

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO -
AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ALMERINDA AUXILIADORA DE SOUZA SILVA

**TERRITÓRIO E LUGAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
CONTRIBUIÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES/MT NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

**GOIÂNIA
2025**



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estado de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Almerinda Auxiliadora de Souza Silva

3. Título do trabalho

**TERRITÓRIO E LUGAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
CONTRIBUIÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES/MT NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Almerinda Auxiliadora De Souza Silva**, **Usuário Externo**, em 23/07/2025, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno**, **Usuário Externo**, em 23/07/2025, às 20:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5519591** e o código CRC **27E909C7**.

ALMERINDA AUXILIADORA DE SOUZA SILVA

**TERRITÓRIO E LUGAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
CONTRIBUIÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES/MT NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Geografia.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Miriam Aparecida Bueno

**GOIÂNIA
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Almerinda Auxiliadora de Souza
Território e lugar nos anos finais do Ensino Fundamental: a
contribuição do Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT no ensino de
Geografia [manuscrito] / Almerinda Auxiliadora de Souza Silva. - 2025.
260 f.

Orientador: Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Território; . 2. Lugar; . 3. Ensino; . 4. Geografia; . 5. Território;
Lugar; Ensino; Geografia; Atlas Escolar Municipal. I. Bueno, Miriam
Aparecida, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 29/2025 da sessão de Defesa de Tese de **Almerinda Auxiliadora de Souza Silva** que confere o título de Doutora em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das 14:00 horas, na Sala B-15 (IESA), realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“TERRITÓRIO E LUGAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Miriam Aparecida Bueno (PPGEO/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Paula Cristiane Strina Juliasz (USP)**, membro titular externo; Professora Doutora **Joseane Gomes de Araújo (UESC)**, membro titular externo; Professor Doutor **Denis Richter (PPGEO/IESA)**, membro titular interno; Professora Doutora **Loçandra Borges de Moraes (PPGEO/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Miriam Aparecida Bueno (PPGEO/UFG)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

TERRITÓRIO E LUGAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES/MT NO ENSINO DE GEOGRAFIA



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2025, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **PAULA CRISTIANE STRINA JULIASZ, Usuário Externo**, em 26/06/2025, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Usuário Externo**, em 26/06/2025, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Loçandra Borges de Moraes**, **Usuário Externo**, em 26/06/2025, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joseane Gomes de Araújo**, **Usuário Externo**, em 27/06/2025, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5460118** e o código CRC **4EF61053**.

Referência: Processo nº 23070.025227/2025-04

SEI nº 5460118

Dedico este trabalho a todos os alunos da rede pública de ensino, pois foi como aluna de escola pública que se deu toda minha trajetória. Dedico também aos futuros alunos, meus netos: Melinda Rosa, Théo Tomaz e Lavínia Amaral, com muita esperança de que encontrarão na educação pública o que tanto almejamos no presente... respeito, dignidade e valorização para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça no espaço educacional. Ao meu pai Almerindo (*in memorian*), a cadeira na sala representa o seu lugar, estava sempre ali! A Cecília Amaral... (*in memorian*)... minha estrelinha que brilha todas as vezes que penso em desistir, recordo na promessa que te fiz antecedendo a sua partida... “Se queres partir, ir embora, me olha de onde estiver. Que eu vou te mostrar que eu tô pronta. Me colha madura do pé (Maria Gadú)” ... **Seguirei lutando firme e forte!** Dedico às minhas filhas Theysa, Thaís e Thalísia, vocês são a grande razão dos meus dias: **para sempre nós oito.**

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada, tive o privilégio de contar com pessoas incríveis, cujas contribuições foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Senador Mário Motta: as coordenadoras pedagógicas Ana Paula e Eliane, ao diretor Adson, a equipe da secretaria em especial a Joanice e Grazielle, minha gratidão pela parceria e apoio constantes, em especial aos que me impulsionam, aos que são acento e luz nos dias difíceis da jornada de trabalho, aos que sempre me motivaram a acreditar que estar na educação sempre vale a pena: aos professores Cabral, Dagmar, Wanessa, Ceila, Suellen, Reinaldo sendo estes de outras áreas de conhecimento, mas que dialogam com a Geografia.

Aos professores participantes da pesquisa, vocês foram a peça fundamental deste trabalho. A dedicação e o envolvimento de cada um permitiram a concretização deste estudo e reforçaram o compromisso com o ensino de Geografia.

Aos docentes do curso de pós-graduação IESA/UFG, pelo conhecimento compartilhado e pela orientação que me impulsionou a seguir adiante e a todos os membros do grupo de pesquisa GECE, pela oportunidade de fazer parte de um grupo formado por pessoas comprometidas com o tema Cartografia Escolar. Jamais havia participado de um grupo em que eu pudesse aprender de forma coletiva, minha gratidão.

Aos colegas do grupo de Orientação da Prof. Miriam, à Josiane, Enoque, Hugo e Rosilene, as orientações e contribuições no coletivo foram fundamentais nesse processo.

Ao amigo Adilson Ribeiro, meu grande incentivador desde o processo de seleção, até os momentos finais da tese, nossas conversas, trocas de experiências, foram muito importantes nesse percurso.

Aos professores que integraram a banca de qualificação, Prof. Dr. Denis Richter e Prof^a. Dra. Paula Cristiane Strina Juliasz, agradeço imensamente pelas contribuições valiosas, que ajudaram a lapidar e fortalecer esta pesquisa. De igual forma, agradeço por terem aceitado o convite para fazer parte da banca de defesa, vocês juntamente com a Prof^a Dra. Joseane Gomes Araújo e Prof^a Dra. Loçandra Borges de Moraes Universidade Federal de Goiás (UFG), minha mais profunda e sincera gratidão, meu respeito e minha admiração por terem contribuído com a leitura, apontamentos e sugestões, as palavras ditas no momento da defesa fizeram todo o sentido diante de um trabalho árduo, o reconhecimento de que tudo valeu a pena. Quero me lembrar de vocês até perder a memória.

À minha orientadora, que, com sua calma e sabedoria me proporcionou serenidade nos momentos mais difíceis. Sempre com palavras de encorajamento, dizia: *"Fique calma, vai dar tudo certo."* Sua inspiração e dedicação me deram o privilégio de elaborar o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* através de seu projeto institucional. Recordo-me de nossa primeira conversa, quando, ainda tímida, fui questionada: *"Que tal fazermos um Atlas do seu município?"* Sem saber se daria conta, aceitei o desafio. Graças à sua orientação, empenho e confiança, o Atlas foi produzido, e entregue aos alunos. Finalizamos um trabalho, mas a amizade, o respeito, o carinho construído nesse percurso é para mim para sempre, afinal, bebi das águas do rio Paraguai.

Agradeço, com todo carinho, às minhas amigas do Clube do Café: Elizeide, Isabel, Maristela, Jocineide, Bete e Edilaine, pelas conversas e sorrisos compartilhados.

Agradeço à minha amiga Sonia Maria de Oliveira e Valtemir Pereira Araújo, vocês são incríveis, as guloseimas sempre chegaram nas horas certas.

Ao amigo Leandro dos Santos, pelo incentivo, pelas dicas e pelo sim, que às vezes poderia ter me dito não, compreensível pela sua jornada e comprometimento no trabalho.

Agradeço à amiga Alessandra Rodrigues, pela sua generosidade nos momentos mais difíceis. Agradeço as amigas Marisas: Mariza Faria e Marisa Kolher, nem o tempo, nem a distância, me fará esquecer o quanto vocês são especiais em minha vida.

A amiga de longas datas, Ana Cibele, sei bem que as suas orações não falham, elas continuam sendo importantes para minha família, que é sua também.

Agradeço com toda a minha alma e alegria a presença da Edilaine, amiga de todas as horas, olhar para trás e revisitar cada passo dessa longa jornada, é impossível não reconhecer sua presença em minha vida. Você foi mais que companhia: foi afeto, colo e incentivo nos dias em que a coragem vacilava e nos instantes de celebração, quando a conquista florescia. Obrigada por segurar minha mão nos momentos difíceis, por acreditar quando eu duvidava, por ouvir silenciosamente minhas inquietações e por me lembrar, com tua força serena, que eu não estava sozinha. Tua amizade é abrigo seguro e combustível para seguir adiante com esperança e determinação.

À memória do meu pai, Almerindo e à minha mãe, ambos analfabetos, mas que sempre lutaram para que eu e meus irmãos estudássemos, meu profundo respeito e gratidão e as minhas filhas – Theysa, Thaís e Thalísia, que são as pessoas mais importantes da minha vida. Vocês tornam meus dias mais felizes, me inspiram e me fortalecem. Agradeço ao amigo Felipe Lopes, levarei anos para agradecer por tudo que fez por mim e por estar presente neste dia memorável. A todos: GRATIDÃO.

TERRITÓRIO E LUGAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES/MT NO ENSINO DE GEOGRAFIA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender a mobilização dos conhecimentos dos docentes que atuam no Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase nos conceitos geográficos de território e lugar e está fundamentada nos princípios metodológicos da abordagem qualitativa e pesquisa-ação colaborativa, detalhando o *locus*, os sujeitos investigados, os procedimentos de coleta e os instrumentos de análise dos dados. A investigação buscou analisar os desafios enfrentados pelos professores no ensino desses conceitos, bem como as estratégias e os recursos mobilizados no cotidiano pedagógico. Ao evidenciar que os materiais disponíveis aos professores são insuficientes e não contemplam a autoria local, a pesquisa reforçou a necessidade de recursos didáticos específicos, que permitam aos alunos interpretar e compreender o lugar de vivência. Essa lacuna reflete uma desarticulação entre o que é ensinado e o que se espera que os estudantes aprendam, fragilizando o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Diante desse contexto, a elaboração e implementação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* configurou-se como uma alternativa didático-pedagógica para suprir essa lacuna, ao oferecer um recurso que articula saberes escolares aos conhecimentos locais. O Atlas foi concebido como um instrumento mediador nas práticas pedagógicas contextualizadas, favorecendo novas compreensões e ressignificações dos conceitos de território e lugar. Os estudos indicaram que a abordagem do Material do Sistema Maxi de ensino adotado pelo estado de Mato Grosso apresenta limitações no que se refere à mediação das representações espaciais, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Essa constatação evidenciou a necessidade de aprimoramento dos materiais didáticos, visando promover uma compreensão mais crítica e aprofundada dos conceitos geográficos. O estudo apresenta, ainda, a articulação entre os Materiais do Sistema Maxi de Ensino, os Documentos de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso e o Atlas Escolar Municipal de Cáceres, como possibilidades de ampliar a abordagem pedagógica. São apresentados quadros analíticos e sugestões para a prática docente, com vistas à valorização do espaço vivido pelos estudantes. Ao refletir sobre essas questões, enfatiza que a utilização do *Atlas Escolar Municipal* contribuiu significativamente para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e colaborativas, promovendo a participação ativa dos alunos ao proporcionar um ambiente de aprendizado colaborativo.

Palavras-chave: Território; Lugar; Ensino; Geografia; Atlas Escolar Municipal

TERRITORY AND PLACE IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF THE CÁCERES/MT MUNICIPAL SCHOOL ATLAS TO GEOGRAPHY TEACHING

ABSTRACT

This study aims to examine the mobilization of teachers' knowledge in the context of lower secondary education, with a focus on the geographical concepts of territory and place. Grounded in the methodological principles of qualitative research and collaborative action research, it delineates the research setting and participants, the data collection procedures and instruments, as well as the analytical tools employed. The investigation seeks to identify the challenges encountered by educators, alongside the strategies and resources employed to address these concepts within pedagogical practice. The findings reveal that the teaching materials currently available are insufficient and lack local authorship, thereby underscoring the need for context-specific didactic resources that enable students to interpret and engage with their lived environments. This gap reflects a misalignment between instructional content and the expected learning outcomes, ultimately hindering the effective teaching of core geographical concepts. The development and implementation of the Cáceres Municipal School Atlas emerged as a pedagogical response to this gap. Conceived as a didactic-pedagogical resource, the Atlas seeks to support teaching practices grounded in local knowledge and to provide renewed significance to the notions of territory and place. The study further demonstrates that the Structured Teaching Materials offer limited support in fostering spatial understanding among both teachers and students, thereby highlighting the necessity of enhancing educational resources to promote a more comprehensive grasp of geographic space. This work proposes the articulation between Structured Teaching Materials, the Curricular Reference Documents for the State of Mato Grosso, and the Cáceres Municipal School Atlas as a means of enriching pedagogical approaches. It presents analytical frameworks and recommendations for teaching practice, emphasizing the importance of valuing students' lived spaces. Through critical reflection on these issues, the study affirms that the use of the Municipal School Atlas enabled educators to construct innovative pedagogical practices, fostering student creativity and imagination while cultivating a collaborative learning environment.

Keywords: Territory; Place; Geography Education; Pedagogical Practice; Municipal School Atlas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVADEP - Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEAD – Diretoria de Ensino à Distância
DNER - Departamento Nacional de Estradas de Rodagem
DRC/MT – Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso
DRE/MT – Diretoria Regional de Ensino do Estado de Mato Grosso
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAPAN - Faculdade do Pantanal
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GR – Gratificação Anual por Eficiência e Resultado
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESA - Instituto de estudos socioambientais
IFMT – Instituto Federal do estado de Mato Grosso
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OCs/MT – Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMAGEO – Semana da Geografia
SEPLAG - Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Mato Grosso.
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho metodológico da pesquisa.....	27
Figura 2 - Mapa do município de Cáceres: <i>lôcus</i> da pesquisa.....	32
Figura 3 - Desenho dos critérios de escolha das escolas participantes.....	33
Figura 4 - Desenho dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados.	42
Figura 5 - Desenho do processo teórico-metodológico para produção do Atlas Escolar Municipal.	47
Figura 6 - Processo colaborativo para Implementação do Atlas Escolar Municipal de Cáceres.....	50
Figura 7 - Mapa do mundo, projeção proposta por <i>Ptolomeu</i> , na obra <i>Geographia</i>	79
Figura 8 - Coleção “ <i>Theatrum Orbis Terrarum</i> ”.....	81
Figura 9 - O <i>Atlas general Vidal-Lablache: histoire et géographie</i> , de <i>Paul Vidal de La Blache</i>	83
Figura 10 - Capa do Atlas do Império do Brasil.....	85
Figura 11 - Prancha Temática 05: Cáceres: o contexto histórico.....	104
Figura 12 - Prancha Temática 10: Planejamento urbano em Cáceres.....	106
Figura 13 - Prancha Temática 11: Expansão urbana em Cáceres.....	107
Figura 14 - Prancha 12: Área urbana em Cáceres.....	107
Figura 15 - Prancha Temática 13: Bairros no município de Cáceres.....	108
Figura 16 - Pranchas Temáticas no sumário do Atlas Escolar Municipal.....	129
Figura 17 - Exemplo de articulação entre a BNCC (2017) e DRC (2018) para o Ensino Fundamental.....	131
Figura 18 - Capa do Atlas Escolar Municipal de Cáceres.....	132
Figura 19 - Exemplo de questões das atividades de conhecimento Geográfico - P01; P02; P04; P05 e P06.....	154
Figura 20 - Exemplo de questões das atividades desafio Geográfico utilizadas pelo P03.....	155
Figura 21 - Material do Sistema Maxi de Ensino: 6º; 7º; 8º e 9º ano; DRC/MT e Atlas Escolar Municipal.	168
Figura 22 - Prancha Temática 01: Linguagem dos Mapas.....	183
Figura 23 - Continuidade da Prancha Temática 01: Linguagem dos Mapas.....	185
Figura 24 - Mapa divisão regional do Brasil e Urbanização de Mato Grosso.....	185
Figura 25 - Orientações para a prática pedagógica para professores.....	186

Figura 26 - Prancha Temática 02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo.....	188
Figura 27- Prancha Temática 03: Minha moradia, meu município, meu lugar.....	194
Figura 28 - Atividade construção de rosa dos ventos.....	195
Figura 29 - Atividade localização com rosa dos ventos.....	196
Figura 30 - Atividade de localização - Prancha Temática 03.....	197
Figura 31 - Prancha Temática 06: Símbolos do município de Cáceres.....	201
Figura 32 - Brasão do município de Cáceres.....	202
Figura 33 - Atividade Prancha Temática 06 – elementos para compor o Brasão.....	203
Figura 34 - Hino de Cáceres, MT.	204
Figura 35 - Atividade com a Prancha Temática 04 – identificação dos municípios. ..	207
Figura 36 - Localização dos bairros do município de Cáceres.	208
Figura 37 - Prancha Temática 40: Cáceres no mundo.....	211
Figura 38 - Prancha Temática 40: Cáceres no mundo – Continuidade.....	212
Figura 39 - Prancha Temática 41: Cáceres no futuro.....	213
Figura 40 - Prancha Temática 16: Hidrografia no Município de Cáceres.....	215
Figura 41 - Turismo de lazer voltado para a pesca no município de Cáceres.....	219
Figura 42 - Turismo histórico cultural no município de Cáceres – monumentos históricos.....	220
Figura 43 - A fauna no município de Cáceres, atrativo turístico.	220
Figura 44 - O processo histórico de ocupação a figura do Lampareiro.	220
Figura 45 - Turismo religioso e histórico-cultural – com destaque para a Catedral São Luiz.....	221
Figura 46 - Turismo histórico cultural – Ruas que falam de história.....	221
Figura 47 - O rio Paraguai e a antiga profissão das lavadeiras.....	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	37
Quadro 2 – Atlas escolares municipais, elaborados no período de 1997 a 2024.....	99
Quadro 3 - Sugestão pedagógica na Prancha Temática 05: Cáceres: o contexto histórico	105
Quadro 4 - Bases teórico-conceituais sobre território que utilizam no ensino de Geografia.....	115
Quadro 5 - Principais desafios que enfrentam para ensinar os objetos de conhecimento (conteúdos) relacionados ao Território e Lugar.....	117
Quadro 6 - Estratégias didáticas utilizam para abordar Território e Lugar no ensino de Geografia.....	119
Quadro 7 - Recursos didáticos que utilizam para abordar o Território e Lugar no ensino de Geografia.....	121
Quadro 8 - Ao ensinar a Geografia do lugar já utilizou ou utiliza as obras dos autores locais? Quais?.....	123
Quadro 9 - Questões das atividades respondidas de forma incorreta e sua relação com as Pranchas Temáticas: Participante P03.....	161
Quadro 10 - Questões das atividades respondidas de forma incorreta e sua relação com as Pranchas Temáticas: Participante P03.	162
Quadro 11 - Articulação e possibilidades para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.	173
Quadro 12 - Articulação e possibilidades para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.	174
Quadro 13 - Articulação e possibilidades para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.	176
Quadro 14 - Articulação e possibilidades para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	177
Quadro 15 - Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 6º - Caderno 1 – unidade 2.....	181
Quadro 16 - Lugares da cidade de Cáceres de que mais gostam:.....	189
Quadro 17 - Categoria de lugares preferidos	191
Quadro 18 - Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 7º ano – Caderno 2 – unidade 1.....	199

Quadro 19 - Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 7º ano – Caderno 2 – unidade 4.....	205
Quadro 20 - Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 8º ano – Caderno 2 – unidade 2.....	209
Quadro 21 - Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 9º ano – Caderno 1 – unidade 2.....	214
Quadro 22 – Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 7º ano – Caderno 4 – unidade 1.....	218

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Formação dos docentes.....	38
Gráfico 2 - Carga horária semanal.....	40
Gráfico 3 - Tempo de serviço.....	40
 Tabela 1 - Identificação de atividades por professores participantes da pesquisa.....	152
Tabela 2 - Identificação das Pranchas Temáticas relacionadas as atividades diagnóstica colaborativa.....	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
 CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	27
1.1. A investigação qualitativa e a pesquisa-ação colaborativa.....	28
1.2. Lócus e sujeitos da investigação.....	31
1.3. O perfil dos sujeitos da pesquisa.....	37
1.4. Os procedimentos e a análise dos dados.....	41
 CAPÍTULO 2 - CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE TERRITÓRIO E LUGAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	51
2.1. Reflexões sobre o ensino de Geografia para compreensão dos conceitos geográficos.....	51
2.2. O conceito de território e suas abordagens	61
2.3. O conceito de lugar: contribuições para além da localização.....	67
 CAPÍTULO 3 – ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O CONHECIMENTO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE TERRITÓRIO E LUGAR NA PRÁTICA DOCENTE.....	77
3.1. Atlas: uma breve digressão histórica de sua origem.....	78
3.2. Atlas escolar: a implementação no contexto educacional brasileiro.....	85
3.3. Atlas Escolar Municipal: possibilidades e contribuições para a prática docente.....	89
3.4. Atlas Escolar Municipal de Cáceres: reflexões para uma abordagem prática.....	102
3.5. A Cartografia Escolar como potencializadora na aplicação do Atlas Escolar.....	109
 CAPÍTULO 4 – O ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁ CERES COMO UM RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA A MOBILIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE TERRITÓRIO E LUGAR.....	114
4.1. Os conhecimentos geográficos dos professores: confirmando a tese.....	114
4.2. A Elaboração do Atlas Escolar Municipal de Cáceres: um material didático pedagógico para compreensão dos conceitos geográficos.....	125
4.3. Exploração e avaliação colaborativa: o contato inicial com o Atlas Escolar Municipal de Cáceres	137

CAPÍTULO 5 – O ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES: SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA AÇÃO COLABORATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES 149

5.1. Análise e ajustes: antecedendo a implementação do Atlas Escolar Municipal de Cáceres.....	149
5.2. Planejamento colaborativo: seleção e organização das Pranchas Temáticas.....	150
5.3. Reflexões das práticas docente: planejando as próximas ações.....	159
5.4. Implementação e prática: a inserção do Atlas Escolar Municipal de Cáceres e o uso das Pranchas Temáticas.....	179
5.4.1. A visibilidade da prática docente a partir do Atlas Escolar Municipal de Cáceres.....	218
5.5. Reflexões e relatos de experiências: as contribuições do Atlas Escolar Municipal de Cáceres na prática pedagógica.....	222
5.6. Entre a imposição e a iniciativa: uma reflexão necessária para a mobilização dos conceitos geográficos.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	243
APÊNDICE.....	

INTRODUÇÃO

A riqueza da existência humana e a necessidade para existir a Geografia está no fato de sermos diferentes e existirem diferentes lugares. Crescemos ao conflitar tais diferenças. Ninguém cresce nas semelhanças. Ninguém existe na transparência.
(Castrogiovanni, 2010, p. 85)

Tomando como base o que dispõe Castrogiovanni (2010), a essência da Geografia está ancorada na diversidade: somos diferentes, assim como os lugares que habitamos. O autor nos convida a refletir sobre a possibilidade de crescimento individual e coletivo por meio do confronto e da compreensão dessas diferenças. É nesse contexto que o município de Cáceres, com suas particularidades, se apresenta como um lugar singular, dotado de características únicas.

A singularidade de Cáceres manifesta-se não apenas em suas belezas naturais, que privilegiam a população local e encantam os visitantes, mas também nas complexas relações socioespaciais que o tornam um espaço de constante transformação e ressignificação. Assim, os “diferentes lugares” potencializa o ensino de Geografia, ao explorar e valorizar o lugar de vivência (Castrogiovanni, 2010, p. 85).

Para além dos aspectos naturais, Cáceres carrega marcas históricas do passado, tendo sido fundado em 1778. Sua historicidade está presente tanto na área urbana - com casarões e monumentos antigos entrelaçados a edificações modernas - quanto no meio rural, onde se encontram sítios arqueológicos e antigas fazendas como Jacobina, Facão e Descalvado. Essas últimas são consideradas a célula-máter em Cáceres, cujas marcas arquitetônicas ainda se mantêm visíveis. Esses vestígios são indicativos de um passado de intensa atividade comercial e de relevantes transações econômicas, as quais incluíam tanto a importação de produtos manufaturados, nacionais e estrangeiros, quanto a exploração de bens produzidos localmente (Silva, 2017).

A cultura de um povo constitui seu patrimônio mais valioso. Resgatar as raízes por meio da preservação da memória é o ponto de partida para sua valorização. Ao compreender os processos históricos, torna-se possível projetar, organizar e concretizar, de forma mais assertiva, os objetivos presentes e futuros. Nesse sentido, preservar a história, a cultura e os valores de um povo é garantir que as novas gerações não vivam sob a obscuridade do anonimato (Castrillon-Mendes, 2020).

Dessa forma, afirma-se que há muito ainda a ser revelado sobre o território conhecido carinhosamente como “a princesinha do rio Paraguai”, expressão afetiva atribuída ao município de Cáceres. Esse reconhecimento pode ser constatado por meio de imagens registradas e obras de autores que se dedicaram à escrita sobre o município. No entanto, essas informações permanecem ausentes nos livros didáticos e no Material do Sistema Maxi de Ensino, o que limita o acesso dos professores de Geografia e, conseqüentemente, dos estudantes das diversas redes e níveis de ensino, bem como da população em geral.

Cáceres oferece múltiplas possibilidades de exploração pedagógica a partir dos conceitos geográficos, especialmente os de território e lugar. Por meio do ensino de Geografia, os estudantes podem compreender as dinâmicas territoriais que permeiam o seu lugar de vivência, construindo, assim, identidades, vínculos de pertencimento e valorização do local onde vivem. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, utilizando o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, como instrumento para promover a visibilidade do município e destacar suas características e especificidades.

Pensando no cenário escolar, percebo que diferentes questões se apresentam como grandes desafios para nós professores, particularmente no ensino de Geografia. Frequentemente, tais dificuldades são atribuídas ao desempenho dos professores em sala de aula, sobretudo quando os conteúdos são trabalhados de maneira descontextualizada, distante da realidade dos estudantes. Essa abordagem contribui para uma percepção negativa da disciplina que deixa de ser compreendida como instrumento relevante para a construção do pensamento geográfico, ao não possibilitar a relação entre o aluno, seu espaço de vivência e seu lugar no mundo.

Conforme ressalta Cavalcanti (2019, p. 11), “o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, [...] o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social [...]”. Diante disso, torna-se pertinente a seguinte reflexão: qual é a marca que o ensino de Geografia pretende deixar nos estudantes? Quais conteúdos e quais de suas contribuições são efetivamente significativas para os alunos?

Este estudo propõe-se a contribuir de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem de professores e estudantes, por meio da utilização do *Atlas Escolar Municipal* como possibilidade de ampliação da compreensão dos conceitos geográficos, sobretudo o de território e lugar. Conforme Araújo (2022, p. 17), estudar

e compreender o lugar de vivência implica conhecer, vivenciar e entender a dinâmica do espaço em que se vive, com suas particularidades e abrangências.

Na concepção de Callai (2000, p. 84), estudar o lugar “permite ao sujeito conhecer sua história e entender as coisas que ali acontecem”. Santos (2012), complementa ao afirmar que o lugar se constitui como o espaço do acontecer solidário¹. Por ser uma dimensão do espaço geográfico, é impossível congelá-lo e materializá-lo, como ocorre com as paisagens ou com os usos do território. É mediante a dinâmica e constituição dos lugares que se vive a vida (Araújo, 2020, p. 33).

Entretanto, conhecer não se resume à observação superficial, requer, por parte dos professores de Geografia, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a investigar e analisar as características físicas, sociais, culturais e econômicas que compõem o território e o lugar. Trata-se de um exercício que deve ultrapassar a simples descrição, promovendo a identificação, valorização e contextualização das singularidades locais, de modo a ampliar a compreensão sobre outros lugares abordados no contexto escolar.

Com base nessas premissas, foram definidas as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa:

- ✓ Quais são as bases teórico-conceituais utilizadas pelos professores de Geografia para o ensino dos conceitos de território e lugar aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental?
- ✓ Quais os principais desafios enfrentados por esses docentes para ensinar esses objetos de conhecimento?
- ✓ Quais estratégias didáticas são utilizadas para abordar os conceitos de território e lugar no ensino de Geografia?
- ✓ Quais recursos didáticos são utilizados para abordar os conceitos de território e lugar no ensino de Geografia?
- ✓ Ao ensinar a Geografia do lugar, os professores já utilizaram ou utilizam obras de autores locais? Quais seriam esses autores?

O desafio consistiu em encontrar caminhos que respondessem a essas indagações, uma vez que o pensamento geográfico contribui para situar o aluno como

¹ Na obra intitulada *Da totalidade ao lugar*, (2012) Milton Santos aborda o acontecer solidário, que define um subespaço, região ou lugar, ressalta que a noção de solidariedade, é aquela defendida em Durkheim e não tem conotação com ética ou emocional. Trata-se de chamar a atenção para a realização compulsória de tarefas comuns, mesmo que o projeto não seja comum.

cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos e permitir a compreensão do ambiente em que está inserido. Para tanto, os conceitos de território e lugar são fundamentais nessa abordagem.

Cáceres, cidade bicentenária, tornou-se objeto desta pesquisa em razão das questões acima elencadas. Até o momento da realização deste estudo, constatou-se, mesmo em fase inicial, por meio das entrevistas com professores participantes e dos levantamentos bibliográficos, a insuficiência de materiais didáticos que subsidiem o ensino de Geografia a partir do lugar de vivência dos estudantes.

Dentre os inúmeros municípios de Mato Grosso, a escolha por Cáceres deve-se a diversos fatores, como sua relevância econômica, política, cultural e social, que a torna referência na trajetória do estado e do país. Destaca-se também pelas belezas naturais e pela importância histórica, bem como pelas transformações que se manifestam em suas paisagens ao longo do tempo.

Ademais, por atuar ao longo dos anos como professora efetiva da rede estadual de ensino em Mato Grosso, Cáceres é, também, o meu lugar de vivência. Essa experiência cotidiana em sala de aula, aliada à investigação empreendida nesta tese, confirma a necessidade de um *Atlas Escolar Municipal*, capaz de chegar aos estudantes e professores como recurso pedagógico inédito no ensino de Geografia no contexto investigado. Como costume ouvir de Denis Richter, “por último e não menos importante”, ressalta-se a participação da autora no Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares (GECE)², o que também contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho.

Diante dessas considerações, evidencia-se a relevância científica e social da temática abordada, especialmente no contexto atual em que as políticas educacionais enfatizam a centralidade da aprendizagem do aluno. A preocupação recai, assim, sobre como tornar essa aprendizagem mais significativa e atrativa para os estudantes.

A pouca ou nenhuma disponibilidade de materiais didáticos que permitam aos alunos ler e interpretar o espaço onde vivem, reflete uma desarticulação entre o que é ensinado e o que se espera que os estudantes aprendam. Compreende-se que as

² Esse Grupo de Estudos tem o propósito de reunir pesquisadores e estudantes com interesse pelo tema da Cartografia Escolar articulado com a Educação Geográfica, cujo objetivo é aprofundar as pesquisas sobre temáticas envolvidas e no desenvolvimento de ações, como cursos e oficinas, que possam compartilhar as metodologias já desenvolvidas relacionadas ao uso, construção e análise da representação cartográficas nas atividades escolares de Geografia.

difficultades relacionadas à base teórico-conceitual são recorrentes no ensino dos conceitos geográficos. Entretanto, há possibilidades reais de construção de conhecimentos que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Parte-se da **hipótese** de que os materiais didáticos disponíveis são insuficientes e, em muitos casos, não contemplam a autoria local, deixando de considerar o contexto em que os alunos estão inseridos. Essa limitação compromete o ensino efetivo dos conceitos de território e lugar e prejudica a compreensão crítica desses conteúdos. A escassez – ou até mesmo a ausência – de materiais que possibilitem aos alunos a leitura e interpretação do seu lugar de vivência revela uma desconexão entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as experiências concretas dos estudantes, bem como das práticas pedagógicas contextualizadas e voltadas à valorização do espaço vivido.

Assim, entendemos que a nossa **tese** é a de que a elaboração colaborativa de um Atlas Escolar Municipal, fundamentada em uma prática de pesquisa-ação com docentes da Educação Básica, constitui uma estratégia metodológica eficaz para qualificar o ensino de Geografia, promovendo a mobilização dos conceitos de território e lugar a partir da valorização do contexto local e de suas práticas pedagógicas vivenciadas no processo educativo no qual estão inseridos, levando-os a compreensão de que suas práticas devem contribuir a construção do pensamento geográfico dos alunos, incentivando-os a refletir criticamente sobre o que está sendo ensinado em sala de aula.

Diante dessas constatações iniciais, o **objetivo geral** desta pesquisa é *compreender como a elaboração colaborativa do Atlas Escolar Municipal de Cáceres, desenvolvida por meio de uma prática de pesquisa-ação com docentes da Educação Básica, e se sua implementação nas práticas pedagógicas, promove a mobilização dos conceitos geográficos de território e lugar na construção do pensamento geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental.*

Com o desdobramento do objetivo principal e com o intuito de responder às questões anteriormente colocadas, definiram-se os seguintes **objetivos específicos** desta pesquisa:

- ✓ Compreender as bases teórico-conceituais referentes aos conceitos de território e lugar concebidos pelos professores do Ensino Fundamental, identificando os desafios e as possibilidades no processo de ensino-aprendizagem;

- ✓ Averiguar a mobilização dos conhecimentos geográficos pelos docentes, considerando as estratégias e os recursos utilizados para abordar os conceitos de território e lugar em sua prática pedagógica;
- ✓ Investigar a carência de materiais didáticos específicos que abordem o contexto local e averiguar como essa ausência impacta a mobilização dos conceitos geográficos;
- ✓ Elaborar e implementar o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres, MT*, como recurso didático-pedagógico que contribua para o ensino de Geografia;
- ✓ Promover o uso da linguagem cartográfica no ensino dos conceitos de *território* e *lugar* como instrumento para a compreensão dos conhecimentos geográficos;
- ✓ Propor reflexões sobre a relação entre os conceitos de *território* e *lugar* e o lugar de vivência dos alunos, possibilitando práticas educativas que integrem os conhecimentos locais ao processo de ensino;
- ✓ Averiguar e avaliar as contribuições do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, enquanto material didático, para a prática docente e o processo de mobilização dos conceitos de *território* e *lugar* no ensino de Geografia.

Ao longo do processo investigativo, o estudo foi conduzido com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e pesquisa-ação colaborativa, utilizando diferentes abordagens conforme a necessidade da investigação. Em consonância com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa abrange “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A partir desse referencial, foram delineadas as principais questões do estudo, possibilitando a implementação e análise da mobilização dos conceitos geográficos no ensino de Geografia. Para tanto, o *Atlas Escolar Municipal* foi articulado com os Materiais do Sistema Maxi de Ensino e os Documentos de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (2018) ampliando as possibilidades de abordagem pedagógica no contexto da pesquisa.

Esta tese está organizada em cinco capítulos, conforme descrito a seguir:

No primeiro capítulo, apresenta-se o desenvolvimento da investigação, destacando as trajetórias e os caminhos percorridos: a base teórica e os sujeitos da investigação; a investigação qualitativa e a pesquisa-ação colaborativa, o *lócus* e sujeitos da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta dados; bem como as estratégias de análise dos dados coletados.

As discussões teóricas sobre os conceitos geográficos e suas contribuições para o ensino de Geografia são o tema do segundo capítulo. Inicialmente, discute-se a importância desses conceitos no processo educativo, ressaltando sua relevância para a formação dos alunos. Em seguida, aborda-se o conceito de território e suas abordagens no ensino de Geografia. Posteriormente, propõe-se uma reflexão acerca do conceito de lugar para além da simples localização. Essas abordagens permitem compreender o lugar como espaço marcado pela diversidade cultural e pelas relações sociais dos sujeitos que ali vivem.

O terceiro capítulo apresenta o *Atlas Escolar Municipal* e suas contribuições para o ensino dos conceitos geográficos de território e lugar na prática docente. Inicia-se com uma breve digressão sobre o que se denomina de Atlas, sua origem histórica, os primeiros exemplares produzidos e sua implementação no contexto educacional brasileiro. De forma mais específica, aprofunda-se a análise do *Atlas Escolar Municipal*, evidenciando suas potencialidades e contribuições para a compreensão dos conceitos geográficos e para a prática dos professores. São também apresentados trabalhos relevantes que demonstram a importância do atlas como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem.

O quarto capítulo, buscou-se compreender os conhecimentos mobilizados pelos professores, os quais corroboraram a tese deste estudo. Foram analisadas as bases teórico-conceituais relativas aos conceitos de território e lugar, os principais desafios enfrentados pelos docentes, as estratégias didáticas e os recursos utilizados em sua prática pedagógica, bem como a integração de obras de autores locais em suas abordagens.

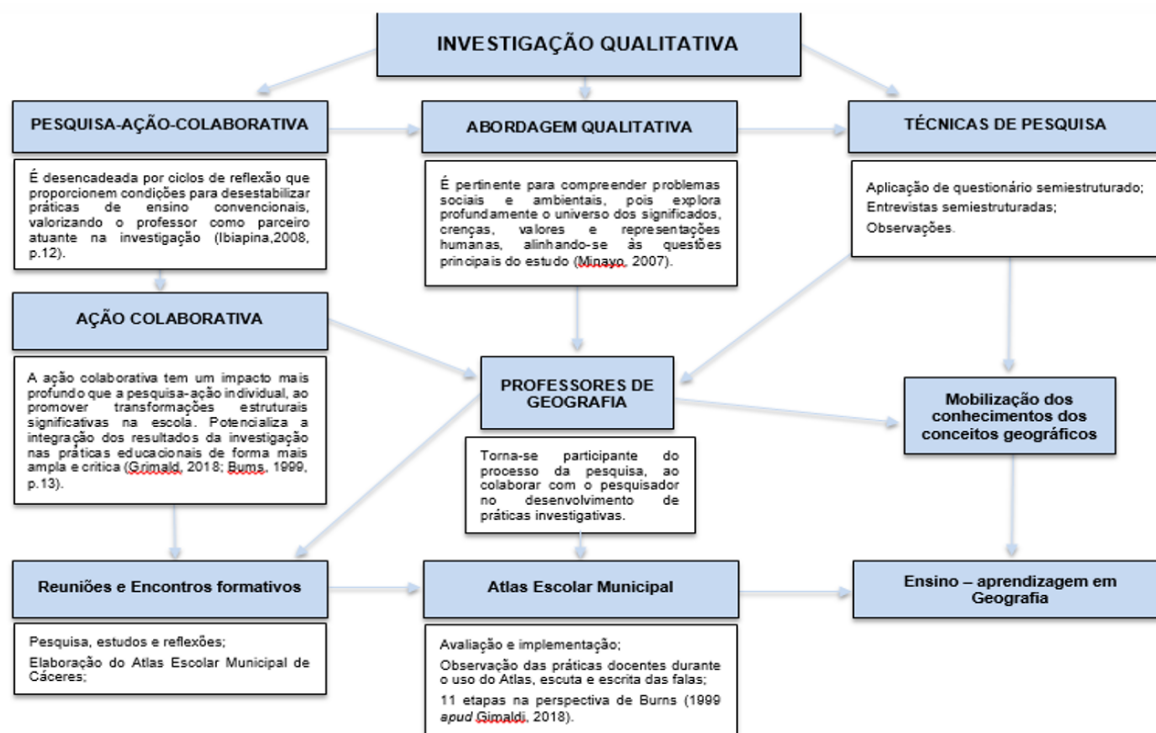
O quinto capítulo, o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* é apresentado como recurso didático-pedagógico, evidenciando suas diversas possibilidades de articulação com o ensino dos conceitos geográficos. São abordados o percurso metodológico, o processo de avaliação e a implementação do Atlas em uma ação colaborativa integrada à prática pedagógica dos professores. Devido ao aprofundamento necessário para descrever as etapas realizadas, este capítulo apresenta-se mais extenso que os anteriores, refletindo o detalhamento metodológico e a aplicabilidade do material no contexto da pesquisa. Por fim, são tecidas as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, apresentamos a abordagem e a estrutura teórico-metodológica que fundamentaram esta investigação. Para alcançar os objetivos delineados, reconhecemos a importância de estabelecer parâmetros metodológicos consistentes, os quais serviram como uma bússola ao longo do processo investigativo. Esses critérios orientaram os caminhos a serem percorridos, proporcionando momentos de reflexão quanto à necessidade de avançar, recuar, revisar procedimentos, ajustar estratégias ou, eventualmente, reiniciar etapas do trabalho.

Com base nesses referenciais, delineamos um percurso metodológico capaz de sustentar a construção do conhecimento e a consecução dos objetivos propostos. A investigação foi estruturada da seguinte forma: a adoção da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação colaborativa; a caracterização do *lócus* e o perfil dos sujeitos envolvidos; os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados; e os métodos empregados na análise dos dados, conforme representado na Figura 1.

Figura 1: Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

1.1. A investigação qualitativa e a pesquisa-ação colaborativa

A investigação pautou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Conforme Minayo (2007), essa abordagem mostra-se especialmente eficaz para responder a questões específicas da realidade social e ambiental, constituindo-se como o caminho mais apropriado para compreender problemas complexos e contextuais.

A pesquisa qualitativa alinha-se às questões principais deste estudo, pois possibilita uma exploração aprofundada “no mundo dos significados”, abrangendo “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (Minayo, 2007, p. 15). Tais expressões devem ser compreendidas como elementos constituintes da realidade, uma vez que o ser humano se diferencia não apenas pelas ações que realiza, mas também pela capacidade de refletir sobre elas e interpretá-las com base na realidade que compartilha com os outros.

Nesse sentido, Minayo (2007) destaca que, na pesquisa qualitativa, é essencial considerar os sujeitos a partir de suas próprias perspectivas, visões de mundo e significados que atribuem às suas experiências. No processo dialógico entre pesquisador e participantes, abre-se espaço para a aprendizagem mútua, “mas sem que ambos interfiram nos saberes já construídos, reconhecendo que muitas coisas podem ser modificadas e/ou reformuladas”.

A autora também enfatiza que as questões investigativas estão frequentemente “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”, sendo “fruto de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (Minayo, 2007, p. 16). Essa perspectiva convida à reflexão sobre o porquê de se realizar uma pesquisa, compreendendo-a como uma atividade fundamental da ciência na busca pela construção da realidade. Toda investigação, afirma Minayo, tem início em uma questão, um problema, uma dúvida – um movimento do pensamento que, por sua vez, se relaciona a saberes prévios ou demanda a construção de novos referenciais teóricos.

Diante dos resultados obtidos ao longo do estudo, emergiu a necessidade de refletir sobre a escolha do tipo de pesquisa, tendo em vista as perguntas que exigiam

respostas coerentes com as indagações formuladas. Entre as perguntas, destacam-se:

- ✓ A elaboração do Atlas Escolar Municipal poderia promover novos conhecimentos geográficos?
- ✓ Como o Atlas poderia ser inserido no cotidiano escolar?
- ✓ Este estudo evidenciaria a relevância do lugar e de seus significados, apontando novos caminhos para o ensino de Geografia?
- ✓ Ou se trataria apenas de mais um trabalho acadêmico, sem impacto efetivo?
- ✓ A pesquisa teria potencial para contribuir significativamente com a realidade da escola, dos professores e dos alunos?

Refletir sobre essa investigação, desde as questões introdutórias, implicou considerar a possibilidade de intervir conscientemente em um universo do qual faço parte. Por compreender a pesquisa como um instrumento viável de interpretação da realidade, reconheço que esta proporcionou novos significados aos conhecimentos sobre território e lugar. Essa característica, aliás, é inerente à pesquisa qualitativa, cuja essência está no interesse pelo “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

A partir desse entendimento, a pesquisa-ação colaborativa foi adotada como estratégia metodológica apropriada ao desenvolvimento deste estudo. Tal escolha se justifica na medida em que, como afirma Ibiapina (2008, p. 22), “os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva consideram que os professores possuem enorme capacidade para aprender e transformar o contexto da escola e da sociedade em que estão inseridos”. A autora ainda acrescenta:

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (Ibiapina, 2008, p.22).

Assim, a presente pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa, considerando a produção de conhecimentos que se validaram a partir das diferentes ações desenvolvidas em conjunto com os participantes do estudo.

Conforme Ibiapina (2008, p. 24), “a prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa”, uma vez que, por meio dessa abordagem, são construídos saberes e compartilhadas estratégias que favorecem o desenvolvimento profissional.

As contribuições de Ibiapina (2008), subsidiam o entendimento da especificidade dessa abordagem. A pesquisa-ação colaborativa distingue-se de outras modalidades de pesquisa por enfatizar a colaboração ativa entre os envolvidos e a reflexão crítica coletiva. Nessa perspectiva, os participantes, “calçados de decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, cosuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (Ibiapina, 2008, p. 26).

Adicionalmente, a autora destaca que a relação entre educação e sociedade constitui uma preocupação central no âmbito da pesquisa-ação colaborativa. Para transformar a escola, é necessário compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios. Nesse sentido, “a escola, ao mesmo tempo em que compartilha os saberes acumulados, constitui-se como espaço de transformação” (Ibiapina, 2008, p. 26).

Reconhecer que os conflitos presentes no cotidiano escolar são expressão dos condicionantes sociais que limitam as práticas docentes é fundamental para uma compreensão ampla e crítica do contexto educativo. No entanto, como enfatiza Ibiapina (2008, p. 27), é igualmente importante vislumbrar as possibilidades de transformação dessa realidade. Nesse mesmo viés, Burns (1999, p. 44 *apud* Grimaldi) complementa, ao afirmar que a pesquisa-ação envolve “uma abordagem autorreflexiva, sistemática e crítica para investigação pelos participantes, que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa”.

O objetivo central dessa abordagem é identificar situações-problema ou questões consideradas relevantes pelos participantes e, a partir da reflexão crítica sobre essas questões, promover mudanças concretas na prática educativa.

A pesquisa-ação colaborativa desenvolvida neste estudo compreende, conforme Ibiapina (2008), que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais. Ao interpretarem reflexiva e dialeticamente, em diálogo com seus pares, as compreensões sobre a problemática investigada, os professores se envolveram tanto na construção colaborativa do *Atlas*

Escolar Municipal de Cáceres quanto em sua implementação no contexto da prática docente em sala de aula.

A relação dialógica entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa foi constante, o que garantiu não apenas o desenvolvimento da investigação, mas também a construção coletiva de saberes e o fortalecimento da formação continuada dos envolvidos. Essa abordagem constituiu-se como uma prática alternativa e crítica para problematizar a realidade educativa, promovendo uma colaboração ativa e significativa.

Nesse processo, pesquisadores e educadores atuaram conjuntamente na implementação de mudanças e compartilharam responsabilidades tanto na tomada de decisões quanto na execução das atividades investigativas.

1.2. *Lócus* e sujeitos da investigação

Após a definição da abordagem qualitativa, tornou-se necessário estabelecer o campo empírico da pesquisa. Nesse sentido, como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 44), “é raro o estudo qualitativo que não envolva trabalho de campo”.

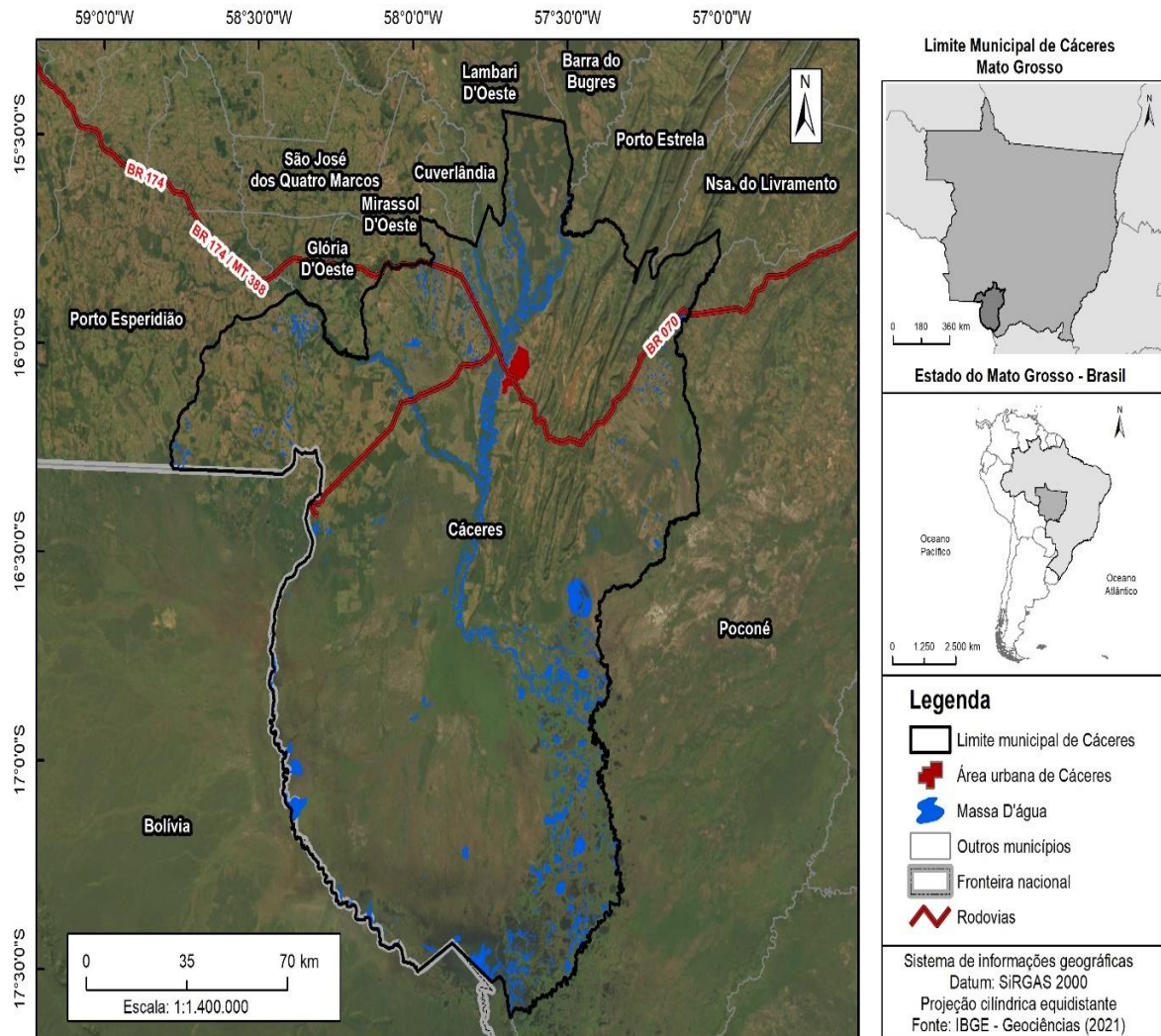
O *lócus* da investigação é o município de Cáceres, situado a aproximadamente 220 km da capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá (Figura 2). Cáceres integra a região Centro-Oeste do Brasil e se destaca por sua localização na microrregião do Alto Pantanal. Essa área pertence ao bioma Pantanal, reconhecido como um dos mais ricos do mundo em termos de biodiversidade.

Estar próximo do ambiente a ser pesquisado oferece aos pesquisadores a oportunidade de compreender os fatos a partir da observação direta do fenômeno, permitindo, posteriormente, a interpretação de sua natureza e de seus significados – elementos essenciais para a análise dos dados coletados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47).

Ao considerar a interação com os participantes da pesquisa, buscou-se uma aproximação efetiva com a realidade local. Essa aproximação se baseia na compreensão de que a relação estabelecida entre pesquisador e participantes envolve uma dinâmica de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde (Lüdke; André, 2012, p. 33). Conforme ressaltam Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a presença constante no campo de estudo expressa uma preocupação com o contexto, pois “as ações

podem ser mais bem compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual”.

