/realidades, nos interessa mais em discutir neste artigo as práticas atreladas ao ensino de Geografia, principalmente naquilo que consideramos mister que refere-se à utilização do mapa como possibilidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem desta ciência.

Aprender Geografia: percursos para ler, analisar, interpretar, representar e pensar sobre o espaço

Por mais que tenhamos conhecimento sobre a ciência geográfica a respeito de suas bases teóricas e metodológicas, ainda nos parece desafiador como devemos trabalhar a Geografia no contexto escolar. As inúmeras propostas e caminhos apresentados por diferentes estudiosos, como García Perez (2011) e Cavalcanti (2012), podem nos apresentar, apesar de suas diferenças, pontos em comum. Por exemplo, esses dois autores são categóricos ao afirmarem que suas ideias não devem ser tomadas como modelos para serem replicados na escola, mas que os docentes precisam encontrar seu modo de operar o conhecimento em sala de aula. Nesse sentido, independente desses debates possuírem suas características próprias eles podem nos dar algumas orientações de elementos que são comuns, como por exemplo, de que é importante que a prática da Geografia escolar esteja relacionada ao desenvolvimento da leitura e análise sobre o espaço geográfico.

¹ Professor Madrid - Ensino Fundamental.

² Professor Goiânia - Ensino Médio.

Tomando por referência esta concepção partimos do pressuposto que a Geografia que se faz presente na sala de aula da Educação Básica precisa ser constituída, mediante as ações pedagógicas dos professores, de atividades que promovam o pensamento geográfico. Em um estudo particular, Newcombe (2010) afirma que o fomento das habilidades do pensamento espacial promove as áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemáticas. Neste sentido, Harris (2018) considera que as competências geográficas para os alunos são, dentre outras coisas, a interpretação de fotografias, diagramas, base de dados, documentos de fontes primárias e secundárias e aplicação do Sistema de Informação Geográfica (SIG).

Para isso alguns instrumentos e materiais podem ser requeridos para contribuir neste processo, como é o caso do mapa. Somos partícipes da compreensão de que o mapa tem uma função para o ensino de Geografia que supera a ideia de ilustração ou de apenas localizar um determinado fenômeno no espaço. Nossa leitura é pelo entendimento do mapa como linguagem pertinente aos saberes geográficos na medida em que ele possibilita a visualização, a análise e a problematização de diferentes percepções e leituras espaciais (SIMIELLI, 1999).

Moreira (2007a, p. 67-68) reconhece esta forte ligação entre o mapa e a Geografia no ambiente escolar a partir de situações e procedimentos cotidianos que são muito comuns ao trabalho docente e que acabam por constituir/definir um pouco da prática escolar de Geografia.

O fato é que, na escola, o mapa é, ainda, o símbolo e a forma de linguagem reconhecida da geografia. E, por isto mesmo, os programas escolares começam com as noções e expressões vocabulares da representação cartográfica. A leitura do mundo se faz por intermédio das categorias da localização e da distribuição, mesmo que o problema do primado da primeira sobre a segunda, as categorias da distribuição e da extensão entrando para o fim da montagem do discurso do geográfico como a unidade espacial dos fenômenos. Aí ainda aprendemos o ritual banal do trabalho geográfico: localizando-se e distribuindo-se é que se mapeia o mundo. E que todo trabalho geográfico consiste na sequência clássica: primeiro localiza-se o fenômeno; depois monta-se a rede da sua distribuição; a seguir demarca-se a extensão; por fim, transporta-se a leitura para a sua apresentação cartográfica. Mas tudo sendo verbalizado, ainda, na linguagem do mapa.

Neste mesmo contexto as ideias de Fonseca (2019, p. 48) nos ajudam a reconhecer o quão limitador pode ser tratar o mapa somente como um produto técnico ou distante das reflexões produzidas pela ciência geográfica. Ela nos destaca que,

[...] o mapa, no rol das imagens que a Cartografia deve tratar, tem especificidades importantes. Enquanto forma que se pretende científica, o mapa não pode ficar reduzido a uma técnica, dominado por

técnicos e longe dos avanços teóricos que uma ciência como a Geografia vem obtendo para tornar-se cada vez mais inteligível a questão do espaço e das espacialidades no interior da dinâmica social. Portanto, os trabalhos com os mapas têm que estreitar as relações com a ciência geográfica e nessa aproximação se notarão grandes desafios, porém estimulantes e com potencial de desenvolvimento cognitivo nada desprezível.

Assim, observamos como é fundamental que o trabalho escolar de Geografia tenha uma articulação com a linguagem cartográfica na possibilidade de fazer com que os alunos possam raciocinar sobre os mais diferentes espaços tendo o mapa com um material de apoio e, ao mesmo tempo, de profusão de ideias/reflexões a respeito dos processos que interferem na produção dos arranjos espaciais.