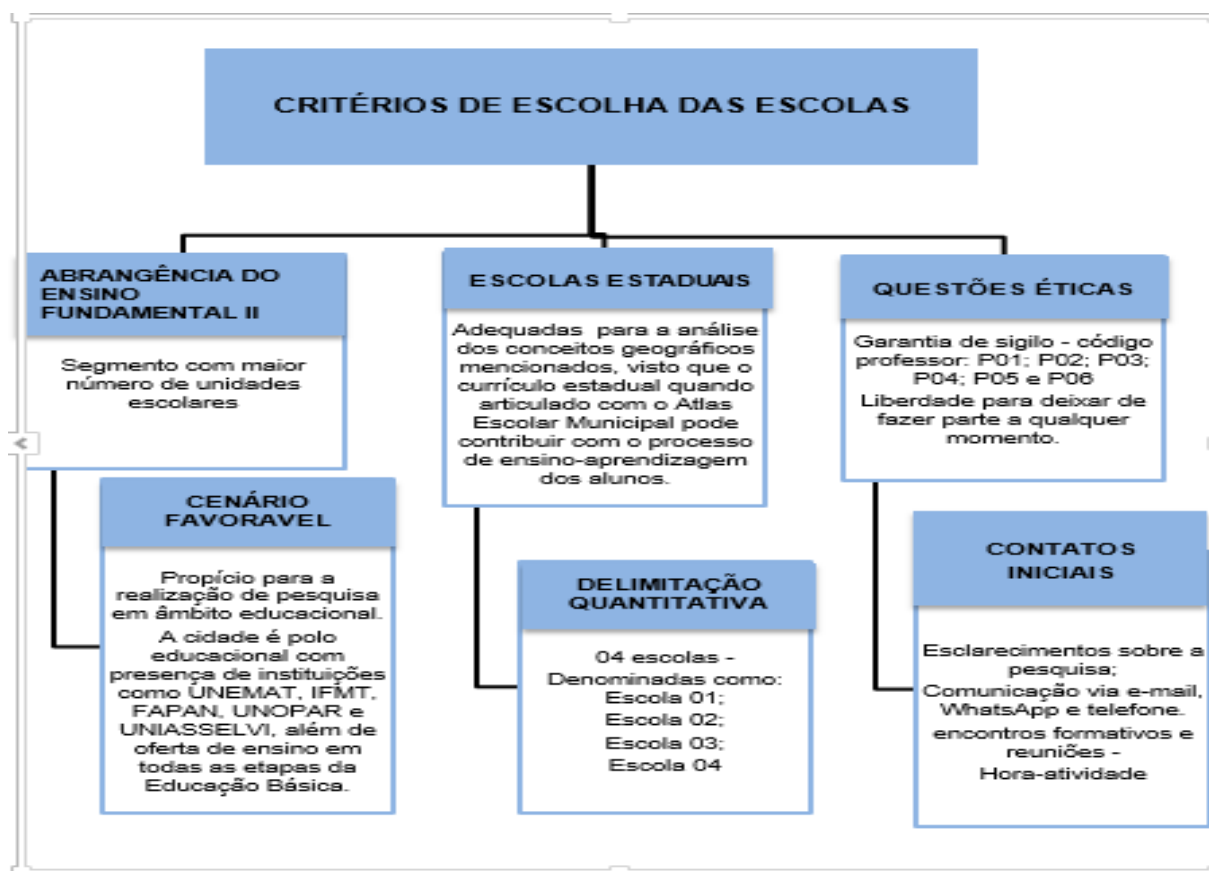
Figura 2: Mapa do município de Cáceres: *lôcus* da pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

A definição do *lôcus* e do universo da pesquisa permitiu delimitar como participantes os professores que ministram Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede estadual do município de Cáceres, MT. Os critérios iniciais para a seleção das escolas participantes foram estabelecidos com base na Figura 3:

Figura 3: Desenho dos critérios de escolha das escolas participantes



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

a) A abrangência de Ensino Fundamental

Foram priorizadas as escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, por se tratar do segmento com maior número de unidades escolares no município de Cáceres/MT. Atualmente, o município conta com 12 escolas estaduais, das quais apenas duas estão situadas na área rural, uma atende exclusivamente ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), uma atende apenas ao Ensino Médio, sete oferecem tanto os anos finais do Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, e duas atendem exclusivamente aos anos finais do Ensino Fundamental.

Santos (2021, p. 87) destaca, em seus estudos, que a educação exerce um papel fundamental na consolidação de Cáceres como polo educacional da região sudoeste do estado de Mato Grosso. No âmbito do Ensino Superior, o município recebe estudantes oriundos de diversos municípios vizinhos, assim como de outras regiões do estado e do país. A cidade dispõe de instituições públicas e privadas de ensino superior. Entre as públicas, destacam-se a Universidade do Estado de Mato

Grosso (UNEMAT) e o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). No setor privado, encontram-se a Faculdade do Pantanal (FAPAN), a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Cáceres abriga a sede administrativa (Reitoria) da UNEMAT, além de contar com seu maior campus, que oferece treze cursos presenciais e diversas formações a distância por meio da Diretoria de Educação a Distância (DEAD). Dentre esses cursos, oito são voltados para licenciaturas, incluindo a Licenciatura em Geografia, programas de Pós-Graduação, mestrado e, mais recentemente, um doutorado em fase de seleção da primeira turma. Esses elementos posicionam o município como importante centro de referência para a formação docente. Somando-se a esse contexto educacional, Santos (2021, p. 87) também enfatiza que a criação da FAPAN contribuiu para a consolidação de Cáceres como polo educacional, uma vez que essa instituição oferece aproximadamente quinze cursos presenciais de graduação e nove opções de pós-graduação *lato sensu*.

No que se refere ao sistema de Educação Básica, dados do IBGE revelam que a rede pública municipal atende à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A rede estadual contempla os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na profissionalizante. A rede privada abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio regular. O IFMT, por sua vez, disponibiliza cursos técnicos, profissionalizantes e de nível superior. Além dessas instituições, existem ainda duas creches mantidas por organizações religiosas evangélicas.

Considerando a relevância desse cenário para os objetivos da pesquisa e a elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, foi incluída a Prancha Temática 37, intitulada *Ensino em Cáceres*, com o intuito de ser explorada junto aos docentes e estudantes.

Diante desses apontamentos, evidencia-se que o município de Cáceres apresenta um cenário educacional propício para a realização de investigações científicas. A escolha por esse município não apenas legitima seu uso como *lócus* da pesquisa, como também oferece um contexto rico e significativo para a condução de estudos qualitativos voltados ao ensino de Geografia. Tal aspecto é especialmente relevante para a presente tese, intitulada *“Território e lugar nos anos finais do Ensino Fundamental: a contribuição do Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT no ensino de Geografia”*.

b) Escolas estaduais

A opção por realizar a pesquisa na rede estadual de ensino está alinhada ao objetivo de investigar como a elaboração colaborativa do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, desenvolvida por meio de uma prática de pesquisa-ação com docentes da Educação Básica, e se sua implementação nas práticas pedagógicas, promove a mobilização dos conceitos geográficos de território e lugar na construção do pensamento geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental.

A delimitação quantitativa resultou na seleção de quatro escolas, o que representa uma amostra significativa dentro do escopo da pesquisa, levando em conta os critérios anteriormente mencionados e suas contribuições à prática docente. As unidades escolares escolhidas ofertam, atualmente, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para preservar o sigilo das instituições, estas foram identificadas como: Escola 01, Escola 02, Escola 03 e Escola 04.

Definidos o *lócus* e os sujeitos da pesquisa, realizou-se uma visita informal a todas as escolas com o intuito de apresentar a proposta da pesquisa, as etapas do processo e a importância do acesso aos documentos oficiais, além das possibilidades de registro fotográfico como instrumento auxiliar na coleta de dados. Destaca-se que, nas unidades escolares analisadas, o uso de registros fotográficos é uma prática comum, visto que todas mantêm perfis ativos em redes sociais, utilizados para divulgar as atividades escolares e da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, as quais são reconhecidas como evidências dos resultados das ações pedagógicas desenvolvidas.

Durante os encontros iniciais, foi possível dialogar com os gestores escolares e expor as contribuições da pesquisa, o que resultou na anuência à continuidade do trabalho, inclusive com a disponibilização dos contatos institucionais e dos horários de trabalho e de hora-atividade dos professores responsáveis pelo componente curricular de Geografia. Cumpre destacar que todas as conversas com os professores participantes do estudo ocorreram de acordo com a disponibilidade e o contato prévio, contudo, os momentos de planejar as ações e as práticas pedagógicas eram realizados no momento da *hora-atividade*³. Esse período é de grande importância,

³ As Horas-Atividades destinadas às atividades docente são uma prática estabelecida pela política educacional do estado de Mato Grosso e estão regulamentadas dentro da carga horária de trabalho, por exemplo, se um professor possui uma carga horária de trabalho de 30 horas, 10 horas são consideradas Horas-Atividades.

pois é quando os docentes planejam suas aulas e participam de cursos de formação continuada. Essa carga horária contribui diretamente para o planejamento das ações pedagógicas e deve, obrigatoriamente, ser reservada semanalmente para cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), por meio da plataforma Plural. Alguns cursos têm caráter obrigatório, enquanto outros são de livre escolha do docente, com a finalidade de atingir a carga horária determinada por portarias emitidas pela SEDUC/MT. Ressalta-se que esse cenário representa um dos principais desafios enfrentados pelos professores, dificultando sua participação em outras formações não vinculadas à instituição oficial.

A limitação de tempo coloca os docentes em uma condição delicada, restringindo suas possibilidades de participação em formações externas. Dessa forma, sempre que houve a necessidade de organizar atividades, reuniões ou encontros formativos, estes foram realizados conforme a disponibilidade dos participantes da pesquisa, em suas respectivas escolas. Essa flexibilidade foi essencial, pois, diante das múltiplas demandas do cotidiano docente, a ausência dessa condição teria comprometido o planejamento e a execução das ações previstas na pesquisa.

O passo seguinte foi o contato individual com cada professor, com o objetivo de esclarecer e obter o consentimento para participação no estudo. Nessa etapa, foram apresentados os objetivos da pesquisa, as metodologias a serem utilizadas e os princípios éticos envolvidos, assegurando-lhes o sigilo das informações e a liberdade de participação, incluindo o direito de se retirar do estudo a qualquer momento, se assim desejassem. Ficou acordado, ainda, que a comunicação com os participantes seria realizada por meio de e-mail institucional ou pessoal, WhatsApp e ligações telefônicas via dispositivo móvel.

Buscando compreender o perfil dos participantes do estudo, adotou-se como critério a inclusão de todos os professores que ministram o componente curricular de Geografia nas escolas selecionadas. Essa abordagem visou garantir a participação de um número maior de sujeitos até a conclusão da pesquisa, proporcionando maior robustez às análises. Para preservar o anonimato, cada participante recebeu um código de identificação: P01, P02, P03, P04, P05 e P06.

Inicialmente, todos os docentes contatados demonstraram interesse e disponibilidade para colaborar, permitindo o início das atividades da pesquisa. Ao todo, participaram oito professores, contudo, em 2022, dois se desligaram do estudo,

por serem contratados temporários. Com isso, a pesquisa contou com seis participantes no decorrer da pesquisa. Os critérios anteriormente mencionados foram fundamentais para a composição do grupo de sujeitos da pesquisa, a partir do qual foram coletadas as informações aqui apresentadas.

1.3. O perfil dos sujeitos da pesquisa

Neste tópico, apresenta-se o contexto prático e o perfil dos participantes da pesquisa. Esse levantamento contemplou informações detalhadas, como a situação acadêmica e profissional dos docentes conforme o Quadro 1. Nosso intuito, ao ir além de uma descrição meramente estatística, foi proporcionar uma análise aprofundada, capaz de identificar e estabelecer conexões relevantes. Com isso, almejamos fomentar novas investigações e reflexões sobre as percepções e experiências dos professores envolvidos neste estudo.

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

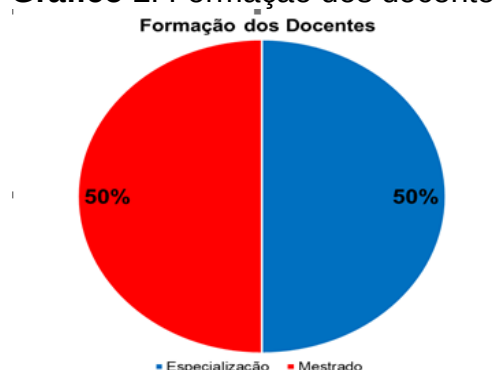
Código Prof@	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de serviço	Carga horária de trabalho	Atuação em mais de uma escola
P01	Licenciatura em Geografia	<i>Lato sensu</i> em Educação Especial - <i>Stricto sensu</i> -Mestrado em Geografia (cursando) – UNEMAT	05 anos;	30 horas total, (contando com hora atividade)	Sim
P02	Licenciatura em Geografia	<i>Lato sensu</i> - Especialização em Educação Ambiental	16 anos	36 horas – (contando com hora-atividade)	Não
P03	Licenciatura em Geografia	<i>Stricto sensu</i> - Mestrado em Geografia-UNEMAT	15 anos	40 horas (contando com hora-atividade)	Não
P04	Licenciatura em Geografia	<i>Stricto sensu</i> - Mestrado em Geografia – UNEMAT	22 anos – atuando na mesma unidade	36 horas (contando com hora -atividade)	Não
P05	Licenciatura em Geografia	<i>Lato sensu</i> – especialização em turismo local e regional - <i>Stricto sensu</i> Mestrado em Geografia (cursando) UNEMAT	25 anos	38 horas (contando com hora -atividade)	Sim
P06	Licenciatura em Geografia	<i>Stricto sensu</i> - Mestrado em Geografia - UNEMAT	24 anos	40 horas (contando com hora-atividade)	Não

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Os dados apresentados no Quadro 1 oferecem informações detalhadas acerca do perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa, destacando elementos relevantes para a compreensão do contexto investigado. Observa-se que todos os docentes envolvidos no estudo possuem formação superior em Geografia. Dentre eles, três (P01, P02 e P05) possuem pós-graduação *lato sensu*, com especialização em diferentes áreas do conhecimento; três (P03; P04 E P06) são

titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu* (UNEMAT) na modalidade de mestrado; e outros dois encontram-se atualmente matriculados em cursos de mestrado, essas respostas são representadas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Formação dos docentes



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

No que tange à formação docente, é pertinente salientar que todos os participantes atendem às exigências estabelecidas pelo Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o qual dispõe sobre a formação mínima exigida para o exercício do magistério na Educação Básica,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

A formação dos docentes investigados, que possuem graduação e pós-graduação *stricto sensu*, pode ser atribuída, em grande parte, à presença da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instituição que oferta cursos de graduação presenciais e, em alguns polos regionais, também disponibiliza modalidades a distância. Mais ainda, possui programas de mestrado e, a partir do semestre letivo 2025/1, há previsão de oferta de cursos de doutorado. Evidencia-se, portanto, o papel relevante que a UNEMAT desempenha na formação e qualificação dos professores da região, bem como na constituição de trajetórias acadêmicas de muitos outros profissionais que aspiram seguir esse percurso.

Morais *et al.* (2020, p. 27) destacam que “a formação de professores, entre eles os de Geografia, é tema de preocupação recorrente, tanto entre os pesquisadores da

Educação, como entre os investigadores da didática da Geografia e temas afins”. Essa preocupação torna-se ainda mais pertinente ao se considerar que a qualidade do ensino está intrinsecamente relacionada à formação inicial e ao suporte contínuo ofertado aos educadores. O cenário de atuação dos docentes de Geografia envolve desafios crescentes, o que exige uma formação alinhada às demandas contemporâneas e futuras do ensino.

A ênfase dada por Moraes *et al.* (2020) aponta para a necessidade urgente de investimentos em formação inicial e continuada, de modo a possibilitar que os professores reflitam, atualizem e aprimorem suas práticas pedagógicas de maneira permanente. O fortalecimento de uma formação sólida revela-se, portanto, condição indispensável para assegurar que o ensino de Geografia contribua efetivamente para a formação de cidadãos críticos, conscientes das dinâmicas socioespaciais que os envolvem.

O corpo docente das escolas investigadas é composto por professores qualificados, os quais, presume-se, reconhecem o valor do aprendizado contínuo e da constante busca pela qualificação profissional. Um indicativo desse comprometimento é a presença de dois professores matriculados em programas de mestrado em Geografia, o que demonstra empenho em aprofundar sua formação acadêmica, aprimoramento profissional e da prática pedagógica. A valorização do professor e de sua função social é, nesse sentido, essencial para garantir uma educação pública de qualidade.

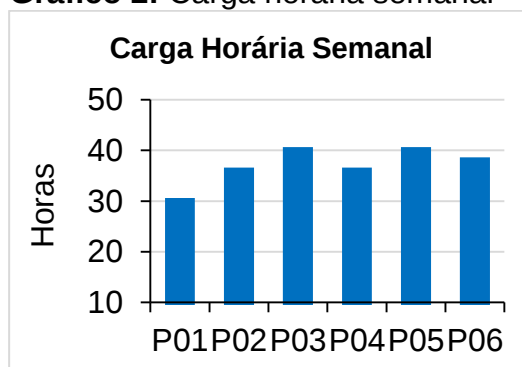
Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 132) ratificam que “no âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é necessidade e desafio fundamental”. A noção de qualidade, portanto, constitui-se como conceito estruturante da educação e requer atenção especial, sobretudo no que diz respeito às condições profissionais dos docentes.

Com base nos dados do Quadro 1 e Gráfico 2, podemos observar que entre os participantes da pesquisa, apenas um professor cumpre carga horária semanal de 30 horas, enquanto os demais atuam em regime integral, com 40 horas semanais. Essa diferença está relacionada ao tempo de atuação na docência, situando o referido participante como iniciante na profissão. Com cinco anos de exercício profissional, dos quais apenas um foi dedicado à área de Geografia, sua trajetória contrasta com a dos demais docentes, que apresentam mais de quinze anos de experiência. Destaca-se ainda que dois desses professores permanecem vinculados à mesma instituição

desde sua efetivação, o que lhes proporciona vivências institucionais significativas, passíveis de serem compartilhadas e ressignificadas no contexto escolar.

A familiaridade com o ambiente de trabalho contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos com a escola e favorece o desenvolvimento da identidade profissional docente.

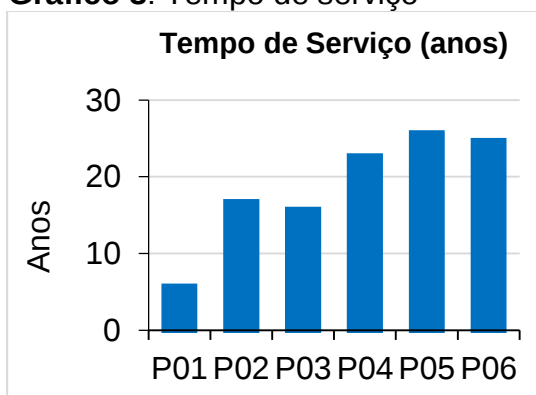
Gráfico 2: Carga horária semanal



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

A análise do tempo de serviço dos docentes revela que a maioria acumula ampla experiência profissional. Contudo, é importante considerar que tempo de atuação não implica, necessariamente, qualidade na prática pedagógica. Concorda-se, nesse sentido, com Contreras (2012, p. 83), ao afirmar que a qualidade das práticas docente resulta da interação entre as condições e limitações do ambiente educacional e as formas pelas quais os professores vivenciam e desenvolvem sua profissão, manifestando atitudes e competências específicas. Essa relação é dinâmica e envolve influências recíprocas.

Gráfico 3: Tempo de serviço



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Independentemente do tempo de serviço ou da experiência acumulada, é possível corroborar a perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 132),

segundo a qual uma educação de qualidade é aquela que possibilita aos estudantes o domínio do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivo-emocionais, além de atender às suas necessidades pessoais e sociais.

Segundo os autores, essa educação também deve favorecer a inclusão social e a formação cidadã, concebida como a capacidade de participar de forma ativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para os mesmos autores, é por meio da educação que se torna possível “preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-los positivamente”.

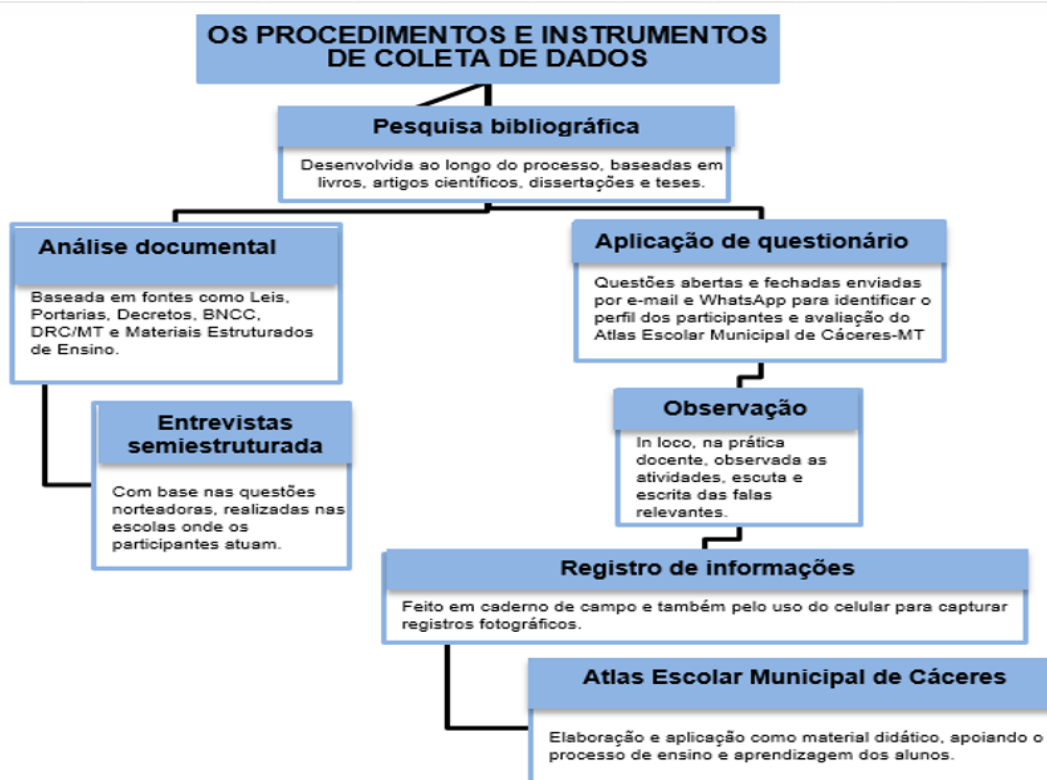
Dessa forma, as primeiras impressões aqui apresentadas revelam-se significativas, na medida em que orientam o aprofundamento da temática em estudo e possibilitam a mediação do diálogo com os colaboradores da pesquisa, contribuindo para a compreensão das questões norteadoras delineadas nesta tese.

1.4. - Os procedimentos e a análise dos dados

Esta pesquisa adotou procedimentos e instrumentos específicos para a coleta de dados, os quais foram planejados de forma a garantir a consistência metodológica e a profundidade da análise. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se:

- a) pesquisa bibliográfica;
- b) pesquisa e análise em documentos oficiais;
- c) aplicação de questionário semiestruturado;
- d) entrevista semiestruturadas;
- e) reuniões e encontros formativos;
- f) elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*;
- g) implementação do Atlas Escolar Municipal como material didático para mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- h) observação participante da prática docente, realizada durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas juntamente com os alunos (parte integrante do objeto das análises) de suas respectivas turmas ao utilizar o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, acompanhada da escuta atenta e do registro escrito das falas consideradas relevantes para a interpretação dos dados, conforme será detalhado na Figura 4.

Figura 4: Desenho dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Para o registro das informações, foram utilizados como recursos o caderno de campo e o uso do celular para capturas fotográficas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 183), a fotografia está intimamente relacionada à investigação qualitativa e pode ser utilizada de diversas maneiras.

Nesta pesquisa, as imagens fotográficas não apenas ofereceram dados descritivos, mas também contribuíram para a compreensão de aspectos subjetivos e de informações relevantes, posteriormente analisadas de forma criteriosa.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida ao longo de todo o processo investigativo, com base em material já sistematizado (Gil, 2006, p. 65), especialmente livros e artigos científicos. Essa etapa foi fundamental para embasar teoricamente a análise dos dados e os referenciais que sustentam o estudo.

A análise documental, conforme as concepções de Lüdke e André (2012, p. 34), caracteriza-se como um método legítimo e sistemático de investigação. Com base nessa abordagem, foram examinadas fontes como leis, portarias, decretos, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares do Estado de

Mato Grosso (Mato Grosso, 2018) e os materiais do Sistema Maxi de Ensino, utilizados nas escolas participantes.

Segundo os autores, esse procedimento "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (Lüdke; André, 2012, p. 39).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base em um roteiro de questões norteadoras, aplicadas aos participantes nas escolas em que atuam. Já a etapa de observação ocorreu *in loco*, durante o desenvolvimento das atividades práticas-pedagógicas junto aos alunos com o uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Essas observações foram feitas principalmente nas salas de aula, durante a aplicação das Pranchas Temáticas alinhadas aos objetos de conhecimento relacionados aos conceitos de território e lugar, bem como em momentos específicos de planejamento pedagógico, realizados individualmente ou em grupo.

Lüdke e André (2012, p. 39) destacam a importância da observação e da entrevista como procedimentos centrais nas abordagens qualitativas, afirmando que ocupam "um lugar privilegiado" no campo educacional. Os autores ressaltam ainda que, quando utilizadas como principais métodos de investigação ou em articulação com outras técnicas de coleta de dados, essas estratégias oferecem melhores resultados e proporcionam "vantagens" significativas para a análise.

Nesse processo de triangulação metodológica, a pesquisa envolveu a observação e o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores participantes, tanto em suas salas de aula quanto durante reuniões e encontros formativos. Tal acompanhamento permitiu a análise das práticas docentes no uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* junto aos alunos, resultando na construção de intervenções significativas para o ensino dos conceitos geográficos de território e lugar.

Após a definição do *lócus* da pesquisa e dos sujeitos participantes, o primeiro instrumento aplicado foi o questionário, elaborado com questões que representavam o universo dos envolvidos e estavam diretamente relacionados aos objetivos do estudo. Vale destacar que, segundo Gil (2006, p. 66), as perguntas formuladas "constituem, pois, o elemento fundamental do questionário", sendo essenciais para a obtenção de dados consistentes e relevantes à investigação.

Com o intuito de obter respostas às questões previamente elaboradas, o questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, sendo enviado aos participantes da pesquisa por meio do e-mail previamente disponibilizado por eles. A devolutiva também se deu pelo mesmo canal de comunicação.

Cabe destacar que, além da apresentação dos objetivos do estudo realizada em contato direto com os sujeitos, o questionário incluía explicações detalhadas sobre as intenções da pesquisa, ressaltando a relevância da contribuição dos participantes, bem como o respeito à confidencialidade e à privacidade das informações.

Com os contatos estabelecidos, a primeira atividade realizada com os participantes consistiu no envio dos questionários, elaborados com o propósito de identificar o perfil dos respondentes e de coletar suas percepções a partir das questões norteadoras. Inicialmente, os questionários foram encaminhados via e-mail; contudo, diante de dificuldades de acesso relatadas por alguns participantes, foram também disponibilizados por meio do aplicativo WhatsApp. O formato adotado foi o arquivo do Word, o que permitiu aos participantes acrescentar linhas extras, caso desejassem expandir suas respostas com maiores detalhamentos.

Após o recebimento dos primeiros questionários, realizou-se uma leitura minuciosa das respostas. Para facilitar a interpretação, as informações foram sistematizadas em quadros e analisadas à luz de autores e referenciais teóricos pertinentes as discussões.

Com base nas análises iniciais, que confirmaram tanto a hipótese quanto a tese preliminar, tornou-se necessária a reformulação dos objetivos da pesquisa e a exploração de novos caminhos que atendessem às demandas pedagógicas dos professores de Geografia, especialmente no que diz respeito à mobilização dos conceitos geográficos de território e lugar.

Nesse contexto, emergiu a proposta de elaboração de um material didático que contribuísse para o aprofundamento do conhecimento geográfico dos professores em relação a esses conceitos: o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Tal iniciativa está em consonância com o quarto objetivo da presente tese, pautado em "elaborar e implementar o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT* como recurso didático-pedagógico que contribua para o ensino de Geografia".

A elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, foi idealizada a partir do lugar de vivência tanto dos participantes quanto da própria pesquisadora. A construção do material partiu de referenciais bibliográficos que subsidiaram todo o

processo, permitindo, ao mesmo tempo, o aprofundamento no conhecimento sobre a Geografia e a História do município, além de aspectos relacionados à vida das pessoas que nele vivem ou viveram, suas formas de organização espacial e suas relações com o território vivido.

A produção e a disponibilização do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, respondem diretamente aos objetivos desta tese e inserem-se no campo dos atlas escolares municipais. Em consonância com a discussão proposta por Machado-Hess (2012), a produção de materiais didáticos com tal recorte territorial tem se consolidado desde a década de 1990, período em que se intensificou a preocupação com abordagens mais localizadas e contextualizadas no ensino de Geografia.

Nessa mesma direção, Bueno (2008) aponta que, no Brasil, a elaboração de atlas escolares municipais tem apresentado um crescimento significativo. Tais materiais são desenvolvidos com base em distintas concepções teórico-metodológicas. Entre essas abordagens, destacam-se duas em particular: a dos atlas coordenados por Lesann (UFMG), que priorizam a interatividade com o usuário, e a dos atlas elaborados sob a orientação de Almeida (UNESP/Rio Claro), que envolvem a participação ativa de professores no processo de construção do material didático.

As pesquisas realizadas por essas autoras tornaram-se fundamentais para a elaboração de atlas escolares em nível municipal, viabilizando a incorporação de suas propostas às investigações acadêmicas desenvolvidas no Brasil, conforme evidenciado pelos referenciais teóricos apresentados até o momento.

Embora os atlas escolares tenham sido objeto de análises quanto à sua produção e implementação, é importante destacar que esta tese não se configura como mera reprodução de conhecimentos já estabelecidos, mas, sim, como uma contribuição original para a construção de saberes e novas interpretações acerca dos conceitos de território e lugar, com ênfase no município de Cáceres, no estado de Mato Grosso.

A construção do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* integra o Projeto Institucional de elaboração de atlas escolares municipais, coordenado pela professora Dra. Miriam Aparecida Bueno, reconhecida nacionalmente por suas contribuições à pesquisa e à produção de atlas escolares desde 1996. Esse projeto foi concebido com o propósito de atender alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, durante a realização da presente pesquisa, que envolveu professores atuantes nos anos finais desse segmento de ensino, as respostas aos primeiros questionários e

entrevistas evidenciaram a necessidade de elaboração de um atlas que contemplasse os conceitos geográficos, sobretudo que evidenciasse território e lugar.

Dessa forma, o *design* gráfico do material seguiu os parâmetros estabelecidos pelo referido projeto, com páginas no formato A4 (210 x 297 mm), dispostas em modo paisagem. Considerando que o atlas contém mapas, gráficos e imagens coloridas, a parte textual foi planejada com uma paleta de cores em preto e branco, o que favorece a interação entre estudantes e professores durante a apreciação, leitura, análise e realização das atividades propostas.

O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* contempla aspectos históricos, geográficos e ambientais, com o objetivo de mediar a compreensão dos conceitos geográficos, promovendo a articulação entre os conteúdos escolares e os saberes dos alunos. O recurso é destinado aos estudantes do Ensino Fundamental das redes municipal e estadual, abordando diferentes escalas – do bairro ao estado, do país ao mundo – de modo a favorecer a compreensão do lugar em que alunos e professores estão inseridos.

Trata-se de um material didático interativo e complementar, que apresenta as informações de maneira acessível, visando à compreensão do espaço vivido pelo aluno. São trabalhados conceitos geográficos fundamentais, essenciais à formação discente no que se refere ao conhecimento do lugar de vivência, bem como à construção da identidade e da cidadania (Bueno, 2018, p. 13).

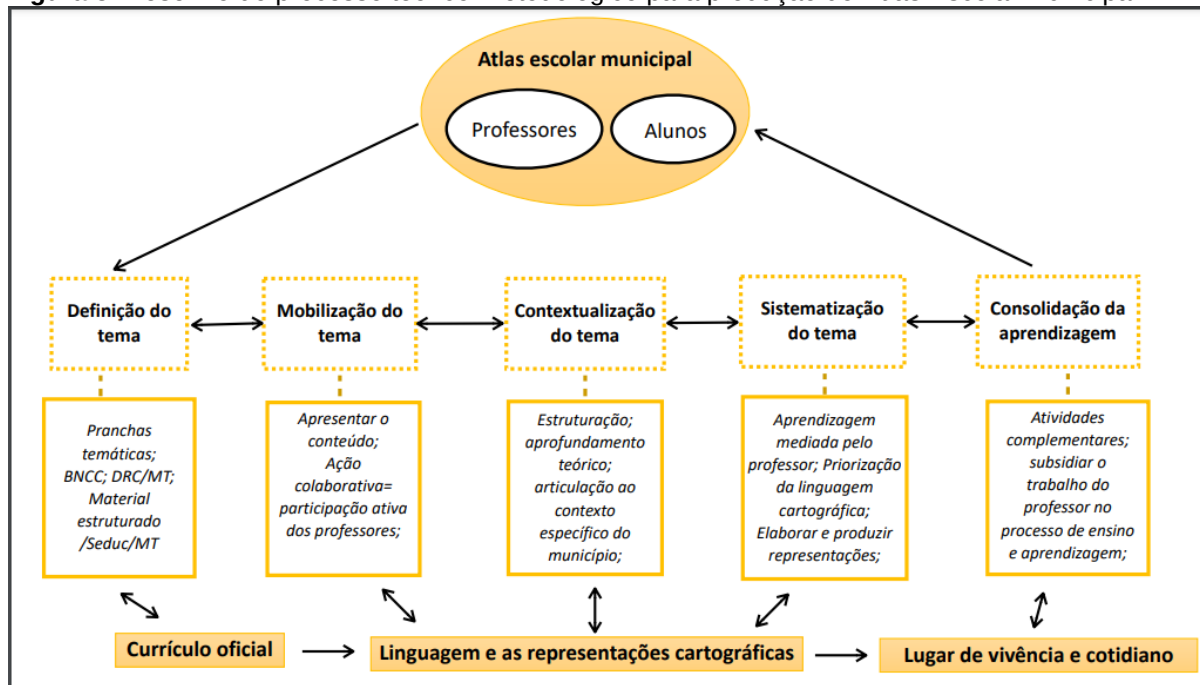
Após a finalização da diagramação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, foram promovidos encontros formativos com o objetivo de apresentar o material, promover estudos teórico-conceituais, realizar leituras e colher sugestões e ajustes. Esses momentos formativos foram essenciais para garantir, ainda que de forma preliminar, a colaboração dos participantes da pesquisa.

A elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* seguiu diretrizes metodológicas delineadas a partir da proposta didática apresentada por Bueno (2008) e Bueno e Vitiello (2024), organizada em cinco etapas principais: definição do tema, mobilização do tema, contextualização do tema, sistematização do tema e consolidação da aprendizagem. Essas etapas orientam a produção do material sem, contudo, reduzir a complexidade inerente à sua natureza. A Figura 5 apresenta uma visão geral do processo de elaboração do atlas (Bueno; Vitiello, 2024, p. 198).

Durante o processo de elaboração e implementação do atlas, assim como no acompanhamento das práticas docentes dos professores envolvidos, foram adotadas

orientações metodológicas baseadas nos trabalhos de Bueno (2008), Vitiello e Bueno (2024), e Burns (1999 *apud* Grimaldi, 2018).

Figura 5: Desenho do processo teórico-metodológico para produção do Atlas Escolar Municipal.



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

A primeira etapa, denominada *definição do tema*, consistiu na elaboração das Pranchas Temáticas, as quais seguiram as diretrizes curriculares estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e pelo Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018), com a finalidade de contemplar o currículo oficial.

Na segunda etapa, denominada *mobilização do tema*, buscou-se apresentar os conteúdos de forma instigante e provocativa, por meio de ações colaborativas envolvendo os participantes da pesquisa. Após a apresentação e explicação da composição do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, o material foi disponibilizado em formato digital, em sua primeira versão, para que os participantes realizassem uma leitura minuciosa e contribuíssem com avaliações críticas. Para orientar esse processo, foram definidos quatro eixos principais de análise: (1) Avaliação de aspectos visuais e da linguagem do atlas; (2) Alinhamento pedagógico e curricular; (3) Contribuições para a prática docente; (4) Qualidade cartográfica e pedagógica.

Nesse processo avaliativo, o trabalho colaborativo revelou-se particularmente significativo. À medida que os participantes eram mobilizados e se dispunham a contribuir com a leitura e análise do material, o atlas se tornava progressivamente mais estruturado, resultando, assim, em um produto final com qualidade aprimorada e alinhado às necessidades identificadas.

Metodologicamente, essa etapa foi organizada com base na problematização, utilizando-se de perguntas, situações-problema, enquetes e recursos diversos, tais como, gráficos, notícias, poemas e poesias de autores locais do município de Cáceres/MT.

A terceira etapa, referente à *contextualização do tema*, consistiu na estruturação, discussão e aprofundamento teórico, articulando o conteúdo ao contexto específico do lugar de vivência. Conforme observam Bueno e Vitiello (2024, p. 199), esse momento é caracterizado pela apresentação de informações e conhecimentos que fundamentam a compreensão estruturada dos conteúdos tratados e, conseqüentemente, do município no qual os alunos estão inseridos.

As etapas de *sistematização e consolidação da aprendizagem* foram desenvolvidas de maneira concomitante à implementação e ao acompanhamento das práticas docentes. Tais ações seguiram as orientações metodológicas propostas por Bueno e Vitiello (2024), bem como aquelas descritas por Burns (1999), conforme citado por Grimaldi (2018, p. 44). As atividades realizadas sob a mediação dos professores incluíram leitura, análise e interpretação de tabelas, gráficos e mapas, além da execução de atividades fundamentadas nas Pranchas Temáticas. As estratégias foram concebidas para promover a participação ativa dos alunos, por meio da “proposição de atividades nas quais o aluno tenha a possibilidade de elaborar e produzir tais representações” (Bueno, 2008, p. 68).

Ademais, buscou-se compreender como os conceitos geográficos são mobilizados pelos professores no ensino de Geografia a partir do uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Assim, as diretrizes metodológicas foram organizadas em onze etapas, seguindo a perspectiva de Burns (1999, *apud* Grimaldi, 2018, p. 45), as quais serviram como guia essencial para a organização e o aprimoramento das ações ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Essas etapas estruturadas são descritas a seguir:

01 – Exploração: O grupo identifica o tema de investigação, podendo ser o mesmo para todo o grupo ou específico para cada professor-pesquisador.

02 – Identificação: Após a escolha do tema a ser investigado, os professores pesquisadores refinam suas ideias com base em documentação de observações e da formulação de hipóteses.

03 – Planejamento: Consiste no desenvolvimento de um plano de ação para coleta de dados e seleção dos métodos de pesquisa apropriados.

04 - Coleta de dados: Os procedimentos planejados para coleta de dados são colocados em ação.

05- Análise e reflexão: Os dados coletados são sistematicamente analisados pelo grupo.

06– Formulação de hipóteses: Após a análise dos dados, as professoras pesquisadoras formulam hipóteses sobre o que está acontecendo ou irá acontecer. Essas hipóteses podem fundamentar novas ações a serem executadas.

07- Intervenção: Essa fase compreende mudanças na prática em resposta às hipóteses levantadas.

08 – Observação: Nessa fase, as consequências e a efetividade da intervenção são observadas e refletidas. É nesse momento também que novas estratégias são planejadas para um próximo período de coleta de dados.

09 – Relato: Os professores-pesquisadores partilham entre si os resultados obtidos. Essa discussão resulta na problematização da análise e das observações feitas, pois sua crítica é estendida a todos os membros do grupo de pesquisa.

10- Escrita: Diz respeito à escrita de um relatório ou artigo contendo a(s) pergunta(s) de pesquisa(s), as ações desenvolvidas, o processo de pesquisa, a análise e os resultados observados.

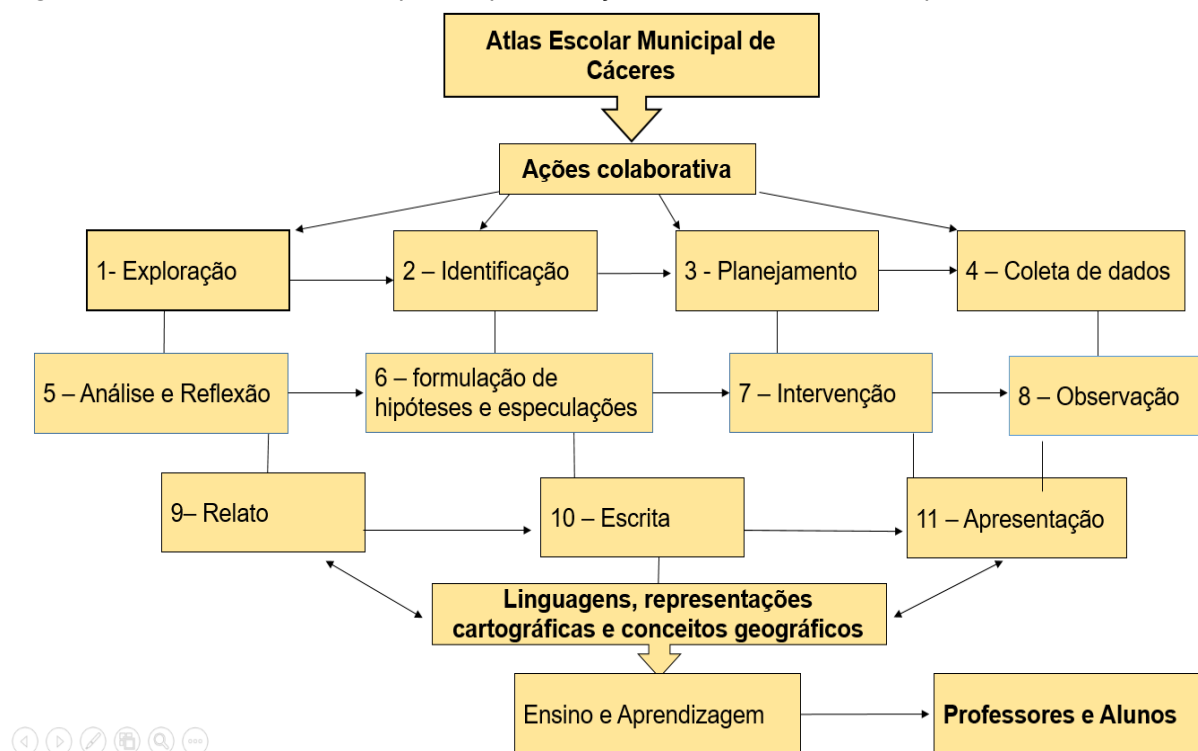
11- Apresentação: Essa última fase também visa a disseminação da pesquisa para o público interessado. Uma apresentação mais formal do que a ocorrida para o grupo, podendo ser feita em seminários, congressos ou até mesmo encontros com os demais membros da escola (Burns, 1999 *apud* Grimaldi, 2018, p. 45).

As etapas descritas compõem ciclos de ações desenvolvidas ao longo do processo de elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* (Figura 6). No entanto, conforme destaca o autor, tais etapas não precisam ser seguidas de forma estritamente linear na prática. Elas constituem uma base metodológica flexível, que deve refletir a realidade, as necessidades e as circunstâncias específicas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

De acordo com Ibiapina (2008, p. 37), a pesquisa colaborativa deve contemplar a seleção de ações voltadas à formação continuada de professores. Para tanto, a autora ressalta a importância da organização de ciclos reflexivos que incentivem os docentes a exteriorizar seus pensamentos e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a avaliação do *Atlas* mostrou-se fundamental para compreender o papel desse recurso na prática educativa dos participantes da pesquisa, bem como para verificar seu potencial na construção e no desenvolvimento de conceitos geográficos no ensino de Geografia.

Figura 6: Processo colaborativo para Implementação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Com o intuito de aprofundar a discussão e ilustrar o processo de consolidação da aprendizagem, os capítulos 4 e 5 são dedicados à análise e dos resultados da efetividade do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* na prática pedagógica dos professores participantes do estudo desenvolvidas junto aos alunos.

A consolidação da aprendizagem foi estruturada por meio de atividades que constam no Atlas, planejadas com o intuito de mobilizar e subsidiar o trabalho docente. Essas atividades são propostas e disponíveis ao final de cada Prancha Temática, desempenham papel fundamental, conforme destaca Bueno (2008, p. 68), “simultaneamente, consolidam a aprendizagem dos alunos e possibilitam que o professor realize sua avaliação”. É importante destacar que, por meio dessas etapas, foi possível alcançar um dos objetivos da tese: averiguar e avaliar as contribuições do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* enquanto material didático para à prática docente e o processo de mobilização dos conceitos de território e lugar no ensino de Geografia. Diante da complexidade dos dados e da relevância das análises, estes capítulos apresentam-se com extensão superior aos demais capítulos da tese, a fim de permitir uma explanação mais abrangentes dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 2 - CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE TERRITÓRIO E LUGAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste capítulo, apresenta-se a perspectiva teórico-conceitual que fundamentou esta pesquisa, cujo objetivo é analisar a mobilização dos conhecimentos dos docentes no que se refere aos conceitos geográficos de território e lugar, a partir do uso do *Atlas Escolar Municipal*, em quatro escolas da rede estadual de ensino do município de Cáceres.

O capítulo está estruturado em três partes distintas, que abordam diferentes perspectivas sobre os conceitos geográficos em questão: (a) Reflexões sobre o ensino de Geografia para compreensão dos conceitos geográficos; (b) O conceito de *território* e suas abordagens e (c) O conceito de *lugar*: contribuições para além da localização.

Na primeira parte, são discutidas as contribuições do ensino de Geografia para os estudantes, para os professores, para a escola e para a sociedade, justificando sua permanência como componente curricular essencial no ambiente escolar. Ao abordar o conceito de território considera suas diferentes abordagens e suas contribuições para o ensino de Geografia. Por fim, a terceira parte dedica-se a refletir sobre o conceito de lugar para além da simples localização, à luz da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Essa abordagem teórico-metodológica é compreendida como a que melhor permite apreender o lugar em sua complexidade, articulando-o à diversidade cultural e à presença ativa dos sujeitos que o habitam, atribuindo-lhe significado e relevância na constituição dos conhecimentos geográficos.

2.1 – Reflexões sobre o ensino de Geografia para compreensão dos conceitos geográficos

Em um mundo historicamente marcado por desigualdades e intensas transformações socioespaciais, o ensino de Geografia constitui-se como um importante aliado na compreensão crítica da realidade na qual estamos inseridos, bem como na possibilidade de sua transformação. Nesse contexto, Kaercher (2010, p. 59) posiciona-se de maneira contundente contra “a apatia, o conformismo e a linearidade de estudos que são incapazes de buscar as causas sociais que geram os espaços, desiguais, sem dúvida, que habitamos”.

Em consonância com esse posicionamento, defende-se que a Geografia possui grande potencial para fomentar o pensamento crítico entre os alunos, justamente por tratar de temas controversos, políticos e atuais. Ao provocar o enfrentamento de situações desafiadoras, a disciplina contribui para romper com a visão tradicional da escola como espaço monótono e distante da realidade cotidiana (Kaercher, 2010, p. 60).

A discussão empreendida por Kaercher (1999) reafirma a Geografia como “um instrumento valioso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola como algo tedioso e desligado do cotidiano”.

Nesse mesmo horizonte reflexivo, Kahil (2008, p. 305) considera que “diante deste mundo refeito, mais do que nunca é preciso estender o raio de nossas responsabilidades; nunca antes a reflexão constituiu tanto uma obrigação iniludível”. A autora nos alerta para a urgência de repensar as responsabilidades humanas diante das transformações contemporâneas, convocando à adoção de uma postura crítica e reflexiva frente às novas configurações do mundo.

No campo da Geografia, Kahil (2008) aponta três direções fundamentais para a renovação da disciplina e a atualização de seus saberes: (1) os novos horizontes do mundo; (2) os novos desafios à formação do saber geográfico; e (3) os temas possíveis. Tais direções se apresentam como alternativas para ressignificar o ensino de Geografia, aproximando-o dos debates mais atuais da ciência e da sociedade.

A primeira direção refere-se à compreensão dos “novos horizontes do mundo”, para a qual, segundo Kahil (2008), “é preciso conhecermos novos paradigmas que hoje derrubam os modelos deterministas cartesianos, newtonianos”. Por muito tempo, esses modelos orientaram a percepção de mundo como algo sólido, estruturado e previsível, regido por leis universais e imutáveis. No entanto, os desafios contemporâneos impõem a necessidade de novas formas de entendimento, mais abertas à complexidade, à incerteza e à mutabilidade.

Nesse sentido, Kahil (2008) argumenta que “precisamos nos inteirarmos das ideias para um novo mundo que se afigura com as descobertas de Einstein, Heisenberg, Bohr”, propondo uma abertura à construção de uma nova visão de mundo. A autora convoca os educadores a romperem com o comodismo de paradigmas ultrapassados, fundamentados em leis universais, para assumirem uma postura mais ativa e consciente frente a um mundo em constante transformação,

influenciado pelos avanços tecnológicos e científicos que impactam diretamente as diversas áreas do conhecimento.

No âmbito da Geografia, tal reflexão é fundamental para promover uma abordagem capaz de conduzir os alunos à exploração crítica dos novos cenários que emergem desse mundo altamente tecnológico e dinâmico, cujas transformações ambientais, políticas e sociais exigem constante atualização do saber geográfico.

A segunda direção indicada por Kahil (2008) refere-se aos novos desafios à formação do saber geográfico, ao apontar que:

É preciso aceitarmos a lição que nos deram as ciências e a filosofia do último século”, uma vez que “desde que o mundo muda, o método de interpretação do mundo – as ideias – deve também mudar [...]. Não há, então, um método *a priori*, e a geografia, ou melhor, os geógrafos devem constantemente buscar métodos próprios, capazes de contribuir com a explicação do mundo (Kahil, 2008, p. 306).

Nas palavras de Kahil (2008), torna-se evidente a necessidade de reconhecer que, em um mundo em constante transformação, os métodos de interpretação também devem acompanhar essas mudanças. A autora refuta a concepção de uma abordagem fixa ou universal, destacando que o contexto e os fenômenos em estudo devem orientar as escolhas metodológicas. Sendo assim, cabe, portanto, à Geografia e aos geógrafos, buscar continuamente por abordagens metodológicas capazes de explicar as dinâmicas espaciais.

Essa perspectiva se articula diretamente com a elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, cuja proposta pedagógica demanda sensibilidade à realidade local, considerando as especificidades dos fenômenos e do cotidiano de estudantes e professores. Nesse sentido, Kahil (2008) reforça a importância de metodologias flexíveis e contextualizadas, que valorizem os saberes do território e do lugar, permitindo que o Atlas funcione como um instrumento ativo no processo de ensino e aprendizagem, ao abordar às realidades do espaço vivido.

Kahil (2008) chama a atenção para o papel dos geógrafos como agentes ativos na construção do conhecimento, ampliando a compreensão do mundo em sua diversidade e constante transformação. Essa busca contínua revela o caráter interdisciplinar da Geografia e suas múltiplas possibilidades de abordagem, evidenciando uma ciência em renovação permanente para acompanhar os desafios contemporâneos. Esse movimento exige a reinvenção de práticas e o desenvolvimento de novas formas de compreender o espaço e os processos que moldam a realidade.

Dessa forma, Kahil (2008) enfatiza: “o que importa discutirmos é do que se constitui o espaço geográfico hoje e qual a pertinência neste momento do trabalho do geógrafo, do professor de geografia”. A autora propõe que o espaço geográfico seja constantemente revisitado, analisado e reinterpretado à luz das transformações do mundo atual, considerando seu caráter dinâmico e sua estreita relação com as mudanças sociais, ambientais, culturais, tecnológicas e econômicas.

Nesse sentido, o desafio que se impõe à Geografia é o de ocupar um papel relevante na interpretação das alterações reais que configuram o espaço vivido. No que diz respeito ao ensino, cabe ao professor de Geografia a atualização contínua de suas práticas pedagógicas, com vistas a um ensino contextualizado e significativo, que contribua efetivamente para a formação de sujeitos críticos e conscientes dos espaços que habitam.

Para Kahil (2008, p. 307), “é bom lembrarmos que a Geografia, como tantas outras disciplinas, trabalha com palavras. Mas as palavras, tão maltratadas em nosso desvalido país, ficam as mesmas, enquanto o mundo muda”. Tal afirmação ressalta a importância do permanente trabalho de revisão conceitual, ou seja, da ressignificação dos termos e categorias com os quais a Geografia opera.

Esse é, sem dúvida, um dos grandes desafios enfrentados pela disciplina: lidar com a defasagem entre o que já foi escrito e as constantes transformações do mundo. Por essa razão, a atualização conceitual é fundamental. Os conceitos geográficos não podem ser encarados como entidades estáticas; ao contrário, devem ser permanentemente reavaliados e contextualizados à luz das mudanças contemporâneas, de modo a garantir sua relevância e sua capacidade de representar, com precisão, a realidade em contínua mutação. A autora acrescenta que:

O que consideramos hoje espaço geográfico, região, lugar, território não pode possuir o mesmo significado que tinha ao tempo de Vidal de La Blache (1911) ou de Maximilian Sorre (1948), entre outros grandes pensadores de nossa ciência. E não são eles que perderam a importância, absolutamente não! Foi o mundo que mudou e mudaram as variáveis, os elementos, as estruturas, as funções do espaço geográfico no mundo contemporâneo (Kahil, p. 307-308).

Ao sinalizar as mudanças ocorridas ao longo do tempo no campo da ciência geográfica, a autora reconhece a relevância das contribuições de pensadores que se destacaram nesse contexto histórico, cujas obras foram fundamentais para os alicerces da Geografia. No entanto, os conceitos elaborados por esses autores precisam ser revisitados à luz das transformações do mundo contemporâneo. Essa

necessidade não diminui a importância de suas contribuições; ao contrário, reforça que suas ideias continuam sendo pontos de partida valiosos, mas que devem dialogar com as novas realidades.

Kahil (2008) ressalta que “o que buscamos é a elaboração de um pensamento que seja uma contribuição à sociedade e à ciência geográfica, de modo que possa derivar de fatos isolados a compreensão da estrutura maior de uma sociedade ou de um período”. A autora sugere, assim, que a Geografia deve abordar temas pertinentes ao contexto atual, contribuindo para reflexões e para a busca de soluções frente aos desafios enfrentados por professores e alunos no espaço escolar.

Como terceira proposição, Kahil (2008) destaca a necessidade de renovar os temas abordados nas aulas de Geografia, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Suas ideias convergem com as de Cavalcanti (2019), ao enfatizarem a urgência de repensar os conteúdos e as práticas pedagógicas dessa disciplina, de modo a assegurar sua relevância no ambiente educacional.

Kahil (2008) reforça a importância de atualizar os temas das aulas com um “espírito crítico e criativo”, considerando o processo histórico atual e estabelecendo conexões entre o lugar, a formação socioespacial e as dinâmicas do mundo. Essa renovação temática contribui diretamente para a construção de um ensino mais contextualizado e significativo.

Complementando essa perspectiva, Cavalcanti (2019, p. 65) aprofunda a reflexão ao questionar: “Afim, qual pode ser a contribuição efetiva e peculiar da Geografia que justifica sua permanência como disciplina na escola básica? Existe, de fato, algum tipo de pensamento que se pode chamar de geográfico?”

Desse modo, enquanto Kahil (2008) enfatiza a necessidade de adequar os conteúdos às dinâmicas contemporâneas, Cavalcanti (2019) propõe uma reflexão mais profunda sobre a essência e os objetivos do ensino geográfico. As contribuições dessas autoras indicam que o ensino de Geografia deve ir além da mera reprodução de conhecimentos; é necessário promover uma revisão crítica de seus fundamentos, abordagens e finalidades, de modo a estabelecer um diálogo efetivo com os desafios e transformações do mundo atual.

De acordo com Cavalcanti (2019), no Brasil, a definição do pensamento geográfico não foi uma preocupação prioritária entre os pesquisadores da educação geográfica. A esse respeito, a autora afirma:

Pode-se inferir que havia um pressuposto, a partir dos movimentos de sua renovação, de que ensinar Geografia não poderia consistir em uma ação de transmissão de conteúdos por si mesmos, mas deveria ser uma ação que ensinasse a se fazer a análise geográfica de fatos e fenômenos. Tal perspectiva acusava não apenas uma mudança no olhar sobre o ensino de Geografia, como também constituía um caminho frutífero para o reconhecimento de sua relevância social (Cavalcanti, 2019, p. 63).

Ao considerar a importância que a Geografia ocupa nos espaços escolares, é necessário reconhecer que, na contemporaneidade, não faz sentido que essa disciplina permaneça relegada a um segundo plano, limitada à mera transmissão de informações. O ensino de Geografia deve priorizar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos alunos interpretar acontecimentos e fenômenos, cumprindo, assim, seus reais objetivos, em consonância com as especificidades dessa ciência.

Como afirma Callai (2010, p. 58), a Geografia é uma ciência social e, ao ser estudada, deve considerar o aluno e a sociedade em que ele vive. Não pode ser alheia, distante ou desconectada da realidade. A autora assevera que o ensino de Geografia não deve se restringir a assuntos diversificados, soltos, desconexos, frequentemente desatualizados ou de difícil compreensão, muitas vezes inacessíveis aos estudantes. Tampouco deve se limitar a descrições de lugares distantes ou a fragmentos isolados do espaço.

Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Cavalcanti (2019, p. 64), ao afirmar “que ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente”. Parte-se, assim, da premissa de que o pensamento geográfico consiste na capacidade de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019) enfatiza que, ao ensinar Geografia de maneira significativa, estabelecem-se metas para a formação dos alunos por meio dos conteúdos abordados em sala de aula, permitindo-lhes compreender a realidade a partir da perspectiva do pensamento geográfico.

Entender de fato o que significa pensamento geográfico está diretamente relacionado à importância de evidenciar a contribuição peculiar para as pesquisas, para as produções científicas sobre a realidade. Há um entendimento predominante na área de que ela produz de fato um tipo de conhecimento característico, que agrega elementos importantes para a compreensão dessa realidade, física ou social (Cavalcanti, 2019, p. 66).

Callai (2010) traz a indagação: “por que estudar Geografia?” e, para responder essa questão aponta três motivos. O primeiro é categórico: para conhecer o mundo e

obter informações. O segundo argumenta que a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. E o terceiro, e não menos importante, assegura que “não se trata simplesmente do conteúdo em si”, mas também instrumentalizar esse aluno, e para tal compete a escola oferecer as condições necessárias para que sua cidadania seja de fato construída, no entanto, a Geografia tem um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelos assuntos que trata” (Callai, 2010, p. 57). Outra contribuição de Callai (2010), quanto à Geografia que o aluno estuda deve assegurar que ele:

[...] se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Não é aquela geografia que mostra um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (Callai, 2010, p. 58).

Eis que estamos diante de um dos grandes desafios, tornar a Geografia em saber envolvente, relacionado à vida cotidiana e não apenas a dados quantitativos e informações abstratas que nada acrescentam. Espera-se compreender o espaço transformado pela sociedade, fruto por vezes da interação entre o ambiente natural, com suas leis e regras, e o espaço modificado continuamente pelas ações humanas, e como ensinar alunos as tantas transformações e lugares tão distantes e desconhecidos (Callai, 2010, p. 58).

Conforme Cavalcanti (2006, p. 67) cabe ao professor mediar o processo de formação do aluno – a principal função do professor “favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar)”. O fato é que, durante a mediação, a experiência educacional do estudante se torna um elemento decisivo em sua trajetória de aprendizagem.

Para Castellar (2006, p 43), “resta saber como o professor pode exercer influência sobre o processo de construção do conhecimento pelo aluno, atuando como mediador entre ele e o conteúdo da aprendizagem.” Dessa forma, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem foque não apenas no conteúdo e nos resultados da avaliação, mas também em como promover as condições necessárias para se concretizar a aprendizagem. Uma das saídas possíveis para enfrentar esses desafios

está na maneira como as aulas são ministradas, como os conteúdos são apresentados, na forma como os estudantes aprendem, e como a aprendizagem do aluno é considerada.

Como expõe Castellar (2006, p. 44), “obter conhecimento, não é acumular conteúdo”, muitas vezes, nos ambientes escolares, especificamente em sala de aula, de forma expressiva o enfoque é para o material didático. É preciso definir qual a melhor maneira do estudante aprender o conteúdo, sem apenas memorizar, visto que o discente não deve ser encarado como um mero recipiente de informações.

A função do ensino é transformar os assuntos abordados em conhecimento para o estudante. Para tanto, um constante diálogo entre aquele que detém o conhecimento, com uma cultura específica, e os diversos objetos culturais, são essenciais para uma aprendizagem significativa (Cavalcanti, 2006, p. 71).

Castellar (2006, p. 48) converge com as ideias de Cavalcanti e acrescenta que “quando o professor define seus objetivos, estrutura os conteúdos, conceitos e conhece os seus alunos, fica mais fácil perceber e criar condições para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa”, acrescenta ainda:

A aula tem uma função relevante, pois é o momento no qual se pode organizar o conhecimento e o pensamento do aluno, a partir de atividade de aprendizagem. Contudo, nem todas as ações docentes garantem uma aprendizagem suficientemente construtivista para todos, contudo, não esquecendo que cada aluno tem seu processo interior que pode ser estimulado quando mediado pelo professor e por seus pares (Castellar, 2006, p. 48).

Estamos diante de uma prática desafiadora, a de ensinar, mas também pela busca de conectar o conhecimento do dia a dia com o saber acadêmico, evidenciando similaridades. É por meio das comparações que as diferenças são ressaltadas e, pela vivência diária, horizontes são ampliados, em um caminho em que os objetivos unem conceitos, estruturas e vivências para assegurar uma aprendizagem consistente e relevante, sem simplificar ou reduzir os conteúdos (Castellar, 2006, p. 48).

A autora acredita ser essencial deixar de lado as aprendizagens pautadas em repetições e sem contextualização, e passar a adotar novas abordagens educacionais, com foco nas diversas habilidades de análise, interpretação e aplicação baseadas em situações práticas reais: “os currículos tradicionais ainda têm muito que mudar, “saber e compreender são duas coisas diferentes”, saber algo não considera o estudante protagonista de sua própria aprendizagem, compreender vai muito além de relacionar ou criar (Castellar, 2006, p. 48).

Cavalcanti (2006, p. 67), por sua vez, considera que “um dos grandes desafios para os professores, no papel que lhe cabe nesse processo, é o de desenvolver atividades em sala de aula considerando a escola um lugar de cultura, de encontro entre culturas”; ou seja, “trata-se do entendimento de que a escola lida com a cultura, no interior da sala de aula e nos espaços escolares”.

É importante que os professores de Geografia encarem o desafio de se considerar a “cultura geográfica” dos estudantes, mesmo que seja insuficiente. É fundamental levar em consideração esses conhecimentos e a vivência diária dos alunos, suas percepções, para que possam ser confrontados, discutidos e expandidos juntamente com o saber geográfico mais estruturado e que possa corresponder à cultura escolar (Cavalcanti, 2006, p. 68).

De acordo com Castellar (2006, p. 48), ensinar Geografia é mais do que “passar informação ou dar conteúdos desconectados”, é necessário integrar o conhecimento geográfico de forma holística, ou seja, unir os aspectos físicos e humanos, evitando o ensino pormenorizado e dividido sem nenhuma contextualização. Essa ação se justifica isso porque, quando os alunos conseguem compreender o seu papel na configuração atual do espaço geográfico, podem criar noções da importância da preservação do meio ambiente e, principalmente, compreender que os fatos que ocorrem no ambiente ao qual estão inseridos contribui para os fenômenos em maiores escalas, assim como podem identificar a influência de acontecimentos de escala global em seu local de vivência.

Os apontamentos realizados até aqui são essenciais para a análise dos conceitos geográficos e sua relevância. É notável a importância de estudá-los, visto que possibilitam a compreensão da realidade. Como ressaltado por Callai (2000, p.103): “a construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer”.

À luz dessas contribuições, é possível inferir que, durante o processo de aprendizagem, ao elaborarem os conceitos, os estudantes já possuem certa compreensão baseada em suas experiências e interações do dia a dia. No entendimento de Guedes (2022), “há a coexistência de conceitos cotidianos e conceitos científicos. Os primeiros ocorrem pela vivência e experiências observadas”. Contudo, a passagem para o conceito científico, realizada com a orientação do docente em sala de aula, “é um processo que não ocorre linearmente e que necessita

fazer reflexões sobre o espaço de vivência analisando configurações e conjecturas para além do visível (Guedes, 2022):

No ensino de Geografia, a partir da perspectiva do território, isso é necessário para que enfoques relacionados à economia, às relações sociais e comerciais que se estabelecem entre os países, bem como conflitos territoriais, sejam exemplos de abordagens utilizadas por meio do território, pois o estudo desse conceito ajuda a desenvolver uma visão de mundo mais integrada com a realidade, além de proporcionar associação com os conhecimentos de outros conteúdos geográficos, por exemplo. Nessa medida, o território aborda ainda estudos que se referem a relações de poder, a identidades culturais, assim como contradições e desigualdades que se estabeleçam na sociedade, além de estar associado a redes de circulação e comunicação (Guedes, 2022, p. 23).

Nessa direção, a discussão sobre os conceitos de território e lugar nos anos finais do Ensino Fundamental, com destaque para a contribuição do Atlas Escolar Municipal no ensino de Geografia, especificamente o de Cáceres – Mato Grosso, mostra-se em grande relevância. Este material não apenas contribui para a formação de cidadãos, mas também amplia o conhecimento geográfico, possibilitando uma aprendizagem significativa.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, fundamentadas em um exercício teórico acerca dos conceitos de território e lugar — com a delimitação de suas distintas interpretações a partir de referenciais teóricos basilares — constituem a base teórico-conceitual da tese. Nesse sentido, é fundamental resgatar e discutir as contribuições desses conceitos, conforme propostos por diferentes estudiosos, reconhecendo-os como centrais para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ambiente escolar.

Ademais, torna-se indispensável analisar como esses conceitos são mobilizados e qual é sua importância no ensino de Geografia. Sob essa perspectiva, território e lugar configuram-se como instrumentos teóricos de grande relevância, ao possibilitarem a compreensão das transformações socioespaciais que ocorrem tanto no espaço local – como no município de Cáceres – quanto em contextos mais amplos. Compreender que as práticas pedagógicas e os conceitos mobilizados nesse processo educativo devem ser orientados à construção do pensamento geográfico é essencial, assim como incentivar os alunos a analisar e refletir criticamente a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Considerando essa perspectiva, parte-se da ideia central de que a diversidade de significados atribuídos aos conceitos de território e lugar gera intensos debates na

esfera acadêmica. Contudo, é no espaço escolar que os desafios de sua aplicabilidade se manifestam de forma mais concreta, exigindo dos professores a adoção de estratégias que articulem teoria e prática de maneira efetiva. Nesse sentido, torna-se imprescindível aprofundar as discussões sobre o conceito de território, destacando suas contribuições para o ensino de Geografia, a serem exploradas no próximo subtítulo.

2.2. O conceito de território e suas abordagens

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. Este é um conceito recorrente e imprescindível apontados por Santos (1999), que acrescenta ainda “o território é o funcionamento do trabalho, o lugar de residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999, p. 8)”. Em relação a esses apontamentos, a concepção usada pode ser relacionada à ideia de um território em evolução, em constante transformação, reflexo das interações sociais.

Detalhando a abordagem do *território*, Santos (2012, p. 137) assegurou que “vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e de seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados”. Mais ainda, Santos (2012, p. 137) reforça que é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele o objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que tem de permanente é ser nosso quadro de vida.

Nos estudos realizados por Silva (2014, p. 57), as abordagens que tratam dos conceitos sobre *território* não são universalmente aceitas, pois envolvem diversas correntes teóricas, políticas e éticas. De acordo com as evidências apresentadas por Silva (2014), atualmente, pensar sobre o conceito de *território* tem se mostrado um desafio complexo, devido às inúmeras pesquisas nesse campo e às diversas perspectivas defendidas pelos estudiosos, em diferentes áreas do saber. Neste contexto, compreender o *território* no ensino não se constitui em uma tarefa teórica e isolada, mas uma oportunidade de propor reflexões críticas e significativas para a formação dos alunos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Saquet (2013) também considera o *território* como um dos conceitos mais complexos, pois são “substantivados por vários elementos, no nível do pensamento e em unidade como o mundo da vida”. O autor tenta mostrar as distintas abordagens e concepções do conceito de *território* e seus principais componentes, preocupa-se em “subsidiar a elaboração de uma abordagem territorial que considere, concomitantemente, as articulações/interações existentes entre as dimensões sociais, o processo histórico e dinâmicas territoriais em diferentes escalas” (Saquet, 2013, p. 24).

Saquet (2013) aprofundou suas análises nas diversas visões sobre os significados de *território* e *territorialidade*, visando compreender melhor os indivíduos e os processos das problemáticas socioespaciais a saber: “mobilidade populacional, desenvolvimento local, agricultura familiar, produção artesanal familiar, industrialização moderna e urbanização”.

Teoricamente, há uma série de definições para o conceito de *território*, por isso Saquet (2013) percebeu a urgência de analisar as diversas visões e ideias acerca do conceito de território na Geografia, destacando pesquisas realizadas em áreas como Sociologia e Antropologia, devido à abordagem multidisciplinar do tema e às dificuldades enfrentadas pela complexidade da vida cotidiana. Saquet (2013) reconhece a necessidade de contribuir para o debate teórico-conceitual sobre as definições de *território*, pois são poucos os geógrafos (e mesmo cientistas sociais) que se dedicam com profundidade a essa temática no Brasil.

Saquet (2013) é emblemático ao apontar que é necessário “superar as concepções simplistas de que é possível compreender o *território* sem sujeitos sociais ou esses sujeitos sem territórios” e entender o enredamento entre a unidade do mundo da vida, de forma que as interações no e com o lugar possam ocorrer tanto de forma objetiva como subjetivamente. Assim, para este autor, o *território* significa:

Natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade. Isso significa a existência de interações no e do processo de territorialização, que envolvem e são envolvidas por processos sociais semelhantes e diferentes, nos mesmos ou em distintos momentos e lugares, centradas na conjugação, paradoxal, de des-continuidades, de desigualdades, diferenças e traços comuns (Saquet, 2013, p. 24).

Sendo assim, é possível afirmar que Saquet parte do entendimento do *território* em uso, o qual, ao ser utilizado, torna-se social, tal como afirmado por Silva (2014). É importante salientar que, para Santos (2012), o *território* são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. A configuração territorial é o “[...] território mais o conjunto de objetos existentes sobre ele; objetos naturais ou objetos artificiais que a definem” (Santos, 2012, p. 83).

Da mesma forma, o olhar de Fernandes (2008, p. 276) compreende que, ao analisarmos o espaço, não podemos separar os sistemas, os objetos e as ações, que se completam no movimento da vida, que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais. Fernandes (2008) atribui que o uso do *território* se intensificou, mesmo que, em grande parte dos trabalhos, o *território* seja apenas utilizado como superfície, base ou palco das relações sociais.

Raffestin (1993, p. 2) ressalta que um *território*, quando ocupado pela população, passa a constituir-se em espaço político de atuação e dos trunfos do poder e da dominação do território e das pessoas inseridas naquele espaço. Nessa mesma direção, Cavalcanti (2019) aponta:

O poder, no sentido de posse, de apropriação de uma determinada área, superfície, é um dos elementos que claramente compõe o território”. “Por esse ângulo, quando se refere a Território, geograficamente, alude-se a uma área que está de posse de alguém ou de algum grupo, que o faz por ter (ou por buscar) legitimidade por meio de um estado de relação de relações de poder, estabelecidas naquele contexto (Cavalcanti, 2019, p. 133).

Infere-se que essa apropriação e posse podem ser duradouros, por período estendido ou temporários, ocasionalmente, recorrentes ou mesmo momentâneos. Assim, Cavalcanti (2019) sinaliza que é possível abordar ou interpretar territórios mais permanentes ou flexíveis:

Uma escritura de uma propriedade confere um território “permanente” a quem de direito; o território brasileiro pertence “permanente” aos brasileiros; um camelô apropria-se de uma esquina fazendo dele seu território temporário de trabalho; um grupo social apropria-se de uma rua por poucas horas para expor suas reivindicações. Essa apropriação pode não ser direta e material, sendo possível identificar, na dinâmica social atual, vários territórios que são apropriados ao mesmo tempo por um mesmo grupo ou sujeito, o que leva à articulação desse conceito com o de rede. Essas considerações levam a outros elementos, que podem ser associados para compor esse conceito: a ocupação e o uso (Cavalcanti, 2019, p. 134).

A definição de *território* refere-se a uma região controlada por indivíduos ou grupos que a habitam ou utilizam-na. É possível examinar territórios em variadas escalas e com diversas características, desde os mais abrangentes, configurados em processos de ocupação e dominação de grupos sociais e políticos maiores, até os

mais restritos, determinados e experimentados no dia a dia, como os territórios dos estudantes, seja de forma individual ou coletiva: os de sua casa, da rua ou do bairro onde moram (Cavalcanti, 2019, p. 134).

Santos (2002) afirma que o *território* é o lugar em que “desembocam” muitas das ações, paixões, poderes, forças e fraquezas; ou seja, é onde a história do homem em sua plenitude é realizada a partir das manifestações da sua “existência”. Ao mesmo tempo, Haesbaert (2004, p. 20) menciona que não é possível definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao menos inseri-los em um determinado contexto territorial. Haesbaert (2004) compreende o espaço a partir de uma visão social, levando em conta vários componentes que o constituem, como aspectos políticos, econômicos e culturais que se conectam para moldar a organização espacial das pessoas.

Fernandes (2008, p. 199) enfatiza que é um desafio compreender como as diferenciações da produção espacial e territorial são organizadas e reproduzidas e por quais relações e classes sociais, pois são elas que “produzem diferentes espaços e territórios, que as reproduzem em permanente conflitualidade”. Haesbaert e Limonad (2007) ressaltam que o território é sempre, e simultaneamente, apropriação do ponto de vista simbólico e de domínio com enfoque mais visível político e econômico, de um espaço “socialmente partilhado”.

Raffestin (1993, p. 2) assevera que “é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território”, e que o território se forma a partir do espaço, resultante de ações conduzidas por atores em qualquer condição. Nesse sentido Raffestin (1993), então, compreende que, sendo o território resultado das ações de atores realizadas no espaço geográfico, mantém-se as relações de poder. Sendo assim, o território passa a ser entendido como os *locus* de reprodução das relações sociais, local de possibilidades, onde os homens constroem e organizam relações, através do trabalho, criando sua identidade.

O território é “[...] um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder [...]” (Souza, 1995, p.78), marcando presença em diferentes escalas e podendo até mesmo ser temporário ou se sobrepôr a outras áreas. Logo, está – como observado por Silva (2014) – intimamente ligado às disputas de poder entre os diferentes grupos sociais pela apropriação de um espaço específico e seus recursos naturais.

Os estudos realizados por Guedes (2022) revelam que as pesquisas desenvolvidas, abordando território no ensino de Geografia, trazem contribuições pertinentes para essa área, visto que conseguem estabelecer associações desse conceito geográfico desde os saberes docentes até as potencialidades do território na vida cotidiana das pessoas como, por exemplo, a construção da cidadania.

Em trabalho semelhante, Cavalcanti (1998, p.110) indaga sobre que conceito de território se quer ajudar os alunos a construir. Para a autora, “é importante trabalhar com os alunos conteúdos que fundamenta o papel histórico que têm desempenhado as formas de poder exercidas em determinados grupos e/ou classes sociais na construção de seus territórios”. Enfatiza ainda:

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição e poderes, domínio material e não – material – no âmbito do vivido pelo aluno (Cavalcanti, 1998, p. 110).

A pesquisa de Cavalcanti indica que “a construção de um conceito de território no ensino, para além de uma determinada construção ideológica de território como sinônimo de território nacional, requer a consideração das representações dos alunos a respeito desse conceito”.

Para a autora essa consideração pode ser bastante construtiva, na medida em que ocorra uma aproximação entre os dois níveis de conhecimento sobre o conceito. Mais ainda, que “as representações dos alunos devem ser confrontadas entre si e com outros entendimentos teóricos, para consolidar, ampliar ou corrigir aspectos dessas representações, de qualquer forma enriquecidas no confronto” (Cavalcanti, 1998, p. 110).

Igualmente, propõe que, ao abordar o território, deve incluir o nível individual a fim de confrontá-lo com o social, ou incluir até mesmo o nível subjetivo para objetivá-lo nas relações sociais. Deve-se, portanto, ampliar o conceito de território para a compreensão de sua construção nas diferentes escalas das relações de poder e permitir a formação de convicções atinentes a essas diversas escalas, com base em determinados objetivos e convicções, como o controle territorial e a igualdade social, respectivamente.

A perspectiva de Cavalcanti (1998), assemelha-se ao que diz Raffestin (1993):

Não se trata de privilegiar o indivíduo, mas de lhe permitir conservar sua identidade e sua diferença na coletividade à qual pertence. Para tanto, ele deve poder dispor dos instrumentos teóricos que lhe permitem analisar as relações de poder que caracterizam o corpo social do qual é membro. [...] Para aí chegar, a geografia política não deve se desprender das coisas cotidianas, mas, ao contrário, estar constantemente voltada para a “produção do mundo”, que nos inunda e nos submerge (Raffestin, 1993, p. 268).

O diálogo estabelecido entre Cavalcanti (1998) e Raffestin (1993) aproxima-se das concepções de Saquet (2013):

Precisamos conhecer melhor nas abordagens e concepções, e a ligação dessa reflexão no nível do pensamento com nossa vida diária, elaborando procedimentos para a pesquisa, para o ensino e para a concretização de projetos de desenvolvimento territorial que considerem a maioria da população, com saúde de qualidade, educação, lazer, habitação, ou seja, novos elementos societários e um novo arranjo territorial, com autogestão e autonomia para os sujeitos. Para isso, é fundamental compreender e redimensionar as relações de poder (Saquet, 2013, p. 25).

Em se tratando de abordar esse conceito, é essencial aprofundar nosso entendimento sobre diferentes abordagens e ideias, além de estabelecer o vínculo entre essas reflexões e nosso cotidiano, criando estratégias para a investigação e para o que se pretende ensinar. Dessa forma, concordar com o autor é fundamental compreender e redimensionar as relações de poder.

Saquet (2013) ressalta que as relações de poder podem ser percebidas em variados segmentos e instituições, entre elas nas famílias, nas instituições de ensino, nas esferas governamentais, nas fábricas, na igreja, como também em nossa vida cotidiana; no entanto, essas relações são, por vezes, interpretadas de diversas maneiras. A essa dinâmica, Saquet (2013) aponta como a (i)materialidade e, sendo assim, a abordagem desses conceitos com alunos no Ensino Fundamental é crucial, visto que é nessa etapa que a construção de noções para compreender o espaço geográfico ganha notoriedade.

Outro destaque na abordagem do conceito de território é a noção de identidade, Cavalcanti (2019, p. 134) atribui que é uma das possibilidades para compreender este conceito: “a apropriação de um território, via de regra, pressupõe seu uso subsequente, o que resulta no desenvolvimento de relações mais diretas dos sujeitos com o território, imprimindo suas marcas ali, estabelecendo relações de identificação com ele. Assim, essa dinâmica aproxima-se do conceito de lugar. No entanto, essa abordagem nem sempre é precisa, o que pode dificultar seu uso para a compreensão de certos fenômenos ou acontecimentos da vida real.

A linha de trabalho desenvolvida por Cavalcanti (2019, p. 131) tem encaminhado para a “abordagens do conteúdo geográfico de modo a auxiliar no desenvolvimento do pensamento dos alunos”. Essa finalidade mobiliza algumas questões norteadoras, a saber:

Como esse conceito está sendo tratado na ciência geográfica? Como ele pode ser tratado no ensino? Em que 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 teóricos-científicos desse conceito e de suas configurações em diferentes escalas? (Cavalcanti, 2019, p. 132).

Essas indagações surgem da premissa de que o território é um conceito fundamental do intelecto, que de forma cognitiva auxilia o indivíduo na busca pelo conhecimento, e não meramente um assunto a ser discutido e abordado de maneira direta como um tema de estudo. Contudo, para que as respostas a essas questões sejam evidenciadas no ambiente escolar, é necessário integrar outro conceito que consideramos ser igualmente relevante: o lugar. Uma vez que ensinar os conceitos na perspectiva geográfica requer não apenas a sua definição em si, mas sim um conhecimento mais aprofundado e melhor articulado, o lugar pode ampliar essa visão para de fato garantir a aprendizagem dos alunos.

Isso posto, atribui-se que a Geografia precisa contribuir para a reflexão e (re)leitura dos conceitos de território e lugar, ambos são elementos essenciais do espaço geográfico, em uma relação estabelecida com o ambiente no qual estão inseridos. Dessa forma, no próximo tópico, exploraremos o conceito de lugar e suas contribuições teóricas para o ensino de Geografia, buscando discuti-lo não como uma mera localização, mas que sua compreensão seja mais contextualizada e percebida diante do espaço geográfico.

2.3 O conceito de lugar: contribuições para além da localização

Abordar o conceito de lugar tem se tornado um grande dilema, devido às diversas perspectivas que autores e intelectuais possuem e aplicam a esse termo; é um desafio significativo, porém fundamental para compreender os propósitos que a Geografia busca como ciência. Refletir sobre o lugar e analisá-lo exige ter em mente que esse conceito fundamental da Geografia é comumente utilizado fora do âmbito

das ciências, por agentes externos da academia, ou seja, no dia a dia das pessoas que juntas formam uma sociedade. Seguindo essa direção, Diniz (2021) explica que:

O lugar é intrínseco aos desdobramentos sociais, as múltiplas relações, a vida. Para ser mais exato, o lugar se perfaz nos inúmeros encontros, na co-presença de fenômenos e nas diferentes interpretações do mundo, assim, cada sujeito social vivencia o lugar de um modo, o conhecendo melhor e criando laços (Diniz, 2021, p. 11).

Considerando as alternativas para tornar o mundo mais acessível aos estudantes (a partir do ensino de Geografia), Callai (2011, p.11) destaca que um dos conceitos mais relevantes de se trabalhar é o lugar. A autora enfatiza que estudar e compreender o lugar em Geografia significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições culturais e humanas, possibilita ao indivíduo conhecer sua história e entender os eventos que ali acontecem (Callai, 2000, p.84).

O legado deixado por Milton Santos em sua extensa produção contribui imensamente para a reflexão sobre o conceito de lugar. Em *Da totalidade do lugar* (2012), o autor nos faz pensar por meio de certas indagações: “Que é, hoje, a consciência do lugar? Não nos embaracemos com essa questão, penúltima herança das ideias estabelecidas em um mundo quase imóvel. Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (Santos, 2012, p. 161).

Com efeito, verifica-se que o conceito de lugar passou a ser destacado nos estudos de Geografia no contexto brasileiro, doravante Santos (2006, p. 213) ao abordar o lugar como uma ligação entre o mundo e os indivíduos, ao mesmo tempo em que ressalta que “cada lugar é, a sua maneira, o mundo”. Mas também:

Cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. [...] impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. Uma possibilidade é dada através do cotidiano (Santos, 1996, p. 252).

As reflexões de Santos (2006) nos levam a pensar sobre a importância das diferentes abordagens no ensino de Geografia para compreender o mundo e suas mudanças, pois “muda o mundo e, ao mesmo tempo, mudam os lugares e uma história em movimento. O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (Santos, 2006, p. 158).

Do ponto de vista conceitual, Carlos (2007, p.16) enfatiza que, nas Ciências Humanas e na Geografia, em particular, o problema da redefinição do lugar emerge como uma necessidade diante do esmagador processo de globalização, que se realiza, hoje, de forma mais acelerada do que em outros momentos da história. Para Carlos (2007, p. 20), o lugar aparece como um desafio à análise do mundo moderno, exigindo um esforço analítico muito grande que tente abordá-lo em sua multiplicidade de formas e conteúdo, em sua dinâmica histórica.

Por ser o lugar uma dimensão espacial, as pessoas constituem e vivenciam esses lugares, levando consigo as marcas de suas condições objetivas para reprodução da sua vida. Nessa perspectiva, Carlos (2007, p. 17) enfatiza que “o lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade – lugar [...]”. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso:

O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. Motorista de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro (Carlos, 2007, p.17).

Podemos buscar o entendimento do lugar nas práticas mais banais e familiares, o que incita pensar a vida cotidiana segundo a lógica que lhe é própria e que se instala no insignificante, no parcelar, no plural (Carlos, 2007, p. 17).

Na concepção de Santos (2012, p. 159), o lugar é constituído a partir do espaço geográfico que é “formado por sistemas de objetos e sistemas de ações, em conjunto indissociável. Cada subespaço inclui uma fração de sistemas, cuja totalidade é o mundo e os espaços da globalização”. Nessa condição, o lugar não pode ser visto de forma pontual, isolado, mas dentro da dinâmica que compõe a globalização (Santos, 2012).

A fim de apontar reflexões sobre o conceito de lugar, Cavalcanti (2008, p. 89) aponta que a abordagem teórico-metodológica sobre lugar na geografia tem sido abordada em três enfoques diferentes, todos com o propósito de ir além da concepção desse conceito como mera localização geográfica absoluta.

As três correntes abordam o lugar nas seguintes perspectivas: na corrente da Geografia Humanística, na concepção histórico-dialética e a discussão pela ótica do pensamento pós-moderno.

Para embasar na corrente da Geografia Humanística, Cavalcanti (2008, p. 89), faz referência às concepções de Tuan, que afirma que essa linha teórica busca compreender a interação entre os seres humanos e o meio ambiente, analisando seus padrões de comportamento geográfico e suas percepções sobre espaço e lugar.

Em conformidade com essa corrente teórica, Leite (2012, p.47) defende que ao valorizar o ser humano, valoriza-se também os conceitos de paisagem, lugar e região, destacando a existência dos sujeitos e de seu sentimento de pertencimento a um determinado espaço. A autora destaca que o lugar assume uma personalidade própria, que se manifesta na trajetória de cada indivíduo, constituindo-se realidade na consciência individual a partir da interação afetiva e simbólica com o espaço vivido.

Dessa forma, é possível afirmar que, na Geografia, o lugar passa a ser compreendido, como um conceito que vai além da delimitação espacial de um território, que está contemplado em uma dimensão subjetiva das mentes, memórias e histórias de vida, articuladas por uma relação emocional entre os sujeitos.

Segundo Leite (2012), a Geografia Humanística demonstrou a importância da valorização do recorte local, em que as ideias, sentimentos espaciais e emoções dos sujeitos que o compartilham são considerados a partir de suas experiências.

Em atenção ao materialismo histórico-dialético, a segunda concepção apontada por Cavalcanti (2008, p. 90), lugar pode ser considerado no contexto do processo de globalização. A globalização indica uma tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social e fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais.

Sendo assim, a compreensão da globalização demanda a análise das singularidades dos lugares, que continuam existindo, porém não podem ser compreendidas isoladamente. O que é único nas particularidades deve ser visto no âmbito global, ou seja, a questão local precisa ser estudada como global, visto que atualmente ocorre um movimento de "deslocamento" das relações sociais.

É importante salientar que essa perspectiva reflete a influência da globalização, estaria sujeita aos efeitos das mudanças geradas por esse fenômeno, de acordo com suas características individuais e em função de suas potencialidades. Entre os teóricos que defendem essa linha de pensamento, estão Santos (2012) e Carlos

(2007) para os quais o lugar não apenas reflete a globalização, mas também pode ser um lugar de resistência e contrária a ela.

Do ponto de vista de Santos (2012, p. 162), o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. De acordo com Carlos (2007, p. 12), “o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular”. Assim, a compreensão do mundo contemporâneo só é viável a partir do lugar, desde que seja examinado dentro de um contexto mais abrangente. Dessa forma, coexiste com a dualidade entre o global e o local, entre as ideias de distância e de aproximação, que em conjunto geram e renovam constantemente esse ambiente, no entanto:

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo (Santos, 2006, p. 218).

Cavalcanti (2008, p. 129) defende 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. É necessário encontrar novos significados do lugar no contexto de globalização.

Outro ponto de destaque nas concepções teóricas do materialismo histórico-dialético é o lugar visto como produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais (Carlos, 2007, p. 20), e afirmado por Damiani (2005, p. 161): “incorporar ao espaço a crítica da vida cotidiana, que põe o acento na reprodução das relações sociais”; logo, essa perspectiva pensa o lugar como o espaço que se vive e se realiza o cotidiano bem como espaço em que o mundial se concretiza.

Para Carlos (2007, p. 20), o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. As contribuições dessa autora ponderam o cotidiano – onde se realizam o local e o mundial – que é um tecido pelas maneiras de ser, conjunto de afetos, as modalidades do vivido, próprios a cada habitante produzindo uma multiplicidade de sentidos. O que nos incita a pensar na vida cotidiana, segundo a lógica que lhe é própria (Souza; Barros, 2018).

Carlos (2007, p. 19-20) elege o lugar como base da reprodução da vida, cujos significados e sentidos são construídos no plano do vivido, “são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida”. Nessa perspectiva, é preciso entender que o sujeito pertence ao lugar, assim como este a ele, “pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida”, em uma relação dialética. O desafio que se coloca é reconhecer que o mundo, a terra, o lugar em que vivemos estão em nós e nós estamos dentro dele (Callai, 2010, p. 138).

Em relação às duas vertentes teóricas abordadas a partir de interpretações diversas acerca do conceito de lugar, ambas perspectivas convergem em alguns aspectos, uma evidência que para compreender o lugar é necessário ir além da mera ideia de localização geográfica e o subsequente aspecto aborda a importância de pensar o lugar como um espaço relacionado à diversidade cultural com a presença de quem ali reside.

As pesquisas empreendidas por Souza e Castellar (2016, p. 256) dialogam com Cavalcanti (2008). Para os autores, o lugar é um conceito caro à Geografia, no entanto está presente em diversas atividades sendo recorrente conceituá-lo: lugar como sinônimo do local, de onde é possível identificar, localizar os objetos no espaço; lugar de adensamentos de determinados objetos; o lugar da vivência como espaço das experiências cotidianas; e como qualquer lugar da superfície terrestre. Os autores enfatizam que “pensar as localidades, os adensamentos e as experiências cotidianas é importante para se pensar o referido conceito geográfico, porém, numa perspectiva dialética, essa abordagem não é suficiente”.

Callai (2009, p. 187) corrobora esse entendimento ao afirmar que o lugar como referência fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Geografia não implica necessariamente que deva ser o ponto inicial de estudo. Pelo contrário, o lugar é a referência que nos possibilita interligar o cotidiano, a vida concreta, com as demandas do mundo global e trabalhando na interface humano e do natural, compreendendo o mundo e a sociedade em que vivemos. Entretanto, o lugar não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim em sua amplitude, pelos fatos, acontecimentos, pelas relações que ali são estabelecidas.

Retomando as concepções propostas por Cavalcanti (2008, p. 90), a terceira perspectiva propõe a discussão da Geografia pela ótica do pensamento pós-moderno, colocando em questão a noção de totalidade para a explicação do lugar. Para a

autora, lugar, nessa perspectiva, não seria explicado pela sua relação com a totalidade, visto que o todo desaparecia e cederia espaço ao fragmento, ao micro, ao empírico individual.

Diante das três concepções expostas, Cavalcanti (2008) realizou um estudo intitulado “Geografia, escola, e construção de conhecimentos”, ocasião em que buscou compreender o processo de construção de conhecimentos na escola fundamental, mediante pesquisa de representações sociais dos alunos acerca de conceitos elementares de Geografia e seu papel na formação de conceitos científicos, para entender o lugar. Para tanto, lançou mão dos seguintes questionamentos:

Que elementos são pertinentes, no quadro de referencial teórico da pesquisa, para a formação do conceito de lugar pelos alunos? Qual dessas concepções científicas de lugar está mais próxima do significado dado pelos alunos? Como é que os conceitos cotidianos e científicos se “cruzam” na construção de conhecimentos geográficos desses alunos? Como é que se podem no ensino propiciar as aproximações entre o saber do aluno e as formulações científicas de referência, buscando a ampliação desse saber? (Cavalcanti, 2008, p. 91).

Ao analisar a versão respondida pelos alunos quanto ao significado do lugar, a autora identificou que “as formulações da Geografia Humanística parecem ser bastante produtivas”. Essa corrente de pensamento “tem, todavia, uma substancial contribuição para a dimensão afetiva do processo de conhecimento, podendo ser levada em conta na construção do conceito de lugar pelos alunos”. No entanto, a autora considera importante a necessidade de se apreender dialeticamente os fenômenos, pensar, por exemplo, o deslugar, o não familiar, o espaço indiferenciado, o que causa medo, ansiedade, pois “o que é familiar também pode ser estranho e vice-versa”.

Nessa direção, Cavalcanti (2008) afirma que os lugares são, portanto, “recortados afetivamente” e, a partir desse ponto, é fundamental expandir os significados conectados à experiência dos alunos e propiciar a compreensão de elementos da realidade objetiva e global, uma vez que “esses elementos podem ajudar na compreensão de que as relações pessoais são importantes, mas que em determinados contextos elas são abordadas, são dirigidas, são codificadas (Cavalcanti, 2008, p. 93).

Cavalcanti (2008) sugere que “no ensino, de fato, esse conceito possa ser formado a partir da experiência fenomênica dos alunos com seus próprios lugares de vivência”. Essa perspectiva também é apontada por Kaercher (1999, p. 168), para o

qual o lugar é entendido como o espaço da vida de cada um, onde estão as referências pessoais e onde estão os sistemas de valores, elementos básicos para a construção da identidade pessoal.

A análise do lugar possibilita, de início, a identificação e o entendimento da Geografia específica de cada indivíduo, o que é essencial para refletir sobre a espacialidade das atividades do dia a dia e de outras práticas. Para a construção do conceito de lugar, a percepção de que existem espaços diversos requer que o estudante desenvolva certas habilidades espaciais e adquira informações concretas sobre o seu próprio lugar e os demais.

Cavalcanti (2008) averiguou dificuldades significativas dos alunos do ensino fundamental em relação à compreensão do conceito de lugar, pois não conseguiram identificar pontos de referência em sua cidade. Também tiveram problemas em atribuir pontos convencionais de orientações e localizar lugares em situações propostas em grupo, como também lugares mencionados nos meios de comunicação. Em relação a essa problemática, Cavalcanti (2008, p. 94) atribui que está ligada:

A pouca utilização dessa referência na prática cotidiana, sobretudo para pessoas que vivem na cidade (que têm uma série de outras referências espaciais), não reduz sua importância para ampliar as comunicações “espaciais” com as pessoas, pois são pontos de referência convencionados universalmente. Além disso, essa referência é extremamente importante para o conhecimento geográfico, já que faz parte de sua linguagem e é com base nela que podem ser explicados diversos fenômenos naturais e sociais do ponto de vista espacial. Sua importância reside no seu caráter de universalidade, o que pode potencializar a capacidade dos alunos de compreender informações sobre diferentes lugares do mundo, de compreender as análises geográficas, de ler mapas cientificamente elaborados. Mas, mais do que tudo isso, o importante é desenvolver, com o estudo dos pontos cardeais, a habilidade de orientação espacial composta pelo desenvolvimento das habilidades [...] (Cavalcanti, 2008, p. 95).

Portanto, defende-se que entender os fenômenos, fatos e acontecimentos do ponto de vista geográfico é mais do que localizar, no sentido da medição, das coordenadas cartesianas, é também compreender as determinações dessa localização e suas implicações, na própria espacialidade, para o conjunto de objetos e ações.

Os estudos referentes ao lugar, nesse sentido, têm buscado compreender como os homens dão significados aos lugares por eles vividos cotidianamente, como eles os representam e como eles os constroem para sua vivência. Conforme Callai (2013, p. 138), o papel da Geografia escolar é de fato facilitar ao aluno o entendimento

de que aquilo que ele está estudando tem a ver com a sua vida experienciada cotidianamente, não correspondendo a coisas distantes e abstratas.

Kaercher (2010, p. 16), defende que cada sociedade produz uma Geografia de acordo com seu objetivo. Mais importante do que localizar é relacionar os lugares e as sociedades que ali habitam, considerando sempre a crescente integração da sociedade global, ainda que com diferentes poderes e direitos. Abordar o lugar apenas como localização, incorre no erro conceitual, conforme Souza e Castellar (2016, p.255) “o erro conceitual ocorre com o de lugar, cuja concepção está referendada na localização de objetos e ou adensamentos desses objetos”.

Contudo Souza e Castellar (2016) reforçam que se há erro, há retificação:

Como se expôs, ao pensar no desenvolvimento de aulas significativas e investigativas para os alunos, defendemos a concepção que a formação de conceitos se torna uma metodologia fecunda, capaz de estabelecer um suporte teórico e metodológico para ensinar a Geografia. Compreendemos ainda que, para um bom desenvolvimento de se ensinar por conceito, a identificação de erros e sua retificação no ensino de Geografia são de fundamental importância para que o aluno queira de fato se apropriar de conhecimentos que possam ser úteis no seu cotidiano e como formação cidadã (Souza; Castellar, 2016, p. 256).

Estudar o lugar para compreender o mundo tem sido uma das indicações básicas de Callai (2013), que reverbera em função de que “muitas vezes sabemos de coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares”, e, em concordância com a autora, “mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (Callai, 2010, p.83).

No entanto, levar os alunos a compreender o lugar, não tem sido tarefa fácil, com base no que dispõe Spósito (2002, p. 160): “no mundo atual, os educadores e, dentre eles, os que ensinam Geografia enfrentam o desafio de oferecer elementos para a compreensão e transformação de uma realidade que se modifica aceleradamente”. O lugar tem sido utilizado desde a Antiguidade como noção para limitar a localização das coisas; no entanto, é mais que isso. Quando se consegue ultrapassar o conceito primário para o termo, é possível vê-lo na sua função social. (Souza; Barros, 2018, p. 304). É preciso ir além da ideia de lugar como simples localização espacial, uma vez que, o enquanto noção geográfica, transforma-se e ganha hoje novos enfoques, pois ganhou denotações diversas (Souza, 2015, p. 308; Cavalcanti, 2008, p. 89, Carlos, 2007, p. 23).

Portanto, ao mesmo tempo em que a ciência geográfica avança, a noção de lugar modifica e se adapta devido às transformações que ocorrem no mundo. Para Cavalcanti (2019, p. 131): “o Lugar sintetiza de uma maneira específica o mundo, expressa relações mais gerais, mais globais em sua complexidade e em suas contradições”. Assim, o estudo do lugar deve estar conectado a diferentes contextos, outras facetas da existência, uma vez que no próprio local se encontram por vezes elementos presentes de outras dimensões.

Sobre isso, Castrogiovanni (2010, p. 85) enfatiza que “quando não lidamos com as particularidades dos diferentes lugares, dos distintos mundos, materializa-se o mundo de interesses”. Acrescenta ainda: “o processo de aprendizagem deve possibilitar que o aluno construa não apenas conceitos e categorias já elaboradas socialmente, mas que (re)signifique tais instrumentais a partir da compreensão do particular”. Sendo assim, o ensino de Geografia precisa criar oportunidades para que o estudante teorize e expresse suas interpretações. Dessa maneira, a visão do mundo deixaria de ser superficial.

O ensino de Geografia também deixaria a posição de superficialidade, na medida em que aos alunos fossem proporcionados um espaço para ressignificá-lo, em que pudessem construir e interpretar conceitos a partir de suas vivências e particularidades, como menciona o autor. É por meio dessa abordagem crítica e contextualizada que a aprendizagem pode ultrapassar a superficialidade e ganhar significado.

CAPÍTULO 3 – ATLAS ESCOLARES: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O CONHECIMENTO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS DE TERRITÓRIO E LUGAR NA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, abordamos o potencial do atlas escolar como um recurso didático capaz de contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento dos conceitos geográficos de *território* e de *lugar* na prática docente. Para fundamentar a análise, revisitamos pesquisas já realizadas com o intuito de coletar informações que sustentassem nosso entendimento.

Essa revisão inclui uma breve digressão, retomando o que se denomina de *atlas*, sua origem histórica, os primeiros exemplares, a implementação do atlas escolar no contexto educacional brasileiro e, de forma mais específica, o Atlas Escolar Municipal como possibilidade para o conhecimento dos conceitos geográficos território e lugar e contribuições para a prática docente.

Para embasar essas discussões tomamos como base os trabalhos de tese de Bueno (2008), Neves (2008), Machado-Hess (2012), Faria (2015), Brauzys (2017) e Araújo (2022), os quais evidenciaram a relevância do Atlas Escolar Municipal como um recurso pedagógico inovador no ensino de Geografia.

Esses estudos contribuíram de forma significativa para consolidar o Atlas escolar como um instrumento que contribui com a prática docente e a construção do pensamento geográfico, ao conectarem a linguagem cartográfica ao contexto local e tornarem o ensino mais significativo. Dessa forma, serviram de inspiração para o desenvolvimento do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, ponto central desta tese, promovendo a integração entre saberes teóricos e a vivência dos alunos.

As atividades pedagógicas e os conceitos abordados no atlas foram estruturados para ajudar os estudantes a desenvolver o pensamento geográfico e promover reflexões baseadas no conteúdo ensinado, integrando conhecimentos sobre seu lugar de vivência. Os conceitos geográficos são apresentados de forma contextualizada, permitindo aos professores a inclusão de exemplos do cotidiano dos alunos e mediar a abordagem entre esses conceitos e a sua própria realidade.

Além disso, aspectos históricos, geográficos e ambientais estão presentes no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, mediando o conhecimento referente aos

conceitos já mencionados, preenchendo lacunas nos materiais do Sistema Maxi de ensino⁴.

3.1 Atlas: uma breve digressão histórica de sua origem

Durante a busca pelo entendimento sobre a origem do atlas no mundo, foram encontradas várias definições: uma delas remete aos tempos mais longínquos da História, apontada por Raisz, (1964, p. 271) que o define como “uma coleção de mapas, formando geralmente um volume, publicado em um mesmo idioma, com simbolismo uniforme e idêntica projeção, mas não necessariamente na mesma escala”. Oliveira (1993), igualmente, define-o como “a coleção ordenada de mapas, com a finalidade de representar um espaço dado e expor um ou vários temas”.

Bueno (2008), ao abordar o atlas em seu estudo, caracteriza-o como um conjunto de mapas, com diferentes escalas, para além de sua utilidade ao representar diversos aspectos de um determinado espaço. Pode ser elaborado para práticas educacionais, pois ilustra estudos ambientais, urbanos, geopolíticos que significam os conhecimentos geográficos.

Uma contribuição relevante para a compreensão do marco histórico do atlas é o estudo realizado por Martinelli (2008), que permite entender a origem histórica dos atlas no mundo, mostrando que a compilação de mapas não é algo recente. No Período Clássico, um apêndice ao *Tratado de Geografia*⁵, de Cláudio Ptolomeu,

⁴ No estado de Mato Grosso, desde 2022, o ensino é pautado no Material Sistema Maxi de Ensino (SEE/MT). Os materiais estruturados de ensino substituem os livros didáticos fornecidos pelo MEC. Esses materiais didáticos são ofertados a todos os níveis de ensino e componentes curriculares, são elaborados com base no currículo do estado de Mato Grosso e distribuídos aos estudantes e aos professores da rede estadual em todos os bimestres. É importante ressaltar que é com base nestes materiais didáticos que são elaboradas as avaliações formativas processuais que ocorrem ao final de cada bimestre letivo, aplicando-se a todos os componentes curriculares com a finalidade de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Essas avaliações são realizadas na grande maioria das escolas estaduais de forma *online* através da plataforma digital com o uso dos recursos tecnológicos *Chromebooks*, no entanto, escolas em que o acesso à internet ainda não é possível são realizadas de forma impressa. Dessa forma, dada a sua importância, esses materiais deveriam ser elaborados e pensados com um enfoque mais contextualizado para atender o ensino do lugar de vivência dos alunos, essas averiguações são destacadas e aprofundadas nos capítulos 4 e 5.