Diante desses apontamentos podemos compreender que a Geografia escolar direcionada pelos professores precisa criar condições para desenvolver práticas que possibilitem aos alunos a ler, analisar, interpretar, representar e pensar sobre o espaço, e neste caso o mapa pode ser requerido para contribuir com este trabalho. Não queremos dizer com isso que não se faz Geografia sem a linguagem cartográfica, é possível realizar um trabalho para além desse recurso, utilizando-se de outros instrumentos ou de diferentes linguagens. Todavia, reconhecemos aqui o significativo potencial do mapa como recurso que permitirá ao professor fortalecer seu discurso em sala de aula para promover com força a construção do desenvolvimento de pensamento espacial e geográfico dos alunos.

Tomamos este posicionamento a partir de estudos que valorizam o espaço como conceito de suma importância para a Geografia. Em Moreira (2007b), por exemplo, temos o reconhecimento de que esta ciência se constitui como tal no momento em que nos oferece, e oferece à sociedade, um discurso espacial a partir da interrelação das categorias como paisagem, território e espaço. Essas categorias dão sentido para a construção dos princípios lógicos que ajudam a definir a leitura geográfica sobre uma determinada realidade, como a localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala que marcam a forma de raciocinar pela Geografia e, destaca-se ainda, a contribuição do mapa em cada um desses princípios. Ou seja, podemos observar como a linguagem cartográfica tem potência para dar mais sentido aos modos de pensar que são específicos da Geografia, dando vazão para aquilo que é essencial dessa ciência, que refere-se a problematização sobre o espaço. Desse modo, concordamos com Carlos (2019, p. 18) ao dizer que “[...] o espaço é uma condição necessária à realização da vida, na medida em que as relações sociais têm uma existência real enquanto existência espacial concreta”.

Neste sentido, Moreira (2007a) faz uma defesa pela aproximação entre a Geografia e a Cartografia por entender que o mapa é especialista em expressar os contextos e as formas espaciais. Todavia, é fundamental superar a visão limitada sobre a Cartografia na perspectiva de pensá-la apenas como uma representação do espaço métrico.

O mapa é o repertório mais conspícuo do vocabulário geográfico. E trata-se da melhor representação do olhar geográfico. O mapa é a

própria expressão da verdade de que todo fenômeno obedece ao princípio de organizar-se no espaço. Todo estudo ambiental, por exemplo, é o estudo de como a cadeia dos fenômenos arruma seu encadeamento na dimensão do ordenamento territorial, um fato que começa na localização, segue-se na distribuição e culmina na extensão por meio da qual se classifica como um ecossistema. Do contrário não haveria como. O mesmo acontece com o estudo de uma cidade, da vida do campo, da interação de montante e jusante, da indústria, dos fluxos de redistribuição das formas de relevo, da alteração do desenho das bacias fluviais e das articulações do mercado. Eis porque o historiador trabalha com mapa, sem que tenha de ser geógrafo. Também o sociólogo. E igualmente o biólogo. Todos, mas necessariamente o geógrafo. O mapa é o fiel da sua identidade. Todo professor secundário sabe disso. E o mantém, e reforça. (MOREIRA, 2007a, p. 68)

Ao destacar esses apontamentos, Moreira (id.) é categórico ao reconhecer a importância da linguagem cartográfica fazer parte da prática geográfica, porém sem deixar de estabelecer a urgência de repensar o mapa a partir dos princípios geográficos. Para este autor, assim como Fonseca (2019), a ciência geográfica não pode ficar refém de uma única abordagem da representação cartográfica que vem a ser a métrica. A forma como a Geografia pensa sobre o espaço exige que outros elementos e parâmetros sejam evocados para ampliar a inteligibilidade da produção espacial. Os lugares não são construídos apenas pela ordem e base euclidiana, a Geografia vem superando este discurso desde o fortalecimento do materialismo histórico-dialético como abordagem teórico-conceitual, mas agora é preciso que essas reflexões sejam articuladas com a utilização da linguagem cartográfica na escola.

Nesta mesma direção Castro Aguirre (2004, p. 31) salienta a necessidade de reconhecermos a vida dos sujeitos para os elementos subjetivos que interferem nas suas relações espaciais. Este autor destaca,

El lugar geográfico, ademais de sus atributos físicos, se reviste de un ropaje subjetivo. [...] Esta coloración de los deseos subjetivos viesse a agregarse a la suma de atributos geográficos y queda al final incorporada a la masa de información que maneja el geógrafo.

Dessarte, destacamos a necessidade de haver uma relação no trabalho escolar de Geografia com o mapa, independente do percurso escolhido, que considere pertinente a linguagem cartográfica fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica na perspectiva de provocar nos sujeitos envolvidos um pensar sobre o espaço.