⁵ *Geografia* foi uma obra feita pelo famoso astrônomo grego Cláudio Ptolomeu, que viveu nos séculos I e II d.C., por volta do ano 150 d.C. Era um conjunto de oito volumes com saberes científicos greco-romanos que incluíam conhecimentos de geografia como localização por coordenadas; ou seja, longitude e latitude, de aproximadamente oito mil lugares localizados na Europa, no norte da África e na Ásia. Além de suas próprias contribuições, Ptolomeu fez uso de vastas informações coletadas ao longo de gerações por cientistas anteriores, como Marino de Tiro, cujos nomes seriam desconhecidos atualmente, mas que o próprio Ptolomeu se encarregou de reconhecer. O alcance dessa descrição se

consistia em uma coleção de mapas que possivelmente foi elaborada entre os séculos I e II d.C. (anos 127 e 141). Esse trabalho incluía um mapa-múndi (Figura 7) e vinte e seis representações feitas com base nas informações geográficas disponíveis naquela época.

Figura 7: Mapa do mundo, projeção proposta por Ptolomeu, na obra *Geographia*



Fonte: Bruno Almeida, público, 2018.

De acordo com Martinelli (2007, p. 54), essas obras eram escolhidas cuidadosamente; entretanto, mantinha-se o “propósito de agrupar mapas em um único volume, tornando prático seu manuseio, do que entrever alguma finalidade intelectual que pudesse ser enaltecida mediante tal arranjo”, representando assim uma contribuição significativa para compreender a evolução histórica do atlas.

Conforme Martinelli (2007), a história dos atlas tem início com os frutos advindos dos avanços da cartografia no Renascimento durante os séculos XIV e XVI. Fiori (2020) ressalta que “a cartografia renascentista é composta por letreiros e decorações que, descrevem por meio de representações gráficas algumas

estendia desde o meridiano das Ilhas Afortunadas (Canárias) até as terras da China, já a oriente da Taprobana mencionada por Luís de Camões (Sri Lanka). A obra foi traduzida e conservada pelos árabes durante a Idade Média e, posteriormente, impulsionou o desenvolvimento da cartografia. A primeira tradução para o árabe ocorreu no século IX e para o latim no ano de 1406. Resumidamente, a *Geografia* de Ptolomeu pode ser comparada a um *Google Maps* da Antiguidade (Almeida, 2018).

características naturais e/ou culturais de lugares, regiões”. Para ambos os autores, esse foi um período marcante, tendo em vista que coincidiu com a transição gradual do feudalismo para o sistema capitalista e, além disso:

O florescimento do rico comércio de especiarias entre Oriente e Ocidente incentivou a navegação marítima, exigindo mapas para viajar - os portulanos. Esta utilidade se confirmou mais ainda com a expansão da navegação em direção ao ocidente, como alternativa de alcançar as riquezas das Índias, corroborando nos grandes descobrimentos (Martinelli, 2007, p. 54).

Nesse viés, os mapas “os portulanos” ganharam notoriedade ao permitir a partir da expansão das navegações que a comercialização se expandissem. Dessa forma, é possível enfatizar que quanto mais houvessem a necessidade de alcançar novas riquezas, navegar altos mares, maior incentivo teria para a produção de mapas cada vez mais precisos e mais detalhados que viessem a contribuir de forma significativa para futuras navegações marítimas e descobertas dos séculos XV e XVI. Portanto, Martinelli (2007) enfatiza a relação intrínseca entre o desenvolvimento da cartografia e a expansão da rota comercial.

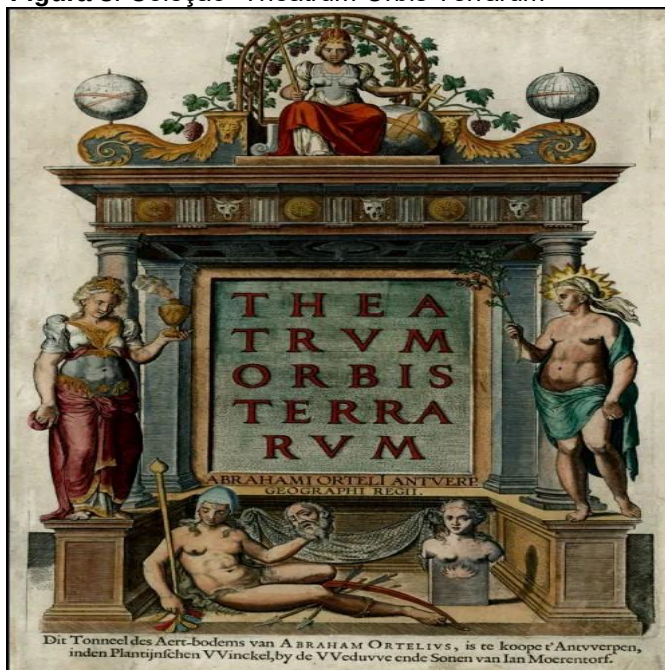
Conforme Fiori (2020) “nas grandes navegações nesses séculos, os mapas eram concebidos por meio de notícias – frescas e outras nem tanto... – colhidas em terras distantes”. Contudo, verifica-se que o papel dos mapas ainda nessa época, não apenas facilitou a navegação, mas também possibilitou novas descobertas e ampliou os horizontes geográficos.

Outra invenção que revolucionaria o mundo também ocorreu no século XV a gravação e a imprensa, um marco cultural significativo, que impulsionou a cartografia. Apesar de os mapas serem dispendiosos na época, à impressão permitiu sua produção em larga escala, tornando-os mais acessíveis e transformando-os em itens comerciais (Martinelli, 2007, p. 54). Dessa maneira, diversas obras cartográficas foram criadas e divulgadas por toda a Europa, sobretudo nos Países Baixos, levando em consideração o empreendimento dos trabalhos das editoras e das diferentes versões publicadas, dentre eles, a coleção composta por 53 mapas, criada por Abraham Ortelius, conhecido como Ortelius, intitulada *Theatrum Orbis Terrarum*⁶ (Figura 8),

⁶ “Teatro do Globo Terrestre”. O *Theatrum Orbis Terrarum* é composto por 33 páginas que contêm um total de 70 mapas e seus respectivos textos. Após a publicação da edição inicial, foram lançadas mais 30 edições até o ano de 1612, quando foi publicado o último volume. Na versão original, constavam 70 mapas e 87 fontes de referência. Na edição mais recente, o número de mapas aumentou para 167 e as referências subiram para 183. O atlas foi publicado em sete idiomas distintos: holandês (1571), alemão (1572), francês (1572), espanhol (1588), inglês (1606) e italiano (1608).

lançada em 1570. Conforme mencionado por Martinelli (2007), sua originalidade – como Atlas – diferenciou-o dos demais já existentes. No verso dos mapas, eram incluídos textos geográficos e históricos, indicando uma mudança na maneira de apresentar as informações.

Figura 8: Coleção “Theatrum Orbis Terrarum”



Fonte: Efemérides do Efemélio, 2015.

O surgimento de um objetivo intelectual levou à busca pela complementaridade entre a narrativa escrita e a interpretação dos textos, como uma abordagem alternativa de pesquisa. Esse trabalho foi reconhecido como o primeiro atlas geográfico moderno, pois reuniu todo o conhecimento produzido até então pelos contemporâneos do autor já haviam escrito sobre a Terra (Martinelli, 2007, p. 55). Dentro do contexto histórico do Atlas, surgiu também o compêndio, de Gerard de Jode, intitulado *Speculum Orbis Terrarum*, de 1578, seguido pela coleção mais conhecida de Gerhard Mercator, o *Mercator*⁷, organizada e publicada por seu filho, após sua morte, em 1595. Ele a nomeou de *Atlas Sive Cosmographicae Meditationes de Fabrica Mundi et Fabricati*. Cabe ressaltar que a palavra *atlas* foi utilizada pela primeira vez nessa obra, servindo para designar um conjunto de mapas (Martinelli, 2007, p. 55).

⁷ Mercator empreendeu esforços em sua obra, trabalhada entre os anos de 1569 até 1595, ano em que veio a falecer. Atribuiu a Atlas, uma figura do herói legendário, decorado em um frontispício, reportando-se à mitologia grega: “Atlas era um Titã revoltado contra os deuses. Por ter tomado parte na luta dos Titãs contra aqueles, fora condenado por Zeus a sustentar nos ombros a abóbada celeste” (Martinelli, 2007, p. 55).

Outro marco importante, que impulsionou a Cartografia, aconteceu por volta do século XVII, na chamada Era Moderna, com o propósito de criar mapas não apenas para auxiliar a busca por novas descobertas e colonizações, mas também para atender às necessidades surgidas a partir dos avanços científicos, resultando na produção de mapas mais detalhados e específicos.

Ao versar sobre a definição dada por Martinelli (2007), Machado-Hess (2012) salienta que a aparição dos mapas nacionais e regionais, ainda na Europa, auxiliaram a descoberta de novos “mundos” (séculos XV e XVI) e a demarcar os territórios. Navegantes, colonizadores e comerciantes exigiam dados cada vez mais precisos porque os mapas confirmaram-se como armas do imperialismo, promovendo a política colonial. Marechal Vauban propôs, em seu tratado econômico, *Projet d'une dîme Royale*, a criação de um Atlas da França (1698), comprometendo-se a mostrar tudo o que julgava importante, visando receber reconhecimento e aumentar sua importância naquela época.

Seguindo uma linha de tempo, Martinelli (2007) destaca que o século XVIII ficou conhecido por importantes avanços na cartografia, especialmente pela disseminação do conhecimento geográfico para diversos países. No mesmo sentido, Bueno (2008) destaca que naquela ocasião era imprescindível evidenciar o que havia no mundo. As novas terras descobertas precisavam ser estudadas e, por isso, os atlas universais trouxeram novos elementos, não se limitando apenas ao estudo do planeta Terra como um todo, mas um conhecimento mais aprofundado sobre os territórios, nos atlas regionais (Bueno, 2008, p. 36).

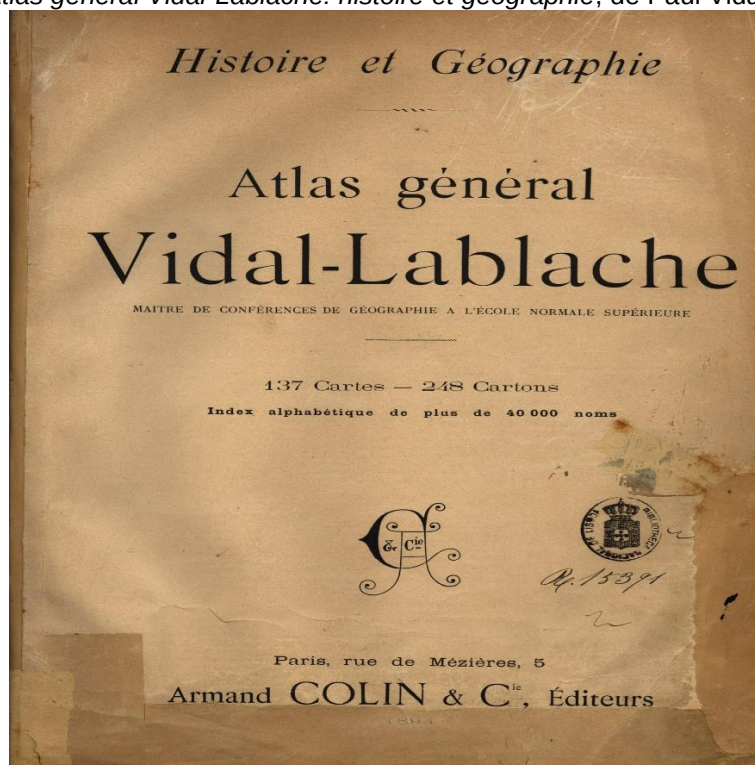
Nessa mesma direção, Machado-Hess (2012) destaca a importância de compreender e representar o mundo mediante os atlas universais, uma prática que se tornou constante. No final do século XVIII, a noção de “ocupação e dominação de novos territórios” exigiu um entendimento mais aprofundado de cada região do planeta. Como resultado, os atlas nacionais surgiram como uma necessidade crucial da época, que, posteriormente, foram complementados pelos atlas regionais para oferecer uma abordagem mais detalhada (Machado-Hess, 2012, p. 65).

Sobre o uso dos atlas no século XIX, Martinelli (2007) destaca que o *Atlas general Vidal-La blache: histoire et géographie*, (Figura 9) editado em 1894, foi mais um trabalho voltado à reflexão e à explicação do que uma coletânea de mapas dedicada apenas a inventariar localidades”. Nesse aspecto, a ideia inovadora correspondia a:

De justapor mapas de variados temas – físicos, humanos, históricos, econômicos – de um mesmo território, acompanhados de um breve comentário, com o fim de estimular o leitor, não só a observá-los, como também a vislumbrar possíveis relacionamentos. Esta concepção estava vinculada à proposta de La Blache para uma nova visão da geografia. Centralizava-se na relação homem-natureza, projetada na paisagem. Entrevia, assim, a natureza como um conjunto de possibilidades para a ação humana. Considerava o homem ativo, sujeito à influência dela, porém agente, transformando-a (Martinelli, 2007, p. 56).

Nos dizeres de Martinelli (2007) é possível compreender que neste período já era apregoadado por La Blache a importância dos mapas temáticos e de uma abordagem mais abrangente voltada para uma compreensão mais rica e detalhada da geografia em diferentes aspectos. Do ponto de vista conceitual, pode-se empreender que a proposta de La Blache contribuiu significativamente para a construção do conhecimento geográfico ao centralizar a relação homem-natureza e estimular o pensamento crítico, tornando-o mais acessível e relevante para o entendimento e sua utilização.

Figura 9: O *Atlas general Vidal-Lablache: histoire et géographie*, de Paul Vidal de La Blache.



Fonte: Biblioteca Digital Nacional de Portugal

A respeito dos fatos ocorridos no século XIX, Martinelli (2007) destaca que “as conquistas científicas empreendidas no final do século XIX constituíram também as premissas para a criação de atlas⁸ mais completos, com base em dados mais precisos

⁸ Já evidenciavam bases científicas mais rígidas, apresentavam aspectos naturais, populacionais, econômicos e culturais de um determinado país. Valiam-se, também, do interesse dos meios científicos

produzidos na época”. Bueno (2008) enfatiza que atualmente a concepção de La Blache corresponde, em alguns pontos específicos, às propostas de materiais didáticos alternativos menos convencionais, os quais incentivam o estudante a se engajar de forma mais ativa na construção e assimilação do conhecimento. Dessa maneira as ideias desses autores se complementam ao apontarem a evolução dos atlas e suas especificidades, sobretudo para os dias atuais, a ascensão científica e inovação pedagógica continuam a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, proporcionando aos alunos um recurso didático para a construção e assimilação do conhecimento geográfico.

Ao apontar os fatos e acontecimentos no século XX, Martinelli (2007) aponta que nos “anos que precederam o primeiro conflito mundial, publicaram-se mais dois grandes atlas complexos: o Atlas do Canadá (1906) e o Atlas da Rússia asiática (1914), sua criação tinha como objetividade a propaganda para facilitar a colonização da Sibéria e Extremo Oriente russo pelos trabalhadores rurais. Devido à separação de diversos territórios, “um interesse maior pelos atlas nacionais despertou após o término dessa Guerra” (Martinelli, 2007, p. 57).

Para Martinelli (2007, p. 58), vários motivos levaram à realização desses empreendimentos, como: independência de vários países, necessidade de busca de novos recursos, “[...] os mapas tornaram-se objetos decisórios por excelência na definição de fronteiras, dando assim, poder aos seus autores – os geógrafos” e, por conseguinte, houve o crescimento do interesse de inúmeros países em ter um conhecimento acerca de seus territórios, organizado através de atlas.

Nesse sentido, os Atlas nacionais ganharam relevância sem precedentes no período entre as duas guerras mundiais, assim como o papel dos geógrafos, os atlas se tornaram símbolos de unidade e poder, influenciando diretamente a geopolítica e o discurso sobre o espaço. Dessa forma, a cartografia de atlas foi essencial para a reconstrução e a reorganização territorial durante esse período histórico. No entanto, a segunda Guerra Mundial interrompeu quase totalmente a produção de Atlas.

Conforme mencionado por Martinelli (2007, p. 58), na década de 1960 é que surge uma outra categoria de Atlas, o “Atlas regional”, que objetiva oferecer um maior detalhamento do país, funcionando como uma complementação ao atlas nacional, ou

em participar da criação deles, permitindo, desta feita, que fossem considerados como obras de importância nacional, dignos, portanto, de serem denominados de “Atlas Nacionais” (Martinelli, 2007, p. 58).

voltado a determinados fins específicos, dentre eles o próprio planejamento, atendendo à uma política de intervenção governamental.

Tal como exposto por Martinelli (2007), Machado-Hess (2012), assevera que, nos últimos tempos, tem-se observado uma ampla variedade de meios para a produção de atlas: desde aqueles impressos em papel e encadernados até os digitais e eletrônicos, que oferecem interatividade, animações e recursos de realidade virtual. Essas tecnologias abrem espaço para novas categorias de atlas, incluindo os voltados para o contexto escolar e municipal, foco da presente tese, que serão abordados nos próximos tópicos deste estudo.

3.2. Atlas uma implementação no contexto educacional brasileiro

No Brasil, a produção de atlas ganhou destaque no contexto educacional em 1868, quando Cândido Mendes de Almeida liderou a criação do *Atlas do Império do Brazil* (Figura 10). Este atlas foi dedicado ao Imperador D. Pedro II e destinado ao ensino nas escolas públicas do Império. É pertinente ressaltar que esta iniciativa histórica foi relevante para a difusão do conhecimento geográfico e cartográfico nas instituições de ensino do país, diante das significativas contribuições para a formação dos estudantes da época (Martinelli, 2007, p.59).

Figura 10. Capa do *Atlas do Império do Brazil*



Fonte: Biblioteca do Senado Federal.

De acordo com as pesquisas apresentadas por Aguiar (1996), Machado-Hess (2012) e Santos (2020), esse atlas, majoritariamente formado por mapas políticos, foi criado com a finalidade de aumentar a compreensão e a relevância das fronteiras do Império. Seu público-alvo foram os estudantes do ensino secundário, em especial, os do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

Apoiado em documentos oficiais, Santos (2020) revela que o primeiro atlas do Brasil representou um importante marco na história da cartografia do país. Serviu como referência para trabalhos futuros. Além de conter mapas das províncias, abordava questões fronteiriças do Brasil, os quadros dos donatários das capitanias hereditárias e a distribuição dos territórios explorados por eles.

Para além dos dados geográficos, incluía estatísticas populacionais e várias informações administrativas, eleitorais e religiosas, com um enfoque histórico sobre províncias da época e de suas comarcas, que são até hoje relevantes para a compreensão e estudo do Brasil imperial. A elaboração do atlas teve por base mapas do território brasileiro produzidos desde séculos anteriores (Brasil, 2020, *apud* Santos 2020, p. 59).

Com base no que dispõe Martinelli (2007), no ano de 1966, o IBGE elaborou o Atlas Nacional do Brasil: “como obra de cunho global, visou atender às necessidades de empreendimentos de conjunto, permitindo estudos e planejamentos em grandes linhas”. Era composto por duas partes: Brasil Geral e Brasil Regional.

Em 1992, surgiu a segunda edição do Atlas Nacional do Brasil, desenvolvida pelo Departamento de Cartografia, de Geografia e de Recursos Naturais e Estudos Ambientais da Diretoria de Geociências do IBGE. Despontou com um temário extremamente coerente com as posturas metodológicas para a geografia da época, enfatizando três aspectos: os recursos naturais, a organização espacial e as mudanças ambientais” (Martinelli, 2007, p. 60).

Em 1998, de forma conjunta entre o IBGE e o INPE, tornou-se digital, designado para o âmbito escolar, denominado Atlas Geográfico Melhoramentos Brasil, composto por tabelas, gráficos e mapas do Brasil, apresentado em CD-ROM interativo (Martinelli, 2007, p. 60).

Machado-Hess (2012, p. 66) enfatiza que “os atlas podem ser compostos não apenas por mapas, mas também por textos, tabelas, fotografias, infográficos, gráficos e redes”. Acrescenta a autora que “o conteúdo, a forma de uso do atlas, o acesso à informação, a possibilidade de comparação de mapas, as formas de interação e a

própria produção”, são questões importantes que requerem um arcabouço teórico-metodológico direcionado aos profissionais da área, estudiosos e usuários para que possam utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Bueno (2008, p. 37), com base em uma abordagem mais pedagógica, considera o atlas escolar um material didático, que atende as propostas curriculares, é um recurso utilizado nas situações de ensino-aprendizagem de Geografia. Por incluir diferentes meios de representação do espaço, pode ser utilizado junto com os livros didáticos.

Ratificando a ideia de Bueno (2008), Rodrigues (2018, p. 43) enfatiza que “o atlas escolar sozinho não atende a necessidade do professor e do aluno, ainda que nele estejam presentes elementos formativos, com conteúdo geográficos e orientações para a construção da aprendizagem”. Nas afirmações de Rodrigues (2018, p. 46), “um atlas para ser utilizado na escola, tem que se preocupar em demonstrar em que consiste o atlas, o que ele contém, como pode ser utilizado e que objetivos almeja alcançar”. O autor considera que, ao utilizar o atlas escolar, o professor precisa ter clareza a respeito de como, para quê, para quem, de que objetivos espera alcançar ao usá-lo e avaliar se, de fato, o material agrega no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Machado-Hess (2012), ao elaborar os atlas escolares, é necessária a articulação entre “o campo do saber da Geografia (conteúdo dos atlas), da Cartografia (método de representação) e da Educação (ensino-aprendizagem)”. Conforme a autora essa articulação não se configura uma simples ação e nem se vale de imparcialidade: deve estar em conformidade com currículo oficial. Dessa forma, é preciso ter clareza de que os atlas não devem se tornar um saber técnico condicionado por influências políticas e de poder na escolha e representação dos conhecimentos.

Machado-Hess (2012) afirma ainda que a lógica da seletividade se pauta em uma intencionalidade. A esse respeito, algumas questões merecem ser ponderadas:

Por que estes conhecimentos e não outros? Por que este mapa é considerado importante e não outro? Quais interesses guiaram a seleção deste mapa ou daquele mapa em particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse atlas? Quais os referenciais teórico-metodológicos que direcionam a representação do espaço geográfico nos atlas escolares? Como é feita a distribuição dos mapas em relação aos temas tratados? O uso de textos, glossários, ilustrações (fotos, desenhos etc.) é fundamental? Qual a importância da visibilidade e legitimidade das informações cartográficas? (Machado-Hess, 2012, p.71).

Os questionamentos da autora são relevantes para a construção dos conhecimentos geográficos e cartográficos. Mediante o uso do atlas, pode-se encaminhar o aluno para o estudo crítico de sua própria realidade, incentivando-o a interpretar as informações, estabelecer conexões entre elas e, finalmente, transformá-las em novos saberes. A partir das questões levantadas, é possível evidenciar a complexidade desse processo, a seletividade de conhecimentos e até mesmo dos mapas a serem incluídos em um atlas, demanda responsabilidade e compromisso com o currículo, sobre quais informações e sua relevância geográfica, mediante as representações são consideradas importantes para que os estudantes possam compreender.

No entanto, como reforça Machado-Hess (2012), é fundamental que as informações apresentadas no atlas escolar sejam adequadas à faixa etária dos estudantes. Para os professores, esse material deve atuar como um instrumento didático que oriente na prática pedagógica em suas intencionalidades. Em seu papel mediador, o Atlas deve auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de conjuntos espaciais, incluindo a existência, extensão e configuração de dados qualitativos, ordenados e quantitativos representados em mapas adaptadas para o contexto escolar (Machado – Hess, 2012, p. 71).

Em complemento ao que afirma Machado-Hess (2012), Rodrigues (2018) alerta para o entendimento dos atlas escolares, enquanto materiais didáticos, “devem ser concebidos e estar comprometidos para a formação intelectual e reflexão crítica do aluno e do professor”. Assim sendo, se o foco é a aprendizagem do aluno, o ideal é que seja preparado para ser sujeito ativo desse processo e não apenas um receptor de informações.

Dessa forma, Rodrigues (2018, p. 46) defende que “é imprescindível que o atlas se articule com os conceitos de aplicação (Para quê? Como? O quê?). E tenha uma clareza teórico-metodológica para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. O que torna o atlas algo “escolar”⁹ ou “didático” não se define exatamente pelo seu emprego (uso) na escola ou apenas pela sua finalidade para qual se produziu (intenção de produção), mas sim, pelo objetivo para qual se utiliza.

⁹ É mister ressaltar que a abordagem escolar será efetivada na medida em que é planejada com esse intuito, facilitando o desenvolvimento do pensamento geográfico. Com isso, Rodrigues (2018) considera que o atlas escolar deve ser um material didático que atenda aos objetivos da Geografia escolar.

Dessa maneira, a utilização do atlas escolar como material didático fomenta que os conhecimentos adquiridos sejam difundidos em diferentes espaços, ao mostrar ao discente a própria realidade, o seu *território* e o seu *lugar* de vivência (Rodrigues, 2018).

3.3 Atlas escolar municipal: possibilidades e contribuições para a prática docente

O atlas escolar municipal é um recurso muito rico para a realização de atividades didáticas com base em informações históricas, geográficas e ambientais. Faria (2015, p. 60) enfatiza que o atlas escolar municipal oferece a “possibilidade de desenvolver o aprendizado, competências e habilidades tanto para professores quanto para estudantes”. No entanto, seu propósito vai além de simplesmente reproduzir mapas e localizações, deve incluir a pesquisa, o estudo, a compreensão do lugar em que se vive. Assim sendo, permite a elaboração de um trabalho metodológico no qual cada conjunto de conteúdos pode agrupar propostas de atividades ou exercícios que estimulem a investigação, a observação, a descrição e a relação dos elementos vividos com os contemplados pelo currículo oficial.

Essa ideia é complementar à de Almeida (2003) ao enfatizar que a razão pela qual esse tipo de atlas existe se deve aos diversos conhecimentos que ele oferece para compreender o lugar, o espaço vivido. Quando se reconhece que cada lugar possui suas características únicas, efetiva-se o ato de “ler o espaço e pensar a sua geografia”. É, sobretudo, compreender a geografia que se manifesta no *espaço vivido*¹⁰, seja nas proximidades da escola, na sua rua, no bairro, seja na cidade, vai além das escalas e do que é perceptível (Passini, 2012).

Honda e Bueno (2016, p.20) concordam com essa perspectiva ao afirmarem que o atlas escolar municipal não deve ser visto simplesmente como um material didático para o estudo dos conhecimentos geográficos, mas sim como um instrumento que auxilia na alfabetização cartográfica e destacam que:

O Atlas Escolar Municipal, com seus recursos cartográficos, ressalta os objetivos do ensino de Geografia quando tratam as informações do lugar, possibilitando ao aluno a compreensão das formas que a sociedade

¹⁰O termo é defendido por Almeida e Passini (1998), ao referir-se que diz respeito ao ambiente físico que é vivenciado por meio do ato de se mover e se deslocar. A criança compreende esse espaço por meio de brincadeiras ou outras atividades, ao explorá-lo, defini-lo ou estruturá-lo de acordo com suas preferências (Almeida; Passini, 1998, p. 26 - 27).

organizou em seu espaço de vivência, da sua rua, do bairro, do município, contribuindo para que entenda as relações de condições e conexões do lugar onde vive (Honda; Bueno, 2016, p. 20).

As autoras enfatizam ainda que os atlas escolares municipais são úteis para os estudantes entenderem e pensarem sobre o seu espaço, a sua realidade. É um dos meios pelo qual alunos e professores podem desenvolver habilidades e competências junto aos demais conteúdos, visto que os atlas escolares municipais, no ensino de Geografia, no Ensino Fundamental, são incorporados como instrumentos mediadores para a construção de noções geográficas tanto básicas como específicas (Honda; Bueno, 2016, p. 21).

Oliveira e Almeida (2000) e Honda (2017) defendem que os atlas escolares de âmbito municipal façam parte de um conjunto diversificado de materiais cartográficos que possibilitem a execução de atividades significativas, não apenas para a Geografia, mas também para outras áreas do saber. Com suas representações, esses atlas tornam o aprendizado mais acessível, a partir dos conceitos geográficos, nas instituições de ensino, atuando como um importante recurso didático para explorar e aprofundar o entendimento sobre o território, o lugar e o município, especialmente, promovendo a mediação entre o trabalho do professor e dos estudantes (Honda, 2017, p. 33).

Conforme Neves (2008), “os atlas escolares municipais visam atender, além das diretrizes curriculares vigentes, a carência de material cartográfico para o estudo do espaço local e/ou municipal”. Para Neves (2008), esse tipo de atlas tem como objetivo, assim como o livro didático, auxiliar o professor no ensino em sala de aula, especificamente, na leitura e representação do espaço do município.

Conhecer o município a partir do atlas, além de contribuir com o ensino de Geografia com base no espaço vivido, como sinalizam os autores Martinelli (2008), Almeida (2007), Bueno (2008), Oliveira Júnior (2011), é, sobretudo, aprofundar os conhecimentos do *território e do lugar* na prática docente.

Bueno (2018), ao propor os atlas escolares municipais como um material específico, sustenta que os alunos desenvolvem uma consciência da espacialidade dos objetos, dos fenômenos que eles vivenciam, como parte da história social. De acordo com a autora, é oportuno responder às perguntas “Onde?” e “Por que nesse *lugar*”?, evidenciando a especificidade da Geografia contida nesses atlas, que vão além da localização, visando buscar a significação dos *lugares*.

Seguindo nessa direção, Oliveira Junior (2011, p. 16) aponta que o atlas escolar municipal pode promover uma compreensão mais profunda do *lugar* onde se vive, a área urbana ou rural, o bairro central ou periférico, a vila ou mesmo a rua ou a estrada onde vivem as pessoas. O autor ressalta que pouco importa se é uma grande extensão territorial, ou se no futuro bem próximo possa vir a ser, “importa ser observadas pelos próprios olhos e ouvidos daqueles que estão em processo de conhecimento do mundo”.

Bueno (2018) se soma a essa linha de reflexão ao afirmar que “os atlas escolares municipais e suas atividades cartográficas se constituem em um instrumento de exploração do espaço”. Conforme Sampaio, Menezes e Sampaio (2013, p. 4) o Atlas, como um conjunto organizado de mapas, revela-se um recurso didático interessante para o trabalho de ensino e aprendizagem da localização e para a orientação geográfica, como um instrumento facilitador, norteador e prático.

O ensino do *lugar*, por meio dos atlas escolares, conduz à compreensão da cidadania como participação social e política. Mediante esse recurso didático, poderá atribuir novos significados aos lugares já vivenciados pelos alunos, porém com olhares geográficos. Nesse sentido, Almeida (2003, p. 152) ressalta que “um atlas, por ser um depositário do conhecimento “verdadeiro” a respeito do município, deve trazer informações com referência confiável, oriunda de textos científicos, de pesquisas ou de dados obtidos em órgãos credenciados”.

Neves (2008) destaca os trabalhos de alguns autores (na perspectiva de elaboração de atlas em escala municipal), quais sejam: os escritos de Azambuja *et al.* (1994) e Lesann e Ferreira (1996), os pioneiros. Na sequência, Aguiar (2000), Fabri *et al.* (2000), Almeida *et al.* (2000) e Passini (2001), mais recentemente, no ano de 2002 (Neves, 2008, p. 62). Dentre esses trabalhos, os estudos de Le Sann destacaram-se e tornaram-se bastante conhecidos, provavelmente devido à sua abordagem metodológica, que inspirou diversos outros pesquisadores em todo o Brasil.

Neves (2008) destacou que, além do grupo de pesquisa coordenado por Janine Lesann, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, MG, ganharam notoriedade os trabalhos de Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini, por trazerem ideias que surgiram a partir da colaboração entre pesquisadores, estudantes e educadores da rede pública de ensino. Desde então, novas propostas têm sido criadas utilizando-se de atlas escolares municipais, apresentados em formato digital,

aproveitando os avanços tecnológicos¹¹, como também de forma impressa, abrangendo escalas¹² municipais, estaduais, regionais, nacionais e globais (Rodrigues, 2018, p. 72).

Souza *et al.* (2021) realizaram uma pesquisa do tipo estado do conhecimento com o objetivo de traçar um panorama das publicações sobre atlas escolares no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI. Um dos pontos principais no estudo desses autores refere-se que, nas teses e dissertações analisadas, os teóricos utilizados estão ligados diretamente com os professores orientadores de cada trabalho. Dessa forma, permite reconhecer os profissionais que se destacam como referências significativas no campo de estudo relacionado ao ensino de Geografia e à Cartografia escolar. Entre eles estão:

Marcelo Martinelli, Maria Elena Ramos Simielli, Janine Lesann, Miriam Bueno, Maria Isabel Castreghini de Freitas, Rosângela Doin de Almeida, Rosângela Spironello, Elza Passini e Amanda Regina Gonçalves. Estando em diferentes universidades e ligadas a distintos programas de pós-graduação, muitas das pesquisas sobre atlas escolares são produzidas por esses professores ou por eles orientadas (Souza *et al.* 2021, p. 15).

É interessante ressaltar que as contribuições desses autores foram e continuam sendo imprescindíveis na elaboração e utilização dos atlas em pesquisas científicas. Assim, os resultados da investigação conduzida por Souza *et al.* (2021) indicam que houve avanços positivos nas concepções de atlas escolares, especialmente os municipais, a partir de diferentes metodologias utilizadas, dentre elas: pesquisa participante, entrevistas, questionários, abordagem qualitativa, análise documental, observação participante, estudo de caso, ação reflexiva, pesquisa colaborativa, história oral, geovisualização [...] (Souza *et al.*, 2021, p. 16).

¹¹Lesann (2011) defende que essas tecnologias introduzem o mundo e suas diversas realidades para o ambiente escolar, oferecendo de forma ampla dados e informações que podem contribuir e ao mesmo tempo mediar o processo de ensino e aprendizagem. Lesann (2011) enfatiza que, para compreender a evolução do mundo contemporâneo e das ciências em geral, é necessário algumas habilidades, como por exemplo: ferramentas de pesquisa, que vão desde as mais simples até as mais avançadas (técnicas de observação da realidade, leitura de fotografias e imagens capturadas por satélites; diferentes formas de registro (por meio da escrita, ilustrações, fotografias, esboços; organizações das observações (classificações com variados critérios, tanto quantitativos quanto qualitativos; elaboração de quadros e tabelas; construção de gráficos e mapas; representações de observações (por meio de gráficos croquis, mapas, coleções de mapas, linhas temporais, textos analíticos e sintéticos; [...]) (Lesann, 2011, p. 166).

¹² Essas podem ser de abrangência geográfica e territorial, distinguidos segundo a amplitude de sua abordagem e intencionalidade, como os gerais (nacional e/ou mundial), e específicos (estaduais e municipais).

Devido à sua relevância, o atlas escolar municipal tem se destacado cada vez mais nas pesquisas acadêmicas, podendo contribuir com os educadores em suas práticas e proporcionar atividades que promovam o aprendizado dos estudantes, como é proposto nesta tese.

Bueno (2008), atenta às ideias de Lesann, em sua tese, propôs uma discussão do estudo do lugar através do atlas escolar municipal de Sena Madureira (AC). Ela o apresenta como uma possibilidade para a formação de educadores da rede municipal de ensino na rede urbana de Sena Madureira (AC), visando mediar a construção do conhecimento geográfico e enriquecer a prática educativa desses profissionais.

O processo formativo dos professores em sala de aula, mediado pelo uso dos atlas escolares municipais, foi identificado como o problema da pesquisa de Bueno (2008). Para responder a esses questionamentos, a investigação foi conduzida pela metodologia participante, o que resultou na aplicação de diversos instrumentos de pesquisa, trazendo à tona a discussão sobre os saberes que esses educadores possuem.

É indispensável enfatizar que o estudo realizado por Bueno (2008) aponta que pesquisas sobre a formação de educadores têm chamado a atenção para a prática docente, reconhecendo sua relevância e valorizando as rotinas diárias. Dada a complexidade das ações pedagógicas e dos conhecimentos dos educadores, trabalhos dessa natureza buscam valorizar a função do professor, enfatizando a necessidade de considerar a formação como um processo que ultrapassa o ambiente universitário, englobando aspectos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na carreira docente.

A pesquisa conduzida por Bueno (2008) representa uma contribuição significativa para a construção dos conceitos geográficos ao abordar o atlas escolar municipal, uma vez que adota uma investigação inovadora ao empregar uma linguagem gráfica e conteúdos adequados ao público escolar para o qual se destina. Para fundamentar sua análise, a autora se apoiou na teoria de Vigotski ao apontar que:

Esse tipo de atlas não se propõe, somente, a “alfabetizar”, cartograficamente, o aluno e o professor, mas visa a oferecer, além de fundamentação básica para o saber geográfico, oportunidade de formação continuada para o professor. Estes atlas atuam como recursos mediadores externos¹³. (Vigotski,

¹³ De acordo com Vigotski, há duas categorias de mediadores externos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são aqueles que guiam a regulação das ações em relação aos objetos; já os signos,

1988) na dinâmica do processo ensino aprendizagem, atuando sobre o sujeito-aluno e sobre o sujeito-professor (Bueno, 2008, p. 29).

Por meio desses apontamentos, pode-se perceber que os estudos que utilizam o atlas escolar municipal validam os conhecimentos geográficos, mas também é importante reconhecer que, dependendo da metodologia adotada, esse recurso proporciona uma base fundamental para a compreensão dos conhecimentos cartográficos, além de oportunizar a formação continuada para que o processo de ensino e aprendizagem entre os envolvidos aconteça, sobretudo o território e o seu lugar de vivência.

Na mesma linha, Machado-Hess (2012), ao considerar relevante o caminho teórico e metodológico orientado por Martinelli, em sua tese, fortalece ainda mais as discussões sobre atlas escolares municipais. A autora propôs uma metodologia para a elaboração de atlas escolares que abordam a realidade local voltado para o município de Sorocaba (SP). Ela defende, inicialmente, a implementação de um protótipo desse material didático para posteriormente avaliar a sua eficácia em sala de aula. A participação dos educadores nesse processo foi considerada essencial, tendo em vista que até o momento da conclusão de sua pesquisa, Sorocaba não dispunha de Atlas Escolar próprio, como é o caso do município de Cáceres, foco desta tese.

O atlas escolar proposto por Machado-Hess (2012, p. 117) insere-se no domínio dos atlas escolares locais, direcionado a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração a idade e os níveis de desenvolvimento cognitivo. A autora enfatiza a relevância, nesse estágio educacional, para que o estudante possa entender o município em que vive, suas condições de vida e as histórias das famílias a que pertence. Além disso, busca-se a compreensão dos diferentes elementos do mundo, presentes em seu dia a dia e relacionados à diversidade de lugares e épocas, em que o todo não é visto como a soma das partes. Dessa forma, procura-se promover uma visão do global que se relaciona diretamente com o conceito de lugar.

Um aspecto sumamente significativo no estudo de Machado-Hess (2012, p. 227) é que possibilitou pensar também no “desdobramento de pesquisas complementares ou investigações completamente novas que pudessem subsidiar

que estão imbuídos nesses instrumentos, servem para orientar a regulação das ações referentes à mente dos indivíduos (Pino 2000, *apud* Bueno 2008).

ainda mais os professores para o encaminhamento do ensino e aprendizagem da Geografia”. Isso nos leva a perceber que essa pesquisa vislumbra como um ponto de partida para sua continuidade.

Faria (2015) objetivou em sua tese apresentar a experiência de elaboração do Atlas Municipal Escolar para o município de Apucarana (PR), apoiada na pesquisa participante. Para tanto, a pesquisadora contou com a participação de professoras que trabalhavam na rede municipal de ensino. A ideia de produção do atlas partiu do anseio vivenciado pela pesquisadora:

Ao longo de nossa carreira com docência no Ensino Fundamental, passamos a nos interessar e a refletir sobre a necessidade de se ter um material de apoio às aulas de Geografia e História, bem como cartográfico que envolvesse o Município de Apucarana-PR. Foi então que, ao iniciarmos esta pesquisa, remetemos ao início de nossa atividade docente no Ensino Fundamental no Município de Apucarana-PR, em 1991, no qual permanecemos por cinco anos. Na época, não havia qualquer material que oferecesse uma coletânea de informações, dados, mapas e fotos que contribuíssem para o conhecimento do município, ou seja, do lugar de vida daquela comunidade. Em sala de aula, nos empenhávamos na busca de materiais que pudessem esclarecer e mostrar para os alunos um pouco da história, da geografia e da questão ambiental de Apucarana (Faria, 2015, p. 14).

Os estudos de Faria (2015) não divergem de muitas outras investigações que buscam a produção de atlas escolares municipais, exatamente pela ausência desse recurso didático. A autora enfatiza que, em sua experiência “na maioria das vezes, não encontrávamos materiais dessa natureza” o que evidenciava cada vez mais a necessidade de ter um material sistematizado, já que as informações disponíveis estavam dispersas e fragmentadas.

Faria (2015, p. 14) destaca que esses aspectos foram salutareos para a condução da pesquisa inicial. Ao perceber que a realidade encontrada no início de sua carreira (1991) persistia em 2011, duas décadas após o início de sua trajetória como educadora, tornou-se evidente que ainda não existia um material que compilasse dados fundamentados em registros históricos, geográficos, cartográficos e ambientais do município de Apucarana (PR), que fosse apropriado para estudantes do Ensino Fundamental.

Diante dessa constatação, Faria (2015) propôs a elaboração de um material didático de leitura acessível e interpretação clara sobre Apucarana (PR), representando com mais detalhes a área de estudo. Assim, foi criado o atlas municipal, podendo ser utilizado por estudantes e professores no contexto escolar.

Faria (2015) reconhece que é possível encaminhar o professor e o aluno no reconhecimento de seus lugares, aproximando-os do espaço vivido. Assim, a criação e a recriação de contextos promovem a busca por significados e sentidos entre a sociedade e o meio ambiente, além de ajudar na restauração das raízes históricas, da identidade e da memória da comunidade local. Logo, o Atlas Municipal Escolar contribui com a sistematização de conteúdos importantes que possibilita a aprendizagem para o conhecimento dos conceitos geográficos de território e lugar.

Os estudos de Machado-Hess (2012) assemelham-se aos de Faria (2015), que também acredita que as reflexões apresentadas na sua tese possam servir de base para investigações futuras. Faria (2015), no entanto, indica a possibilidade de utilizar a pesquisa participante e a metodologia proposta por Freire (1984), adaptada à realidade local. Contudo, é importante destacar que, apesar de nosso estudo não utilizar essa metodologia, os resultados obtidos pela pesquisa participante são, sem dúvida, esclarecedores.

Os trabalhos de Bueno (2008), Machado-Hess (2012) e Faria (2015) têm em comum a criação de um atlas escolar municipal, descrevendo-o como “um recurso inédito”, propiciando conhecimentos significativos ao tratar de temas relevantes para o município, não só ao uso escolar, mas também ao interesse da população em geral. Neves (2008) afirmou que isso se deve ao fato de que a elaboração de uma tese demanda a apresentação de trabalhos originais que possam servir como referência para investigações futuras.

Assim, Faria (2015) considera que, conhecendo o ambiente em que se vive, pode-se promover a conscientização e a conservação da memória histórica e geográfica local. Nessa perspectiva, vale dizer que os apontamentos desses autores subsidiaram a elaboração do atlas escolar para o município de Cáceres, MT.

Os estudos de Bueno (2008) e Faria (2015) vão ao encontro ao que aponta Brauzys (2017), ao enfatizar que no Brasil são poucos municípios que disponibilizam materiais didáticos com representações cartográficas que contribuam para o conhecimento dos conceitos geográficos. Diante dessa lacuna, propôs a confecção de um Atlas Municipal Escolar Digital para o estudo dos lugares, para que o professor possa priorizar a utilização da cartografia em grande escala, apresentando o município como um sistema integrado, onde o natural e o humano dialogam entre si.

Brauzys (2017) aponta que os atlas escolares municipais surgem como importantes recursos complementares para a prática docente e para os estudantes.

Configura-se como uma referência de qualidade para o estudo e pesquisa do município, com informações espaciais e não-espaciais sobre Florianópolis, que antes se encontravam fragmentadas em diferentes instituições, dificultando a visualização do todo.

Em um estudo mais recente realizado por Araújo (2022), intitulado *O atlas municipal escolar em sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina-BA*, teve como objetivo oferecer uma base teórica e metodológica aos educadores do ensino Fundamental e Médio. O foco foi habilitar esses docentes a trabalharem com as representações cartográficas do município de Jacobina (BA), de forma a torná-los aptos a utilizar o atlas municipal em suas aulas, considerando a importância da mediação pedagógica nas práticas educativas. Para alcançar seu objetivo, a autora conduziu a pesquisa junto aos docentes, buscando explorar a prática pedagógica relacionada ao tema e também para mostrar as representações cartográficas do município de Jacobina. Para tanto, desenvolveu estratégias de ensino, focando na formação de conceitos geográficos por meio do mapeamento do município, constatando que, “dada a escassez de representações cartográficas e informações específicas sobre o município, esta pesquisa é de grande relevância tanto para a comunidade escolar como para a sociedade jacobinense em geral”.

Igualmente, a autora procurou percorrer uma trajetória que integrasse conteúdos acadêmicos e escolares, visando à atualização desses saberes em relação à diversos conteúdos e conceitos geográficos. O intuito era desenvolver abordagens didáticas que favorecessem a aprendizagem dos alunos, criando condições que levassem avanços ao ensino de Geografia. Assim, durante as pesquisas, Araújo (2022) valeu-se de uma variedade de estudos para desenvolver uma base teórica mais sólida, incluindo reflexões que contribuíssem para o progresso da investigação sobre o assunto em questão.

A autora aponta que “a mediação didática que se liga à formação de conceitos geográficos, fundamentada na análise do espaço”, pode ser uma estratégia essencial para promover uma aprendizagem mais significativa. Isso permite considerar a complexidade do conhecimento e as oportunidades de entender a dinâmica da realidade, ampliando as análises para diferentes dimensões temporais e escalares. Dessa forma, atribui que a reflexão em torno de determinados conceitos torna-se mais significativa quando a mediação didática está presente na sala de aula.

Vigotski (1896-1934) foi um dos teóricos que Araújo (2022) utilizou para abordar a mediação didática, em virtude da compreensão de que os estágios de desenvolvimento e a interação no ambiente escolar favorecem a formação do conhecimento. Além disso, é enfatizado que não se deve esquecer a importância das relações entre os alunos, a mediação do professor e do conteúdo, juntamente com as influências culturais, a interação social e a perspectiva histórica no desenvolvimento cognitivo.

Araújo (2022) argumenta que a relação dialógica subsidia as reflexões acerca da mediação didática e a construção de conceitos na educação geográfica. Para tanto, baseia em algumas concepções que apoiam essa relação dialógica no ambiente escolar, citando, por exemplo, as teorias de Vigotski (1989) e de Bachelard (1991; 1996). Apesar de suas diferentes abordagens teóricas, ambas contribuem para a discussão sobre formas de aquisição de conhecimento, refletindo sobre as noções de ensino e ciência no contexto educacional. Em suma, esses autores são aportes significativos para a discussão sobre as complexidades¹⁴ e particularidades na formação de conceitos, apresentando aspectos fundamentais e relevantes para o campo da educação geográfica. Destaca, ainda, que abordar conteúdos e conceitos geográficos com base na experiência do cotidiano pode ser uma forma eficaz de valorizar e dar significado ao ensino de Geografia (Araújo, 2022, p. 49).

Além das contribuições para o conhecimento dos conceitos geográficos, com ênfase no atlas escolar municipal, as investigações recentes têm se mostrado inovadoras, dispondo os atlas em vários formatos. Isso permite que outros pesquisadores desenvolvam atlas escolares municipais, representando um significativo avanço na área da cartografia escolar e para os conhecimentos geográficos.

Destacam-se, igualmente, as pesquisas conduzidas por Bueno e Vitiello (2024, p. 190), que ressaltam que “produzir e tornar acessíveis obras didáticas que abordem a dimensão do lugar torna-se um desafio”. Esses autores argumentam que, por mais que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faça chegar os livros didáticos nas

¹⁴ Para exemplificar a relação entre mediação e construção Araújo (2022, p. 51) destaca as concepções de Vigotski que é categórico em afirmar que “a formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos (Vigotski, 1989).

escolas brasileiras, “por sua abrangência nacional não conseguiu atender a esfera local. Por conseguinte, os atlas escolares municipais surgem como possibilidade de aproximar docentes e discentes aos conhecimentos locais e regionais”. De acordo com Bueno (2008):

Os atlas, com seus recursos gráficos, contemplam os objetivos mais gerais do ensino de Geografia: a localização de lugares; a composição de mapas temáticos relacionados aos aspectos físicos e humanos; o uso de várias escalas que permitam o estabelecimento de correlações entre distâncias; a visualização da representação espacial do lugar por meio de recursos variados. Essas concepções tradicionais dos atlas, que podem variar e ser ampliadas ou reduzidas de acordo com a postura de cada autor, estão inseridas numa concepção teórico-metodológica (Bueno, 2008, p. 36).

Por meio do atlas e dos recursos que oferece, é possível alcançar os objetivos fundamentais da Geografia e de seu ensino, que incluem a localização dos lugares e a apreciação dos mapas que compõem o atlas. Da mesma forma, não apenas as características físicas do município em questão, mas também os aspectos sociais, a partir de diferentes escalas e recursos diversos, relacionando distâncias e representações (Bueno, 2008). Ao elaborar o atlas, ideias como essas, podem ser adaptadas e expandidas ou diminuídas conforme a abordagem de cada autor, pois estão inseridas em um modelo teórico e metodológico. Igualmente, é preciso levar em consideração a realidade do município, as políticas públicas educacionais, sobretudo a contribuição desse recurso para o ensino de Geografia, para o entendimento da realidade socioespacial e socioambiental, do território e do lugar (Bueno, 2008).

Assim sendo, diversos atlas escolares de âmbito municipal têm sido elaborados com base em metodologia voltadas para as escalas estadual e, sobretudo, municipal, considerando que a proposta original desse material didático – pedagógico é o estudo do lugar. Nessa perspectiva, o Quadro 2 apresenta as investigações realizadas por Bueno e Vitiello (2024), que tratam especificamente das metodologias de concepção e elaboração os atlas escolares municipais produzidos entre os anos de 1997 e 2024:

Quadro 2 – Atlas escolares municipais, elaborados no período de 1997 a 2024

Atlas	Publicação
Atlas Escolar Municipal de Gouveia – MG	1997
Atlas Escolar Municipal de Sena Madureira – AC	2001
Atlas Escolar Municipal de Xapuri – AC	2002
Atlas Escolar Municipal de Trindade – GO	2013
Atlas Escolar Municipal de Goianira – GO	2013

Atlas Escolar Municipal de Bom Jesus da Lapa – BA	2015
Atlas Escolar Municipal de Ipojuca – PE	2016
Atlas Escolar Municipal de Goiânia – GO	2016 (1ª ed.) 2019 (2ª ed.)
Atlas Escolar Geográfico, Histórico e Cultural de Goiás – GO	2016
Atlas Escolar Municipal de Anápolis – GO	2017
Atlas Escolar Municipal de João Pessoa – PB	2017
Atlas Escolar Geográfico, Histórico e Cultural do Tocantins – TO	2017
Atlas Escolar Municipal de Maputo – Moçambique	2017
Atlas Escolar Municipal de Pirenópolis – GO	2018
Atlas Escolar Municipal de Iporá – GO	2018
Atlas Escolar Geográfico, Histórico e Cultural do Distrito Federal – DF	2019
Atlas Escolar Municipal de Senador Canedo – GO	2020
Atlas Escolar Municipal de Teresina – PI	2021
Atlas Escolar Municipal de São Rafael – RN	2021
Atlas Escolar Municipal de Rio do Fogo – RN	2021
Atlas Escolar Municipal de Pureza – RN	2022
Atlas Escolar Municipal de Parelhas – RN	2022
Atlas Escolar Municipal de Baía Formosa – RN	2022
Atlas Escolar Municipal de Maxaranguape – RN	2022
Atlas Escolar Municipal de Alfenas – MG	2022
Atlas Escolar Municipal de Areado – MG	2022
Atlas Escolar Municipal de Touros – RN	2023
Atlas Escolar Municipal de Sítio Novo – RN	2024
Atlas Escolar Municipal de Poços de Caldas – MG	2024
Atlas Escolar Municipal de Cáceres – MT	2024

Fonte: Quadro elaborado por Bueno e Vitiello (2024).

Com base no Quadro 2, que detalha a produção dos atlas escolares municipais divulgados de 1997 a 2024, é evidente que esses materiais têm conquistado um espaço significativo nas instituições de ensino. Essa relevância se deve às suas abordagens teórico-metodológicas, que os tornam recursos didáticos fundamentais, não apenas para o ensino de Geografia, mas também para outros componentes curriculares. Isso posto, fica evidente que as informações presentes no Quadro 2 apontam um aspecto importante a ser considerado sobre a produção de atlas escolares no âmbito municipal, está centrada na região Nordeste, seguida pela Centro-Oeste. Nesse sentido, nota-se que o município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso, destaca-se como o pioneiro na elaboração de um atlas escolar municipal com

base na metodologia do projeto institucional. É importante observar que entre os atlas escolares municipais elaborados, há que se destacar o de Maputo/Moçambique, cujo projeto foi desenvolvido em parceria com o Brasil, seguindo a mesma metodologia e ações organizadas a partir de Grupo Focal¹⁵.

Outra informação relevante, disposta no Quadro 2, indica a ausência de estudos nas instituições de ensino superior que se dedicam à elaboração de atlas escolares nessas regiões. Além de um aparente desinteresse por parte dos órgãos públicos municipais em viabilizar sua criação, como é de nosso conhecimento, isso requer investimentos. Para muitos, ainda persiste a ideia de que investir na educação pode não parecer financeiramente lucrativo, no entanto é inegável a contribuição que esse material didático tem para o aprendizado dos alunos ao possibilitar o desenvolvimento dos conceitos geográficos de território e lugar, dentre outros.

Em se tratando de Mato Grosso, proposta de produção, aquisição e implementação ainda é insuficiente, principalmente ao considerar que o estado conta com 141 municípios e necessita de produções relacionadas ao contexto local. Isso evidência a importância de desenvolver materiais que ajudem no ensino e na aprendizagem acerca do território e do lugar, possibilitando que os alunos compreendam melhor o seu lugar de vivência.

Em apoio a essa argumentação, Honda (2017), em seus estudos, aponta que, apesar de existirem estratégias de políticas educacionais voltadas para o conceito de lugar na Geografia, nota-se que as escolas enfrentam uma significativa escassez de recursos didáticos que possibilita a exploração dos conceitos geográficos no Ensino Fundamental. A autora reforça que “o que se observa é a insuficiência de instrumentos que subsidiem a prática pedagógica, que permita a mediação do ensino do lugar, para que o aluno compreenda e analise o lugar onde ele vive”.

¹⁵ Considerando que a formação docente é a principal meta do projeto Brasil/Moçambique. Observa-se a constituição de grupos de pesquisa dedicados à Cartografia Escolar em diferentes contextos. No Brasil, mais especificamente em Goiânia, esse grupo foi substituído por um grupo de pesquisas – o GECE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Cartografia Escolar), devidamente cadastrado junto ao Diretório de Pesquisas do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O grupo é composto por professores, pesquisadores e alunos da graduação que atuam na área da Cartografia Escolar. Em Maputo, Moçambique, o grupo é formado por professores da Universidade Pedagógica, docentes do Ensino Básico e estudantes do curso de Licenciatura em Geografia. Esses participantes se reúnem periodicamente para trocar ideias sobre abordagens de conteúdos escolares e sugerir fontes e lugares onde essas informações podem ser encontradas. Além disso, o grupo assume a responsabilidade de discutir teórica e metodologicamente a Cartografia Escolar e a Formação docente (Bueno; Buque, p. 9, 2017).

Em seu estudo intitulado *Modelagem e implementação de atlas geográficos municipais: estudo de caso do município de Cáceres*, Neves (2008) teve como objetivo modelar um atlas municipal para minimizar o nível de abstração na leitura, interpretação e representação do espaço local e global por alunos nos diferentes níveis de ensino. Apontou que, assim como outros materiais pedagógicos, o atlas só será implementado nas instituições de ensino apenas caso haja um envolvimento maior dos docentes e das administrações municipais em relação a essa iniciativa. Para que seja efetivamente aplicado, o atlas precisa ser disponibilizado nas escolas e estar ao alcance dos professores; caso contrário, corre o risco de se tornar apenas um “material de gaveta”.

Contudo, Neves (2008) concluiu que o atlas permanece pouco familiar entre os docentes, mesmo com sua disponibilidade por meio de plataformas digitais. Considerando a tese deste estudo, diante da carência de materiais didáticos que possam contribuir para a compreensão do território e do lugar, torna-se fundamental a sua elaboração, bem como a disponibilização do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* para professores e alunos do Ensino Fundamental, tanto da rede municipal, estadual, privada, bem como para a população cacerense.

3.4 Atlas Escolar Municipal de Cáceres: reflexões para uma abordagem prática

O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* emerge como um recurso didático relevante para fomentar reflexões sobre os conceitos de território e lugar, ao articular a relação entre identidade local e o espaço ao qual os sujeitos pertencem. Além disso, possibilita a interação com outros conceitos fundamentais da Geografia, como região e paisagem, oferecendo suporte teórico e metodológico indispensável ao trabalho docente (Honda, 2017, p. 33).

Com base nos estudos de Bueno (2008), observa-se nas figuras 14 (ver página 134), 15 (ver página 136), 16, 17 (ambas na página 137) e 18 (página 138) um conjunto de reflexões essenciais que favorecem uma abordagem integrada dos elementos presentes nas pranchas: títulos, textos explicativos, fotografias, linguagem cartográfica e propostas de atividades pedagógicas.

A Prancha 05 (Figura 14), em especial, propõe uma reflexão sobre o contexto histórico do município de Cáceres, ao abordar aspectos como sua origem e fundação, o desenvolvimento econômico e social, bem como a evolução histórica da cidade. Os elementos textuais e visuais nela presentes revelam-se pertinentes à leitura e à

discussão em sala de aula, favorecendo a compreensão do processo de transformação da cidade desde sua fundação e de como essas mudanças influenciam as representações e vivências associadas aos conceitos de lugar e território. As imagens selecionadas podem ser exploradas com o objetivo de reconhecer e valorizar personagens históricos importantes, como é o caso de Natalino Ferreira Mendes, escritor que se destacou por registrar fatos e acontecimentos marcantes da história cacerense.

O mapa presente na prancha representa a origem e a evolução do município e, se trabalhado em comparação com mapas contemporâneos, pode incentivar os alunos a compreenderem como o espaço geográfico é simbolizado. Além disso, permite identificar fronteiras, delimitações territoriais e elementos culturais que permanecem no município ao longo do tempo. Esse recurso cartográfico pode suscitar reflexões orientadas por questionamentos como: *As imagens retratam mudanças no território ou no lugar? Elas revelam relações de poder ou experiências afetivas? Como essas transformações impactam a vivência das pessoas no lugar? Que aspectos históricos ou sociais do território podem ser percebidos no espaço atual?*

É importante destacar que essa Prancha Temática tem por objetivo promover uma discussão acerca de como os conceitos de território e lugar contribuem para a compreensão do espaço vivido e de suas múltiplas interações sociais, culturais e ambientais. O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* estabelece um diálogo direto com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018), promovendo a articulação entre os conceitos geográficos e as práticas pedagógicas. Entre as habilidades contempladas, destacam-se:

(EF06GE01) comparar as modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos; (EF06GE01.MT) aplicar conceitos básicos da Geografia, incluindo paisagem, lugar, espaço geográfico, região e território; e (EF07GE07.1MT) conhecer o processo de uso e ocupação do território de Mato Grosso, além das implicações das ações antrópicas em seu lugar de vivência (Mato Grosso, 2018, p. 43).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas com base nas habilidades destacadas anteriormente podem proporcionar uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de Geografia. Tais habilidades são essenciais para que os estudantes compreendam as transformações ocorridas em Cáceres ao longo do tempo, possibilitando uma análise crítica das mudanças decorrentes de fatores naturais e

antrópicos. Ao interpretar fenômenos geográficos e estabelecer conexões entre os diversos elementos que compõem o lugar em que vivem, os alunos são estimulados a refletir sobre o impacto das atividades humanas, bem como a reconhecer os desafios ambientais e sociais associados à ocupação e à organização do território. Reforça-se, assim, que essas habilidades, quando desenvolvidas a partir do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, incentivam uma postura investigativa e crítica, ampliando a capacidade dos estudantes de reconhecer e analisar a dinâmica socioespacial. Além disso, contribuem para a valorização do espaço vivido, promovendo a compreensão de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

O *Atlas*, portanto, assume um papel central na mobilização dos saberes geográficos, ao articular os conteúdos previstos na BNCC (2017) e no DRC (2018) com a realidade local dos estudantes. Essa abordagem favorece um ensino mais contextualizado e significativo, especialmente direcionado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, fortalecendo a integração entre teoria e prática e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o espaço em que vivem.

Figura 11: Prancha Temática 05: Cáceres: o contexto histórico



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024, p. 28-29).

Quadro 3: Sugestão pedagógica na Prancha Temática 05: Cáceres: o contexto histórico.

Sugestões Pedagógicas na Prancha: Com base na observação da cidade de Cáceres e também em notícias e reportagens de jornais impressos, digitais e televisionados, quais problemas urbanos presentes nas grandes cidades você consegue identificar em Cáceres? Destaque e discuta sobre um deles, demonstrando qual é o problema, por que ele existe e quais as possíveis soluções (Bueno; Silva, 2024, p. 28-29).

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024, p. 28-29).

As sugestões pedagógicas apresentadas no Quadro 3, foram cuidadosamente elaboradas para contribuir com a mobilização dos conceitos geográficos, incentivando os professores a integrar esses saberes de forma prática às suas metodologias de ensino. A seguir, descreve-se como tais propostas contribuem diretamente para o ensino de Geografia:

Articulação entre teoria e prática: Ao observar aspectos e características da cidade de Cáceres, bem como por meio da análise de notícias e reportagens, os alunos são incentivados a refletir sobre os conceitos de território e lugar, relacionando-os às suas vivências cotidianas. Problemas urbanos, como a desigualdade no acesso aos recursos ou conflitos territoriais, revelam o controle e o uso do espaço. Por sua vez, o conceito de lugar permite aos alunos reconhecer as vivências afetivas e sociais que constroem um senso de pertencimento, associando percepções individuais ao contexto histórico e geográfico da cidade.

Identificação de problemas urbanos: Ao propor reflexões sobre os problemas urbanos, torna-se possível aproximar os conceitos geográficos da realidade dos alunos, permitindo que compreendam como questões como infraestrutura, mobilidade, saneamento e segurança afetam a vivência no espaço. Tal abordagem estimula a identificação dos fatores que determinam o uso e a organização do território e os impactos desses elementos no lugar onde vivem.

Reflexões e proposição de soluções: A partir da identificação dos problemas urbanos, os alunos, com a mediação do professor, desenvolvem habilidades de pensamento espacial e geográfico ao investigar e discutir suas causas. Isso promove uma compreensão mais profunda do território como espaço produzido e disputado. Ao sugerirem soluções, os estudantes mobilizam também o conceito de lugar, considerando como os problemas afetam o cotidiano e as relações sociais.

Uso da linguagem cartográfica: Os professores podem propor o uso de mapas e outras representações cartográficas para localizar as áreas problemáticas apontadas pelos alunos, orientando a reflexão com base em questionamentos como: Por que esse problema existe? Quais são as consequências? Quais soluções podem

ser sugeridas? As atividades práticas de produção cartográfica, como a criação de mapas temáticos ou croquis, podem representar tanto os problemas urbanos quanto suas possíveis soluções e/ou propostas de preservação.

Valorização da identidade local: As atividades sugeridas promovem a mobilização dos conceitos de território e lugar e incentivam a valorização do espaço vivido pelos alunos, permitindo que reconheçam Cáceres como um território carregado de significados históricos e culturais. Isso reforça o conceito de lugar como vivência que conecta o indivíduo ao ambiente geográfico e social.

Para mobilizar os conceitos geográficos e incentivar os alunos a refletirem sobre o seu lugar de vivência, destaca-se que diversas pranchas podem ser utilizadas como recursos pedagógicos complementares à Prancha 05, que trata do contexto histórico da cidade (Figura 11). Como exemplos, a Prancha 10 aborda o planejamento urbano (Figura 12); a Prancha 11 aborda a expansão urbana (Figura 13); a Prancha 12 a área urbana de Cáceres (Figura 14); a Prancha 13, os bairros da cidade (Figura 15):

Figura 12: Prancha Temática 10: Planejamento urbano em Cáceres

ATLAS ESCOLAR

MUNICIPAL DE CÁCERES

PLANEJAMENTO URBANO EM CÁCERES

Toda cidade, para ser organizada, precisa construir o seu planejamento urbano. Esta ação busca pensar em como cada espaço da cidade deve ser utilizado e por quem, permitindo que a vida naquele lugar se torne mais agradável e justa. O centro da cidade de Cáceres, considerado hoje como o centro histórico, foi planejado e pensado para a população da época de sua fundação, concebido para atender os primeiros povoados, que no início não passavam de uma aldeia, centrada em torno da igreja de São Luiz de França, margeando o Rio Paraguai. Três motivos foram fundamentais para a fundação do povoado: 1º a necessidade de defesa e incremento da fronteira sudoeste de Mato Grosso; 2º a comunicação entre Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá e, pelo rio Paraguai, com a capitania de São Paulo; 3º a fertilidade do solo no local, com abundantes recursos hídricos, neste caso o Rio Paraguai. Tempos depois houve a iniciativa em construir o cas na Praça Barão do Rio Branco, tornando-se o ponto crucial para a expansão da cidade de Cáceres. As ruas da área central foram planejadas para a população e o transporte da época, que eram carroças e carros de boi, com ruas estreitas e apertadas.

Nos dias atuais, a área central não comporta mais de um veículo e nem o trânsito de caminhões, como é possível observar nas imagens.

Planejamento Urbano

Recebe o nome de planejamento urbano o processo técnico e político dedicado ao controle do uso da terra e desenho do ambiente urbano, incluindo redes de transporte destinadas a

orientar e garantir o desenvolvimento ordenado de assentamentos e comunidades. A expressão "planejamento urbano" vem da Inglaterra e dos Estados Unidos, e é fruto de modernos conceitos ali desenvolvidos para lidar com a cidade e seus problemas de uma maneira diferente. Era uma resposta aos problemas enfrentados pelas cidades, fruto do urbanismo moderno. Historicamente, o planejamento estava limitado ao desenho urbano e ao projeto das cidades, concentrando-se em seu ordenamento físico. O urbanista, profissional ligado à matéria, deveria somente "projetar" a cidade, ideia que sofreria uma modificação, consolidada com o advento do planejamento sistêmico.

Geralmente empregado do poder municipal local (prefeitura), o urbanista hoje lida com as possíveis formas de melhorias na qualidade de vida da coletividade, vista como um sistema, em que todas as partes dependem umas das outras. Assim, o planejamento se torna um processo de escolha de uma série de ações consideradas as mais adequadas para conduzir a situação atual na direção dos objetivos desejados.

Na execução dos modernos conceitos de planejamento urbano há a participação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, cada um trazendo sua própria visão sobre os problemas da cidade. Entre estes, destacam-se a colaboração de sociólogos, historiadores, economistas, juristas, geógrafos, psicólogos, etc. Isso resultou necessariamente na redução do papel do arquiteto no desenvolvimento das cidades. É importante em todos os estudos realizados, por urbanistas e gestores que estes desenvolvam uma visão holística do meio urbano mediante o desenvolvimento de trabalhos em equipes multidisciplinares, incluindo também a participação da sociedade. (Fonte: infoescola (adaptado)).

13 de Junho - área central

1 Antônio Maria - área central

SUGESTÃO PEDAGÓGICA

As imagens da página anterior mostram as mudanças que ocorreram no centro da cidade. Mas, e no bairro onde se localiza a sua escola? Houve mudanças nos últimos anos? Que tal realizarmos uma pesquisa sobre o bairro da sua escola, respondendo às seguintes perguntas?

Quando o bairro onde a sua escola está localizada foi criado? Quais as características desse bairro? É residencial, comercial, industrial ou rural? Como são as ruas do bairro? São asfaltadas, de terra, bem conservadas, com muitas árvores? Os nomes são de pessoas, de números, de letras?

Entreviste um morador antigo do bairro e pergunte com era o bairro alguns anos atrás. Pergunte sobre as mudanças que ocorreram ao longo desse tempo.

Faça um mapa mental do bairro da sua escola; desenhe as quadras que estão no entorno da escola e destaque os pontos positivos e negativos dessa região da cidade. Não se esqueça de localizar os principais pontos de referência do bairro.

Agora que você já conhece um pouco mais sobre o seu bairro, faça uma análise sobre o planejamento urbano de Cáceres. Será que a organização pensada conseguiu atender todas as demandas da cidade? Quais são os problemas existentes em Cáceres? E quais seriam os pontos positivos? Podemos organizar isso numa lista e discutir em sala de aula.

Problemas Urbanos de Cáceres	Qualidades Urbanas de Cáceres

38

PRANCHA 10

39

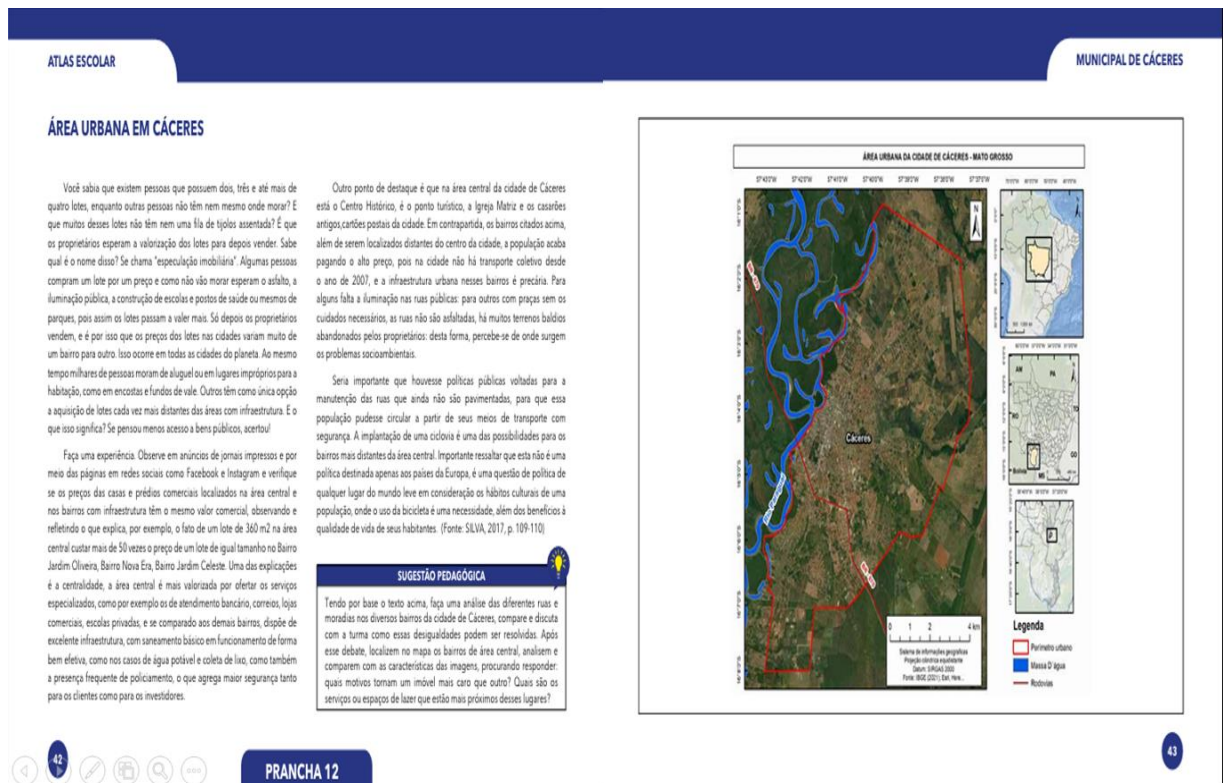
Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024, p. 38-39).

Figura 13: Prancha Temática 11: Expansão urbana em Cáceres



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024, p. 40-41).

Figura 14: Prancha Temática 12: Área urbana em Cáceres



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024, p. 42-43).

Figura 15: Prancha Temática 13: Bairros no município de Cáceres

ATLAS ESCOLAR
MUNICÍPIO DE CÁCERES

BAIRROS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES

Cáceres é dividida em bairros, que podem receber a denominação de Cohab, Jardim, Residencial, Vila, Ruas e Avenidas principais. Veja na prancha ao lado o mapa dos bairros da cidade de Cáceres. Os nomes das ruas, assim como o hino, o brasão e a bandeira são carregados de significados, representações e ideologias, que podem representar a história da cidade, do estado ou do país, dos seus povos, ou de seus governantes. Em Cáceres, os nomes das ruas estão relacionados a características físico-naturais (rios, pássaros), nomes de personalidades históricas (Marechais; Coronéis; Major), nomes de times de futebol, datas cívicas nacional, estadual e municipal (15 de Novembro; Sete de Setembro; Seis de Outubro, etc.), profissões (Eletricistas; Operários; Professores; Barbeiro). Vamos explorar e aprofundar o conhecimento sobre estes bairros.

PARA OBSERVAR: Quais bairros você identifica nesta prancha? Quais bairros você conhece pessoalmente e que fazem parte do seu cotidiano? Quais locais nesse bairro você costuma frequentar? Reconhece os bairros onde moram pessoas de sua família, parentes e/ou amigos?

Observe a rosa dos ventos, que aparece na parte inferior, do lado direito do mapa. Ela indica a orientação geográfica do mapa, ou seja, a direção do Norte, do Sul, do Leste e do Oeste.

Dessa forma, a escala serve para indicar a dimensão real dos lugares que estão representados no mapa.

Com base na escala, faça o seguinte:

Calcule a distância entre o Bairro Garças e o Bairro Jardim Padre Paulo (basta medir com uma régua quantos centímetros tem essa distância no mapa e depois multiplicar por 200).

Medida no mapa: _____ cm x 200 = _____ metros.

Calcule a distância entre o bairro Santa Cruz e o bairro Aeroporto, utilizando do mesmo recurso que é a régua.

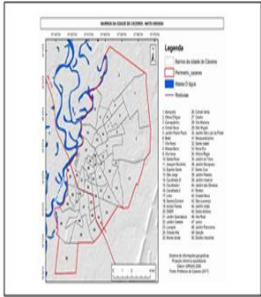
Medida no mapa: _____ cm x 200 = _____ metros.

Calcule a distância entre o bairro Vila Real e os Olhos D'Água:

Medida no mapa: _____ cm x 200 = _____ metros.

SUGESTÃO PEDAGÓGICA

Para aprofundar o conhecimento: analise, no caminho de casa-escola, o nome das ruas e avenidas pelas quais você passa. Anote e discuta em sala de aula com seus colegas e professor. Busque a partir de pesquisas em Internet ou com os moradores locais a origem desses nomes.




Utilize a rosa dos ventos que você construiu e coloque-a no centro do mapa. Com base nisso, cite o nome de um bairro que esteja nas seguintes orientações:

Centro do mapa: _____;

Norte do mapa: _____;

Sul do mapa: _____;

Leste do mapa: _____;

Oeste do mapa: _____;

Agora observe a escala cartográfica. Ela aparece como uma barra (um gráfico) logo abaixo no canto direito:

Faça uso de uma régua para medir toda barra. Você verá que ela tem 4 cm. Isso indica que 4 centímetros no mapa são iguais a 800 metros na realidade. Ou seja, 1 centímetro no mapa é igual a 200 metros.

Por isso há também outra forma de demonstrar a escala, que aparece ao lado da rosa dos ventos, e é chamada de escala explícita: 1 cm = 200 m.

44

PRANCHA 13

45

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024, p. 44-45).

Bueno (2008) ressalta que “a discussão de um único conteúdo pode aparecer em distintas pranchas, do mesmo modo que é possível que uma prancha contemple vários conteúdos”. Ao trabalhar com essas Pranchas Temáticas, o professor tem a oportunidade de mobilizar os conceitos geográficos para explorar a interação com a linguagem cartográfica, conforme Bueno e Vitiello (2024, p. 196), essas é uma das frentes dos atlas escolares municipais, nos quais trabalha de forma integrada com outros componentes curriculares. Os alunos são convidados a compreender o espaço de vivência por meio de problematizações sugeridas nas pranchas. Portanto, uma base rica para promover a mobilização de conceitos geográficos e contribuir significativamente para o ensino de Geografia.

3.5 – A Cartografia Escolar como potencializadora na aplicação do Atlas Escolar

O *Atlas Escolar Municipal* apresenta-se como um recurso de grande relevância para a prática pedagógica dos professores. Contudo, para que seu uso seja verdadeiramente efetivo, torna-se essencial a inserção da Cartografia Escolar no

ensino de Geografia, visto que essa linguagem atua como um instrumento potencializador na aplicação do Atlas.

Essa aplicabilidade se faz necessário, sobretudo no desenvolvimento das Pranchas Temáticas que exigem conhecimentos cartográficos. Nesse contexto, Neves (2008) adverte que “não basta o professor dominar conceitualmente a linguagem cartográfica”, pois ela não se restringe a um conjunto de regras. É preciso compreender as funcionalidades de cada método, os diferentes tipos de interpretação proporcionados pelos mapas e, sobretudo, como tornar sua leitura acessível, utilizando uma linguagem apropriada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em consonância com Neves (2008), pesquisas atuais confirmam, de maneira empírica, a necessidade de que os professores, no ambiente escolar, ajustem os conteúdos de forma que os estudantes consigam decodificá-los com clareza ao utilizarem o *Atlas Escolar Municipal*. Caso contrário, a utilização inadequada desse recurso pode dificultar a compreensão, gerar ambiguidades ou até mesmo inviabilizar a comunicação com seus leitores e usuários.

Nesse sentido, é preciso ponderar sobre o longo percurso da inserção e consolidação da cartografia no ambiente escolar, bem como reconhecer a relevância que essa linguagem possui para o ensino de Geografia. Torna-se necessário analisar também os aspectos metodológicos envolvidos nesse processo, considerando-se a maneira como as sociedades construíram formas de apreensão e representação dos elementos espaciais. Como afirma Almeida (2001, p. 19), “a história da cartografia mostra como os homens criaram meios de representar o território”.

Conforme Bueno e Spironello (2020, p. 42), “a cartografia, ao longo da evolução histórica, se fez presente como forma de registro e comunicação entre as diferentes civilizações” e, conseqüentemente, trouxe expressivas contribuições para o avanço do diálogo e da inserção da linguagem cartográfica na ciência geográfica.

Araújo (2022, p. 36) considera “notável o número de pesquisas, divulgadas em eventos, que discutem o ensino de Geografia”. Esse crescimento se torna relevante para o aprofundamento das discussões geográficas no cenário educacional. A autora enfatiza que “crescem também as principais ações e iniciativas da cartografia para uma metodologia inclusiva e abrangente”. Assim, é importante incorporar práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos contextos escolares, promovendo um ensino de Geografia mais acessível e que amplie as possibilidades de aprendizagem.

Embora a Cartografia Escolar esteja conquistando cada vez mais espaço em distintos contextos educacionais, é fundamental reconhecer e valorizar o trabalho dos pioneiros que contribuíram para sua difusão e estudo. Esse processo pode ser comparado à experiência de dirigir um automóvel: enquanto é essencial olhar para frente, com uma visão ampla e atenta ao caminho que se percorre e às possibilidades futuras, é igualmente necessário olhar pelo retrovisor, para compreender os percursos já trilhados, os estudos fundantes, as contribuições que nos fazem refletir e que nos trouxeram até o presente momento.

Assim, ao considerarmos os avanços contemporâneos da Cartografia Escolar, devemos lembrar que eles se fundamentam nos esforços e nas pesquisas de estudiosos que dedicaram suas trajetórias à promoção dessa linguagem no ensino de Geografia. Reconhecer essas contribuições não é apenas uma forma de homenagear os precursores dos debates, mas também uma maneira de fortalecer as bases para os novos caminhos que desejamos construir na educação geográfica.

Segundo Bueno e Spironello (2020, p. 129), a contemporaneidade impõe diversos desafios aos professores no cotidiano escolar, revelando que não é mais possível trabalhar o ensino de Geografia e a Cartografia Escolar apenas por meio da linguagem escrita e verbal. Nesse sentido, Bueno e Spironello (2020, p. 129) propõem a linguagem cartográfica como instrumento para fomentar reflexões sobre o espaço e a Geografia, considerando que ela está presente no cotidiano dos estudantes, embora nem sempre seja utilizada pelos professores para mobilizar a construção do conhecimento e a formação do pensamento espacial.

De acordo com Almeida e Almeida (2014, p. 886), a presença da Cartografia na Educação Básica tem se ampliado significativamente nas últimas duas décadas. Embora o uso de mapas e o ensino de conceitos cartográficos estejam há muito tempo integrados aos currículos de Geografia, persistem inúmeros desafios em sua aplicabilidade pedagógica. Por esse motivo, as autoras defendem a ampliação do conhecimento cartográfico no ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Considerando que a Cartografia Escolar é direcionada ao aluno, cabe ao professor o desafio de oferecer novas possibilidades de aprendizagem que sejam significativas e perceptíveis pelos próprios estudantes. Nesse processo, os discentes passam a reconhecer-se como agentes ativos nos territórios e lugares que habitam, percebendo-se capazes de transformar sua realidade.

No debate acerca dos desafios da cartografia no ensino de Geografia, Souza e Giarola (2024, p. 119) destacam que “a cartografia como linguagem fundamental à Geografia é capaz de auxiliar os professores, em sua prática mediadora, e os alunos, em seu processo de aprendizagem”, nessa mesma perspectiva, Oliveira e Pinheiro (2024) enfatizam que “a presença do mapa na educação geográfica e na vida das pessoas é o que torna essa linguagem tão relevante durante o processo de mediação com a realidade dos sujeitos”. Assim, o uso do mapa torna-se imprescindível na escola, seja para a resolução de problemas, seja para atividades de orientação, ambas possibilitadas por meio de uma leitura crítica e contextualizada dos mapas.

Não há dúvidas de que a Cartografia Escolar tem desempenhado um papel de grande relevância ao longo do desenvolvimento da ciência geográfica. Tanto na pesquisa quanto no ensino, sua inserção e a ampliação dos debates demonstram uma preocupação contínua em aproximar esse campo do seu público-alvo. O principal desafio, contudo, reside em assegurar que tais discussões façam sentido na formação docente, permitindo que os professores as incorporem de maneira significativa à sua prática pedagógica.

De acordo com Corneto (2020, p. 59), o ensino e o estudo das representações cartográficas demandam a adoção de metodologias participativas, que permitam aos sujeitos atribuir novos significados ao que está socialmente estabelecido. Essa abordagem possibilita não apenas a compreensão e interpretação dos fenômenos, mas também a apropriação crítica da cultura, com vistas à sua transformação. Nesse sentido, a autora ressalta que compartilhar esse tipo de conhecimento com os alunos representa, de certa forma, uma subversão do ensino que está posto, contribuindo para a superação de verdades tidas como absolutas. Assim, concordamos com a afirmação de que “modificar essa prática educativa é ajudar a transformar essa cultura escolar” (Corneto, 2020, p. 59).

Richter (2017) observa que “todas as ideias construídas acerca da cartografia e do próprio mapa não podem ficar restritas apenas na dimensão acadêmica”. É imprescindível que essas reflexões extrapolem os limites da universidade e alcancem o contexto escolar, beneficiando diretamente a Cartografia Escolar e os sujeitos a quem ela se destina. O autor destaca ainda que a Cartografia Escolar se encontra em ascensão na atualidade, sendo amplamente divulgada e incorporada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), bem como em diversos materiais didáticos. Apesar do reconhecimento crescente dessa linguagem científica,

persistem desafios e entraves que dificultam sua plena implementação nas práticas pedagógicas do ensino de Geografia.

Para superar esse distanciamento, Richter (2017) propõe que se considerem alguns aspectos fundamentais para o aprimoramento do trabalho com mapas em sala de aula, tais como:

- 1) Reconhecer a Cartografia como linguagem; 2) o mapa apresenta contribuição para além do espaço escolar; 3) o processo de alfabetização e letramento cartográfico precisam fazer parte do trabalho escolar de Geografia; 4) para a utilização do mapa nas aulas de Geografia é fundamental que ele esteja aliado aos próprios conteúdos geográficos; e 5) o mapa contribui significativamente para o processo de desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico (Richter, 2017, p. 11).

Os cinco aspectos mencionados anteriormente representam diferentes abordagens que podem ser adotadas para integrar o uso do mapa de maneira mais eficaz nas aulas de Geografia, com o objetivo de aprimorar e enriquecer as atividades pedagógicas dos professores. No entanto, como ressalta o autor, tais possibilidades não devem ser interpretadas como exclusivas ou limitadoras, uma vez que existem outras propostas e orientações que contribuem para o fortalecimento da Cartografia nas práticas do ensino de Geografia.

Concordamos, nesse sentido, com Francisketti (2001, p. 13), ao afirmar que a dificuldade em trabalhar com representações cartográficas constitui, possivelmente, um dos principais obstáculos enfrentados por aqueles que ensinam Geografia. Soma-se a essa dificuldade a carência de materiais cartográficos de qualidade nas escolas e universidades, o que evidencia a urgência em encontrar novas estratégias para planejar e coordenar a educação cartográfica no ensino dessa disciplina.

Ao buscar uma articulação entre a Cartografia Escolar e o ensino de Geografia – temática que não se esgota nas pesquisas atuais –, compreende-se que tais discussões merecem destaque. Isso porque a Cartografia Escolar deve estar vinculada aos objetos de conhecimento geográfico, possibilitando uma abordagem integrada e significativa dos conteúdos. Esse talvez seja o principal desafio: evidenciar a importância da Cartografia Escolar no ensino de Geografia.

A seleção de temas, conteúdos e conceitos significativos para a formação dos estudantes não constitui uma tarefa simples, demandando elevado nível de responsabilidade dos professores, que são os principais agentes na elaboração de currículos que respondam às exigências educacionais contemporâneas. Nesse sentido, Bueno e Spironello (2020, p. 135) destacam que os conceitos geográficos

exercem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Nesse contexto, a Cartografia Escolar participa ativamente dessa construção como linguagem indispensável, contribuindo para a localização, representação e espacialização do espaço geográfico.

Complementando essa perspectiva, Cavalcanti (2019) afirma que “a Geografia, incluindo a escolar, é, a propósito, um campo que utiliza sistematicamente diferentes linguagens, seja para operar os princípios do pensamento geográfico, seja para comunicar seus conhecimentos”. Essa abordagem visa não apenas aprimorar a qualidade do ensino da disciplina, mas também torná-la mais atrativa para os estudantes. No entanto, como ressalta a autora, “no seu ensino, quando utilizadas de modo articulado ao processo de aprendizagem, transcendendo a simples ilustração ou busca de atratividade para os conteúdos, [essas linguagens] tornam-se instrumentos mediadores dos processos de conhecimento pelos alunos” (Cavalcanti, 2019, p. 188). Adicionando outra perspectiva relevante, Duarte e Silva (2024) enfatizam que:

Por conta disso, é mandatório que a comunidade profissional da Geografia esteja consciente e mobilizada para a tarefa permanente de assegurar as competências docentes capazes de engendrar práticas geográficas que resultem em impacto significativo e ímpar da disciplina para a formação do cidadão brasileiro (Duarte; Silva, 2024, p. 15).

Sendo assim, considera-se essencial que os milhares de brasileiros que frequentaram ou frequentarão a escola básica tenham a oportunidade de reconhecer a importância da Geografia como campo de estudo fundamental para a compreensão da realidade e a atuação consciente sobre ela. Caso contrário, o futuro da Geografia como disciplina escolar corre o risco de ser comprometido. Nesse contexto, destacam-se os esforços de diversos pesquisadores que têm se dedicado a investigar o papel da cartografia no ensino de Geografia, contribuindo para reforçar sua relevância e apontar suas múltiplas possibilidades pedagógicas.

Estudos recentes, contemplando dissertações, teses e grupos de pesquisa, evidenciam avanços significativos e oferecem reflexões relevantes acerca do lugar da Cartografia Escolar no ensino de Geografia. Tais contribuições podem ser valiosas para os professores que atuam diretamente com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, neste caso ao utilizar recursos didáticos como o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, o contexto da presente pesquisa.

CAPÍTULO 4 – O ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA A MOBILIZAÇÃO DOS CONCEITOS TERRITÓRIO E LUGAR

4.1. Os conhecimentos geográficos dos professores: confirmando a tese

Com o intuito de compreender como os conhecimentos geográficos foram mobilizados pelos professores participantes da pesquisa, foram analisadas diversas dimensões do processo educacional, considerando tanto as bases teóricas e conceituais quanto as estratégias didáticas e os recursos utilizados pelos docentes em sua prática pedagógica. A investigação também visou identificar os principais desafios enfrentados no ensino da Geografia, bem como verificar se os professores integram, em suas abordagens, obras de autores locais como instrumento pedagógico. As questões que nortearam nossa investigação foram:

- ✓ Quais são as bases teórico-conceituais utilizadas para tratar os conceitos de *território* e *lugar*?
- ✓ Quais os principais desafios enfrentados no ensino de conteúdos relacionados a esses conceitos?
- ✓ Quais estratégias didáticas são empregadas para abordar *território* e *lugar* no ensino de Geografia?
- ✓ Quais recursos didáticos são utilizados para esse fim?
- ✓ Ao ensinar a Geografia do *lugar*, os professores já utilizaram ou utilizam obras de autores locais? Quais?

Essas questões estruturaram a análise qualitativa das respostas dos docentes, permitindo uma visão ampla e aprofundada de suas práticas pedagógicas. Para iniciar esse processo, foram realizadas uma leitura atenta e uma reavaliação criteriosa de todo o material coletado, relacionando-o ao objeto de estudo. Essa etapa foi essencial como ponto de partida para a constituição dos tópicos analíticos, que serão apresentados nos quadros 3, 4, 5, 6 e 7.

Com o intuito de compreender como os professores de Geografia abordam os conceitos de *território* e *lugar* em suas práticas educativas, tornou-se indispensável analisar as bases teórico-conceituais que sustentam suas ações docentes. As respostas fornecidas evidenciam a diversidade de referenciais teóricos mobilizados, os quais enriquecem a explanação e a compreensão dos conceitos em questão. A

seguir, no Quadro 4, apresenta-se uma sistematização das principais bases teóricas mencionadas pelos participantes da pesquisa.

Quadro 4: Bases teórico-conceituais sobre *território* e *lugar* que utilizam no ensino de Geografia

Código Prof@	Respostas
P01	Ana Fani Alessandri Carlos, Milton Santos, Erika Moreira e Rosângela Hespanhol, entre outros.
P02	Radicalmente uso bases teórico-conceituais de autores renomados, porém é importante observar o conhecimento empírico local de quem vivencia no local.
P03	Utilizo as bases teórico-conceituais, presentes na perspectiva humanista, relacionadas à afetividade, e na Geografia crítica a partir do espaço das singularidades, resultado das questões históricas e culturais, e expressão de globalidade. Abaixo, autores que compõem a base teórica: CARLOS, A. F. A. O lugar no/do mundo . São Paulo: Hucitec, 1996. SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar . São Paulo: Edusp, 2020a. TUAN, Yi Fu. Espaço e lugar : a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel. 1983.
P04	Grosso modo, o <i>lugar</i> pode ser entendido como o espaço percebido, ou seja, uma determinada área ou ponto do espaço da forma como são entendidos pela razão humana.
P05	Os assuntos são abordados no PPP através de projetos.
P06	<i>Território</i> : Rogério Haesbaert <i>Lugar</i> : Milton Santos

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).

Org. Elaborado pela autora, (2023).

As respostas dos professores indicam uma diversidade de abordagens teóricas e conceituais sobre *território* e *lugar* no ensino de Geografia. A análise dessas respostas revela as seguintes observações: os participantes P01, P03 e P06 mencionam autores representativos da perspectiva da Geografia Crítica, incluindo Milton Santos, Ana Fani Alessandri Carlos e Rogério Haesbaert, além da Geografia Humanista, destacando Yi-Fu Tuan. Esses docentes demonstram uma clara articulação entre teoria e prática, utilizando referências teóricas específicas para fundamentar suas abordagens pedagógicas, as quais convergem com alguns dos teóricos-conceituais basilares nesta tese.

Dessa forma, percebe-se que tais professores adotam uma abordagem integrada, que contempla tanto a dimensão da experiência e da afetividade quanto os aspectos históricos e culturais do espaço geográfico. Observa-se também uma recorrência na escolha dos autores utilizados como base teórico-conceitual. Em contrapartida, os participantes P02, P04 e P05 não mencionam diretamente autores ou teorias específicas. P02 destaca a importância de recorrer a fundamentos teóricos de autores reconhecidos, embora valorize o conhecimento local e contextual como parte do processo formativo. No entanto, ao ser questionado sobre o uso de obras de

autores locais no ensino da Geografia do lugar (conforme demonstrado no Quadro 8, p. 123), o mesmo docente afirma: “Não. Sempre trabalhei com autores não locais”.

O participante P04 apresenta uma definição mais genérica do conceito de lugar, sem recorrer a autores específicos, sugerindo uma abordagem mais intuitiva e menos sistematizada. Já P05 menciona que os conceitos de território e lugar são abordados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento institucional que orienta as práticas educacionais, o que indica uma abordagem mais pragmática e empírica.

Podemos, assim, inferir que as bases teórico-conceituais estão presentes nas respostas de parte dos professores participantes do estudo, cada qual com suas particularidades e ênfases. Essas abordagens revelam a heterogeneidade dos saberes, considerando que “o pensamento teórico-conceitual é próprio da subjetividade humana, mas possui uma natureza social e histórica em que participa” (Batista, 2021, p. 16; Cavalcanti, 2024, p. 60). Esse reconhecimento possibilita que professores e pesquisadores compreendam as influências externas que moldam suas concepções e também as dos estudantes.

Para Cavalcanti (2012, p. 158), os conceitos são também culturais: “são conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo”. Nesse sentido, o domínio teórico-conceitual por parte dos professores tem potencial para contribuir significativamente com o ensino de Geografia, especialmente no desenvolvimento de abordagens voltadas aos conceitos de território e lugar.

De acordo com Batista (2021, p. 16), esse tipo de conhecimento possibilita uma leitura e interpretação mais precisa e instrumentalizada do mundo, oferecendo subsídios fundamentais para as práticas pedagógicas. Além disso, os conceitos auxiliam na organização do pensamento ao permitirem um processo de generalização que parte do concreto e do particular para alcançar o abstrato e o geral – condição essencial para a compreensão das dinâmicas socioespaciais. Uma abordagem conceitual consistente favorece a aprendizagem e estimula reflexões críticas, ao conectar os conceitos teóricos às vivências cotidianas e aos contextos locais, tornando o ensino mais significativo e contextualizado. Batista (2021, p. 16) observa que as possibilidades de realização dessa abordagem no ensino de Geografia são múltiplas, principalmente em razão do objeto de estudo da disciplina – o *espaço geográfico* – permitir o encontro com o empírico, o visível e o palpável.

Para compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes no ensino dos conteúdos relacionados aos conceitos de território e lugar, tornou-se essencial analisar os desafios apontados pelos próprios professores. O Quadro 5 apresenta uma síntese geral dessas dificuldades. As respostas indicam que os obstáculos enfrentados são variados, abrangendo desde questões estruturais até aspectos pedagógicos e contextuais.

Quadro 5: Principais desafios que enfrenta para ensinar os objetos de conhecimento (conteúdos) relacionados ao *Território e Lugar*

Código Prof@	Respostas
P01	No momento atual, o maior desafio é compreender e relacionar este conceito, sendo que os estudantes passaram a ter uma limitação de suas relações interpessoais, assim como muitos se limitaram a sua “casa” como seu lugar. Além disso, o atraso da aprendizagem (leitura, interpretação básica e escrita) é visível após a pandemia – , mesmo quando utilizando métodos além da leitura, também dificultam a aplicação não só do conceito de <i>lugar</i> , mas também de outros conceitos dentro da Geografia.
P02	Os principais desafios estão ligados às questões estruturais que muitas vezes prejudicam o trabalho do docente e a aprendizagem do educando.
P03	Os desafios se relacionam com interesses dos alunos em relação ao conteúdo. Ainda que em muitos momentos estratégias metodológicas e didáticas sejam estabelecidas, nem sempre as habilidades e competências que se esperam são adquiridas.
P04	Conseguir abordar esse assunto de forma que os alunos compreendam.
P05	O desafio é estudar esses temas relacionando-os. Para os alunos, ainda é complicado, pois eles entendem os conteúdos de forma ainda fragmentada.
P06	Os conteúdos dos livros são abstratos. Não fazem relação com o cotidiano dos alunos.

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).

Org. Elaborado pela autora, (2023).

Para a análise do Quadro 5, que apresenta as respostas dos professores sobre os principais desafios enfrentados no ensino dos conteúdos relacionados aos conceitos de território e lugar, adotou-se uma abordagem sistemática. O professor P01 aponta que as dificuldades estão fortemente associadas ao contexto pós-pandêmico, destacando o atraso no desenvolvimento de habilidades básicas como leitura, interpretação e escrita.

Tal defasagem compromete não apenas a apreensão do conceito de lugar, mas também a compreensão de outros conteúdos fundamentais da Geografia. Esse desafio revela a urgência da adoção de estratégias pedagógicas que estimulem a interação social e promovam o fortalecimento das competências básicas, imprescindíveis para a apropriação dos conceitos geográficos.

O participante P03 considera desafiador despertar o interesse e a motivação dos alunos, aspecto essencial para o engajamento no processo de aprendizagem. Já

o docente P04 aponta como principal obstáculo a complexidade envolvida na compreensão dos conceitos de território e lugar, indicando a necessidade de estratégias que favoreçam a construção gradual e significativa desses conhecimentos. Por sua vez, P05 destaca a fragmentação do saber como uma dificuldade relevante, o que sugere a importância de uma abordagem mais integradora e interdisciplinar.

Por fim, P06 refere-se à abstração dos conteúdos e à estrutura organizacional dos livros didáticos, os quais, segundo ele, pouco dialogam com a realidade cotidiana dos estudantes, tornando mais árdua a tarefa de ensinar conteúdos geográficos de forma contextualizada e significativa.

As diferentes situações desafiadoras elencadas pelos docentes merecem atenção, pois estar no espaço da sala de aula, atualmente, já representa, por si só, um desafio. As constantes transformações sociais, tecnológicas e educacionais impactam tanto os estudantes quanto os professores, exigindo do corpo docente um esforço contínuo de adaptação e resiliência. O espaço escolar, assim, transforma-se em um ambiente dinâmico, permeado por novas demandas e complexidades.

Kaercher (2010, p. 52) contribui com essa reflexão ao indagar: “Quais são nossos desafios como educadores?”. Segundo o autor, para responder a essa pergunta, é fundamental que o professor tenha clareza sobre sua linha de atuação profissional. Ele questiona: “O que queremos com nossas aulas?” e orienta que enfrentar as dificuldades do ensino implica definir com precisão os objetivos pedagógicos e o propósito da prática docente. Nesse sentido, o planejamento deve contemplar não apenas os conteúdos, mas também estratégias alinhadas às demandas do contexto escolar e às necessidades concretas dos alunos.

Cavalcanti (2024, p. 74) também ressalta que, no processo de ensino, o professor exerce a função de conduzir a aprendizagem de maneira coerente, sendo esse um aspecto central da prática pedagógica — “pelo menos é de se esperar”. A mesma autora complementa, destacando que:

Os posicionamentos humano, social e político do professor são significativos para o desenvolvimento do processo. Tais posicionamentos impulsionam o professor para agir diante dos desafios cotidianos que enfrenta nas escolas públicas brasileiras, referentes às políticas educacionais, às condições de trabalho, de salário e de formação, enfim, à valorização de seu campo de atuação profissional. Por outro lado, esses posicionamentos interferem em seu modo de lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, com a “indisciplina”, com suas condições de vida (Cavalcanti, 2024, p. 74).

O professor P02 foi enfático ao destacar os desafios relacionados às questões estruturais, que frequentemente comprometem tanto o trabalho docente quanto o

processo de aprendizagem dos alunos. Tais problemas incluem, entre outros, a escassez de recursos didáticos, a precariedade da infraestrutura escolar e as condições de trabalho inadequadas, fatores que impactam negativamente a qualidade do ensino.

Nesse sentido, *Morais et al.* (2020, p. 28) enfatizam que é essencial que os docentes, especialmente os da área de Geografia, disponham de condições adequadas e eficazes tanto na formação inicial quanto na formação continuada, de modo a favorecer o desenvolvimento da capacidade de ensinar Geografia de forma articulada às múltiplas dimensões do conhecimento. A articulação dessas ideias reforça que a superação dos entraves estruturais é imprescindível para garantir que os professores tenham à disposição os recursos e o suporte necessários à implementação de práticas pedagógicas coerentes com as demandas do ensino contemporâneo.

Para compreender como os professores abordam os conceitos de território e lugar em suas práticas pedagógicas, torna-se fundamental analisar as estratégias didáticas adotadas por eles. As respostas fornecidas evidenciam uma diversidade de abordagens pedagógicas e metodológicas voltadas ao engajamento dos estudantes e à promoção de aprendizagens significativas. O Quadro 6 apresenta os dados referentes às principais estratégias didáticas mencionadas pelos docentes.

Quadro 6: Estratégias didáticas que utilizam para abordar Território e Lugar no ensino de Geografia

Código Prof@	Respostas
P01	O principal é fazer um levantamento sobre as vivências dos estudantes para que a partir deles consiga relacionar os conceitos de <i>lugar</i> .
P02	A estratégia deve levar em consideração o conhecimento do aluno em seu espaço de vivência, seu modo de ser, agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal, pois cada um possui diferenças e semelhanças que caracterizam o lugar de cada um de forma particular.
P03	Para abordar o tema <i>lugar</i> no ensino de Geografia, utilizo como estratégia didática, a aula expositiva dialogada: aula com exposição do conteúdo e participação dos alunos, utilizo imagens e fotografias de lugares, em seguida peço aos alunos para descreverem a importância dos lugares para o indivíduo que estamos relacionando, e seu elo afetivo existente.
P04	Procuro salientar para cada aluno o seu papel na sociedade na qual está inserido.
P05	Utilizar muito a prática dos alunos, aquilo que eles vivenciam, ou seja, relacionar os conteúdos ao seu espaço de vivência ou mesmo através daquilo que ele assiste.
P06	Fazer discussão levando os alunos a relacionar os conteúdos com o seu lugar de vivência.

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

A partir dos dados apresentados no quadro, observa-se que os professores empregam diferentes estratégias didáticas, pedagógicas e metodológicas para ensinar os conceitos de território e lugar. Nota-se uma convergência nas práticas de P01, P02, P05 e P06, que adotam estratégias centradas na valorização das vivências dos alunos. Essa abordagem pedagógica favorece uma conexão mais significativa entre os estudantes e os conteúdos geográficos, possibilitando que reconheçam a pertinência desses conceitos em suas próprias realidades.