Este fazer geográfico em sala de aula pode tomar como referência algumas ações que potencializam a utilização do mapa tendo o objetivo de fortalecer o desenvolvimento do pensamento geográfico. Portanto, problematizar o mapa no ensino de Geografia não significa analisar somente se o mapa encontra-se presente nas práticas escolares dos pro-

fessores, como um recurso visível e acessível aos alunos. Não é a sua existência no ambiente escolar que marca uma diferença no trabalho docente. Entendemos que se preocupar com a presença do mapa tem outra conotação, que neste caso refere-se ao reconhecimento de como esta linguagem pode vir a contribuir para o desenvolvimento de raciocínios pertinentes à Geografia.

Assim tomamos por referência de que a presença do mapa é um primeiro passo para possibilitar um trabalho mais coerente com os desafios e objetivos da Geografia escolar. O mapa, em nossa leitura, tem características de problematizar o espaço, fazer com que o aluno possa pensar sobre as diferentes perspectivas dos arranjos espaciais que são necessários para o entendimento do processo de produção do espaço. Este processo forma parte da aprendizagem para toda a vida, onde as distâncias, as escalas, a orientação se aplicam no cotidiano através de representações cartográficas (Garcia de la Vega, 2019).

Falar, explicar e ensinar sobre o espaço geográfico em sala de aula não é uma tarefa simples e que pode ser feita de qualquer modo, requer as ferramentas específicas, um discurso bem organizado e fundamentado, uma forma de ver e analisar o espaço que seja coerente com os contextos atuais e que permitam ao aluno efetivamente desenvolver análises espaciais que tenham sentido para a Geografia, como também a sua vida. São esses pontos que foram tomados por base para desenvolver esse estudo e compreender as práticas escolares dos professores espanhóis e brasileiros.

Ensinar Geografia com o mapa: uma análise do trabalho docente em Madrid (Espanha) e em Goiânia (Brasil)

A preocupação em trabalhar a linguagem cartográfica no ensino de Geografia tem sido cada vez mais recorrente. Ao tomarmos como referência os apontamentos apresentados anteriormente, que reconhecem a forte articulação entre a Geografia, seu objeto de estudo e método, com o trabalho de leitura, análise e construção dos mapas, podemos compreender que é imperativo discutir e desenvolver pesquisas sobre este tema na atualidade.

Tendo como direção este argumento é que foi proposto um estágio de pós-doutorado³ com o objetivo de analisar como os professores de Geografia desenvolvem seu trabalho docente em relação à utilização e aproximação do mapa aos conteúdos e saberes geográficos em duas diferentes realidades, Madrid (Espanha) e Goiânia (Brasil). Assim, partimos do pressuposto que investigar sobre os avanços e os desafios da Geografia escolar em distintos espaços e compartilhar experiências, como propôs Pezzato (2012), pode ser um caminho para contribuir no desenvolvimento da prática desta ciência na Educação Básica e, também, no processo de formação de professores.

³ Como já mencionado na introdução deste artigo, esse estudo foi realizado na *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM), sob a supervisão do Prof. Dr. Alfonso Garcia de la Vega, durante os meses de setembro de 2017 à fevereiro de 2018.

O desenvolvimento desta investigação se caracterizou por uma metodologia de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, tendo a concepção e o reconhecimento de que a análise dos dados em cada respectivo espaço selecionado não deve construir uma ideia generalizante, mas possibilitar o diálogo e a compreensão de como um determinado cenário ocorre em cada realidade (YIN, 2010). Posto isto, esta pesquisa se estruturou em três etapas específicas, mas articuladas.

Primeira Etapa: pesquisa bibliográfica e desenvolvimento de atividades acadêmicas. No início do estágio foi realizado uma busca por materiais (livros e artigos) produzidos por distintos pesquisadores que pudessem contribuir com o presente estudo, como por exemplo: ensino de Geografia, Cartografia Escolar, Formação de professores, entre outros.