O professor P03, por sua vez, utiliza a aula expositiva dialogada e o uso de imagens como estratégias de ensino. Essa metodologia promove uma abordagem mais interativa e participativa, permitindo que os alunos compartilhem opiniões e experiências. O uso de imagens e fotografias contribui para a visualização dos conceitos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e compreensível.

Como evidenciado no Quadro 6, P02, P03 e P06 estabelecem relações entre os conteúdos abordados e o espaço de vivência dos alunos. Essa estratégia revela-se eficaz para tornar o ensino de Geografia mais relevante e significativo, uma vez que permite aos alunos compreenderem a Geografia como parte integrante de suas vidas cotidianas, e não como um saber abstrato e distante.

Nesse sentido, Callai *et al.* (2016, p. 54) afirmam que “ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente”. Dessa forma, cabe à escola e às aulas de Geografia o papel de desenvolver essa forma de percepção crítica do mundo.

O professor P04, por sua vez, enfatiza o papel do aluno na sociedade, destacando: “procuro salientar para cada aluno o seu papel na sociedade na qual está inserido”. Tal estratégia pedagógica promove a consciência cidadã e a responsabilidade social, contribuindo para que os alunos compreendam como suas ações e interações são condicionadas e, ao mesmo tempo, influenciam o espaço em que vivem. Trata-se, portanto, de uma abordagem alinhada à educação crítica e à formação de sujeitos atuantes e conscientes de seu lugar de vivência.

As estratégias didáticas mencionadas pelos professores revelam uma diversidade de práticas que valorizam as experiências dos alunos, favorecem a interatividade e estabelecem conexões com o contexto local. Cavalcanti (2024, p. 74) nos convida à reflexão ao afirmar que “ao se relacionar com seus alunos, convencido

de que seu papel é levá-los a aprender, o professor conduz o processo do modo como percebe e compreende que dará melhor resultado na aprendizagem.”

Essa perspectiva destaca a importância de metodologias ativas e participativas, que considerem as múltiplas dimensões dos sujeitos envolvidos no processo educativo – cognitivas, afetivas, culturais, sociais, econômicas e políticas. Com isso, o professor compreende o processo de ensino e aprendizagem como essencialmente dialógico (Cavalcanti, 2024, p. 74).

Dessa forma, é possível afirmar que o uso de metodologias didáticas mais atrativas, condizentes com a realidade dos alunos, pode tornar a aprendizagem mais concreta e significativa. A promoção de uma abordagem contextualizada, que relacione os conteúdos geográficos com o cotidiano dos estudantes, contribui de forma decisiva para a construção do conhecimento. Uma alternativa viável é a utilização de exemplos práticos e das experiências dos próprios alunos, o que torna o ensino dos conceitos de território e lugar mais acessível e relevante.

Para aprofundar a compreensão sobre como os professores de Geografia abordam os conceitos de território e lugar, é necessário analisar os recursos didáticos que utilizam. Tais recursos são fundamentais para mediar a compreensão dos alunos e tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

A seguir, o Quadro 7 detalha os principais recursos didáticos mencionados pelos professores, evidenciando como contribuem para o ensino desses conceitos geográficos.

Quadro 7: Recursos didáticos que utilizam para abordar o Território e Lugar no ensino de Geografia

Código Prof@	Repostas
P01	Música, fotografia e vídeos.
P02	Procuo pedir para trazer uma fotografia que mostre seus espaços de vivência e depois direciono a observação sugerindo que eles pensem qual o local que as imagens representam. É uma das formas de mostrar as diferenças e semelhanças de cada um e a riqueza que pode ser o seu lugar. Outra forma é trabalhar em algum livro literário, revista ou jornal.
P03	Para abordar o tema lugar faço uso do livro didático, fotografias, infográfico e de recursos digitais.
P04	Somente diálogos sobre a comunidade em que o aluno vive.
P05	Gosto muito de trabalhar mapas, utilizo o <i>Chromebook</i> para melhor visualizar o espaço onde ele mora, para o mundo.
P06	Documentários, o globo terrestre, livro didático, fotografias, mapas e a tecnologia, como o <i>Google Maps</i> , etc.

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).

Org. Elaborado pela autora, (2023).

As respostas dos professores revelam uma diversidade de recursos didáticos empregados no ensino dos conceitos de território e lugar. Ao analisar o Quadro 7, observa-se que os docentes P01 e P06 recorrem a recursos audiovisuais: P01 utiliza músicas, fotografias e vídeos, enquanto P06 faz uso de documentários e de tecnologias como o *Google Maps*. Esses recursos são fundamentais para tornar o conteúdo mais visual e concreto. Tecnologias como o *Google Maps*, por exemplo, possibilitam uma exploração interativa do espaço, promovendo maior engajamento dos alunos.

O professor P02 relata uma prática significativa ao solicitar que os estudantes tragam fotografias que representem seus espaços de vivência. A partir dessas imagens, ele conduz uma atividade reflexiva que visa evidenciar as semelhanças e diferenças entre os lugares dos alunos, valorizando suas experiências e contextos.

Essa prática está alinhada à perspectiva de Castellar e Vilhena (2010, p. 85), segundo a qual “o uso de imagens ou fotografias na sala de aula contribui para que o aluno se aproprie dos conceitos geográficos trabalhados com atividades que resultam em um processo de aprendizagem significativo”. Ao integrar experiências pessoais em situações concretas, essa estratégia favorece a internalização dos conceitos e sua aplicação em novos contextos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e conectada à realidade do estudante.

Em contrapartida, os professores P03, P05 e P06 mencionam o uso de recursos didáticos tradicionais, como o livro didático. Embora amplamente utilizado não apenas nas aulas de Geografia, mas também em outras disciplinas, o livro, quando associado a recursos digitais como *Chromebooks* e o *Google Maps*, pode ampliar as possibilidades pedagógicas. Essa combinação contribui para um ensino mais adaptado às necessidades dos alunos, promovendo a visualização de conceitos geográficos de forma mais interativa. Conforme ressalta Pontuschka (2009, p. 263), “o trabalho pedagógico do professor enriquecer-se-á se ele utilizar todos esses recursos para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a compreender o mundo em que vive”.

Destacam-se ainda os professores P04 e P06, que enfatizam o uso do diálogo e da discussão em sala como estratégias pedagógicas. Embora não sejam recursos didáticos no sentido estrito, essas práticas se mostram eficazes na promoção da reflexão crítica e da participação ativa dos estudantes. Por meio do diálogo, é possível estabelecer conexões entre os conteúdos geográficos e a realidade dos alunos, além

de desenvolver habilidades de pensamento crítico e argumentação. Nesse sentido, é pertinente recorrer à reflexão de Cavalcanti (2024), que observa:

Se é verdade que, após um verdadeiro diálogo com os alunos, nenhum desses sujeitos – professores e alunos – permanece o mesmo, é verdade também que, se ele é aberto ao diálogo, se permite se questionar sobre a validade do que ensina, ao longo de seu trabalho docente, o modo como ele se relaciona com seus alunos interfere muito em todo o processo (Cavalcanti, 2024, p. 76).

Essa perspectiva ressalta que a abertura ao diálogo transforma não apenas os alunos, mas também os professores, incentivando a constante reavaliação de suas práticas e conteúdos. A interação dialógica, portanto, constitui elemento essencial para que o processo educacional ocorra de maneira significativa no contexto escolar.

Os recursos didáticos mencionados refletem o esforço dos professores em tornar o ensino de Geografia mais atrativo e acessível aos alunos, demonstrando que esses profissionais fazem uso dos recursos disponíveis em suas respectivas escolas. No entanto, cabe destacar que, durante as observações de campo realizadas, foi possível constatar que os professores P01, P02, P03, P04 e P06 utilizaram televisores em suas aulas, tanto para exibir imagens e vídeos quanto para aplicar atividades relacionadas ao conhecimento geográfico. Curiosamente, esse recurso tecnológico, amplamente empregado nas práticas observadas, não foi mencionado por eles em suas respostas ao questionário.

Para aprofundar a análise sobre a integração entre os conceitos geográficos e o conhecimento local no ensino de Geografia, torna-se relevante investigar se os professores utilizam obras de autores locais em suas práticas pedagógicas. As respostas dos docentes, apresentadas no Quadro 8, revelam diferentes níveis de utilização dessas obras, refletindo distintas abordagens e percepções quanto à importância da valorização da produção intelectual local.

Quadro 8: Ao ensinar a Geografia do lugar já utilizou ou utiliza as obras dos autores locais? Quais?

Código Prof@	Respostas
P01	Sim, já utilizei das músicas da banda <i>O Mormaço Severino</i> .
P02	Não. Sempre trabalhei com autores não locais.
P03	Sim, já utilizei e faço uso da obra <i>Memória Cacerense</i> , do autor Natalino Ferreira Mendes.
P04	Ainda não
P05	Utilizo apenas fotos
P06	Não utilizei ainda

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Ao analisar o Quadro 8, verifica-se que apenas os professores P01 e P03 relataram ter utilizado obras locais. Na resposta de P01, é mencionada a banda *Mormaço Severino*, que, embora não se trate de autores de obras literárias, possui relevância cultural por suas raízes em Cáceres, sendo reconhecida por apresentações ao vivo e por promover produções musicais e audiovisuais que retratam aspectos da cultura regional.

Já o professor P03 afirma utilizar a obra *Memória Cacerense*, de autoria de Natalino Ferreira Mendes, um dos principais escritores que retrataram o município de Cáceres em diversas publicações, consolidando-se como referência na literatura local e mato-grossense. Assim, é pertinente considerar válidas as contribuições apontadas por P01 e P03, uma vez que tanto as canções quanto as obras literárias locais oferecem perspectivas culturais que enriquecem o ensino e favorecem a compreensão dos conceitos geográficos. Por outro lado, os professores P02, P04 e P06 afirmaram não utilizar obras de autores locais. P02 declarou nunca as ter utilizado; P04 e P06 mencionaram que ainda não o fizeram. O professor P05, por sua vez, relatou utilizar apenas fotografias como recurso.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 8, a ausência do uso de autores locais capazes de contribuir com a abordagem dos conceitos de território e lugar pode estar associada a diversos fatores, como a não inserção nos Materiais do Sistema Máxi de Ensino, desconhecimento sobre a existência dessas produções, dificuldades de acesso, ou mesmo a preferência por autores de maior notoriedade acadêmica. No entanto, essa limitação pode comprometer a capacidade dos estudantes de relacionar os conteúdos geográficos com sua vivência concreta, sobretudo ao considerar o lugar como espaço de experiência cotidiana.

As respostas dos professores evidenciam importantes compreensões sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no ensino de Geografia, particularmente no contexto local de Cáceres, Mato Grosso. Observa-se que, embora os docentes demonstrem compromisso com a fundamentação teórica dos conceitos de território e lugar, ainda há lacunas significativas no que diz respeito à utilização de materiais didáticos específicos, notadamente aqueles produzidos por autores locais e que possam contribuir com o ensino de Geografia. Essa carência pode contribuir para um ensino descontextualizado e, por conseguinte, menos significativo para os estudantes.

Entre os principais desafios mencionados pelos professores, destacam-se a escassez de recursos didáticos adequados, a dificuldade em envolver os alunos com os conteúdos e as limitações estruturais e contextuais das instituições de ensino.

A investigação também revelou a ausência de uma prática sistemática entre os professores no que tange à utilização de obras de autores locais. Tal lacuna reforça a necessidade de desenvolvimento e disponibilização de materiais didáticos contextualizados que possibilitem a mobilização dos conceitos geográficos de território e lugar, estabelecendo vínculos entre o conteúdo e a realidade dos estudantes.

Com base na análise dos dados, confirma-se a hipótese de que os materiais didáticos disponíveis são insuficientes e não contemplam a autoria local, muito menos abordam o contexto dos alunos. Essa limitação compromete o ensino dos conceitos geográficos mencionados, resultando em uma prática pedagógica descontextualizada e de menor significado formativo.

Um dado adicional que corrobora com essa hipótese encontra-se nas respostas do Quadro 7 (ver página 121): apenas dois professores mencionam o uso de mapas e dois citam o uso de fotografias. Tal dado leva à inferência de que determinadas atividades dependem do engajamento dos alunos para sua viabilização. Por exemplo, se o aluno não levar para a aula a fotografia solicitada, a aplicação da proposta didática pode ser inviabilizada.

Dessa forma, os dados analisados confirmam a tese central da pesquisa: a falta de materiais didáticos específicos limita o ensino de Geografia em se tratando do currículo local. A elaboração e implementação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* surge como uma das possibilidades para suprir essa lacuna, contribuindo significativamente para a melhoria do processo educativo e para a promoção de um aprendizado mais relevante e contextualizado.

É fundamental, portanto, que os professores tenham acesso a um material didático que incorpore a linguagem cartográfica (mapas, fotografias, gráficos e textos explicativos) e que aborde aspectos históricos, geográficos, ambientais e culturais do município. Além disso, o material deve incluir produções literárias de autores locais, propiciando uma visão abrangente e coerente com a realidade vivida pelos estudantes. Esse conjunto de elementos, articulado com os recursos tecnológicos apontados no Quadro 7 e com as estratégias didáticas mencionadas no Quadro 6 (ver página 119), permitirá um ensino mais rico, coerente e significativo.

4.2. A Elaboração do Atlas Escolar Municipal de Cáceres: um material didático pedagógico para compreensão dos conceitos geográficos

A proposta dos atlas escolares municipais busca atender à necessidade de um material específico, que promova nos alunos a consciência da espacialidade dos objetos e dos fenômenos que vivenciam, situando-os como parte integrante da história social. Esses atlas destacam por sua especificidade geográfica ao abordar questões como “onde?” e “por que nesse lugar”, indo além da mera localização para explorar o significado dos lugares e suas relações com o contexto local (Bueno, 2018, p. 9).

A Geografia, por meio do ensino dessa ciência, nos permite buscar respostas para inúmeras indagações. Nesse sentido, a elaboração do atlas escolar municipal como material didático visa contribuir de forma significativa para a construção dos conceitos geográficos pelos alunos, além de auxiliar no estudo e no entendimento do lugar das suas vivências (Bueno; Vitiello, 2024, p. 196).

O uso de materiais didáticos capazes de dinamizar as aulas desempenha papel essencial no processo de ensino, pois contribui para tornar os estudantes protagonistas de suas aprendizagens. O *Atlas Escolar Municipal* pode despertar o interesse tanto dos professores quanto dos alunos. Esse recurso chama a atenção dos estudantes, mantendo-os engajados, estimula sua participação e intensifica o envolvimento com os objetos de conhecimento abordados, tornando o processo de ensino mais interativo, atrativo e significativo.

A esse respeito concordamos com Rodrigues (2018, p. 37): o que qualifica a perspectiva de um material didático decorre, também, do papel que o mesmo exerce no processo de aprendizagem, logo, como propósito de aprendizagem, e não apenas pela intenção de produção ou, tampouco, por estar dentro da escola. Nesse aspecto, o autor enfatiza que:

É necessário que o material seja pensado, concebido e distribuído para esse fim, não basta adjetivá-lo, é preciso que ele dê condições para o desenvolvimento das habilidades cognitivas relativas às abordagens espaciais e para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Pensá-lo numa perspectiva escolar, significa, antes de tudo, concebê-lo como instrumento formativo para o aperfeiçoamento de uma leitura de mundo tipicamente geográfico (Rodrigues, 2018, p. 37).

Como mencionado pelo autor, ao considerar que o material didático é elaborado com finalidades educativas, é primordial, inicialmente, esclarecer a que nos referimos ao utilizar esse termo e quais são suas implicações no processo de ensino-

aprendizagem. Historicamente, o ensino de Geografia, por muito tempo foi fundamentado em uma abordagem tradicional, cuja base se concentrava na descrição dos aspectos físicos da terra. O cerne desta disciplina era estudar e memorizar informações presentes nos livros didáticos e de conhecimentos repassados pelo professor, como os nomes de cidades e suas capitais inclusive as siglas, os nomes dos rios e suas localizações, além de atividades como pintar mapas.

Nesse contexto, pouco se incentivava a criação de mapas ou o reconhecimento dos símbolos e legendas. Sendo fruto desse modelo de ensino, reconheço que, atualmente, a Geografia pode e deve ser vista muito além das descrições das características físicas. Assim sendo, a Geografia oferece uma ampla gama de possibilidades de atividades com conteúdo que pode ser explorada em sala de aula, promovendo um aprendizado mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

É nesse contexto que o ensino de Geografia se torna essencial, ao valorizar o presente e dar significado às aprendizagens dos alunos. Como destaca Cavalcanti (2012) “o ensino de Geografia é fundamental para a construção de conhecimentos que permitem aos alunos interpretar e atribuírem significados ao mundo que vivem”. Sob esse ponto de vista, o professor de Geografia atual é, portanto, um mediador do conhecimento, que deve estimular a curiosidade e fomentar o pensamento crítico, sobretudo de sua realidade.

Conhecer e interpretar o que acontece no seu lugar de vivência é, de certa forma, uma oportunidade de refletir e interferir, como destaca Leite (2018, p. 43) uma exímia pesquisadora no município de Cáceres, “quando passamos por entre as ruas da região central da cidade, ao invés de nos deslumbrarmos com uma cidade bicentenária e seus casarões antigos, que poucas cidades em Mato Grosso possuem”, somos tomados pela revolta diante do descaso do poder público frente a este lugar de vivência dos cidadãos cacerense.

Nesse sentido, concorda-se com Leite (2018) ao afirmar que “uma cidade que quer alavancar o turismo, não utiliza a riqueza que possui ao seu favor”, é no mínimo contraditório. No entanto, é uma falha comum em cidades com potencial turístico: a ausência de políticas públicas ou iniciativas que promovam o aproveitamento de seus atrativos. Isso pode ocorrer por falta de investimentos, desconhecimento do valor desses recursos ou dificuldade em estabelecer projetos sustentáveis e bem estruturados. E, se promovidos de forma estratégica, poderiam atrair turistas e gerar

benefícios econômicos e sociais. No entanto, tais riquezas podem permanecer ocultas ou negligenciadas.

Leite (2018), nos convida a refletir sobre a importância de identificar as riquezas locais e usá-las como base para construir uma identidade turística. Isso inclui a valorização do patrimônio material e imaterial, a capacitação de agentes locais que apresente aos visitantes às particularidades da cidade. Quando uma cidade alavanca o turismo de forma integradora, consegue não só atrair visitantes, mas também promover o desenvolvimento econômico local, gerar empregos e fortalecer o sentimento de pertencimento e valorização local. O não uso das riquezas a favor do turismo pode significar a perda dessas oportunidades.

Esse é um desafio estratégico, segundo Leite (2018, p. 43) é essencial que haja ações colaborativas entre o poder público, os proprietários de imóveis e a sociedade como um todo. Por meio de uma conscientização e múltiplas ações educativas, é possível, ao menos, transformar um “pouco essa realidade”.

Sendo assim, enfatizo que o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* é uma das ações colaborativas para contribuir com os conhecimentos sobre este cenário, podendo ser viabilizado por meio do processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos.

Os Atlas são recursos frequentemente utilizados nas práticas analíticas e de ensino da Geografia, pois reúnem uma compilação vasta e variada de representações cartográficas, o que permite que a ciência geográfica aborde a cartografia como uma linguagem e a conecte às suas discussões (Bueno; Vitiello, 2024, p. 198).

Seguindo nessa direção, os autores Bueno; Vitiello (2024, p. 198) afirmam que a produção de um atlas escolar municipal envolve a compreensão de três aspectos fundamentais: linguagem e as representações cartográficas; as necessidades dos currículos oficiais e aqueles consideravelmente praticados; e lugar de vivência e cotidiano. Com base nessas dimensões, enfatizam que os objetivos desse importante material didático são: “Atender a demanda do currículo oficial e do currículo local; atribuir significado à linguagem cartográfica; mobilizar diferentes linguagens no ensino; contextualizar as temáticas no âmbito dos lugares de vivência” (Bueno; Vitiello, 2024, p. 198).

Embora o uso do atlas escolar municipal seja fundamental, é essencial reconhecer que todas as dimensões apontadas pelos autores, levem em consideração suas particularidades e objetivos o que é, sem dúvida, um desafio.

A etapa inicial de elaboração consistiu na escolha dos temas a serem explorados em cada Prancha¹⁶ Temática¹⁷ e a construção de um roteiro previamente organizado com temas relacionados aos objetos de conhecimento para o Ensino Fundamental I e II previstos nas diretrizes curriculares oficiais: BNCC (2017) e DRC (2018) articulados a luz de referenciais teóricos, buscou atender à demanda ao currículo oficial, ou seja, o currículo da rede estadual de ensino.

Assim, esta etapa da pesquisa possibilitou a criação de um conjunto de 41 pranchas temáticas para o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, organizadas em diferentes tópicos para mediar a compreensão dos conceitos geográficos no ensino de Geografia. Esses temas (Figura 16) abrangem desde a linguagem de mapas, a localização de Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo.

Figura 16: Pranchas Temáticas no sumário do Atlas Escolar Municipal

ATLAS ESCOLAR		
SUMÁRIO		
Introdução	4	
Notas sobre o uso do Atlas para professores a partir da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) com foco nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento e habilidades a ser desenvolvida	5	
Orientações para o trabalho com o Atlas	9	
PRANCHAS TEMÁTICAS		
1	A linguagem dos mapas	18
2	Cáceres em mato grosso, no Brasil e no mundo	20
3	Minha moradia, meu município, meu lugar	22
4	Cáceres nas diferentes regiões	24
5	Cáceres: o contexto histórico	26
6	Símbolos do município de Cáceres	28
7	Paisagens no município de Cáceres	30
8	Cáceres em uma imagem de satélite	32
9	Espaço rural e urbano no município de Cáceres/MT	34
10	Planejamento urbano em Cáceres	36
11	Expansão urbana em Cáceres	38
12	Área urbana em Cáceres	40
13	Bairros no município de Cáceres	42
14	Tempo e clima no município de Cáceres	44
15	Relevo na região de Cáceres	46
16	Hidrografia na cidade de Cáceres	48
17	Vegetação do município de Cáceres	52
18	Uso e ocupação do solo no município de Cáceres	54
19	Meio ambiente no município de Cáceres	56
20	População em Cáceres	58
21	Estutura da população em Cáceres	60
22	Ocupação da população em Cáceres	62
23	Raça e etnia	64
24	Inclusão social	66
25	Inclusão e acessibilidade em Cáceres	68

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

¹⁶A designação "prancha" é apropriada por se referir a um atlas, indicando que o material seja utilizado com as duas páginas abertas ao mesmo tempo, já que uma página complementa a outra. A palavra *prancha* tem origem no francês *planche*, que se referia à folha de papel que ficava sobre a mesa de desenho (prancheta) (Bueno; Vitiello, 2024, p.199).

¹⁷Relaciona-se à parte textual, são originadas a partir das pesquisas de campo, das entrevistas, investigações em fontes secundárias, documentos oficiais tais como a BNCC e DRC-MT, organização de um banco de dados e a redação dos textos que as compõem

Como é possível observar que as Pranchas Temáticas abordam o município de Cáceres sob diversos ângulos, em diferentes dimensões, o contexto histórico, símbolos, paisagens, imagens de satélite, espaço rural e urbano, bairros, características físicas (clima, relevo, hidrografia, vegetação, solo), questões ambientais, população e sua estrutura, ocupação populacional, etnias e raças, inclusão social e acessibilidade, setores agrícola e pecuário, indústria e comércio, feiras e serviços, recursos hídricos e energia, gestão de resíduos, turismo, lazer, cultura, espaços públicos como praças e parques, saúde, educação, transporte, organização administrativa, além do papel de Cáceres no contexto mundial e suas perspectivas futuras.

O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, resultou em uma variedade de elementos cartográficos. Entre eles, podemos destacar os mapas, além de quadros, gráficos, tabelas e diversas imagens, que, em sua grande maioria, são autorais. A inclusão dessas informações deu-se por meio de Pranchas Temáticas, que são abordadas no material. Em uma página apresenta o aspecto textual; na outra, os elementos cartográficos, funcionando como um complemento entre si. Essa organização é pensada para mediar a compreensão dos conhecimentos geográficos aos leitores, sejam eles alunos ou professores.

Os mapas temáticos foram desenvolvidos com fundamentos na Semiologia Gráfica, que: “apresenta uma relação lógica para o significado dos signos” (Bueno, 2008, p.60). Isso se deve ao fato de que determinados mapas utilizam imagens em suas representações, já que se mostram mais acessíveis para a compreensão dos alunos.

A perspectiva de Martinelli (2005, p. 55) soma-se à ideia de que a criança deve aprender sobre o mapa ao construí-lo, “partindo do seu mundo mais próximo, espaço que ela já conhece e vivencia, e gradualmente expandindo para os lugares mais distantes e desconhecido, integrando a continuidade espacial, que pode ser compreendida através da sua representação”.

O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* articula as diretrizes oficiais (Figura17), nesse sentido, salientamos que os temas presentes foram selecionados e elaborados, considerando a própria realidade do município e, fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Documento de Referência para Mato Grosso (2018). O foco é especificamente no componente curricular de Geografia. Dessa

forma, são contempladas as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento¹⁸ direcionados aos alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 17: Exemplo de articulação entre a BNCC (2017) e DRC (2018) para o Ensino Fundamental

MUNICIPAL DE CÁCERES			
Ano	Unidade Temática	Habilidades a serem desenvolvidas	Objeto de conhecimento
6º	Mundo do trabalho	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas.
		(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. (EF06GE07.1MT) Conhecer o processo de uso e ocupação do território de Mato Grosso e as implicações das ações antrópicas em seu lugar de vivência.	Transformação das paisagens naturais e antrópicas. Natureza e sociedade, a formação do espaço geográfico mato-grossense; Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso;
6º	Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE08.1MT) Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras. Leitura, localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território mato-grossense.
		(EF06GE09.1MT) Interpretar documentos cartográficos identificando fronteiras políticas, administrativas e socioculturais do território Mato-grossense.	Leitura, localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território mato-grossense.
6º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros, etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Biodiversidade e ciclo hidrológico. Meio ambiente, o uso e ocupação do território mato-grossense.
		(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE11.1MT) Explicar o conjunto das relações entre os seres humanos e a natureza na organização do espaço geográfico mato-grossense.	Biodiversidade e ciclo hidrológico. Impactos ambientais no território mato-grossense.
6º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Biodiversidade e ciclo hidrológico. Sustentabilidade dos recursos hídricos no território mato-grossense.
		EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor, etc.).	Atividades humanas e dinâmica climática. Ações antrópicas e dinâmica climática em Mato Grosso.
7º	O Sujeito e seu lugar no mundo	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil.
7º	Conexões e escalas	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Características da população Local.

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024, p. 15).

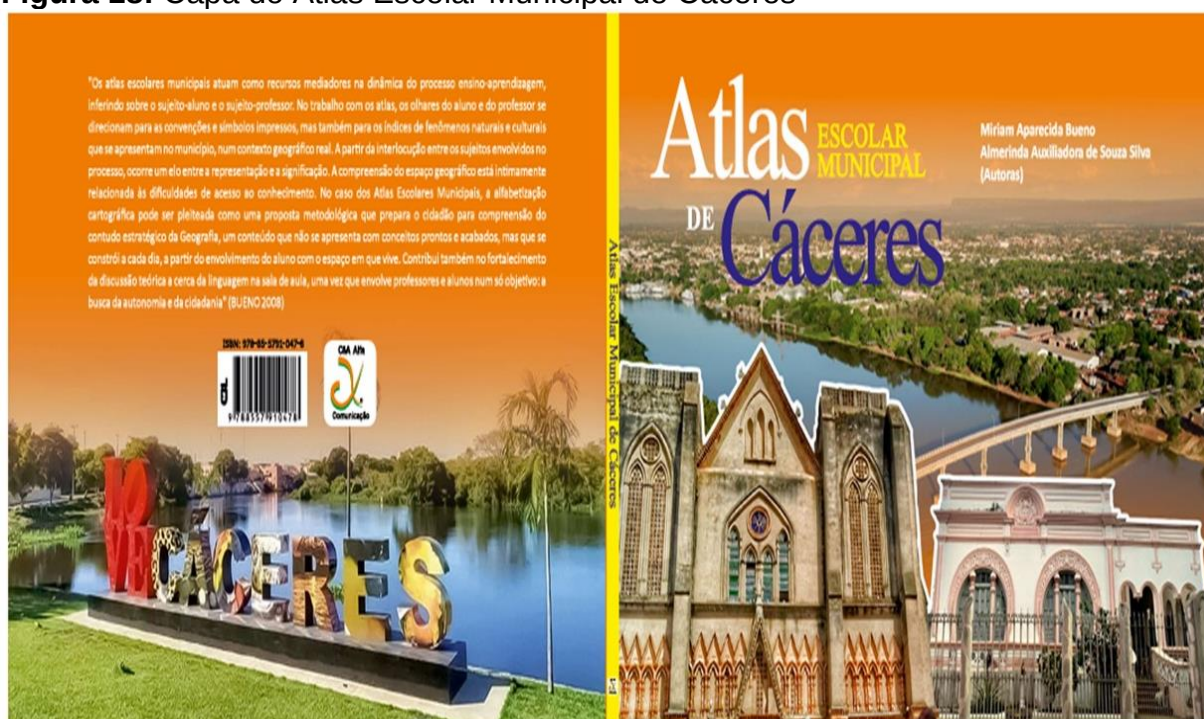
Frente às premissas apresentadas até aqui, é preciso salientar que elaborar um atlas escolar, que intenciona a aprendizagem dos envolvidos (professores e alunos) implica uma responsabilidade que vai além dos elementos cartográficos, os dados e suas fontes a compor o atlas, requer também se pensar como o material será apresentado. Essa preocupação, permeou desde a estrutura da capa até as cores de sua composição e o título: *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. A capa assume vasta importância, pois sua elaboração (seja de um atlas seja de um livro) envolve a

¹⁸ Na BNCC (2017) e DRC (2018), os objetos de conhecimento são a terminologia oficial – “aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. As unidades temáticas organizam os objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, levando em conta as particularidades de cada componente curricular. (Brasil, 2018, p. 28). No que se refere aos conteúdos abordados no Atlas escolar municipal Bueno (2008, p. 50) esclarece que estes devem ser adequados ao nível educacional dos estudantes, levando em conta não apenas o ano escolar, mas também a existência de conhecimentos anteriores. A clareza dos textos contribui para a interpretação das ilustrações e representações gráficas, para potencializar a aprendizagem do aluno.

combinação de elementos estéticos, conceituais e, por que não, comerciais, que possa representar a essência da obra e atrair leitores. Assim, foi de extrema relevância pensar na mensagem inicial que se deseja passar, considerando o conteúdo da obra, pois a capa funciona como se fosse a extensão visual da obra.

Em se tratando de um Atlas Escolar Municipal que engloba aspectos históricos, geográficos e ambientais, buscamos, inserir símbolos significativos para o contexto do município de Cáceres (Figura 18): como a Catedral São Luiz de Cáceres, os antigos casarões que resistem ao tempo, a ocupação territorial, a serra azul, ponta do morro, ponte sobre o Rio Paraguai e a representação do próprio rio, que é o destaque central do verso da capa.

Figura 18: Capa do Atlas Escolar Municipal de Cáceres



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Cáceres, fundada no século XVIII, abriga uma arquitetura de grande importância. Em 2012, seu centro histórico foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)¹⁹, destacando o valor de seu patrimônio arquitetônico e paisagístico composto por suas belezas naturais. No entanto, ao longo

¹⁹Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) com a finalidade preservar os patrimônios materiais e imateriais que são fontes de dados que merecem ser explorados e interpretados, narram histórias das pessoas que viveram ou ainda vivem nesta cidade. Eles revelam suas raízes familiares, são registros importantes a serem estudados, já que nela se desenrolou a história local vivenciada por todos que passaram por esse lugar (Leite, 2018, p. 65).

de seu desenvolvimento territorial, a cidade de Cáceres experimentou transformações nas características das edificações urbanas, evidenciando a preservação dos antigos casarões que foram algumas das primeiras habitações nas proximidades da Catedral São Luiz.

Essa igreja é um símbolo religioso, representando um exemplo de arquitetura neogótica, com influência francesa, inspirada na famosa Notre Dame de Paris. Situada na Rua Comandante Balduino, em frente à Praça Barão do Rio Branco e ao rio Paraguai, integra o contexto histórico e cultural da cidade (Reis; Castrillon-Mendes, 2020). Vale ressaltar que sua construção começou no ano de 1919, mas sua conclusão só ocorreu em 1965, em razão de diversos obstáculos enfrentados, incluindo o falecimento do engenheiro responsável pelo projeto, entre outros entraves (Leite, 2018, p. 65).

A partir do olhar de Reis e Castrillon-Mendes (2020), reforçamos que Cáceres é muito mais do que se imagina ou se conhece. Sempre há oportunidade de admirar essa cidade, redescobrir seus encantos e compartilhar suas belezas com aqueles que ainda não tiveram a chance de conhecê-la. Cáceres, banhada pelo imponente rio Paraguai, um dos responsáveis pela formação do Pantanal, reúne representações que ocupam espaços e tempos de uma paisagem bicentenária. Se destaca por seus lugares memoráveis, tanto pela carga simbólica evocada pela imaginação, acionada a lembrar experiências, quanto por acontecimentos vividos de maneira individual ou coletivamente (Reis; Castrillon-Mendes, 2020).

O início da formação e ocupação do território do município de Cáceres, MT, fundado em 6 de outubro de 1778, remonta ao século XVII, o constitui em uma relevância histórica e singular na parte sudoeste do estado de Mato Grosso: um município antigo e com grande extensão territorial, reconhecido como um centro regional de valor histórico.

No amplo território de Cáceres, a passagem do tempo não conseguiu apagar as marcas deixadas ao longo de sua trajetória de formação social e espacial; assim, o antigo se mescla harmoniosamente com elementos novos e modernos, evidenciando claramente seu processo de crescimento econômico e a diversidade de suas culturas (Neves, 2008, p. 82). Cáceres faz divisa com a Bolívia e é o principal município de Mato Grosso abrangido pelo Pantanal. É uma região com uma natureza exuberante que destaca a grandiosidade e a beleza do Rio Paraguai e de seus afluentes.

O nome da cidade de Cáceres passou por várias mudanças haja vista que, quando de sua fundação, era denominada de Vila Maria do Paraguai²⁰. Mendes (2010) descreve a formação do município de Cáceres a partir da exploração de ouro durante o período dos bandeirantes. Segundo o autor, “a riqueza mineral descoberta no local transformou os bandeirantes em mineradores, fixando-os na terra, e dando origem ao primeiro povoado em Mato Grosso”. Essa notícia disseminou-se rapidamente, levando à organização de novas expedições e ao movimento de indivíduos; assim, um número considerável de paulistas buscava garantir seus direitos como os pioneiros na região (Silva, 2017, p. 45).

Conforme Santos (2013, p. 33), essas estratégias só foram possíveis devido à existência de terras ociosas, exuberância das verdes matas. Cáceres apresentava-se como um espaço vazio, com poucos habitantes, porém se destacava devido à sua rede de comunicação eficiente e a comercialização que acontecia entre Vila Maria e Vila de Cuiabá. Além disso, suas riquezas naturais, com grande quantidade de peixes e animais para caça e, principalmente, por estar próxima da fronteira, contribuíram para sua importância e visibilidade.

Em seus estudos, Mendes (2010) apresenta fatos sobre o passado histórico do município que retratam as nuances de Cáceres entre os séculos XVII e XIX, em um empenho contínuo para documentar as expressões políticas, culturais, econômicas e ambientais vivenciadas ao longo do tempo.

Essa localidade era ocupada por comerciantes e a população mais abastada, políticos e pessoas ilustres da sociedade da época, concentrados onde hoje denomina-se praça Barão do Rio Branco. A esse respeito, Mendes (2010), acrescenta que esses espaços estavam ligados pelo rio Paraguai e, por conseguinte ao levar em consideração o grande e majestoso rio, esperava-se que a Vila Maria viesse a se desenvolver rapidamente; no entanto, ocorreu a estagnação, em decorrência da mudança da Capital Vila Bela²¹, apressava a transferência do Governo para Cuiabá

²⁰ Destaca-se que, ao escolher o nome, três aspectos relevantes foram levados em consideração: Vila, pois o local era uma pequena comunidade habitada por um reduzido número de habitantes, incluindo cerca de 78 indígenas originários das províncias castelhanas dos Chiquitos e dos Moxos. O nome *Maria* foi adicionado em homenagem à rainha de Portugal, Dona Maria I, que era mãe de D. João VI. Por fim, a escolha levou em conta a localização da vila estar às margens do rio Paraguai.

²¹ Vila Bela, foi a primeira capital de Mato Grosso, fundada em 19 de março de 1752, pelo Capitão Dom Antônio Rolim de Moura, que chegou à região com ordens régias para instituir o governo da Capitania de Mato Grosso, desmembrada da Capitania de São Paulo. Vila Bela se constituiu como a Capital de Mato Grosso de 1752 a 1820, teve grande destaque político e econômico, garantindo a expansão e preservação do território fronteiriço. A partir de 1820, dividiu com Cuiabá a administração provincial. Foi o ano da descentralização política e Vila Bela passou a denominar-se cidade de Mato Grosso. Logo,

(Mendes, 2010, p. 10). Esse fato deixou a então Vila Maria entre dois centros importantes da Província, porém ficou isolada, e “entregue a seus próprios recursos, felizmente abundantes pela exuberância (Mendes, 2010, p. 10).

Contudo, quando se retorna ao passado de Cáceres, percebe-se um lugar imortalizado nos registros em que é possível reforçar a importância para a visibilidade dos fatos e acontecimentos ocorridos neste espaço; logo, pode-se concordar com Neves (2008) que os bens imateriais e materiais, de certa forma, sustentam a memória do povo. É preciso reforçar que com a diminuição da busca pelo ouro, os olhares para Cáceres voltam-se para atividades de exploração das matas do alto Paraguai, de onde passaram a extrair borracha, peles de animais e madeiras, com destaque para a extração da poaia²².

Mendes (2010) e Santos (2013) apontam que, a partir desse momento, “tem início a vida urbana, cuja expressão se sente no aumento da área habitada e passa a ter status de vila a partir da aprovação de Lei nº 1, de 28 de maio de 1859 e a função portuária passou a desempenhar um papel muito grande para as transações comerciais com Corumbá. Com isso, os quatro cantos da cidade se expandiram e,

em 1835, a capital de Mato Grosso passa a ter sede em Cuiabá. Vila Bela passa a ter o nome definitivo de Vila Bela da Santíssima Trindade pela Lei Estadual nº 4.014, de 29 de novembro de 1978. As divisões e emancipações de distritos dos municípios de Vila Bela e Cáceres, no final do século XX, deram origem aos 22 novos municípios dessa região sudoeste mato-grossense, que fazem parte da faixa fronteiriça de 500 km com a Bolívia. Vila Bela da Santíssima Trindade, desde o início da sua edificação foi marcada pela instabilidade tanto política quanto do ambiente. [...] Com a decadência econômica e sem condições ambientais para manter a sede da província em Vila Bela, a capital se transfere para Cuiabá levando consigo os seus fundadores e toda a máquina administrativa. Nela permaneceram predominantemente os negros remanescente de escravos e, em menor proporção, a população indígena. A população remanescente se organizou e tornou-se ao longo do século XIX até meados do XX, uma comunidade relativamente igualitária, com relações de produção próximas as de um grupo tribal. Entretanto, esse quadro sofrerá transformações, ainda que muito lentamente, a partir da década de 1970 quando começa a repercutir em toda a fronteira do Sudoeste de Mato Grosso os reflexos do Programa a Marcha para o Oeste, lançado pelo Governo Getúlio Vargas com o objetivo de ocupar os “espaços vazios” da Amazônia Ocidental. Assim, a partir de então, começa a ocorrer uma modificação no quadro demográfico, com os fluxos migratórios dos brancos que voltaram a ocupar esse espaço (Soares, 2014, p. 60; Silva, 2017, p. 74-75).

²² Conhecida também como *Cephaeles Ipecacuanha*, essa planta extrativa, que possui o formato de pequenos arbustos e pertence à família das rubiáceas, tem sido amplamente utilizada por suas propriedades medicinais. Ela é bastante comum na região de Cáceres desde a segunda metade do século XIX, conforme documentos oficiais. O *Livro de cargas e descargas do município de Vila Maria do Paraguai* (1860/1864), transcrito por Romyr Conde Garcia, é um exemplo dessa documentação. É relevante mencionar que existem relatos de memorialistas que destacam a produção da poaia, como nas obras *O poaieiro de Mato Grosso* e *As peripécias de um ex-poaieiro mato-grossense*, de Adolpho Jorge da Cunha, além de *Poaia, ipeca ipecacuanha – a mata da poaia e os poaieiros do Mato Grosso*, de Marcel Jules Thieblot (Leite, 2018, p. 32). Destaca-se ainda o poema *O poaieiro*, de Natalino Ferreira Mendes (Mendes, 1993, p. 50), um dos notáveis escritores de Cáceres. Mendes 1993, p. 50, retratou em suas obras diversas personagens que destacam as características singulares de alguns cidadãos cacerenses que fizeram parte e ainda fazem da história dessa cidade.

“em pouco tempo foram surgindo núcleos de produção e comunidades como Rio Branco, Mirassol D’Oeste, Jauru e entre outros, e Cáceres começa a projetar-se no cenário mato-grossense como grande produtor agrícola” (Santos, 2013, p. 46).

Registram-se nessa fase vários fatos e acontecimentos, dentre eles transformações em sua estrutura econômica e social e, para além do que já foi mencionado, é possível reconhecer as mudanças ocorridas ao longo do tempo no município de Cáceres. Ao revisitar os escritos de Natalino Ferreira Mendes, evidenciam-se marcas históricas importantes, sobretudo referentes ao período de fundação do município de Cáceres.

O autor, ao abordar a origem de Cáceres, retrata o contexto vivido, contudo, esses conhecimentos só alcançarão os alunos por meio dos ensinamentos que recebem, seja no ambiente familiar ou por intermédio da escola através dos componentes curriculares. Neste cenário, o ensino de Geografia desempenha papel relevante, pois permite a mobilização dos docentes para que conceitos como território, lugar e identidade sejam trabalhados e assim contribuir na construção dos conhecimentos geográficos.

De fato, muitas transformações ocorreram nos espaços de Cáceres, ruas trocaram de nomes, escolas deixaram de existir, as praças foram reorganizadas, novos bairros foram criados, monumentos históricos foram extintos. Esse fato também é destacado nos estudos realizado por Oliveira (2018, p. 61) referente ao município de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. As transformações, mesmo que seja de uma rua, transformam a paisagem, os modos de vida e as práticas socioculturais do povo. A ação reverbera, pois se aniquila, de certa forma, a memória cultural dessas cidades, uma vez que há, em comum, uma demarcação de territórios com base em uma identidade social e política que contribuiu para o apagamento da memória coletiva.

As histórias, os fatos e os acontecimentos descritos por Mendes (2010) revelam o valioso patrimônio histórico-cultural legado pelos nossos antepassados, construído por meio do intenso labor idealista. Como sucessores no tempo, cabe-nos hoje a responsabilidade não apenas de preservar esse legado, mas também de dar continuidade à operação dos bens materiais, sociais e políticos que compõem nossa existência como povo, em busca do objetivo comum de consolidar esse território como parte integrante do Brasil - promovendo o bem-estar coletivo e o exercício da cidadania (Castrillon-Mendes, 2021, p. 68).

Sendo assim, essas dimensões históricas, geográficas e ambientais também foram contempladas na parte teórica do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* em diversas Pranchas Temáticas. Esse material visa proporcionar aos alunos e professores a compreensão das inter-relações entre o passado, o território e os processos socioeconômicos, políticos e culturais que contribuíram para a construção da identidade local.

A estrutura do Atlas busca não apenas apresentar informações de maneira acessível, mas também fomentar reflexões críticas sobre a preservação das memórias e o uso do espaço geográfico como instrumento para entrever a compreensão do global que se vincula ao lugar (Machado- Hess, 2012, p. 117).

Feitas essas observações, concordamos com Machado-Hess (2012), ao considerar ser imprescindível que professores e estudantes conheçam o município no qual ele vive, suas condições de vida e as origens familiares às quais ele pertence. Isso abrange também a compreensão dos diversos aspectos do mundo que fazem parte de seu cotidiano, interligando-se à pluralidade de lugares e épocas, onde o conjunto não é apenas a soma de seus componentes (Machado-Hess, 2012, p. 117).

4.3. Exploração e avaliação colaborativa: o contato inicial com o Atlas Escolar Municipal de Cáceres

Na fase de exploração, conforme descrita por Burns (1999 *apud* Grimaldi, 2018), foi realizada a apresentação da versão inicial do *Atlas Escolar do Município de Cáceres* aos professores participantes da pesquisa. Como o Atlas estava em fase de desenvolvimento e disponível apenas em formato digital, as apresentações foram realizadas de duas formas:

Em grupo: reuniões com professores por escolas, proporcionando um espaço coletivo de discussões, troca de ideias, experiências e reflexões.

Individualmente: encontro específicos com cada professor em suas respectivas escolas, permitindo um diálogo mais direcionado e detalhado. Os encontros e reuniões de forma individualizada se fez necessário em razão do tempo disponível dos professores participantes do estudo.

As apresentações seguiram uma sequência específica: primeiramente aos professores P01 e P02; posteriormente, aos professores P04, P03, P05 e, por último, ao professor P06.

A abordagem individualizada foi fundamental para garantir que cada professor tivesse a oportunidade de compartilhar suas perspectivas únicas. Ao integrar essas contribuições assegurou que o processo da ação colaborativa promovesse o desenvolvimento do Atlas de forma alinhada às necessidades e especificidades do contexto educacional local.

Nesta etapa de ação colaborativa, o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, em sua versão digitalizada, foi apresentado aos docentes em suas respectivas escolas, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Esse momento representou o contato inicial dos professores com o Atlas em sua versão preliminar, permitindo que eles avaliassem o material junto à pesquisadora.

Durante esse processo, os docentes puderam oferecer sugestões, propor alterações de conteúdo, e avaliar se as propostas pedagógicas contempladas no Atlas estavam alinhadas com as diretrizes da BNCC (2017) e DRC (2018), considerando ainda a possibilidade de desenvolver os conceitos geográficos para o ensino de Geografia.

Para a avaliação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, foram disponibilizados a versão digitalizada do material e um questionário avaliativo. O questionário foi composto por perguntas fechadas de múltiplas escolhas (sim, não, parcialmente), mas também incluía a possibilidade de os participantes justificarem suas respostas.

O objetivo desse momento avaliativo era permitir a realização de ajustes, sugestões e melhorias antes da finalização definitiva do *Atlas escolar municipal de Cáceres*. Conforme Cavalcanti (2024, p. 81) “avaliar é diagnosticar, é julgar, é tomar decisões” [...] avaliar é, também, parte constitutiva do processo”. Sendo assim, as questões foram elaboradas com o intuito de não apenas coletar os dados e analisá-los, mas sobretudo, compreender se o Atlas atenderia as perspectivas dos professores participantes no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Ao pensar na participação dos professores, alinhamo-nos à concepção de Tardif (2002), que defende que os docentes não devem ser vistos apenas como alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros. Pelo contrário, eles mobilizam saberes oriundos de sua própria prática, estruturando e orientando o ensino a partir de suas vivências e experiências profissionais. Nessa perspectiva, a participação dos professores na avaliação do Atlas revelou-se fundamental, assim nos preocupamos em “registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua

subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (Tardif, 2002, p. 231).

Bueno (2018, p. 8) afirma que um dos preceitos fundamentais na elaboração de atlas escolares municipais é garantir que as informações necessárias para o conhecimento geográfico, em uma escala municipal, sejam apresentadas de maneira simples, com linguagem adaptada aos alunos de cada nível de ensino. Além disso, essas informações devem ser alinhadas às demandas curriculares e regionais.

Para tanto, o questionário contemplou dimensões fundamentais para a avaliação, estruturadas em quatro eixos principais: (1) Avaliação de Aspectos Visuais e Linguagem do Atlas; (2) Alinhamento Pedagógico e Curricular; (3) Contribuições para a Prática Docente; e (4) Qualidade Cartográfica e Pedagógica. Ressalta-se que foram desencadeadas questões pertinentes aos eixos mencionados e estão detalhadas no Anexo (Apêndice D, p. 259).

As questões avaliativas possibilitaram uma análise colaborativa entre os professores participantes e a pesquisadora, garantindo que o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* fosse avaliado e aperfeiçoado antes da finalização de sua versão definitiva. O objetivo central foi identificar pontos positivos e aspectos a serem aprimorados, tanto no *design* quanto nos objetos de conhecimento e nas propostas pedagógicas, por meio de perguntas organizadas em eixos principais.

As perguntas foram estruturadas de forma a captar respostas objetivas e, simultaneamente, justificativas detalhadas, assegurando um diálogo produtivo entre os participantes. Ao incluir espaços para justificativas, buscou-se incentivar os professores a sugerirem mudanças e otimizações que pudessem tornar o Atlas mais robusto e alinhado às necessidades do público-alvo. Dessa forma, promoveu-se um processo reflexivo e colaborativo que envolveu os docentes no desenvolvimento do material, fortalecendo sua legitimidade pedagógica.

As devolutivas recebidas não apenas contribuíram para a construção do Atlas, como também tornaram o processo democrático, com foco na melhoria contínua. Houve momentos específicos nos quais os professores puderam colaborar ativamente com sugestões, o que garantiu que o material estivesse de acordo com as demandas pedagógicas e promovesse um ensino mais contextualizado, alinhado à realidade local.

Durante esse processo avaliativo, o envolvimento dos professores foi fundamental. Por meio de suas observações criteriosas, foi possível obter devolutivas

que sinalizaram os caminhos a serem seguidos nas etapas posteriores. Nesse contexto, é relevante destacar que todos os professores manifestaram percepções positivas em relação ao material. No entanto, apenas os participantes identificados como P01 e P06 justificaram algumas de suas respostas, o que contribuiu diretamente para o aprimoramento do Atlas.

No que se refere à questão: “*A apresentação visual da capa condiz com o contexto local e está alinhada à proposta do Atlas?*”, todos os participantes responderam afirmativamente, demonstrando que a capa cumpria com êxito o objetivo proposto. Ainda assim, apenas P01 e P06 apresentaram justificativas específicas para suas respostas, que serão discutidas adiante por seu potencial contributivo no refinamento estético e simbólico da obra:

P01: Parcialmente. Apesar da clareza da proposta, poderia alterar as imagens. Tenho algumas em meu arquivo, posso disponibilizá-la; P06: Sim. A capa é atrativa e utiliza símbolos que reforçam o contexto local. O visual desperta no aluno o lado curioso (Trabalho de campo, 2023).

As devolutivas dos participantes P01 e P06 indicaram avaliações parcialmente positivas, acompanhadas de justificativas que evidenciaram nuances relevantes para aprimoramentos. Ambas reforçaram o impacto positivo da capa do Atlas. Em particular, o participante P01 reconheceu a clareza da proposta e sugeriu alterações nas imagens, apontando possibilidades de melhorias visuais - sugestão essa que foi prontamente acatada.

Sua disposição em compartilhar imagens de seu próprio acervo revela uma participação ativa e um forte compromisso com a melhoria do material. Por sua vez, P06 destacou que a capa do *Atlas Escolar Municipal* é visualmente atrativa e utiliza símbolos que reforçam o contexto local. Essa observação confirma que o *design* atende a um dos objetivos principais do Atlas: contribuir para que os alunos compreendam os conceitos geográficos de território e lugar.

Conforme Sampaio, Menezes e Sampaio (2013, p. 7), quando um mapa não possui recursos interativos, tende a perder atratividade. Assim, materiais que incorporam elementos interativos e visuais envolventes respondem melhor às demandas dos usuários. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o que professores e alunos esperam do material e incentivá-los a participar de sua construção. Ainda segundo P06, o visual da capa desperta a curiosidade dos alunos,

o que é essencial para promover o interesse pela Geografia e potencializar a aprendizagem.

Com relação à questão “O *design* do Atlas proporciona legibilidade e facilita a leitura para os alunos do Ensino Fundamental?”, obtivemos respostas contrastantes de P01 e P06. P01 afirmou: “*Parcialmente. Alguns mapas e gráficos não estão legíveis, pode dificultar a leitura pelos alunos, penso que pode ser melhorado*”. Já P06 respondeu: “*Sim. Com a orientação do professor, facilita a leitura do Atlas*”.

Essas observações apontaram aspectos que precisaram ser ajustados para tornar o material mais acessível aos estudantes. Ambos os participantes apontaram que a nitidez e a qualidade gráfica de determinados elementos poderiam comprometer a compreensão dos conteúdos geográficos. Diante dessa observação, evidenciou-se a necessidade de aprimorar os recursos visuais, a fim de garantir uma leitura clara, precisa e consistente por parte dos estudantes.

Nesse contexto, Alencar e Pinheiro (2016) enfatizam a relevância das imagens como recursos metodológicos no ensino da Geografia contemporânea. Segundo os autores, ao relacionar propostas geográficas com imagens, cria-se uma metodologia capaz de aproximar teoria e prática, favorecendo a interação entre docentes e discentes. A imagem, enquanto forma materializada do conteúdo, permite múltiplas leituras, exigindo um olhar atento àquilo que não está explícito.

A observação de P06, de que a mediação do professor é fundamental para facilitar a leitura do Atlas, sugere que, para alguns alunos, o material pode não ser autoexplicativo. Isso reforça a importância de ajustes no *design*, a fim de ampliar a autonomia dos estudantes na leitura e interpretação das informações geográficas.

As opiniões dos professores sobre a legibilidade do Atlas demonstram um equilíbrio entre aspectos positivos e sugestões de melhoria. Embora tenha sido bem avaliado, o material ainda poderia ser aperfeiçoado por meio de correções na nitidez e no tratamento gráfico, de modo a fortalecer sua função pedagógica. A esse respeito, Alencar e Pinheiro (2016, p. 4) observam que a imagem é um suporte importante para a compreensão de temas geográficos, mas que o olhar do sujeito deve buscar, na leitura da imagem, sentidos que vão além do visível. Essa perspectiva reforça a necessidade de um projeto gráfico que favoreça a leitura crítica e significativa do conteúdo.

No tocante às questões: *Os objetos de conhecimento estão de acordo com as Pranchas Temáticas?* e *O Atlas atende ao plano de ensino da disciplina de*

Geografia?, as contribuições de P01 e P06 foram centrais para avaliar o alinhamento pedagógico e curricular do material.

P01, embora tenha respondido afirmativamente, sugeriu ajustes nas habilidades descritas nas Pranchas Temáticas. Sua observação sinalizou que, apesar da adequação dos objetos de conhecimento, há espaço para aprimorar a articulação com as habilidades previstas, garantindo maior sintonia com as diretrizes pedagógicas.

P06, destacou que os objetos de conhecimento presentes no Atlas abrem caminhos para alcançar os objetivos do ensino de Geografia. Tal percepção reforça que o material cumpre seu papel como recurso didático. Conforme Cavalcanti (2024, p. 107), ao ensinar Geografia, ensina-se também uma forma de pensar, o que implica ajudar os estudantes a compreender a realidade por meio do saber geográfico. O ensino, nesse caso, visa à formação do pensamento geográfico como objetivo central da escola básica.

A autora também observa que o ensino de Geografia deve articular conteúdos sistematizados, experiências vividas e o contexto cotidiano dos alunos (Cavalcanti, 2024, p. 106), perspectiva com a qual o Atlas dialoga diretamente.

Ao responder à questão “O Atlas atende ao plano de ensino da disciplina de Geografia?”, P01 reafirmou que sim, acrescentando que “o Atlas tem muito a contribuir para a construção do conhecimento sobre Cáceres”. Essa declaração reforça a importância de contextualizar o ensino ao território vivido. P06, de forma semelhante, destacou que o Atlas é especialmente útil para tratar da Geografia local, demonstrando que o material atende às expectativas curriculares e favorece uma abordagem pedagógica próxima da realidade dos alunos.

O participante P01 desempenhou um papel especialmente relevante no processo de avaliação, oferecendo observações valiosas sobre conteúdo, estrutura e *design*. Sua contribuição foi decisiva para o refinamento do material, e sua motivação foi reforçada pelo fato de ter se mudado recentemente para Cáceres.

Nesse contexto, o participante P01 identificou no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* uma oportunidade para aprofundar o conhecimento sobre o município.

Durante o período de planejamento, o material foi utilizado como recurso pedagógico junto aos acadêmicos do PIBID do curso de Geografia da UNEMAT, contribuindo para a articulação entre teoria e prática. Essa iniciativa gerou um debate produtivo, com observações sobre elementos cartográficos e conceitos geográficos.

Além disso, o participante P01 compartilhou imagens de seu acervo pessoal, que foram incorporadas tanto na segunda versão quanto na versão final do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Essa colaboração contribuiu significativamente para tornar o material ainda mais representativo do contexto local.

Ao considerar as contribuições do Atlas para a prática docente, foram apresentadas as seguintes questões: *Os objetos de conhecimento abordados no Atlas contribuem com sua prática docente?* e *O Atlas auxilia na compreensão dos conceitos geográficos?*. As respostas de P01 e P06 permitiram uma análise mais profunda sobre o impacto do material no ensino da Geografia.

P01 observou que “os materiais estruturados que utilizamos são bem limitados”, destacando a carência anterior de recursos pedagógicos voltados à realidade local. Essa constatação evidencia o valor do Atlas como auxiliar na prática docente. De forma semelhante, Bueno (2018, p. 8) aponta que os livros didáticos adotados nas escolas geralmente não contemplam conteúdos em escala local, o que limita sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

P06, por sua vez, destacou que “os conteúdos se interligam”, sinalizando a coerência interna do Atlas. Essa característica facilita o planejamento e a construção de aulas integradas, favorecendo uma abordagem interdisciplinar dos conceitos geográficos.

Na questão sobre a compreensão dos conceitos geográficos, P01 afirmou: “isso será legal, pois faz com que os alunos façam a relação global-local”. P06 também enfatizou a importância dessa conexão, evidenciando que o Atlas contribui para o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo a partir do lugar vivido. P01 declarou ainda: “com certeza irá me auxiliar, eu gosto de trabalhar com o contexto local, estou amando essa ideia, já li e já tenho pensado no que vou trabalhar”. Essa resposta demonstra entusiasmo e o potencial inspirador do Atlas para novas abordagens pedagógicas.

Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de bell hooks²³ (2013, p. 16), para quem a sala de aula deve ser um espaço de entusiasmo, não de tédio. A autora

²³bell hooks foi uma escritora, ativista e professora, nascida em Hopkinsville, uma cidade dos Estados Unidos. Seu nome verdadeiro é Gloria Jean Watkins, sendo bell hooks um pseudônimo. Sempre defendeu que a educação é uma forma de resistência política. Por que bell hooks se escreve com letra minúscula? A autora escolheu o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks. Ela decidiu utilizar tal pseudônimo sempre com letras minúsculas para se destacar, além de eliminar o caráter pessoal impresso em um substantivo próprio, de modo a evidenciar o seu pertencimento a uma comunidade. A área de estudos de bell hooks está relacionada à questão étnica e a questões de

defende que a aprendizagem deve ser envolvente e prazerosa, e que a ausência de interesse exige o uso de estratégias pedagógicas inovadoras. Em diferentes níveis de ensino, essa visão tem sido debatida por educadores que buscam práticas mais significativas e transformadoras:

Como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar em uma sala de aula de faculdade munida de vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. [...] não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto (bell hooks, 2013, p. 17).

bell hooks (2013) defende uma prática pedagógica mais flexível e adaptável. Para a autora, a verdadeira motivação no processo de aprendizagem requer um ambiente dinâmico, no qual os professores possam explorar abordagens inovadoras e estabelecer uma relação dialógica com os alunos, em vez de seguir rigidamente um modelo pré-estabelecido. Nesse sentido, ela ressalta que os educadores “teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção”.

No contexto da presente pesquisa, embora pressionados a seguir um modelo didático previamente definido, os professores participantes da pesquisa demonstraram disposição em adotar uma postura flexível, alinhando-se à proposta de inserção do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* como recurso didático. Essa abertura permitiu que alterações espontâneas fossem incorporadas à prática pedagógica, conforme as demandas da realidade escolar.

Ao serem questionados sobre a seguinte indagação: “*O Atlas possibilita a interação do/a professor/a com os objetos de conhecimento e a compreensão dos conceitos geográficos?*”, o professor P01 afirmou: “Eu vejo que essa interação será realmente efetivada se for colocada em prática. O Atlas não pode ser apenas mais um material, no sentido de que, quando der, eu uso ele”.

A partir dessa resposta, infere-se que P01 reconhece a importância da efetivação do Atlas na prática docente, alertando para os riscos de sua subutilização. Tal observação reforça a necessidade de integrar o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* ao planejamento pedagógico, evitando que ele seja tratado como um recurso

gênero. A autora, portanto, está ideologicamente vinculada ao feminismo e ao movimento negro. A autora defende um ambiente escolar pautado na diversidade, na democracia e na formação do pensamento crítico (<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/bell-hooks.htm>).

secundário ou ocasional. O êxito de sua implementação está diretamente vinculado à forma como será inserido nas aulas e nas metodologias adotadas pelos professores.

Richter e Spironello (2024, p. 265) destacam que “o desenvolvimento dos conteúdos geográficos em sala de aula requer do professor de Geografia o domínio das bases teórico-metodológicas da ciência geográfica”. Essa afirmação enfatiza o papel fundamental do professor como mediador da aprendizagem, sobretudo em uma área que exige competências analíticas específicas e um olhar crítico sobre o espaço geográfico. Os autores também ressaltam que a capacidade de analisar, perceber e refletir sobre a espacialidade constitui um exercício complexo, o qual demanda preparo e dedicação contínuos.

Apesar das exigências inerentes à prática docente na Geografia, os autores apontam que essa complexidade pode ser também estimulante. Assim, trabalhar com o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* implica reconhecer o papel essencial do professor nesse processo. Sobre isso, Richter e Spironello (2024) reforçam que se configura na “habilidade de articular os conhecimentos geográficos com outros conhecimentos e saberes, vinculados, por sua vez, às vivências cotidianas dos sujeitos”. Nesse aspecto, a articulação, a exploração de conceitos como lugar, paisagem e território torna-se fundamental.

Essas reflexões indicam a urgência do planejamento e da formação docente contínua para garantir a adequada utilização do Atlas no cotidiano escolar. As contribuições de P01 também chamam atenção para o risco de que o Atlas seja tratado como “mais um material”, isto é, como um recurso que não recebe o devido protagonismo nas práticas pedagógicas.

Durante os encontros formativos realizados com os professores participantes, ficou evidente a necessidade de estratégias que incentivassem o uso recorrente do Atlas. Tais estratégias visaram integrá-lo como mediador no processo de ensino, especialmente em situações que envolvem referências a outros territórios, como ocorre em livros didáticos, materiais estruturados de ensino ou em recursos audiovisuais como vídeos, filmes e documentários.

Destaca-se que essa reflexão foi fundamental para orientar ações futuras. Entre elas, elaborou-se os Quadros 12, 13, 14 e 15), os quais articulam o *Material do Sistema Máxi de Ensino*, as unidades temáticas e as habilidades previstas no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (Mato Grosso, 2018) com as Pranchas Temáticas do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Esse instrumento foi

concebido como uma possibilidade metodológica para abordar os conceitos de território e lugar, oferecendo aos docentes maior segurança no uso do Atlas e favorecendo sua integração às práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante identificado na resposta de participante P01 é o valor atribuído ao material. Ao reconhecer a importância do Atlas como instrumento de interação e compreensão dos conceitos geográficos – “desde que seja utilizado corretamente” –, P01 indica que sua eficácia depende diretamente do engajamento e do planejamento docente. Essa fala permite destacar três pontos centrais: Planejamento: O Atlas deve ser incorporado ao ensino com estratégias claras e intencionais de uso; Formação: É necessário oferecer suporte e capacitação contínua aos professores para que o utilizem de forma efetiva e Engajamento: O Atlas deve ser valorizado como instrumento prioritário, e não como um recurso secundário ou meramente eventual. Essa articulação potencializa a prática docente e fortalece o vínculo dos estudantes com seu lugar de vivência, promovendo aprendizagens mais contextualizadas e significativas.

No que se refere ao eixo “Qualidade Cartográfica e Pedagógica”, foram consideradas as contribuições dos professores P01 e P06. As perguntas abordadas incluíram: *Qual a sua opinião quanto à qualidade dos elementos cartográficos? As ilustrações e atividades pedagógicas são significativas ao ensino de Geografia? As atividades pedagógicas permitem aos docentes avaliar o ensino e a aprendizagem?*

Em relação à questão *Qual a sua opinião quanto à qualidade dos elementos cartográficos?*, os participantes responderam:

P01: Boa. Mas alguns mapas não estão nítidos, as resoluções de algumas imagens precisam ser melhoradas para facilitar a compreensão dos alunos.
P06: Boa. São bem elaborados, incentivam o conhecimento do município de Cáceres, mas o mapa incluído na Prancha temática 04, localizada na página 29 do Atlas, os dados precisam ser ajustados (Trabalho de campo, 2023).

As respostas de P01 e P06 trouxeram apontamentos positivos e sugestões pertinentes de aprimoramento. P01 avaliou os elementos cartográficos como “bons”, considerando satisfatória a qualidade geral dos mapas, embora tenha identificado algumas imprecisões. P06, por sua vez, também classificou os mapas como “bem elaborados”, destacando que estes contribuem para o conhecimento do município de Cáceres, evidenciando a relevância do Atlas ao promover a conexão entre os alunos e seu contexto local.

Esses aspectos positivos sugerem que o Atlas cumpre adequadamente sua função pedagógica, ao atuar como instrumento promotor da aprendizagem. No que se refere às sugestões de melhorias, P01 apontou problemas relacionados à resolução de algumas imagens, ressaltando que mapas com baixa nitidez podem comprometer a compreensão dos alunos. Essa observação revelou-se fundamental para o aprimoramento da clareza visual do material, tornando-o mais atrativo, sobretudo para os estudantes do Ensino Fundamental.

O participante P06, sinalizou que os dados constantes no mapa da Prancha Temática 04 (página 29 do Atlas) necessitavam de ajustes. Essa crítica reforçou a importância de assegurar que os mapas sejam não apenas visualmente acessíveis, mas também geograficamente precisos, de modo a preservar a confiabilidade e a eficácia pedagógica do material.

Embora os demais participantes da pesquisa tenham avaliado os mapas de maneira positiva, as observações específicas de P01 e P06 foram fundamentais para orientar ajustes pontuais que contribuiriam para a elevação da qualidade do Atlas. As melhorias sugeridas – como o aperfeiçoamento da resolução gráfica e a correção de dados cartográficos – mostraram-se essenciais para assegurar a excelência do material e, por conseguinte, favorecer o ensino e a aprendizagem de Geografia.

A respeito da questão: *As atividades pedagógicas permitem aos docentes avaliar o ensino e a aprendizagem?* Obtivemos as seguintes contribuições:

P01: Sim, as atividades são viáveis, especialmente para avaliar como os alunos se apropriam dos conceitos geográficos, compreender o que eles já sabem, e propor outras atividades também.

P06: Sim, são práticas e permitem aos professores observar a relação entre o aprendizado global e local (Trabalho de campo, 2023).

Conforme se observa, o participante P01 destaca que as atividades propostas são viáveis e úteis para avaliar como os alunos se apropriam dos conceitos geográficos, compreendem os conteúdos e possibilitam ao professor propor novas estratégias de ensino. Tal perspectiva ressalta o caráter dinâmico dessas atividades pedagógicas, conferindo aos docentes maior flexibilidade para ajustar suas práticas conforme as necessidades da turma.

P06, enfatiza o caráter prático das atividades, apontando que elas permitem aos professores observar como os alunos estabelecem relações entre o aprendizado em escalas global e local. Tal observação evidencia o potencial do *Atlas* como instrumento didático capaz de favorecer a compreensão da espacialidade em

múltiplas escalas. Nesse sentido, Callai (2019, p. 843) afirma que, ao se considerar a dimensão pedagógica do conteúdo, “existe a possibilidade de proporcionar o acesso ao conhecimento nos termos do próprio conhecimento que é desdobrado em conteúdo”. Essa concepção reforça a relevância de atividades pedagógicas que permitam aos estudantes estabelecer relações entre os conceitos geográficos e suas vivências, promovendo assim aprendizagens mais significativas.

Assim, as respostas de P01 e P06 indicam que as atividades não apenas facilitam a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, mas também promovem reflexões relevantes sobre o desempenho dos alunos na articulação entre escalas e no desenvolvimento do pensamento geográfico.

A etapa avaliativa do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* foi marcada pela significativa participação dos professores, cujas observações e devolutivas permitiram reestruturar tanto os mapas quanto os objetos de conhecimento e a organização geral do material. Essa ação colaborativa representou um diferencial em relação às práticas usuais, conforme observa Sampaio, Menezes e Sampaio (2013):

Dentre os diversos tipos de Atlas disponíveis, alguns deixam o usuário com acesso superficial, oferecendo acréscimos mínimos de análise ou apenas leitura da imagem. No entanto, existem outros cuja tendência é oferecer um amplo cenário de capacidades para questionamentos e análises, o que exige maior aprofundamento de pesquisa (Sampaio; Menezes; Sampaio, 2013, p. 7).

Nesse contexto, o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, enriquecido pelas contribuições dos docentes participantes, se insere na segunda abordagem mencionada. Apresenta-se, assim, como um instrumento didático-pedagógico que não apenas facilita o acesso ao conhecimento geográfico, mas também estimula a reflexão crítica, o aprofundamento conceitual e a construção de um pensamento geográfico contextualizado.

CAPÍTULO 5 – O ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES: SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA AÇÃO COLABORATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

“Professora, o que significa aquele pontinho no mapa?” (aluno do participante P06)

Com o intuito de aprofundar a discussão e ilustrar o processo de consolidação, este subtítulo aborda a implementação do Atlas Escolar Municipal, destacando as etapas que conduziram à sua implementação e aplicação na prática pedagógica, bem como o planejamento das ações, relatos e apresentações. O processo de pesquisa-ação colaborativa desempenhou um papel necessário nesse percurso, baseado na estruturação proposta por Burns (1999 *apud* Grimaldi, 2018), que define uma série de ações organizadas em etapas distintas. Essas etapas viabilizaram uma abordagem sistemática e reflexiva, envolvendo os participantes de forma colaborativa e garantindo que o Atlas fosse efetivamente integrado às práticas docentes. A seguir, são apresentadas as ações realizadas durante esse processo:

5.1. Análise e ajustes: antecedendo a implementação do Atlas Escolar Municipal

De acordo com a perspectiva de Burns (1999 *apud* Grimaldi, 2018), após a escolha do tema a ser investigado, os professores-pesquisadores refinam suas ideias com base na documentação de observações e na formulação de hipóteses. Aplicando essa abordagem ao desenvolvimento do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, foi possível avançar em sua implementação por meio da análise das respostas dos professores ao questionário avaliativo.

Uma das hipóteses levantadas durante esse processo foi a de que os professores precisariam compreender, previamente, os conceitos apresentados no *Atlas* para que pudessem desenvolver as atividades com os alunos. Nesse sentido, uma questão específica foi elaborada com o objetivo de identificar o nível de familiaridade dos participantes: *Você já conhecia o termo 'Pranchas Temáticas'?* As opções de resposta incluíam: ☐ *Sim* ☐ *Não* ☐ *Não me lembro*. *Justifique sua resposta*. As respostas indicaram que todos os professores não possuíam familiaridade com o termo, sendo que cinco deles responderam “não” de forma objetiva, enquanto um indicou “não me lembro”. Apenas os participantes P01, P02 e

P05 justificaram suas respostas, trazendo observações relevantes para a análise qualitativa.

P01: "Como eu não conhecia o Atlas, esse termo também não conhecia. Fiquei na curiosidade para entender."

P02: "Confesso que eu desconhecia esse termo pranchas."

P05: "Para ser sincero, eu não sabia do que se trata." (Trabalho de campo, 2023).

Esses comentários evidenciaram a necessidade de introduzir e explicar com maior clareza o conceito de *Pranchas Temáticas* aos professores, destacando sua relevância e aplicação prática. Essa etapa revelou-se essencial para que os docentes se apropriassem do material e pudessem utilizá-lo de forma satisfatória em suas práticas pedagógicas.

Com o objetivo de atender a essa demanda, durante os encontros formativos, junto a alguns dos participantes da pesquisa foram promovidas reflexões e orientação de leituras dos trabalhos de Bueno (2008) e Machado-Hess (2012), além de dois artigos específicos sobre o tema:

Artigo 1: *Atlas escolares municipais e sua proposta no âmbito das políticas curriculares educacionais: considerações iniciais*, de autoria de Miriam Aparecida Bueno (2018).

Artigo 2: *Cartografia Escolar e Atlas escolares municipais Brasil/Moçambique: o estudo do espaço local e a formação de professores*, de autoria de Miriam Aparecida Bueno e Suzete Lourenço Buque (2017).

Essas leituras podem contribuir de maneira significativa para a compreensão do conceito de *Pranchas Temáticas* e para a preparação de professores quanto à implementação do *Atlas Escolar Municipal* em suas práticas pedagógicas.

5.2. Planejamento colaborativo: seleção e organização das Pranchas Temáticas

O planejamento colaborativo constituiu uma etapa fundamental na implementação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, caracterizada por ações organizadas e alinhadas entre a pesquisadora e os professores participantes. Com base nos princípios da pesquisa-ação colaborativa, o passo seguinte foi estruturar o planejamento para a seleção das *Pranchas Temáticas* que seriam utilizadas nas atividades pedagógicas em sala de aula.

As ações de planejamento ocorreram nas próprias unidades escolares, em parceria com a pesquisadora, durante os horários disponibilizados pelos participantes da pesquisa. Nesse período, foi possível averiguar no Material do Sistema Máxi de Ensino e planejamentos bimestrais junto aos professores e identificar os objetos de conhecimento a serem trabalhados, verificando sua correspondência com os temas abordados pelo *Atlas Escolar Municipal*.

Durante os encontros formativos, emergiu a preocupação sobre como o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* seria efetivamente trabalhado com os alunos. Os participantes P01 e P02 sugeriram a realização de uma avaliação diagnóstica inicial, por meio de uma atividade avaliativa, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o município de Cáceres.

Tal processo revelou-se fundamental para que as *Pranchas Temáticas* fossem posteriormente exploradas com base nas dificuldades ou lacunas de conhecimento identificadas. Essa prática dialoga com o que propõe Lesann (2009, p. 43), ao afirmar que “o professor partirá do pressuposto que todo aluno traz um conhecimento prévio de qualquer assunto a ser introduzido em sala de aula”.

A autora defende a importância de que, ao iniciar um novo conteúdo, o docente mobilize esses saberes prévios por meio de uma avaliação diagnóstica, que pode assumir diferentes formas, como tempestades de ideias, atividades orais, entre outras. Dessa forma, torna-se possível compreender e interpretar os conhecimentos já consolidados pelos estudantes, possibilitando o planejamento de ações pedagógicas a partir dessas informações. Além disso, o Documento de Referência Curricular para a Educação Básica de Mato Grosso (2018) respalda o uso da avaliação diagnóstica, ao reconhecer que essa prática pode ser extremamente relevante por “fornecer ao professor elementos que lhe possibilitarão adequar o tipo de trabalho a desenvolver com os alunos antes mesmo de iniciar um processo de ensino-aprendizagem” (Mato Grosso, 2018, p. 44).

O documento também ressalta que a avaliação diagnóstica “não ocorre em períodos pré-determinados”, o que significa que pode ser realizada a qualquer momento, sempre que se pretenda introduzir uma nova temática.

A proposição dos participantes de P01 e P02 mostra-se, portanto, alinhada à perspectiva de Lesann (2009) e às Diretrizes Curriculares de Mato Grosso, ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção do aprendizado. Tal prática permite identificar lacunas no entendimento e

possibilita ao professor personalizar as intervenções pedagógicas, respeitando as especificidades de cada turma.

Nesse contexto, as atividades propostas a partir das *Pranchas Temáticas* do *Atlas* assumiram um papel estratégico no desenvolvimento do trabalho docente, ao promoverem reflexões significativas sobre os conceitos geográficos a partir do conhecimento sobre o município de Cáceres.

Para a realização da avaliação diagnóstica, optou-se por formas lúdicas de expressão do conhecimento. Embora Sampaio, Menezes e Sampaio (2013) apontem que “as formas lúdicas não são mensuráveis, mas interpretadas”, era exatamente essa a intenção: interpretar. As formas lúdicas de expressão do conhecimento – como brincadeiras e desenhos – promovem tanto o divertimento quanto a aprendizagem, pois, ao brincar e desenhar, crianças e adultos aprendem, ensinam, observam e se expressam (Sampaio, Menezes e Sampaio, 2013, p. 8).

Na elaboração da atividade avaliativa-diagnóstica, os participantes P01 e P02 se comprometeram a construir questões baseadas no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, que já se encontrava disponível em sua segunda versão digital. No total, os dois docentes elaboraram cerca de 52 questões, todas extraídas ou inspiradas pelo *Atlas*, com o intuito de obter um panorama mais claro das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Essa atividade foi, posteriormente, apresentada aos participantes P03, P04, P05 e P06, os quais tiveram a liberdade de utilizar as mesmas questões, seguir a mesma abordagem metodológica, realizar adaptações ou mesmo criar uma nova atividade conforme suas preferências. Cada professor atribuiu um nome específico à sua versão da atividade, refletindo suas perspectivas e adaptações ao processo, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Identificação de atividades por professores participantes da pesquisa

Código Prof@	Turmas	Número de alunos por turma	Nome da atividade
P01	7º	31	Conhecimento Geográfico de Cáceres
	9º	28	
P02	6º	26	Conhecimento Geográfico de Cáceres
P03	6º	29	Desafio Geográfico de Cáceres – Kahoot
P04	7º	27	Conhecimento Geográfico de Cáceres
P05	8º	18	Conhecimento Geográfico de Cáceres
P06	7º	29	Conhecimento Geográfico de Cáceres

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Antes do início das atividades com os alunos, os professores participantes da pesquisa realizavam uma breve apresentação da minha pessoa, permitindo que eu compartilhasse um pouco da minha trajetória acadêmica e da motivação que me levou a estar presente naquele contexto. Esse momento introdutório revelou-se fundamental para estabelecer um ambiente de confiança e acolhimento, contribuindo para que os estudantes se sentissem mais à vontade, sobretudo porque a maioria deles não me conhecia.

É importante destacar que, com exceção da atividade conduzida pelo participante P03, que optou por utilizar o formato digital por meio da plataforma *Kahoot*, todas as demais seguiram a mesma abordagem metodológica. Algumas questões foram modificadas com o intuito de contemplar aspectos específicos relacionados ao lugar de vivência dos estudantes, buscando garantir a objetividade da atividade.

A dinâmica da atividade ocorreu da seguinte forma: os alunos foram divididos em dois grandes grupos. Seis alunos foram escolhidos pela própria turma: três compuseram o primeiro grupo, e os outros três, o segundo. Os demais estudantes, denominados metodologicamente como "plateia", não podiam se manifestar durante a atividade, ainda que soubessem as respostas, conforme previa uma das regras. Outra regra estipulava que, caso o grupo que recebesse a pergunta não soubesse a resposta, poderia optar por passá-la à equipe adversária.

As respostas incorretas não eram corrigidas de forma imediata. Em vez disso, as perguntas eram anotadas no quadro e posteriormente discutidas de maneira reflexiva, envolvendo tanto os professores participantes quanto os alunos.

A atividade teve como objetivo integrar elementos de ludicidade ao processo de avaliação diagnóstica, promovendo um ambiente descontraído para verificar os conhecimentos prévios, as opiniões e o nível de participação dos estudantes. Durante a atividade, cada nova pergunta era acompanhada por uma música de suspense, criando um clima envolvente enquanto os alunos refletiam sobre as opções de resposta, todas formuladas em formato de múltipla escolha. As figuras 22 e 23 exemplificam algumas das perguntas elaboradas e aplicadas pelos professores participantes da pesquisa.

Com base nos resultados obtidos, foram planejadas ações subsequentes fundamentadas no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Esse processo revelou-se

fundamental para compreender como os professores mobilizavam os conhecimentos geográficos ao inserir o Atlas em suas práticas pedagógicas.

O *Atlas*, por sua vez, destaca-se por valorizar o espaço local e regional, além de incentivar atividades inovadoras. Essa abordagem promove uma articulação dialógica entre teoria e prática, enriquecendo o trabalho desenvolvido no contexto da sala de aula.

De acordo com Bueno (2008, p. 107), uma atividade motivadora deve ser capaz de despertar curiosidade, interesse e entusiasmo nos alunos, podendo lançar mão do humor, do lúdico e de elementos instigantes. Ao estimular a percepção e a observação em campo, ampliam-se as possibilidades de formulação de hipóteses e de desenvolvimento de raciocínios mais estruturados. Tais estratégias mostraram-se fundamentais para despertar nos alunos o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre o contexto geográfico local.

Como mencionado anteriormente, as atividades desenvolvidas pelos professores P01, P02, P04, P05 e P06 seguiram a mesma estrutura, sendo adaptadas apenas em algumas questões específicas, especialmente aquelas relacionadas ao bairro em que as respectivas escolas estavam localizadas (Figura 19). Já a atividade reelaborada pelo professor P03 incorporou imagens vinculadas diretamente ao conteúdo de cada pergunta, como ilustrado na Figura 20.

Figura 19: Exemplo de questões das atividades de conhecimento Geográfico - P01; P02; P04; P05 e P06

ATIVIDADE: CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: Cáceres/MT/Brasil Rodada de Conhecimento local (Cáceres) QUESTÕES DE 01 a 50	• 1- Quantos anos tem o município de Cáceres? • 1 - 243 • 2 - 234 • 3 - 239	• 2- No momento de sua fundação qual o nome que a cidade de Cáceres recebeu? • 1- Vila Clarinda • 2- Vila Maria do Paraguai • 3- Vila Real	• 3- Qual é o nome da ponte que fica sobre o Rio Paraguai. • 1- Floriano Peixoto • 2- Marechal Rondon • 3- Manoel de Barros
• 4- Em que ano foi fundada a cidade de Cáceres? • 1- 1777 • 2- 1778 • 3- 1776	• 5- O Festival Internacional de Pesca de Cáceres foi realizada por muitos anos no mês de: • 1- Junho • 2- Setembro • 3- Março	• 6- Passando pela Rodovia MT 343 que dá acesso ao Município Barra do Bugre você pode avistar a cachoeira: • 1- Facão • 2- Águas Limpas • 3- Peraputanga	• 7- Qual dos rios não é afluentes do Rio Paraguai: • 1- Rio Sepotuba • 2- Rio Cabaçal • 3- Rio Araçatuba

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Figura 20: Exemplo de questões das atividades desafio Geográfico utilizadas pelo P03

ESCOLA XXXX PROFESSOR: P03 TURMA: 4º ANO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: Cáceres/MT/Brazil  1	 01- Na área central da cidade de Cáceres está o Centro Histórico, formado pela Igreja Matriz (Catedral São Luís de Cáceres) e os casarões antigos são vistos como: a) Os cartões postais da cidade b) O espaço menos organizado da cidade c) O espaço em que há pouca visitação de turistas 2	 02- Qual dos rios não é afluentes do Rio Paraguai: a) Rio Sepotuba b) Rio Cabagali c) Rio Araguaíba 3	 03 - Qual é o nome da ponte que fica sobre o Rio Paraguai. a) Floriano Peixoto b) Marechal Rondon c) Manoel de Barros 4
 04 - Passando pela Rodovia MT 343 que dá acesso ao Município Barra do Bugre você pode avistar a cachoeira: a) Fação b) Águas Limpas c) Peruputanga 5	 05- No momento de sua fundação qual o nome que a cidade de Cáceres recebeu? a) Vila Clarinda b) Vila Maria do Paraguai c) Vila Real 6	 06 - Qual das Fazendas no passado foi a Celula-Mater de Cáceres (Vila Maria), a mais rica fazenda da Província, dos Coronéis, dos Lucrivos e de Sabino Vieira, da Guerra dos Sabinaes: a) Fazenda São João b) Fazenda dos Igarapés c) Fazenda Jacobina 7	 07- O centro da cidade de Cáceres, considerado hoje como o centro histórico, foi planejado e pensado para a: a) População que possuiu automóveis b) População que possuiu motos e bicicletas c) População da época de sua fundação que andavam de carroças e carros de boi 8

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Ao final da atividade, era anunciada a equipe que obteve a maior pontuação. Em seguida, eram apresentadas as questões que haviam sido respondidas de forma incorreta, o que possibilitava a interação entre o professor e os estudantes, promovendo a troca de opiniões e reflexões coletivas. As perguntas que mais suscitaram discussões – cujas respostas equivocadas foram retomadas e debatidas em sala, e estão descritas a seguir na Tabela 2.

Discutir e abordar as questões respondidas de forma incorreta durante as atividades revelou-se uma prática extremamente significativa, evidenciando a importância de um enfoque didático-pedagógico mais aprofundado. Essa abordagem permitiu que os conceitos geográficos fossem retomados com maior detalhamento, contribuindo para uma compreensão mais sólida por parte dos alunos.

Para reforçar essa perspectiva, as reflexões de Lesann (2009) oferecem uma contribuição relevante: “Para ‘corrigir’, o professor precisa procurar a gênese do erro, o que significa percorrer o caminho lógico que levou o aluno a dar uma resposta ‘errada’.” Assim, o objetivo da atividade não se restringia à simples identificação de acertos e equívocos, mas sim à utilização das respostas dos estudantes como ponto de partida para novas intervenções pedagógicas, identificando, inclusive, quais Pranchas Temáticas correspondiam às questões abordadas (Tabela 2).

Nesse sentido, foi “necessário, e fundamental, explicar “o quê e em que está errado. A correção efetiva do erro constitui a essência do trabalho do professor” (Lesann, 2009, p. 81). Tal estratégia resultou em impactos positivos, fortalecendo o processo de aprendizagem dos alunos e conferindo maior sentido e profundidade a essa etapa formativa.

Tabela 2: Identificação das Pranchas Temáticas relacionadas as atividades diagnóstica

Código Prof@	Turma	Nº Questão Atividade	Número e Título da Prancha Temática
P01	7º ano	41	38 – Transporte em Cáceres
P02	6º ano	37	13 – Bairros no município de Cáceres
P03	6º ano	42	13 – Bairros no município de Cáceres
P04	7º ano	41	38 – Transporte em Cáceres
P05	8º ano	15	13 – Bairros no município de Cáceres

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Na turma do P01, algumas questões geraram incertezas quanto à sua correção, especialmente no que se refere à localização precisa do bairro onde a escola está situada. Diante disso, alguns estudantes foram autorizados a realizar pesquisas na internet utilizando o *Google Maps* em seus próprios celulares. Contudo, nem todos puderam participar ativamente dessa etapa, devido à indisponibilidade do recurso tecnológico – uma realidade comum entre os alunos das escolas investigadas. Ainda assim, as informações obtidas foram compartilhadas com toda a turma.

Durante a pesquisa, os alunos perceberam que o endereço indicado pelo *Google Maps* estava desatualizado, o que provocou uma mobilização coletiva em torno do tema. Enquanto isso, mantive uma observação atenta das reações e interações dos estudantes.

Para esclarecer as dúvidas geradas, o professor P01 aproveitou a oportunidade para apresentar o mapa do bairro disponível no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Ele explicou que o município passou por uma reestruturação territorial a partir da Lei nº 2.431, de 12 de maio de 2014, a qual dispõe sobre a denominação de ruas, avenidas e demais logradouros, define marcos de referência para a numeração de imóveis e realiza o desmembramento de bairros, em conformidade com o projeto de

codificação postal do município. Com essa nova configuração, o bairro onde a escola se localiza foi integrado a outro.

Essa situação propiciou aos estudantes e professores uma reflexão importante: nem todas as informações disponíveis na internet são atualizadas ou confiáveis. Apesar de a prefeitura ter reconfigurado o território conforme a legislação vigente, essas alterações não estavam refletidas nas plataformas de acesso público, como o site oficial da administração municipal.

A partir dessa experiência, os alunos passaram a compreender a importância de conhecer tanto o bairro em que residem quanto o bairro onde a escola está inserida — especialmente considerando que a maioria da turma do P01 vive nas proximidades da instituição. Foi, portanto, uma oportunidade de adquirir conhecimentos sobre a organização territorial da cidade, as leis que regulamentam os bairros e o uso de mapas temáticos. Ouviu-se de alguns alunos expressões como: “Como eu não sabia o bairro onde moro?”, “Como mudam o nome do bairro e a gente não fica sabendo?” ou ainda “Quando eu chegar em casa, vou verificar na conta de luz, deve estar correto.” Esse contexto levou o professor P01 a mencionar brevemente quantos bairros existem atualmente em Cáceres, conforme apresentado na Prancha Temática 13 (Figura 18).

Na turma do P04, os alunos também demonstraram dificuldades quanto ao número de bairros existentes no município. Por essa razão, foi apresentada a Prancha Temática 38 (*Atlas Escolar Municipal de Cáceres*), permitindo ao professor utilizar a mesma metodologia aplicada pelo P01, abordando as alterações trazidas pela Lei nº 2.431/2014.

Nas turmas dos professores P02, P04 e P05, discutiu-se a questão 41: *Cáceres é conhecida como a cidade das bicicletas. Nesse sentido, quantas ruas com ciclovias há em Cáceres? (1 – 03 ruas; 2 – apenas 01 rua; 3 – 02 ruas)*. Para esclarecer as dúvidas, os professores iniciaram uma explicação que estimulou os alunos a refletirem sobre a localização das ruas com ciclovias. Para mediar a aprendizagem, utilizaram pontos de referência conhecidos, facilitando a orientação espacial dos estudantes.

Conforme Sampaio, Menezes e Sampaio (2013, p. 4), “localizar-se e orientar-se no espaço são habilidades geográficas; aprender a usar o mapa e usá-lo para aprender sobre o espaço, de igual modo. É dessa forma que se entende a utilização da Geografia”. Após essa etapa de contextualização, foi apresentada novamente a Prancha Temática 38, ampliando a compreensão dos alunos. Observou-se que a

maioria acreditava haver apenas uma ciclovia em Cáceres, possivelmente por essa ser a única que integrava seu cotidiano.

Na turma do P05, os debates concentraram-se nas ruas que efetivamente possuem ciclovias. Destacou-se a ciclovia localizada no bairro DNER, situada na rodovia MT-343, que liga Cáceres a Porto Estrela e Barra do Bugres. Essa via é amplamente utilizada por praticantes de ciclismo, modalidade esportiva que tem ganhado notoriedade no município nos últimos anos. Além disso, foi apresentada uma terceira ciclovia recém-implantada, localizada na Avenida dos Bandeirantes, via de acesso ao bairro Jardim Universitário.

Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de que a maioria dos estudantes dessa escola reside em bairros onde as ciclovias estão presentes. No entanto, muitos desconheciam tal informação, o que evidencia a importância de mobilizar os conhecimentos geográficos em sala de aula para valorizar e divulgar aspectos do território vivido pelos próprios alunos.

As reflexões provocadas por essa questão levaram os estudantes a exercerem o pensamento geográfico, questionando, por exemplo: *Se Cáceres é conhecida como a cidade das bicicletas, por que existem apenas três ciclovias em sua configuração espacial?* A partir disso, surgiram discussões sobre as causas dos frequentes acidentes envolvendo ciclistas, destacando-se a ausência de políticas públicas específicas, sobretudo em um contexto em que o transporte coletivo foi desativado há cerca de duas décadas e a predominância do uso de bicicletas pela grande maioria dos alunos e sobretudo, da população cacerense.

Durante a atividade conduzida pelo professor P03, diferentemente das realizadas pelos demais participantes da pesquisa, foram disponibilizadas imagens aos alunos juntamente com as perguntas. Essa estratégia resultou em uma redução significativa do nível de dificuldade para responder às questões de múltipla escolha.

O P03 adotou uma metodologia (Figura 21) em que as 15 primeiras questões continham imagens ilustrativas, enquanto nas subsequentes, essas imagens estavam ausentes. A atividade foi elaborada na plataforma *Kahoot*²⁴, cujo sistema de

²⁴ *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que facilita a criação, o compartilhamento e a execução de jogos educativos ou *quizzes* em minutos. <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>. Cabe ressaltar que essa atividade foi realizada com o uso do *Chromebooks* que todas as escolas estaduais de Mato Grosso possui em seu acervo de recursos tecnológicos.

pontuação leva em consideração o tempo de resposta: quanto mais rápido o aluno responde, maior a pontuação obtida.

Uma das questões que provocou debate entre os alunos foi a de número 42, que indagava: *Quando comparado com a área central da cidade de Cáceres, qual dos bairros é o mais distante: 1 – Jardim Aeroporto; 2 – Jardim Paraíso; 3 – Jardim das Oliveiras?* É importante ressaltar que a escola em questão está localizada em um bairro próximo à região central da cidade. Dos 29 estudantes da turma, apenas uma aluna respondeu corretamente à pergunta. Alguns colegas demonstraram ceticismo em relação à alternativa correta. Com certa timidez, a aluna explicou que conhecia a resposta porque realiza esse trajeto diariamente para frequentar a escola. Quando questionada sobre o motivo de não estudar em uma instituição mais próxima de sua residência – inclusive citada por alguns colegas –, ela relatou que seus pais optaram por essa escola devido à mudança recente da família para o bairro atual.

A aluna também manifestou preferência por continuar estudando na instituição, afirmando que a distância não representa um obstáculo significativo. Nesse momento, houve um breve silêncio na sala, e o P03 aproveitou a oportunidade para estimular uma reflexão coletiva ao perguntar aos demais alunos: “E vocês, como é o trajeto que percorrem de casa até a escola? Quais paisagens observam? Que tipo de transporte utilizam?”. Esses diálogos revelaram-se valiosos para despertar nos alunos a importância da observação do espaço geográfico ao seu redor e a compreensão do conceito de lugar.

Em relação a finalização e discussões na turma do 9º ano sob responsabilidade do P01, bem como do 8º ano do P06, em função da limitação temporal das aulas, não foi possível promover, naquele mesmo dia, abordagens sobre as questões respondidas incorretamente pelos alunos. Essas reflexões foram adiadas para o início da atividade subsequente.

5.3. Reflexões das práticas docente: planejando as próximas ações

As atividades planejadas na etapa anterior foram debatidas nas reuniões promovidas pelos professores participantes da pesquisa, realizadas nas respectivas escolas durante os horários previamente estabelecidos. Esses encontros mostraram-se fundamentais, possibilitando a organização e o planejamento das ações pedagógicas subsequentes. Antes de avançar para a etapa seguinte, foram

retomadas algumas observações relevantes, com o intuito de reforçar pontos considerados estratégicos no processo formativo. As etapas colaborativas priorizaram um enfoque didático-pedagógico, fundamentado em registros fotográficos, observações diretas e anotações em diário de campo como principais instrumentos metodológicos. Entre os aspectos destacados, os seguintes merecem especial atenção:

Considerações sobre a atividade de avaliação diagnóstica: A análise das atividades iniciais revelou a necessidade de ajustes para melhor adequação às demandas específicas de cada turma.

Participação dos estudantes: O grau de envolvimento variou entre os grupos. Enquanto algumas turmas demonstraram participação ativa, outras apresentaram baixo engajamento, evidenciando a importância da adoção de estratégias diferenciadas, sensíveis às particularidades de cada contexto escolar.

Observações durante as atividades: Foi apontado ao P03 que a inserção de imagens ilustrativas relacionadas aos locais contribuiu significativamente para a mediação da aprendizagem. Tal recurso demonstrou-se eficaz, reduzindo a incidência de erros e facilitando a compreensão dos conteúdos. A partir disso, discutiu-se com os demais professores a viabilidade e os momentos mais adequados para o uso de imagens como apoio didático, enriquecendo a análise pedagógica.

Encontros e reuniões formativas: Durante os encontros, foram analisadas as questões com maior índice de erro entre os estudantes, o que permitiu levantar hipóteses sobre lacunas nos conhecimentos prévios. Esse exercício de análise foi essencial para subsidiar o planejamento de estratégias de intervenção pedagógica.

Reflexões e objetivos: Os docentes participantes da pesquisa refletiram sobre as metas de aprendizagem pretendidas e revisaram os recursos metodológicos utilizados nas atividades anteriores, ponderando sobre sua efetividade.

Discussão sobre as Pranchas Temáticas do Atlas Escolar Municipal de Cáceres: O debate sobre as Pranchas Temáticas possibilitou a seleção das mais adequadas para as próximas atividades pedagógicas. Essa etapa foi crucial para alinhar os recursos visuais que seriam empregados, bem como para a organização das cópias impressas do Atlas a serem utilizadas com os alunos.

As ações foram fundamentais para o alcance dos objetivos propostos nas atividades e também para orientar as análises futuras. Além disso, evidenciaram, para os professores envolvidos, a importância de sistematizar e registrar as práticas

pedagógicas. Com base nos dados coletados durante as atividades de conhecimentos geográficos, a análise inicial concentrou-se na identificação das questões respondidas incorretamente, conforme demonstrado nos Quadros 9 e 10. O objetivo dessa análise foi identificar quais dessas questões estavam diretamente relacionadas às Pranchas Temáticas utilizadas em sala de aula.

Quadro 9: Questões das atividades respondidas de forma incorreta e sua relação com as Pranchas Temáticas: Participantes P01; P02; P04; P05 e P06

Código Prof@	Número correspondente à questão	Número da Prancha Temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
P01; P02; P04; P05	16; 05; 07; 09; 39;	01: A linguagem dos mapas
P01; P02; P04; P05; P06	05	02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no Mundo
P01	16	03: Minha moradia, meu município, meu lugar
P06	18	04: Cáceres nas diferentes regiões
P01; P02; P04; P05; P06	01; 02; 04; 08; 17; 22; 25	05: Cáceres: o contexto histórico
P01; P02; P04; P05; P06	23; 24	06: Símbolos do município de Cáceres
P01; P02; P04;	27; 36; 40	07: Paisagens do município de Cáceres
P01; P02; P04; P05; P06	15;32;33;34;37;39;42; 45	09: Espaço rural e urbano no município de Cáceres/MT
P01; P02; P04; P05; P06	32;33;34; 45	10: Planejamento urbano em Cáceres
P01; P02; P04; P05; P06	15;29;32;3;34;37; 39;42; 45	11: Expansão urbana em Cáceres
P01; P02; P04; P05; P06	39	12: Área urbana em Cáceres
P01; P02; P04; P05; P06	15;29;37;39;42	13: 13: Bairros no município de Cáceres
P06	10	14: Tempo e clima no município de Cáceres
P01; P02; P04; P05	03;13	16: Hidrografia na cidade de Cáceres
P01	46	17: Vegetação do município de Cáceres
P01	38	19: Meio ambiente no município de Cáceres
P01; P04; P06	19	20: População em Cáceres
P01; P05; P06	47	23: Raça e etnia
P02; P04	31	24: Inclusão social
P01; P02; P04;	31	25: Inclusão e acessibilidade em Cáceres
P01; P05;	14	27: Pecuária no município de Cáceres
P01; P02; P04; P05; P06	15; 29; 37; 39; 42	28: Indústria em Cáceres
P01; P02; P04; P05; P06	09	30: Feiras em Cáceres
P01; P02; P04; P05; P06	05; 06; 30	34: Turismo, lazer e cultura em Cáceres
P05	28; 49	37: Ensino em Cáceres
P03	41	38: Transporte em Cáceres
P04; P05	26	40: Cáceres no mundo
P04; P05	40;	41: Cáceres no futuro

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

Quadro 10: Questões das atividades respondidas de forma incorreta e sua relação com as Pranchas Temáticas: Participante P03.

Número correspondente à questão	Número da Prancha Temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
21; 02; 04; 07; 41; 42	01: Linguagem dos mapas
06	02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no Mundo
23;	03: Minha moradia, meu município, meu lugar
18	04: Cáceres nas diferentes regiões
05;08;09;10;16; 22;24	05: Cáceres: o contexto histórico
20	06: Símbolos do município de Cáceres
09	07: Paisagens do município de Cáceres
32;33;34	10: Planejamento urbano em Cáceres
33; 34;	11: Expansão urbana em Cáceres
41	13: Bairros no município de Cáceres
40	34: Turismo, lazer e cultura em Cáceres
30	38: Transporte em Cáceres

Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

A análise dos dois quadros que correspondem às questões incorretamente respondidas pelos alunos revelou informações fundamentais para o direcionamento do processo de ensino. Essa etapa evidenciou a necessidade de maior atenção a determinados conteúdos e habilidades, permitindo aos professores participantes da pesquisa ajustarem suas práticas pedagógicas. Conforme destaca Lesann (2009, p. 81), ao tratar do valor do erro em processos avaliativos: “nenhum erro é devido ao acaso. Todo erro é resultado de um raciocínio que falhou, ou mesmo, da falta de raciocínio”. Assim, essa etapa teve dois objetivos principais: identificar lacunas no aprendizado e promover o alinhamento entre o Material do Sistema Maxi de Ensino e o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, sendo decisiva para embasar as ações subsequentes.

A identificação das questões com maior índice de erro possibilitou a compreensão dos conhecimentos que ainda não haviam sido plenamente assimilados pelos alunos. Ao relacionar essas questões às Pranchas Temáticas do *Atlas Escolar Municipal*, tornou-se possível direcionar os esforços pedagógicos para a melhoria do entendimento dos conteúdos que apresentaram maior dificuldade, ao mesmo tempo em que se buscou fortalecer os saberes que já estavam consolidados pelos alunos.

Outro aspecto relevante é que a análise também possibilitou verificar se os conteúdos abordados nas Pranchas Temáticas poderiam ser incorporados nas aulas de Geografia e se estariam em consonância com o Material do Sistema Maxi de Ensino. A correlação entre os Quadros 9 e 10 e as Pranchas Temáticas viabilizou

ajustes que fortaleceram a articulação entre os instrumentos didáticos e as demandas pedagógicas, garantindo um ensino mais coerente com a realidade dos estudantes.

O Quadro 9, que reúne dados dos participantes P01, P02, P04, P05 e P06, evidenciou questões incorretas relacionadas a diversas Pranchas Temáticas, como *Cáceres: o contexto histórico*, *Planejamento urbano e espaço rural e urbano*, *Expansão urbana* e *Bairros no município de Cáceres*. Esse mapeamento permitiu aos docentes desenvolver estratégias específicas para reforçar os conteúdos com maior índice de erro. Já o Quadro 10, referente ao participante P03, demonstrou que as questões incorretas estavam concentradas nas Pranchas Temáticas *Linguagem dos mapas* e *Cáceres nas diferentes regiões*, indicando a necessidade de adaptação do ensino ao nível de compreensão dos alunos.

Essa etapa foi essencial não apenas para diagnosticar as dificuldades dos estudantes, mas também para repensar o uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* em sala de aula, permitindo o ajuste de conteúdos e metodologias. Além disso, incentivou os docentes a proporem melhorias contínuas em suas práticas pedagógicas, visando uma maior integração entre os materiais didáticos e as necessidades educacionais dos alunos.

Apesar do reconhecimento da importância de atividades pedagógicas contextualizadas, os professores demonstraram preocupação quanto ao uso do *Atlas* em sala de aula, dado que já trabalham com o Material do Sistema Maxi de Ensino, planejado para ser executado ao longo de todos os bimestres letivos. Essa situação evidenciou a necessidade de avaliar a relação entre os conteúdos do Material do Sistema Maxi e as Pranchas Temáticas do *Atlas*.