Segunda Etapa: entrevistas com os professores. Com a perspectiva de conhecer as práticas escolares e, também, um pouco das experiências dos professores em relação ao ensino de Geografia com o mapa, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado que direcionou o diálogo com os oito docentes, tomando por referência as contribuições de Szymanski (2011) sobre este instrumento de pesquisa. Para esta autora, “Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2011, p. 10). Deste modo, o roteiro foi organizado em três partes, sendo: a) Dados pessoais e formação acadêmica; b) Experiência profissional; e c) Práticas escolares⁴. Após a organização deste roteiro de entrevista selecionamos quatro professores que trabalhavam com a disciplina de Geografia em Madrid, sendo que cada docente atuava em um nível de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), e replicamos o mesmo procedimento na cidade de Goiânia⁵. Para escolha desses professores utilizamos o critério de contato/proximidade com as respectivas universidades em cada cidade (Madrid - UAM; Goiânia - UFG), em razão da disponibilidade e interesse desses profissionais em participarem da pesquisa. Cada entrevista durou em torno de 40 à 60 minutos, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Terceira etapa: análise e interpretação dos dados. Com o término das entrevistas foram organizados quadros sínteses, tendo por base as respectivas transcrições, no qual inserimos as ideias, concepções e posicionamentos dos professores acerca das questões respondidas com o objetivo de contribuir no processo de análise de conteúdo, de acordo com a proposta de Bardin (1977). Esta proposta considera três fases importantes no processo de análise dos dados: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos

⁴ Neste artigo optamos por centrar o debate sobre as práticas escolares dos professores participantes desse estudo em razão do limite de páginas. Todavia, os contextos relativos aos dados pessoais, formação docente e experiência profissional contribuíram, de forma indireta, na interpretação e análise das entrevistas que serão apresentadas neste texto.

⁵ Cabe destacar que as entrevistas em Madrid foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2018 e as entrevistas em Goiânia ocorreram nos meses de abril e maio do mesmo ano.

resultados, a inferência e a interpretação. Portanto, a ideia é superar a leitura e análise do material bruto, da sua simples descrição, para conectá-lo às teorias e reflexões que são desenvolvidas sobre o tema da investigação. Este material nos viabilizou uma interpretação mais ampla e, ao mesmo tempo, direcionada das falas dos professores, para que nos possibilitasse uma análise mais centrada sobre as práticas escolares. Consideramos que esse processo de tratamento dos dados foi essencial para compreendermos os elementos, as abordagens, as concepções, as estratégias e os contextos que interferem e que caracterizam o trabalho desses profissionais em suas realidades concernentes.

Assim, de posse desse material apresentamos a seguir algumas reflexões sobre as práticas desses professores em relação ao trabalho de Geografia em sala de aula tendo o mapa como linguagem de articulação para o desenvolvimento das práticas desta ciência. Para isso organizamos três (03) quadros em que aproximamos as respostas dos professores espanhóis e brasileiros em relação a uma determinada temática analisada durante as entrevistas⁶, como forma de compreender os pontos convergentes e divergentes de suas práticas e concepções. Todavia, alertamos que o objetivo aqui não é comparar, estabelecer qual realidade apresenta melhor proposta ou dar juízo de valor às ações docentes, mas de reconhecer como o trabalho escolar se desenvolve no interior da sala de aula, suas particularidades e semelhanças que são constituídas a partir da Geografia que se constrói e se pratica em cada localidade.

O Quadro 01 nos permite identificar como os professores concebem o que vem a ser ensinar Geografia. Organizamos essas respostas a partir de questões que provocavam os docentes a refletir sobre como desenvolvem seu trabalho em sala de aula e quais elementos são considerados para efetivamente ensinar a Geografia no contexto escolar. Os professores espanhóis, por maiores diferenças que tenham em seus respectivos trabalhos, direcionam fortemente suas práticas na articulação com a representação espacial. Esta característica aparece claramente associada às orientações do currículo deste país que concentra sua atenção em apenas um momento no Ensino Fundamental e dividido em quatro momentos no Ensino Médio (García de la Vega, 2018).

⁶ Em razão do limite de páginas do artigo, optamos por centrar nosso diálogo aqui nas questões que consideramos mais objetivas para esse estudo e que pudessem oportunizar aos leitores a compreensão do ensinar Geografia com o mapa.

Quadro 01: Síntese das entrevistas com os professores espanhóis e brasileiros a partir do tema “Ensinar Geografia”

Professores Madrid/Espanha			
Educação Infantil / Educación Infantil	Ensino Fundamental / Educación Primaria	Ensino Médio / Educación Secundaria	Ensino Superior / Educación Superior
Ensina a partir de conceitos geográficos que estão presentes em distintos materiais, como livros infantis - na estrutura de projetos.	Trabalha a partir do uso de atlas, globo terrestre ou de mapas que referem-se aos lugares que serão estudados. Há um destaque muito grande à representação cartográfica.	Desenvolve o trabalho associando os conceitos geográficos com a utilização de diferentes mapas. Faz uma forte relação no ensino de Geografia com o uso da representação cartográfica.	Destaca que prefere trabalhar com conceitos mais complexos, mas não detalha quais são esses conceitos. Faz um destaque pela abordagem de analisar o processo de ensino para reconhecer a importância dos conceitos na aprendizagem escolar.
Professores Goiânia/Brasil			
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Utiliza diferentes linguagens, dentre elas o mapa. Os conteúdos são trabalhados do local para o global. Valoriza as experiências, a percepção e o conhecimento prévio dos alunos.	Faz uso de aulas expositivas, buscando a participação dos alunos a partir da correlação dos conteúdos com o cotidiano. Utiliza esquemas para apresentar o conteúdo, além de textos e aplicação de questionários.	Desenvolve um trabalho a partir de problematizações do cotidiano do aluno, na perspectiva de contextualizar os conteúdos e no uso de metodologia e recursos didáticos que possibilitem um trabalho mais próximo da realidade dos estudantes.	Aborda os conteúdos na perspectiva de que os alunos possam utilizar este conhecimento em sua prática profissional. Problematisa os temas a partir das expectativas de aprendizagem propostos para o ensino de Geografia na Educação Básica, fazendo uso de diferentes práticas e metodologias de ensino.

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa de campo, 2018.

O Quadro 01 nos permite identificar como os professores concebem o que vem a ser ensinar Geografia. Organizamos essas respostas a partir de questões que provocavam os docentes a refletir sobre como desenvolvem seu trabalho em sala de aula e quais elementos são considerados para efetivamente ensinar a Geografia no contexto escolar. Os professores espanhóis, por maiores diferenças que tenham em seus respectivos trabalhos, direcionam fortemente suas práticas na articulação com a representação espacial. Esta característica aparece claramente associada às orientações do currículo deste país que concentra sua atenção em apenas um momento no Ensino Fundamental e dividido em quatro momentos no Ensino Médio (García de la Vega, 2018).

Miguel González (2018) destaca que os conteúdos procedimentais se diluem em critérios de avaliação e nas referências de aprendizagem do currículo do Ensino Médio da educação espanhola. Este autor destaca também que o currículo omite a incorporação da Cartografia digital, por exemplo. Além disso, Breda, García de la Vega e Straforini (2015)

ressaltam que o currículo espanhol concede maior importância a localização e a identificação dos lugares como foco do trabalho com o mapa nas aulas de Geografia.

Já os professores brasileiros nos apresentaram outra posição em relação ao ensinar Geografia, que situa-se na articulação com o cotidiano. Percebemos, a partir das falas desses docentes, o quão potente é construir ao longo dos anos escolares uma análise crítica sobre as práticas cotidianas dos alunos tendo a Geografia como leitura sistematizada e questionadora desta realidade. Este contexto exemplifica a contribuição dos estudos de Cavalcanti (2012) a respeito da valorização do cotidiano como abordagem teórico-metodológica para ensinar Geografia.

Independente de termos reconhecido algumas particularidades no trabalho de cada grupo, vimos que a preocupação com a espacialidade, seus raciocínios e articulações para pensar a Geografia foram referências marcantes nas práticas desses professores. Outro elemento que nos chamou a atenção foi a perspectiva de desenvolvimento gradual das atividades ao longo dos anos escolares nos dois cenários, é nítido como existe uma cadência progressiva dos processos cognitivos em relação aos conteúdos e instrumentos utilizados para ensinar a Geografia, que se reflete na estrutura e organização curricular.

Quadro 02: Síntese das entrevistas com os professores espanhóis e brasileiros a partir do tema “Objetivo de ensinar Geografia com o mapa”

Professores Madrid/Espanha			
Educação Infantil / <i>Educación Infantil</i>	Ensino Fundamental / <i>Educación Primaria</i>	Ensino Médio / <i>Educación Secundaria</i>	Ensino Superior / <i>Educación Superior</i>
Permitir que os alunos conheçam as dimensões espaciais, os diferentes lugares, suas características físico-naturais e culturais.	A partir do mapa os alunos podem aprender matemática, desenvolvem o pensamento espacial, linguagem, aprendem sobre a leitura do espaço e conhecem diferentes caminhos para a mobilidade no bairro/cidade.	Permitir que os alunos saibam ler um mapa, reconheçam os elementos presentes em cada representação, façam a leitura da escala, localizem os aspectos humanos e físicos nos mapas.	Possibilitar que os alunos conheçam sobre as escalas cartográficas, as diferentes projeções e a percepção espacial. Considera fundamental os alunos terem contato com diferentes tipos de mapas.
Professores Goiânia/Brasil			
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
É um recurso didático muito pertinente ao trabalho com a Geografia. Tem como objetivo contribuir com a alfabetização cartográfica.	Desenvolver a capacidade de compreensão dos fenômenos que podem ser representados espacialmente e permitir a comparação com diferentes lugares.	Reconhece que a Cartografia é uma linguagem e que a partir dela é possível representar inúmeras informações e sistematizar diversos dados. O trabalho com a Cartografia contribui também para ensinar aos alunos sobre seus conteúdos básicos.	De possibilitar que os alunos sejam capazes de elaborar suas representações cartográficas e também de serem aptos a lerem as informações contidas nos diferentes mapas.

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa de campo, 2018.

Ao longo das entrevistas problematizamos com os docentes situações pertinentes às suas práticas escolares de Geografia e como a utilização do linguagem cartográfica poderia contribuir neste trabalho. Assim, reunimos no Quadro 02 a síntese das respostas dos professores relativas ao objetivo de ensinar Geografia com o mapa, o qual nos possibilitou analisar as características e especificidades desta ação em cada localidade.

Ao observamos as respostas dos docentes espanhóis no Quadro 02 pudemos verificar a importância que esses dão aos elementos e conteúdos cartográficos, bem como a métrica espacial no processo de ensinar Geografia ao longo de todas as fases da escolarização. Constatamos, de certo modo, que há uma valorização sobre a base euclidiana no trabalho de Geografia em sala de aula, situação esta que se aproxima das críticas que Fonseca (2019) nos apresenta em relação a força e a imposição deste tipo de representação no ambiente escolar.

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer a significativa contribuição da Cartografia Escolar para o desenvolvimento das habilidades espaciais, saberes que são fundamentais para o processo de aprendizagem em Geografia. Para Castellar e Juliaz (2017, p. 163),

A cartografia escolar, nesta perspectiva, contribuirá para o desenvolvimento cognitivo do alunos desde a Educação Infantil, pois estimula o pensamento espacial, o raciocínio lógico matemático e as relações espaço-temporais auxiliando na leitura dos arranjos, das redes, da localização e, viabilizando a percepção da distribuição, extensão, distância e escala, por exemplo. Para isto, o ensino da Cartografia torna-se fundamental para o desenvolvimento deste tipo de pensamento, pois é ela que contribui para o desenvolvimento da representação do espaço pela criança e pelo jovem, bem como na compreensão dos fenômenos geográficos espacializados.

Em relação ao trabalho dos professores brasileiros, apesar destes apresentarem propostas em que o mapa se articule mais com os fenômenos e as leituras geográficas, não podemos dizer que eles superam o domínio da métrica no uso da linguagem cartográfica. As respostas desses docentes nos indicam que o fundo de mapa segue a perspectiva euclidiana, fato este que reforça um obstáculo já evidenciado por Harley (1991) em que a representação mais convencional do mapa apresentada para todos os indivíduos serve para nos moldar a forma de ver e entender o mundo, limitando assim a possibilidade dos alunos pensarem para além da própria representação.

Outro contexto que nos chamou a atenção neste Quadro 02 foi o fato de que os professores, tanto espanhóis como brasileiros, centraram mais suas respostas em detalhar como desenvolviam suas práticas com o mapa em si, a partir do seu uso ou das atividades propostas para ensinar os conteúdos cartográficos, ao invés de apresentarem como ensinam a ciência geográfica tendo o mapa como recurso auxiliar neste processo. Esse quadro se aproxima das inquietações que Miguel González (2016) ao reconhecer a importância do ensino de Geografia desenvolver atividades que valorizem tanto o pensamento espacial

como o pensamento geográfico, integrando essas duas abordagens cognitivas no processo escolar.

Essa forma de trabalhar a Geografia com o mapa nos indica que é possível desenvolver uma prática escolar que valorize tanto os elementos básicos da linguagem cartográfica como reconhecer os signos que estão presentes nestas representações e que se tornam potentes para desenvolver pensamento geográfico dos alunos. Neste sentido, buscamos problematizar com os professores participantes desse estudo de que modo eles trabalhavam o ensino de cidades e qual é a contribuição o mapa neste processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado no quadro a seguir (Quadro 03).

Quadro 03: Síntese das entrevistas dos professores espanhóis e brasileiros a partir do tema “Ensinar sobre a cidade com os mapas”

Professores Madrid/Espanha			
Educação Infantil / Educación Infantil	Ensino Fundamental / Educación Primaria	Ensino Médio / Educación Secundaria	Ensino Superior / Educación Superior
Trabalha a análise da cidade a partir dos mapas para verificar a localização da escola bem como os serviços e instituições públicas presentes neste espaço. Questiona os alunos sobre a existência e a importância desses serviços para a vida em comunidade.	Antes de conhecer um determinado lugar da cidade, a partir de uma atividade de campo, por exemplo, sempre apresenta o mapa do local para os alunos terem a noção espacial deste espaço.	Gostaria de se dedicar mais a este tema, mas o currículo não lhe permite. Trabalha com os alunos analisando diferentes planos urbanos para compreender a cidade ou na habilidade de orientação. Analisam diferentes tempos da formação da cidade a partir dos mapas.	Procura a analisar a cidade a partir de representações cartográficas presentes em diferentes dispositivos eletrônicos para que os alunos possam ler e compreender a cidade, bem como saber se locomover pelo espaço urbano.
Professores Goiânia/Brasil			
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
A partir da utilização do Atlas escolar municipal pode trabalhar com o alunos questões pertinentes a cidade, como: desigualdades sociais, planejamento urbano, problemas urbanos como trânsito, especulação imobiliária, etc.	Trabalha pouco por não ter muitos materiais disponíveis na escola. Sente falta de materiais cartográficos relativos à Goiânia. Mesmo assim, apresenta o mapa da cidade para os alunos na perspectiva de que eles conheçam diferentes lugares.	Trabalha a organização espacial das cidades e sua expansão urbana a partir de diferentes representações cartográficas. Além disso, reconhece que o uso de mapas contribui para contextualizar aos alunos o processo de ocupação da cidade, a partir da produção de mapas livres, como croquis.	Sugere aos alunos que representem o espaço urbano e, posteriormente, façam análises sobre esta representação.

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa de campo, 2018.

Tomando por referência as respostas dos professores presentes no Quadro 03, é possível observarmos que existe uma significativa diferença no trabalho escolar de Geografia em ambas localidades. No contexto espanhol, por exemplo, identificamos a potencialidade do desenvolvimento de raciocínios ligados à mobilidade, orientação e localiza-

ção ao trabalhar o conteúdo cidades tendo a contribuição do mapa, enquanto que os docentes brasileiros convergiram suas propostas escolares ao uso da linguagem cartográfica para problematizar as leituras e análises dos fenômenos geográficos que são produzidos na cidade. Esses dois percursos marcam uma situação que precisa ser pensada de forma crítica, tendo a possibilidade de superar que o mapa não fique restrito apenas aos conteúdos cartográficos e que se torne um simples saber isolado (RICHTER, 2017).

Essa diferença encontrada em nossa pesquisa vai ao encontro do que Sene (2008) pode identificar em seu estudo, relativo a construção da Geografia escolar no Brasil e na Espanha a partir das influências das teorias, dos currículos e das políticas educacionais em cada país. Para este pesquisador é notório como o percurso da construção da Geografia no Brasil fez com que as questões relativas aos conceitos geográficos, bem como suas problematizações, foram fortalecidos tanto no discurso como nas proposições de se fazer Geografia. Já na Espanha, Sene (id.) destaca que pelo fato dos professores que atuam no ensino de Geografia podem ter sido formados em outras áreas, como História, e pela abordagem dos documentos curriculares espanhóis valorizarem conteúdos e habilidades da linguagem cartográfica na perspectiva de uma base mais euclidiana, foi possível reconhecer essa preocupação e encaminhamento didático-pedagógico dos professores de Geografia de Madrid seguindo este direcionamento.

Considerações finais

Como destacamos no início deste texto, nosso objetivo aqui não foi em momento algum realizar comparações ou estabelecer parâmetros de avaliação entre os trabalhos docentes realizados pelos professores espanhóis e brasileiros. Sabemos que comparar é arriscado por tratar de modo idêntico situações e realidades que são completamente distintos na sua essência. Por isso nosso intuito desde o princípio foi o de ampliar o conhecimento sobre as práticas escolares docentes em relação ao ensinar Geografia tendo a contribuição da linguagem cartográfica.

Assim, pudemos compreender por meio das entrevistas, e suas respectivas análises, que a Geografia continua mantendo uma forte e estreita proximidade com o mapa, já que em todos os diálogos estabelecidos com os professores esse recurso se fez presente mesmo quando a questão não fazia menção direta ao próprio mapa. Foi perceptível reconhecer a potência da Cartografia como instrumento para organizar e desenvolver as atividades escolares de Geografia, fazendo com que esse recurso tenha um protagonismo nas aulas dessa disciplina na Educação Básica e no Ensino Superior, compreendendo que no Ensino Médio esse contexto está sujeito a outras áreas relacionadas à Geografia.

Dentre os aspectos mais relevantes que pesquisa pode reconhecer sobre a inter-relação da Cartografia no ensino de Geografia e, se possível, as atividades específicas realizadas com os mapas, destacam-se:

Ensinar Geografia é trabalhar com mapas;

A Cartografia é mais trabalhada como conteúdo do que como linguagem;

O mapa é um recurso potencial para desenvolver o pensamento espacial dos alunos a partir dos exercícios de mobilidade e deslocamento no espaço; e

A base euclidiana continua sendo a principal referência para o fundo de mapa, bem como o espaço métrico é o parâmetro escalar para a representação dos fenômenos nos mapas.

Longe de estabelecermos esses pontos como estandardizados para pensarmos na Geografia escolar que se pratica nessas duas cidades, reconhecemos, todavia, que os resultados obtidos por esta pesquisa nos indicam as demandas para contribuir com o trabalho docente. Assim, nossa busca seguirá o desafio de qualificar ainda mais a formação dos professores, seja inicial ou continuada, e de fazer com o mapa deixe de ser um mero instrumento de localização para efetivamente potencializar a construção do pensamento geográfico dos alunos.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Paris: Robert Laffont, 1977.

BROTTON, J. *Uma história do mundo em doze mapas*. Tradução de Pedro Maia. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BREDA, T.; V., GARCÍA DE LA VEGA, A. y STRAFORINI, R. Raciocínio espacial no ensino de Geografia: uma análise da cartografia nos documentos curriculares da Espanha e Brasil. In: SEBASTIÁ ALCARAZ, R.; TONDA MONLLOR, E.M. (Eds.). *La investigación y la innovación en la enseñanza de la geografía*. Alicante: Universidad de Alicante, vol. 1º, p. 899-913, 2016. Disponível em <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/54165>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CARLOS, A. F. A. Uma Geografia do espaço. In: CARLOS, A. F. A. e CRUZ, R.C.A. (org.). *A necessidade da Geografia*. São Paulo: Contexto. 2019. p. 15-28.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia Escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 07, n. 13, jan./jun., p. 207-232, 2017. Disponível em <<http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIAZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *Revista Acta Geográfica*, Edição Espacial Ensino de Geografia, p. 160-178, 2017. Disponível em <<https://revista.ufrir.br/actageo/article/view/4779>>. Acesso em: 16 out. 2018.

CASTRO AGUIRRE, C. de. *Mapas mentales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, F. P. O espaço como representação. In: CARLOS, A.F.A. e CRUZ, R.C.A. (org.). *A necessidade da Geografia*. São Paulo: Contexto. 2019. p. 42-54.

GARCÍA PEREZ, F. F. La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el currículum. In: TONINI, I.M. [et al] (org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 09-18

GARCÍA DE LA VEGA, A. Spatial Thinking Ability Acquisition through Geospatial Technologies for Lifelong Learning. In: MIGUEL GONZÁLEZ, R; DONERT, K.; KOUT-SOPOULOS (Org.). *Geospatial Technologies in Geography Education*. Cham (SW): Springer, 2019. p. 21-40.

HARLEY, J. B. *A nova história da Cartografia*. O Correio da Unesco, ano 19, nº 8, p. 4-9, 1991.

GIRARDI, G. Mapas alternativos e educação geográfica. *Revista Percursos*, v. 13, n. 02, p. 39-51, 2012. Disponível em <<http://200.19.105.203/index.php/percursos/article/view/2759>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

HARRIS, M. *Becoming an Outstanding Geography Teacher*. London: Routledge, 2018.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGUEL GONZÁLEZ, R.de. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. In: *Actas del XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía*. Sevilla: AGE, 2016. p. 11-39.

MIGUEL GONZÁLEZ, R. de. El currículo de geografía en España: evolución y tendencias actuales. In: GARCÍA DE LA VEGA, A. (Ed.): *Reflexiones sobre educación geográfica*. Revisión disciplinar e innovación didáctica. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid y Ediciones Lagim de la Universidad de Brasilia, 2018. p. 191-215.

MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. *ETC... espaço, tempo e crítica*, nº 1(3), vol. 1, p. 55-70, 2007a. Disponível em <<http://bit.ly/2N3EEAr>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007b.

NEWCOMBE, N. S. Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, vol. 34, nº 2, p. 29-43, 2010. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=EJ889152>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

PEZZATO, J. P. *Formação docente e geografia escolar: um estudo de caso entre Brasil e Espanha*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109210>>. Acesso em: 27 set. 2017.

PONTE, J. P. Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, n.14, vol. 01, p. 19-36. Lisboa, 2006. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3166>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017. Disponível em <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/511>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A (org.). *Geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SENE, J. E. de. *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da Geografia*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Denis Richter

Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente/SP. Atualmente é professor do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo). Avenida Esperança, s/n, Campus Samambaia. CEP 74690-900. Goiânia/GO.
e-mail: drichter78@ufg.br

Alfonso García de la Vega

Doutor em Geografia e Mestre em Análise e Gestão da Paisagem e Território pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Atualmente é professor do departamento de Didáticas Específicas da Faculdade de Formação de Professores e Educação na Universidad Autónoma de Madrid. Calle Francisco Tomás y Valiente, 3. Campus Cantoblanco. E-28049. Madrid (Espanha).
e-mail: alfonso.delavega@uam.es

Recebido para publicação em fevereiro de 2019
Aprovado para publicação em junho de 2019