Os Materiais do Sistema Maxi de Ensino, padronizados e vinculados à implementação da Gestão por Resultados (GR)²⁵, têm o objetivo de alinhar as práticas

²⁵ No estado de Mato Grosso, o Governo instituiu a GR (Gratificação Anual por Eficiência e Resultado), se constitui de um incentivo financeiro para servidores da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT), conforme a Lei Complementar nº 756/2023. A GR visa reconhecer e recompensar o desempenho dos profissionais que contribuem para o desenvolvimento da educação pública no estado, incentivando a formação continuada, reduzindo o absenteísmo e a evasão escolar, e melhorando os índices de aprendizagem. O atrativo se consolida em pagamento efetivado em parcela única, anualmente. O valor da GR pode ser de até duas vezes o salário do servidor, dependendo do cumprimento de metas individuais e coletivas. Os servidores podem consultar suas pontuações e o valor estimado da GR no sistema da Seduc-MT, acessando o site com o número de matrícula e os cursos realizados na plataforma de formação. A GR tem como base legal: o Decreto nº 984, de 27 de agosto de 2024, que define os critérios e as metas individuais e coletivas para a GR. Art. 1º Este Decreto regulamenta a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado - GR relativo ao ano de 2024 dos Profissionais da educação de MT. O Decreto nº 256, de 5 de maio de 2023, também regulamenta a GR, estabelecendo os critérios e procedimentos para o pagamento. A Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de

docentes às metas estabelecidas. No entanto, essa padronização pouco enriquece o processo de ensino-aprendizagem ao desconsiderar as especificidades culturais e sociais dos alunos no contexto local. Conforme aponta Nascimento (2022, p. 81), desde 2022 temos vivenciado o desenrolar de políticas educacionais que impõem, em um país com características culturais e econômicas diversas como o Brasil, uma padronização em sua estrutura curricular. No estado de Mato Grosso, essas políticas têm gerado “mudanças drásticas no cotidiano escolar dos estudantes e repercutido tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto no material didático utilizado pelos professores e alunos em sala de aula”.

Como argumenta bell hooks (2013, p. 25), a educação deve ser um ato de liberdade, no qual professores e alunos constroem e reconstróem o conhecimento a partir de suas experiências de vida.

A oferta de materiais diáticos descontextualizados transforma o ensino em repetição mecânica de conteúdos, restringindo tanto a criatividade docente quanto a participação crítica dos estudantes. Reconhecemos os desafios enfrentados por esses profissionais, submetidos a metas rígidas e materiais padronizados, o que tem provocado tensões no cotidiano escolar, sobrecarga de trabalho, queda na qualidade do ensino e desmotivação docente.

Cabe ressaltar que os Materiais Estruturados foram elaborados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no contexto da implementação do Sistema Estruturado de Ensino. Desde sua implantação, esse modelo tem gerado controvérsias e insatisfações entre os educadores e a comunidade escolar. A escolha da FGV ocorreu sem diálogo com os profissionais da educação do estado, resultando na adoção de apostilas padronizadas e descontextualizadas, alheias às especificidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes mato-grossenses. Esse distanciamento compromete a construção de um conhecimento significativo e conectado à realidade local.

Como afirma Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Um ensino de qualidade deve, portanto, valorizar os saberes populares e as experiências de vida dos educandos. A ausência de revisão crítica e participativa do conteúdo reforça o caráter verticalizado da proposta. As apostilas são elaboradas

2023, estabelece os princípios da GR, como a avaliação do desempenho dos servidores. A Lei Complementar nº 630, de 29 de março de 2021, também se refere à GR, definindo os valores de referência para o cálculo da gratificação (<https://gr.seduc.mt.gov.br/>)

de forma centralizada, sem considerar a experiência dos professores que atuam diretamente com as turmas. Isso engessa as práticas pedagógicas, limita a autonomia docente e impede adaptações metodológicas adequadas à realidade escolar.

Nascimento (2024, p. 86), ao analisar o material do Sistema Máxi de Ensino, ressalta que, mesmo diante das críticas existentes, muitos professores ainda demonstram preferência por esse material em relação ao livro didático atual. Isso deve ao fato de que este é “produzido por área do conhecimento, enquanto o material estruturado é por componente curricular. A autora pondera, entretanto, que se o livro didático fosse ofertado por disciplina e não por área do conhecimento, devido às críticas ao material estruturado, os manuais didáticos seriam certamente a escolha preferencial dos educadores.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks (2013) enfatiza a necessidade de um processo educativo dinâmico e participativo, que desafie os métodos pedagógicos tradicionais: “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam os processos pedagógicos” (bell hooks, 2013, p. 25).

Giroux (2021, p. 2) complementa essa crítica ao se posicionar contrário ao modelo que transforma a escola em um instrumento de reprodução cultural e econômica, priorizando resultados mensuráveis e competências técnicas em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico.

É nesse contexto que se compreende a preocupação dos professores em dar conta dos conteúdos que constam nos Materiais do Sistema Maxi de Ensino. Assim, concordamos com Kaercher (2010, p. 11) afirma que “nosso problema não são os conteúdos [...] nem eles trazem, portanto, as soluções”. O cerne de uma educação democrática reside na forma como construímos o conhecimento com os alunos. Nesse sentido, Giroux (2021, p.6) propõe uma pedagogia crítica, voltada à autonomia, à participação cidadã e ao enfrentamento de imposições, que por vezes encontram-se distante da realidade de alunos e professores.

Para Kaercher (2010, p. 11), os espaços educativos são “feitos por nós professores juntamente com a comunidade escolar. Não pelo livro didático. Ele é somente um auxiliar. Mais importante do que listar muitos conteúdos é entender o fio condutor que constrói as paisagens”. A adoção da GR no estado de Mato Grosso suscita preocupações quanto à valorização do conhecimento pedagógico local e a preservação da qualidade do ensino. Por mais que a proposta tenha a pretensão de

oferecer parâmetros, sua aplicação, quando realizada de forma impositiva, pode em a curto, médio e a longo prazo, reduzir os espaços de construção de conhecimentos e a participação mais efetiva de todos que fazem parte do ambiente escolar. Essa situação, aponta para a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis frente aos desafios que pesam sobre a educação escolar.

Diante desse cenário, faz-se urgente adotar práticas pedagógicas humanizadoras e libertadoras, como defendem Freire (2016), bell hooks (2017) e Kaercher (2010). A proposta freiriana de uma educação dialógica e crítica respeita as vivências dos estudantes e valoriza a autonomia docente, rompendo com a rigidez das metas da GR. bell hooks (2017, p. 28) destaca o papel da afetividade no processo de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e dos vínculos comunitários. Kaercher (2010, p. 12) também sustenta que “temos intencionalidades” na luta contra a exclusão social e em favor da justiça educacional.

Conforme Kaercher (2014), relacionar os conteúdos escolares com a reflexão crítica sobre os valores éticos e políticos da sociedade é uma contribuição significativa da Geografia. O autor defende uma “virada epistemológica” que deve envolver não apenas estagiários e alunos, mas também os professores da rede estadual de Mato Grosso.

Segundo Vigotski (1984), o aprendizado é um processo social construído na interação com o meio cultural. Dessa forma, um currículo que não dialoga com as vivências dos estudantes inviabiliza práticas educativas inclusivas e significativas.

Além disso, a exclusão dos profissionais qualificados de Mato Grosso do processo de construção curricular compromete o reconhecimento da expertise local e desvaloriza a carreira docente no estado. Como afirma Giroux (1997, p. 158), os 170 professores devem ser considerados “intelectuais transformadores”, não meros transmissores de conteúdos prontos. A priorização de uma fundação externa em detrimento do investimento nos próprios educadores evidencia a desconexão entre as políticas educacionais e os princípios de uma educação democrática.

Assim, concordamos com Nascimento (2024, p. 24), ao ser categórica ao afirmar que “as críticas dirigidas ao material estruturado do estado de Mato Grosso devem servir como um alerta para a Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) e para a FGV, responsável pela sua produção”. Diante disso, torna-se urgente que essas instituições responsáveis pela elaboração e disponibilização dos materiais voltados à aprendizagem estejam atentas às preocupações levantadas pelos

educadores e tomem as medidas necessárias para realizar as correções apontadas. Tal necessidade se justifica pelo fato que:

O livro didático sempre desempenhou um papel fundamental como recurso pedagógico para estudantes e professores da Educação Básica. Com o lançamento desse novo material didático em Mato Grosso, essa importância continua inalterada, sendo imperativo que ele atenda aos padrões de qualidade esperados, uma vez que se trata da educação de milhares de jovens em formação (Nascimento, 2024, p. 94).

A autora destaca ainda que “a ausência de um mecanismo de avaliação como o PNLD pode impactar diretamente na qualidade do material utilizado pelos educadores e, por conseguinte, na aprendizagem dos estudantes” (Nascimento, 2024). Nesse aspecto, corroboramos com a perspectiva de Nascimento, ao defender a urgência na implementação de procedimentos avaliativos mais estruturados no âmbito estadual, como o objetivo de garantir a excelência no fornecimento de recursos didáticos. É fundamental que os materiais ofertados às escolas sejam de qualidade, “sem erros de digitação, sem atropelo ou repetição dos mesmos conteúdos na série seguinte. Que os temas não sejam a síntese da síntese, e que se respeite a sequência dos temas e as conexões entre eles, de acordo com a série (Nascimento, 2024, p. 97).

Diante do exposto, a etapa seguinte da pesquisa consistiu na análise dos conteúdos presentes no Material do Sistema Maxi de Ensino, utilizados nas aulas de Geografia. Essa análise teve como objetivo verificar a articulação (Figura 21) entre o Material do Sistema Maxi de Ensino, as unidades temáticas e as habilidades que constam no DRC (Mato Grosso, 2018) bem como as Pranchas Temáticas do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, enquanto possibilidades para abordar os conceitos geográficos de território e lugar com alunos do Ensino Fundamental.

Como sabemos, no Brasil, o ensino de Geografia como os demais componentes curriculares são validados pelas diretrizes nacionais, estaduais e municipais, fundamentadas e amparadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelas propostas Curriculares Estaduais. Em se tratando do estado de Mato Grosso, a parte específica é organizada por área de conhecimento intitulado: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Figura 21: Material do Sistema Maxi de Ensino: 6º; 7º; 8º e 9º ano; DRC (Mato Grosso, 2018) e Atlas Escolar Municipal



Fonte: Pesquisa de Campo, (2023).
Org. Elaborado pela autora, (2023).

O Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (2018), em relação às etapas da Educação Básica, foi considerada a homologação da Base Nacional Comum Curricular quando sancionada em dezembro de 2017. Na composição da seção dedicada ao estado de Mato Grosso, foi essencial a cooperação entre os estados e municípios, amparados pelo pacto federativo, que oficializou a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) nos termos da Lei nº 13.005/2014.

Para sua aplicabilidade, se faz necessário levar em conta as diferentes infâncias e juventudes, as múltiplas culturas juvenis e sua capacidade de inovar nas maneiras de viver. Essa concepção deve compreender “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2017, p. 14).

De acordo com o DRC (Mato Grosso, 2018), esse entendimento implica assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, como sujeitos de aprendizagem e fomentar uma educação voltada às suas singularidades e às suas diversidades. Além disso, é fundamental que a instituição de

ensino ocupe seu papel como ambiente de construção do conhecimento, incentivando a participação democrática, valorizando a diversidade, combatendo a discriminação e promovendo o respeito mútuo (Mato Grosso, 2018, p. 6).

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso é estruturado da seguinte forma: (1) Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018) – Concepções para a Educação Básica; (2) Educação Infantil; (3) Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (4) Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Analisando os textos do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para os **Anos Finais** (2018), foco desta tese, verifica-se que a Geografia, tal como preconiza a Base Nacional Comum Curricular, deve “propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2017, p. 356).

No que tange ao componente curricular Geografia, é abordada e sinalizada a sua importância e obrigatoriedade no ensino, dada sua relevância ao processo histórico no ato de sua implantação no contexto escolar. O documento destaca alguns fatos ocorridos e a limitação da Geografia voltada para os conhecimentos dos aspectos naturais, regionais e o ideário de criar um sentimento nacionalista e patriota nos estudantes, a Geografia ensinada por professores com tendências tradicionais.

Expandindo a análise, o Documento de Referência para Mato Grosso (2018) aborda que à Geografia tem um papel essencial ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos, promovendo a construção dos diferentes aspectos do currículo de maneira abrangente: social, política, cultural, ética e econômica. Isso possibilita a reflexão e a ação, tornando possível a produção de conhecimento relevante que acrescenta informações valiosas, auxiliando à formação social e no desenvolvimento da autonomia para a interpretação crítica da realidade e para a adoção de práticas sociais adequadas a ela (Mato Grosso, 2018, p. 270).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Documento de Referência para o estado de Mato Grosso (2018) tem como proposta dar continuidade e aprofundar os conhecimentos da etapa anterior (Anos Iniciais), acrescentando novos conhecimentos, ampliando noções de seus lugares de vivências para a compreensão de questões de outras escalas geográficas. Dessa forma, espera-se que os estudantes do Ensino Fundamental, sejam capazes “de compreender fenômenos e processos em diferentes escalas; de estabelecer relações entre as situações do

cotidiano dos lugares de vivências e de outros lugares; de usar diferentes estratégias e múltiplas linguagens para (Mato Grosso, 2018, p. 275).

O Documento de Referência para o Estado de Mato Grosso (2018) estabelece seis objetivos destinados ao Componente Curricular de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses objetivos conferem especial destaque aos conceitos de território e lugar, a saber:

Aprofundar e consolidar os conceitos e categorias da geografia iniciados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
 Construir e desenvolver os conceitos e categorias da geografia que competem aos anos finais do Ensino Fundamental.
 Analisar o meio ambiente do Estado de Mato Grosso, correlacionando as diferentes escalas e diversos aspectos (físicos, sociais, econômicos, culturais e ambientais).
 Reconhecer e identificar as paisagens do território mato-grossense e suas interações com diferentes escalas no espaço geográfico, propiciando a valorização do patrimônio sociocultural e ambiental, ressignificando sua identidade.
 Analisar o espaço geográfico como um processo de construção das relações entre os seres humanos, e destes com a natureza, estabelecendo conexões entre o espaço geográfico mato-grossense e outros espaços.
 Construir e Compreender o conceito de território, caracterizando as formas de apropriação dos territórios no Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018, p. 275).

Com o intuito de garantir o alcance dos objetivos no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tanto a BNCC (Brasil, 2017) quanto o DRC (Mato Grosso, 2018) estabelecem três etapas: (a) unidades temáticas, (b) objetos de conhecimento e (a) habilidades. Cumpre ressaltar que o DRC (Mato Grosso, 2018) não seguiu essa ordem, ficando a) unidades temáticas, (b) habilidades e (a) objetos de conhecimento.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 361), apesar de que o espaço ser o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é fundamental que os estudantes compreendam de forma eficaz outros conceitos, que evidenciem aspectos distintos do espaço geográfico entre eles o território, lugar, região, natureza e paisagem. Indicando que, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações.

Contudo, no Documento de Referência para Mato Grosso (2018), as propostas para o desenvolvimento das habilidades que envolvem os objetos de conhecimento relacionados aos conceitos de território e lugar, elaboradas pela parte específica, apresenta uma abordagem limitada no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades geográficas, visto que apenas para o 6º ano do Ensino Fundamental foram

criadas habilidades específica para o contexto de Mato Grosso e pouco responde à realidade local, considerando a diversidade e a dimensão territorial deste estado.

Os objetos de conhecimento propostos, como fronteiras socioculturais, impactos ambientais, e a formação do espaço geográfico mato-grossense, possuem alto potencial didático. Contudo, sua aplicação deve ser acompanhada por metodologias que promovam uma análise integrada e reflexiva do espaço, conectando os conceitos geográficos com as vivências dos alunos, nesse sentido a contribuição do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* foi constatada.

No Documento de Referência para Mato Grosso (2018) os 7º, 8º e 9º ano, as habilidades permanecem as mesmas que estão na BNCC (Brasil, 2017), o principal diferencial do Documento está nos objetos de conhecimento que são acrescentados e são destacados em negrito. Esses objetos referenciam os elementos específicos ao contexto do estado, como a formação social e territorial de Mato Grosso, as características da população local, o agronegócio no estado e as transformações do espaço geográfico. Essas adições ajudam a criar um currículo mais contextualizado, que conecta o aluno às dinâmicas locais, promovendo a valorização e compreensão de sua vivência geográfica.

Para essas turmas, evidencia uma ampliação progressiva dos conceitos e conteúdos geográficos de acordo com o nível de ensino. Enquanto no 6º ano o foco está em fundamentos básicos, a partir do 7º ano são introduzidos objetos de conhecimento mais complexos, essa abordagem permite que o aluno construa um entendimento mais aprofundado e diversificado à medida que avança no Ensino Fundamental.

Apesar da inclusão de objetos de conhecimento mais alinhados ao contexto local e as habilidades permanecerem as mesmas que constam na BNCC (Brasil, 2017), revela uma limitação no sentido de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades regionais, reduzindo a possibilidade de uma abordagem inovadora ao contexto local. Essa situação reflete como o currículo busca equilibrar diretrizes nacionais e particularidades locais, ao mesmo tempo em que evidencia as limitações que precisam ser superadas para enriquecer o ensino de Geografia no estado de Mato Grosso.

Após a análise, elaboraram-se os Quadros de possibilidades 11, 12, 13 e 14, nos quais se apresenta uma descrição detalhada das habilidades e das unidades temáticas previstas no Documento de Referência Curricular do Estado de Mato

Grosso (Mato Grosso, 2018). Esses quadros ofereceram aos professores a oportunidade de estimar o número de aulas necessárias para a execução das atividades planejadas, considerando as hipóteses formuladas como base para a proposição de novas ações.

Nesse sentido, surgiram questionamentos por parte dos docentes, tais como: “Se utilizarmos apenas o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, como ficam os conteúdos do Material Estruturado de Ensino? Em relação aos conteúdos, os alunos ficariam atrasados?”

Diante dessas inquietações, foram analisadas estratégias pedagógicas para evitar que tais preocupações se tornassem obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa. Nesta etapa, esforços foram empreendidos para compreender como os conceitos geográficos poderiam ser trabalhados com as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de forma a respeitar os conteúdos previstos para cada bimestre, sem comprometer os planejamentos previamente organizados pelos docentes.

Cabe destacar que os professores recebem o *Material do Professor* no início do ano letivo, durante a Semana Pedagógica, o que lhes permite elaborar seus Planos de Ensino Anual, que devem ser entregues à coordenação pedagógica dentro do prazo estipulado. Os planejamentos bimestrais, por sua vez, são elaborados e entregues ao início de cada bimestre letivo.

É importante salientar que tanto o Material do Sistema Maxi de Ensino quanto o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* apresentam, em suas estruturas, uma organização que contempla os objetos de conhecimento, as unidades temáticas e as habilidades alinhadas à BNCC (Brasil, 2017) e ao DRC (Mato Grosso, 2018). No entanto, o Material do Sistema Maxi de Ensino é distribuído em unidades específicas para cada bimestre e são disponibilizadas diretamente aos alunos.

Considerando essa estrutura, os Quadros 11, 12, 13 e 14 foram elaborados com o intuito de oferecer possibilidades de desenvolvimento das atividades por bimestre, concedendo aos professores participantes da pesquisa autonomia para indicar o momento mais oportuno para a aplicação das Pranchas Temáticas do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* e estimar o número de aulas necessário para cada atividade. Isso possibilitou a organização do planejamento de forma contextualizada para cada turma e escola, assegurando uma articulação eficiente entre os materiais disponíveis e as práticas pedagógicas.

Quadro 11: Articulação e possibilidades para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

	Objeto de conhecimento/Material do Sistema Maxi de Ensino/MT	Unidade temática BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Habilidades BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
Caderno 1 - Unidade 1: Estudar Geografia:	O espaço geográfico	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE01). Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	01: A linguagem dos mapas; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 05: Cáceres: o contexto histórico.
	O lugar	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE02). Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	03: Minha moradia, meu município, meu lugar; 06: Símbolos do município de Cáceres; 05: Cáceres: o contexto histórico.
	Paisagem	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF06GE01.1MT). Aplicar conceitos básicos da geografia como: paisagem, lugar, espaço geográfico, região e território.	05: Cáceres: o contexto histórico; 06: Símbolos do município de Cáceres; 07: Paisagens do município de Cáceres.
Caderno 2 - Unidade 3: Hidrosfera e recursos hídricos	Água doce Água de superfície: os rios e seus afluentes	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04). Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	01: A linguagem dos mapas; 04: Cáceres nas diferentes regiões.
	Bacias hidrográficas	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE11). Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	04: Cáceres nas diferentes regiões; 05: Cáceres: o contexto histórico; 06: Símbolos do município de Cáceres 07: Paisagens do município de Cáceres.
	Regiões hidrográficas do Brasil	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE12). Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	16: Hidrografia na cidade de Cáceres 19: Meio ambiente no município de Cáceres.
Caderno 3: Unidade 4:	A importância da preservação da água	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE10). Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	16: Hidrografia na cidade de Cáceres.

Uso e abuso dos recursos hídricos	Consumo de água na pecuária	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE11). Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	16: Hidrografia na cidade de Cáceres; 27: Pecuária no município de Cáceres; 09: Espaço rural e urbano no município de Cáceres/MT.
	Consumo de água na agropecuária Desmatamento Poluição do solo	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE12). Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	16: Hidrografia na cidade de Cáceres 30: Feiras em Cáceres; 19: Meio ambiente no município de Cáceres.
Caderno 3 – Unidade: 3 Biomias no mundo e no Brasil	Principais biomas no mundo	Conexões e escalas	(EF06GE05). Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	17: Vegetação do município de Cáceres.
	Biomias do Brasil	Formas e representação e pensamento espacial	(EF06GE08.MT). Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.	34: Turismo, lazer e cultura em Cáceres.
	Outras formações vegetacionais	Mundo do trabalho	(EF06GE09.MT). Interpretar documentos cartográficos identificando fronteiras políticas, administrativas e socioculturais do território Mato-grossense.	34: Turismo, lazer e cultura em Cáceres.
Caderno 4 – Unidade: 1 O espaço urbano	O meio urbano	Mundo do trabalho	(EF06GE06). Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	09: Espaço rural e urbano no município de Cáceres/MT; 12: Área urbana em Cáceres; 13: Bairros no município de Cáceres.
	Crescimento das cidades A urbanização brasileira	Mundo do trabalho	(EF06GE07). Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	10: Planejamento urbano em Cáceres; 11: Expansão urbana em Cáceres.
Caderno 4 – Unidade: 2 O espaço agrário	O meio rural	Mundo do trabalho	(EF06GE06). Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização	09: Espaço rural e urbano no município de Cáceres/MT; 30: Feiras em Cáceres; 27: Pecuária no município de Cáceres.

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino; DRC (Mato Grosso, 2018) e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora, (2023).

Quadro 12: Articulação e possibilidades para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

	Objeto de conhecimento/Material Sistema Maxi de Ensino/MT	Unidade temática BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Habilidades BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
Caderno 2 - Unidade 1:	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF07GE01). Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos	01: A linguagem dos mapas; 05: Cáceres: o contexto histórico.

O Brasil no mapa do mundo			acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	
	Mapas temáticos do Brasil Localização geográfica do Brasil	Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE09). Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	03: Minha moradia, meu município, meu lugar; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 05: Cáceres: o contexto histórico; 07: Paisagens do município de Cáceres.
Caderno 2- Unidade 4: Regionalização do território brasileiro	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF07GE01). Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	01: A linguagem dos mapas; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 07: Paisagens do município de Cáceres.
	Mapas temáticos do Brasil Outras regionalizações Produção, leitura e representação de dados a partir dos lugares de vivências	Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE09). Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	01: A linguagem dos mapas; 02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 13: Bairros no município de Cáceres;
Caderno 3: Unidade 1:	Formação territorial do Brasil: A população em números	Conexões e escalas	(EF07GE02). Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	20: População em Cáceres; 23: Raça e etnia.
	Mapas temáticos do Brasil Taxas de natalidade Taxa de mortalidade Expectativa de vida ao nascer; taxa de mortalidade infantil População economicamente ativa	Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE10). Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	20: População em Cáceres; 23: Raça e etnia.
Caderno 3 –	Formação territorial do Brasil Formação e diversidade populacional	Conexões e escalas	(EF07GE04). Analisar a distribuição territorial da população brasileira,	20: População em Cáceres; 23: Raça e etnia.

Unidade: 2			considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	
Caderno 4 – Unidade: 1 O setor terciário	Produção, circulação e consumo de mercadorias	Mundo do trabalho	(EF07GE06). Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	09: Espaço rural e urbano no município de Cáceres/MT.
	Desigualdade social e o trabalho	Mundo do trabalho	(EF07GE07). Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	20: População em Cáceres; 23: Raça e etnia.
	Mapas temáticos do Brasil Geografia do turismo Turismo no Brasil	Formas de representação e pensamento espacial	(EF07GE10). Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	04: Cáceres nas diferentes regiões; 05: Cáceres: o contexto histórico; 06: Símbolos do município de Cáceres 07: Paisagens do município de Cáceres; 10: Planejamento urbano em Cáceres; 11: Expansão urbana em Cáceres; 16: Hidrografia no município de Cáceres;

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino; DRC (Mato Grosso, 2018) e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora, (2023).

Quadro 13: Articulação e possibilidades para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

	Objeto de conhecimento/Material do Sistema Maxi de Ensino/MT	Unidade temática BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Habilidades BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
Caderno 1 -				

Unidade 1: A população mundial	Diversidade e dinâmica da população mundial e local Crescimento vegetativo e demográfico Estrutura da população Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE03). Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	01: A linguagem dos mapas 05: Cáceres: o contexto histórico
Caderno -1 Unidade 2: Os fluxos migratórios	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF08GE02). Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	01: A linguagem dos mapas 04: Cáceres nas diferentes regiões 20: População em Cáceres 23: Raça e etnia
Caderno 3 – Unidade: 3 América do Sul: Aspectos naturais e humanos	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	Mundo do trabalho	(EF08GE16). Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (EF08GE17) analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de risco.	09: Espaço rural e urbano no município de Cáceres-MT; 12: área urbana em Cáceres 13: Bairros no município de Cáceres 10: planejamento urbano em Cáceres; 11: expansão urbana em Cáceres 40: Cáceres no mundo; 41: Cáceres no futuro.
	Território e localização Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF08GE18). Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 05: Cáceres: o contexto histórico.

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino; DRC (Mato Grosso, 2018) e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora, (2023).

Quadro 14: Articulação e possibilidades para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

	Objeto de conhecimento/Material do Sistema Maxi de Ensino/MT	Unidade temática BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Habilidades BNCC (Brasil, 2017) e DRC (Mato Grosso, 2018)	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
Caderno 1 - Unidade 1: Aspectos naturais europeia	Paisagens naturais europeia	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE03). Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	20: População em Cáceres; 23: Raça e etnia.

	Ocupação humana e formação histórica- na Eurásia	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE12). Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	09: Espaço rural e urbano no município de Cáceres-MT; 12: Área urbana em Cáceres; 13: Bairros no município de Cáceres; 10: Planejamento urbano em Cáceres; 11: Expansão urbana em Cáceres.
	Regionalização europeia	Mundo do trabalho	(EF09GE15). Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 05: Cáceres: o contexto histórico.
Caderno 1 Unidade 2 Aspectos Naturais	Industrialização e uso de recursos naturais na Europa, Ásia e Oceania	Natureza, Ambientes e qualidade de vida	(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	16: Hidrografia na cidade de Cáceres; 18: Uso e ocupação do solo no município de Cáceres; 19: Meio ambiente no município de Cáceres.
Caderno 3 - Unidade 1: População europeia,	Demografia mundial; Teorias demográficas	Conexões e escalas	(EF09GE09). Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	01: A linguagem dos mapas; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 16: Hidrografia na cidade de Cáceres; 20: População em Cáceres; 23: Raça e etnia.
	População da Europa	Formas de representação e pensamento espacial	(EF09GE15). Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	01: A linguagem dos mapas; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 20: População em Cáceres; 23: Raça e etnia.
Caderno 3 - Unidade 2: População europeia,	Indústria e economia 4.0	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF09GE09). Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	28: Indústria em Cáceres 30: Feiras em Cáceres

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino; DRC (Mato Grosso, 2018) e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora, (2023)

Com base nos quadros acima, o passo seguinte consistiu na apresentação das informações aos professores, durante os encontros formativos. Esses momentos de diálogo revelaram-se extremamente enriquecedores no contexto da pesquisa-ação colaborativa, pois permitiram aos docentes compreender de que modo as Pranchas Temáticas do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* podem ser articuladas ao Material do Sistema Maxi de Ensino, bem como à BNCC (Brasil, 2017) e ao DRC (Mato Grosso, 2018). Além disso, esses encontros contribuíram para oferecer aos docentes maior segurança quanto à viabilidade de utilizar o Atlas sem prejuízo ao cumprimento do plano de ensino elaborado no início de cada bimestre.

Nesse processo colaborativo, os professores tiveram liberdade para escolher quais objetos de conhecimento e Pranchas Temáticas seriam desenvolvidos com suas respectivas turmas. A partir dessas escolhas, procedeu-se à elaboração do planejamento das ações, considerando também os recursos didáticos que seriam empregados. Em seguida, organizaram-se cópias das Pranchas Temáticas selecionadas, de modo a viabilizar o início das atividades práticas nas escolas envolvidas.

Nos subtítulos seguintes deste capítulo, serão descritas as práticas implementadas, com ênfase nos resultados obtidos e nas descobertas advindas ao longo do processo investigativo. O objetivo é evidenciar de que forma o ensino dos conceitos geográficos de *território* e *lugar* foi mobilizado pelos professores participantes da pesquisa, a partir do uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, recurso que, a priori, consideramos inovador nos espaços educacionais em que foi utilizado.

5.4. Implementação e prática: a inserção do Atlas Escolar Municipal de Cáceres e o uso das Pranchas Temáticas

A fase de intervenção corresponde às mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes das hipóteses formuladas ao longo do processo investigativo (Burns, 1999 *apud* Grimaldi, 2018). Nesse sentido, as atividades propostas no âmbito da pesquisa-ação colaborativa foram desenvolvidas pelos participantes com os alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e cuidadosamente estruturadas com uma abordagem didática. O objetivo central foi compreender de que maneira os conceitos

geográficos de *território* e *lugar* poderiam ser abordados e como os conhecimentos poderiam ser construídos a partir da utilização do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*.

Antes de avançarmos, cabe retomar os Quadros 9 e 10, que revelaram que a Prancha Temática “Linguagem dos Mapas” apresentou um número considerável de questões respondidas de forma incorreta pelos estudantes.

Esses dados demonstram que a compreensão da linguagem cartográfica ainda constitui um desafio relevante, corroborando os apontamentos de Almeida e Cavallini (2024), que defendem a necessidade de mobilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia, a fim de tornar o conhecimento mais acessível e significativo para os alunos.

Conforme afirmam os autores, essa abordagem já está presente nas diretrizes curriculares e pode ser identificada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nas palavras de Almeida e Cavallini: “há indicações da mobilização de diferentes linguagens, sobretudo a cartográfica, para a mediação do processo de ensino e aprendizagem de temas e conceitos geográficos” (Almeida; Cavallini, 2024, p. 147).

A Cartografia Escolar “possui o destaque pela sua articulação como linguagem potente da Geografia, ao representar graficamente o espaço e permitir sua leitura e análise geográfica pelos sujeitos escolares” (Richter, 2022, p. 11), nessa posição entendemos que a Cartografia Escolar torna-se essencial no ensino de Geografia, através dessa ciência, alunos e professores podem perceber as dinâmicas espaciais, identificar relações sociais e econômicas e interpretar as transformações do território e do lugar.

Richter (2022, p 11) enfatiza que a presença da Cartografia “está condicionada, principalmente, ao destaque do espaço como representação”. Em linha com essa perspectiva, Lesann (2009, p. 58) reforça que “representar é essencial para adquirir novos conhecimentos. Ambos os autores evidenciam que a Cartografia não se constitui como técnica, mas um recurso que possibilita a compreensão e a organização de informações espaciais.

Ademais o caráter ilustrativo, visual e gráfico da linguagem cartográfica como ressaltado por Richter (2022), contribui significativamente para estruturar “os elementos, os conceitos e as análises que se constituem nas e das práticas sociais”.

Nos dizeres de Juliasz (2017), a representação é uma forma de concretizar o pensamento espacial e nos fornece informações sobre a leitura que o sujeito faz da

realidade, permitindo expressar a imaginação e a memória sobre um objeto ou lugar. Nesse sentido, pode-se concordar que as contribuições dos autores convergem para a valorização da Cartografia Escolar como uma linguagem poderosa que vai além da mera descrição do espaço, permitindo a sistematização e a análise de contextos dos mais simples aos mais complexos.

Com o intuito de garantir o acesso ao material, foram disponibilizadas cópias das Pranchas Temáticas e folhas de papel A4 em branco para a realização das atividades. Esse momento pedagógico estimulou a autonomia dos professores quanto à escolha de estratégias e métodos de registro, sendo o uso de registros fotográficos um dos instrumentos valorizados no processo.

No Quadro 15, são apresentados os objetos de conhecimento e as Pranchas Temáticas efetivamente trabalhados pelos docentes participantes da pesquisa, o que permitirá demonstrar como essas práticas foram implementadas e como os conceitos de *território* e *lugar* foram abordados no contexto escolar.

Quadro 15: Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 6º ano - Caderno 1 – unidade 2

Código Prof@ Bimestre	Objeto de conhecimento na Material Sistema Maxi de Ensino	Prancha Temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
P01; P02; P03 1º Bimestre	O espaço geográfico	01: A linguagem dos mapas; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 05: Cáceres: o contexto histórico.
	O lugar	03: Minha moradia, meu município, meu lugar; 05: Cáceres: o contexto histórico.
	Paisagem	05: Cáceres: o contexto histórico; 06: Símbolos do município de Cáceres; 07: Paisagens do município de Cáceres.

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora, (2023).2024.

No primeiro momento, atuei como pesquisadora observadora, acompanhando de perto as atividades práticas desenvolvidas, contudo, houveram vários momentos em que foi possível mediar as ações quanto a abordagem do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Essa etapa foi oportuna para o registro das interações entre alunos e professores, bem como das aprendizagens evidenciadas pelos estudantes. Tais observações foram fundamentais para identificar as intervenções necessárias ao aprimoramento dos conhecimentos de alunos e docentes.

Os professores P01, P02 e P03 desenvolveram atividades práticas com base nos dados apresentados no Quadro 15, optando por realizá-las ainda no 1º bimestre,

com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Os docentes tiveram liberdade para selecionar os objetos de conhecimento e as Pranchas Temáticas, não sendo obrigatória a sequência sugerida pelo referido quadro.

A partir dessa autonomia, escolheram os temas mais adequados às suas respectivas turmas, sem prejuízo ao plano de ensino elaborado para o bimestre em questão. As práticas foram estruturadas com o objetivo de mediar a compreensão dos conceitos geográficos de território e lugar, envolvendo tanto registros escritos quanto fotográficos.

De acordo com o planejamento das ações, foi acordado que todos os professores participantes da pesquisa, diante da necessidade de aprofundar os conhecimentos cartográficos, iniciariam as atividades utilizando a Prancha Temática 01: *Linguagem dos Mapas* (Figura 22, ver p. 183). Essa decisão foi fundamentada na relevância do tema para a compreensão dos conceitos geográficos, sobretudo de território e lugar.

Observou-se que, embora o Material Sistema Maxi de Ensino aborde a cartografia como linguagem, sua abordagem limita-se à explicação de elementos básicos como título, legenda, orientação, escala e fonte, utilizando unicamente os mapas do Brasil e do estado de Mato Grosso como referência. Embora tais elementos sejam essenciais para a compreensão cartográfica, sua aplicação poderia ser ampliada a fim de promover uma leitura mais aprofundada dos mapas. Conforme Nascimento (2024, p. 95) “o mapa é um recurso de enorme relevância e potencialidade para o ensino de conteúdos e temas geográficos, uma vez que [...] tem nesse recurso o meio mais indicado para representar a espacialidade e possibilitar a aprendizagem dos escolares”.

Nesse sentido, Almeida e Cavallini (2024, p. 148) ressaltam que os mapas não apenas organizam informações geográficas, mas também “permitem a construção de uma síntese visual, possibilitando que os alunos observem e compreendam as relações espaciais entre os fenômenos geográficos complexos”. Os autores defendem que, ao estimular habilidades críticas de leitura, interpretação e análise, os mapas favorecem o desenvolvimento de um pensamento geográfico mais reflexivo e crítico.

Os resultados desta pesquisa indicam, no entanto, que a abordagem presente no Material do Sistema Maxi de Ensino contribui de forma limitada para que professores e alunos desenvolvam uma interpretação adequada das representações

espaciais, demonstrando, assim, a necessidade de aprimoramento desses materiais no que se refere à compreensão do território, do lugar e de suas dinâmicas.

Conforme os estudos realizados por Nascimento (2024), torna-se vital destacar que:

na construção do material didático, concentrando-se especialmente na Geografia de Mato Grosso. Essa necessidade implica uma discussão, considerando a lacuna que permeia todos os aspectos relacionados aos conteúdos geográficos locais, os quais desempenham papel essencial no processo de ensino aprendizagem. A abordagem mais aprofundada dessas temáticas específicas não apenas fortaleceria a representatividade do estado no contexto educacional, mas também enriqueceria e facilitaria o aprendizado dos estudantes ao contextualizar o conhecimento geográfico de maneira mais próxima de sua realidade (Nascimento, 2024, p. 98).

Nesse contexto, o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* apresentou-se como recurso pedagógico relevante, sobretudo por permitir que os professores utilizassem a Prancha Temática 01 de forma ampliada, ao incluir, por exemplo, o mapa do próprio município. Tal iniciativa possibilitou o aprofundamento sobre a *Linguagem dos Mapas* e ofereceu maior contextualização às práticas pedagógicas.

Figura 22: Prancha Temática: 01 Linguagem dos Mapas



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Na Prancha Temática 01 destaca que, para a construção de um mapa, é necessário selecionar os símbolos a serem utilizados, tais como: tamanho — ideal para representar informações quantitativas expressas em dados numéricos; intensidade visual — para representar informações ordenadas; e variações de cores, formas ou orientação — para representar informações qualitativas (Bueno; Silva, p. 22).

Os conhecimentos mobilizados pelos professores foram, sem dúvida, essenciais para que os alunos compreendessem e interpretassem o mapa do município de Cáceres, adquirindo novos conhecimentos geográficos e desenvolvendo uma leitura mais precisa das informações contidas na referida prancha.

Nas atividades propostas pelos professores P01 e P03, os alunos foram orientados a comparar o mapa do município de Cáceres (Figura 23) com os mapas presentes no Material do Sistema Maxi de Ensino (Figuras 24). Esse momento foi particularmente significativo, pois proporcionou ampla participação discente. Aos alunos foram apresentados diferentes tipos de mapas e suas respectivas características, bem como as formas de representação espacial e a importância desses conhecimentos para a aprendizagem em Geografia. Contudo, conforme apresentado na Figura 25, observam-se as seguintes orientações destinadas aos professores: [...]

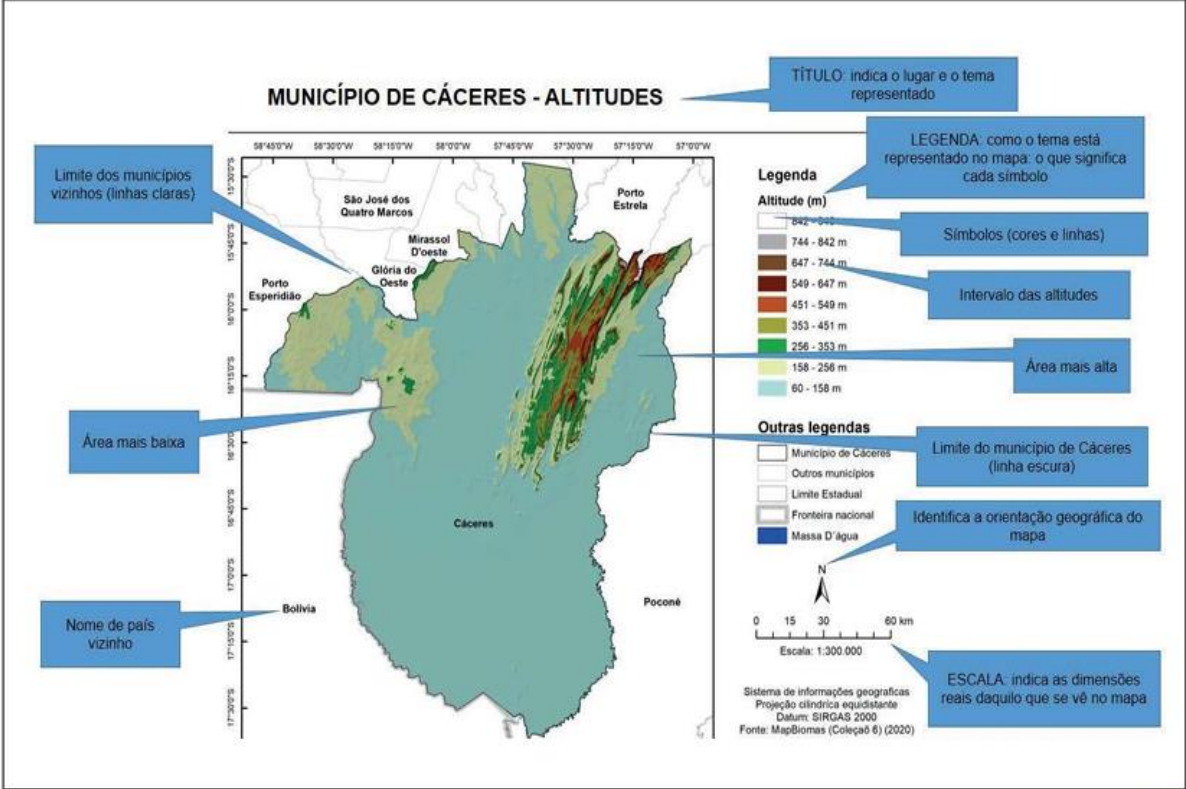
“Professor, elabore com os alunos um croqui da paisagem de Porto Alegre, em uma cartolina ou na lousa [...]” como também “é importante destacar os aspectos positivos para a elaboração de croquis, uma vez que essa prática, pela sua agilidade, facilita a compreensão dos alunos sobre a paisagem” (Material do Sistema Maxi de Ensino, 6º ano, p. 17).

Sugerir aos professores que elaborem, juntamente com os alunos, um croqui da paisagem da cidade de Porto Alegre – sendo que esses estudantes vivem em Cáceres, estado de Mato Grosso – constitui uma orientação que contraria os pressupostos fundamentais para o ensino significativo do conceito de lugar.

O conhecimento geográfico deve partir da realidade concreta dos sujeitos, de modo que o espaço representado tenha familiaridade e permita a construção de vínculos identitários, tal como aponta Cavalcanti (2019, p. 134) ao abordar o conceito de território, assevera que a identidade territorial se fortalece na medida em que os alunos reconhecem e se apropriam dos elementos de seu entorno, o que implica considerar suas vivências e experiências cotidianas.

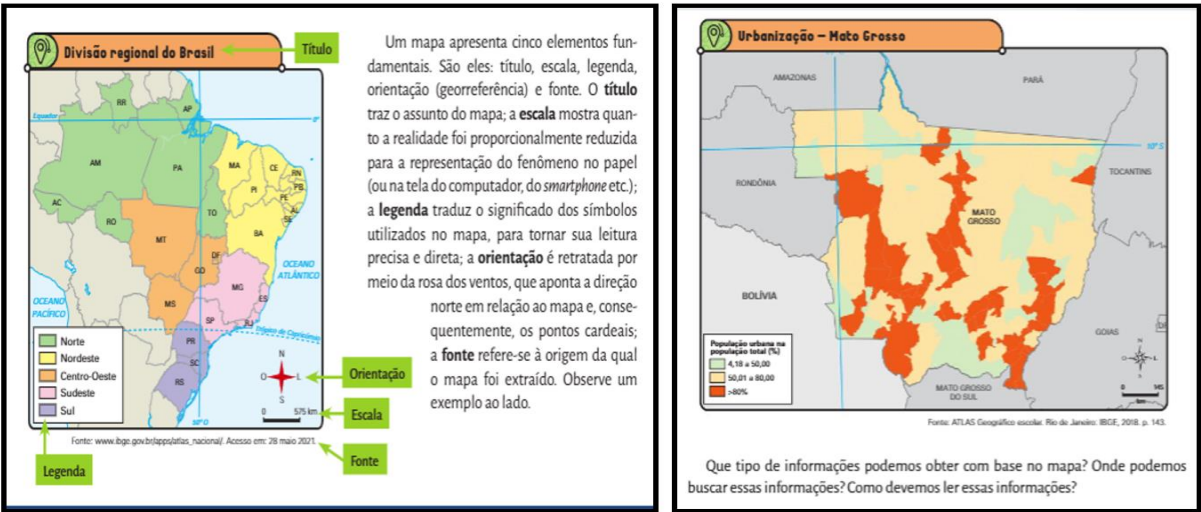
Assim, trabalhar com paisagens distantes de sua realidade, como a de Porto Alegre, sem uma contextualização adequada, pode dificultar o desenvolvimento da noção de pertencimento e enfraquecer a conexão entre o conhecimento escolar e a realidade local de alunos e professores.

Figura 23: Continuidade da Prancha Temática 01: Linguagem dos Mapas



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024). Org. Elaborado pela autora, (2024).

Figura 24: Mapa divisão regional do Brasil e Urbanização de Mato Grosso



Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino do Estado de Mato Grosso. Org. Elaborado pela autora, (2024).

Figura 25: Orientações para a prática pedagógica para os professores

UNIDADE 2

Saberes integrados

Oscar Niemeyer (1907-2012), grande arquiteto brasileiro, responsável por obras de destaque e de renome mundial, utilizou muitos croquis em seus trabalhos. Ao estudar croquis, em Arte, certamente você conhecerá um pouco da obra desse grande arquiteto.

Mais informações sobre a vida de Niemeyer estão no site <https://www.youtube.com/watch?v=1qIPy1pGii4> (acesso em: 12 jan. 2021).

Habilidade DRC-MT
(EF04GE08.1MT)
Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.

Croquis

Professor, elabore com os alunos um croqui da paisagem de Porto Alegre, em uma cartolina ou na lousa. Utilize a técnica de estabelecer os planos da paisagem, o que facilita e proporciona um caráter mais técnico ao esboço. Destaque a importância dessa técnica de

Croquis são esboços, muito próximos de rascunhos, que representam determinado lugar de forma rápida e simples. No entanto, os croquis devem proporcionar uma representação fidedigna do que se deseja, para que sua leitura seja facilmente de forma dinâmica pelo usuário.

Vamos elaborar um croqui da paisagem de Mato Grosso?

representação do espaço quando estamos em situações em que não dispomos de muitos recursos e/ou quando estamos em áreas de difícil acesso, como a bordo de um drone! (Criar essa sensação com os estudantes promoverá engajamento e aprendizagem significativa.)

Mapas e plantas

A Cartografia é a linguagem que permite representar os fenômenos da superfície terrestre, que são tridimensionais (possuem largura, comprimento e profundidade), em um plano de duas dimensões (os mapas abrangem apenas largura e comprimento). Isso é feito por meio dos produtos cartográficos, entre eles os mapas, as cartas e as plantas (aprenderemos outros produtos cartográficos mais adiante).

Os mapas são representações planas de fenômenos da superfície terrestre em dado momento. São elaborados pelos cartógrafos em um processo que inclui várias técnicas, das quais se destacam a interpretação e a análise da informação geográfica. O mapa apresenta toda uma sistematização, que fornece uma grande quantidade de dados e permite sua consulta para variadas finalidades.

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino do Estado de Mato Grosso. Org. Elaborado pela autora, (2024).

Embora a Geografia possibilite a compreensão de lugares sem que estejamos fisicamente neles, é fundamental propor aos alunos atividades baseadas na paisagem local – neste caso, a do município de Cáceres. Diante disso, evidencia-se uma incoerência nas orientações apresentadas no Material do Sistema Maxi de Ensino: inicialmente, solicita-se que os professores elaborem, junto aos alunos, um croqui da paisagem de Porto Alegre; em seguida, sugere-se a construção de um croqui da paisagem de Mato Grosso. Essa sequência de orientações pode gerar confusão entre professores e estudantes, dificultando – ou até mesmo inviabilizando – a realização da atividade proposta.

O que se espera, portanto, é clareza e objetividade nas orientações destinadas aos docentes, sobretudo considerando que a SEDUC/MT determina que o Material do Sistema Maxi de Ensino deve ser aplicado em sua totalidade. Caso o objetivo da atividade seja a elaboração de um croqui da paisagem, essa proposta deve partir, desde o início, do contexto local, o que favorece um ensino mais contextualizado e significativo. Quando ancorado no conhecimento da realidade próxima, é possível estabelecer conexões mais profundas com os objetos de conhecimento e conteúdos geográficos trabalhados. Sendo assim, concordamos com Nascimento (2024, p. 103),

em face da ausência de representação da Geografia local nos materiais didáticos, fica evidente uma lacuna preocupante, sobretudo quando consideramos que tal omissão ocorre em materiais destinados a estudantes de um estado com tanta diversidade e temas urgentes a serem discutidos.

O professor P02 apresentou a Prancha 01: Linguagem dos Mapas aos alunos do 6º ano e iniciou sua explanação ressaltando a importância de compreender cada elemento presente nos mapas das Figuras 22 e 23.

Durante a aula, um aluno questionou: “*Professor, porque Cáceres não tem prédios?* ” Esse momento oportunizou ao professor explicar sobre os fatores que impossibilita o crescimento vertical da cidade de Cáceres, indicando a expansão de forma horizontal. Para isso, solicitou aos alunos que observassem a legenda do mapa, destacando as variações de cores que indicam as áreas mais altas e mais baixas, bem como os limites municipais.

De maneira didática e breve, o professor também introduziu as orientações geográficas, preparando os alunos para uma atividade prática subsequente. O professor retomou a explicação reforçando a importância do mapa de altitude e suas relações com o clima, a vegetação e o tipo de relevo predominante em Cáceres.

Essa abordagem possibilitou aos alunos compreenderem, por meio da linguagem cartográfica, os diferentes tipos de mapas, suas especificidades e sua relevância para a construção do conhecimento geográfico sobre o território e o lugar. A todo momento, o professor enfatizava as transformações ocorridas no município ao longo do tempo, o que despertou manifestações espontâneas dos alunos, como: “Isso mesmo, o meu avô sempre fala isso”, “A culpa é das pessoas que não cuidam” e “Daqui a um tempo vai acabar com tudo”.

Ao final, o participante P02 retomou o diálogo com os alunos, destacando a importância do entendimento crítico sobre o espaço vivido e incentivando-os a reconhecer que fazem parte do ambiente e são também responsáveis por sua preservação e transformação.

Na sequência, serão descritas as atividades realizadas pelos professores P01, P02 e P03 com base na Prancha Temática 02: *Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo* (Figura 26). Para o desenvolvimento dessa atividade, todas as turmas participantes receberam cópias da referida prancha, de modo que a metodologia aplicada foi unificada entre os docentes, conforme o planejamento estabelecido.

Figura 26: Prancha Temática 02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo

ATLAS ESCOLAR
MUNICIPAL DE CÁCERES

CÁCERES EM MATO GROSSO, NO BRASIL E NO MUNDO.

Registre no seu caderno:

Meu nome é:
 Eu nasci no dia: do mês de: do ano de:

Escreva aqui quais lugares da cidade de Cáceres que você mais gosta de frequentar:

Você nasceu em algum lugar. Talvez, atualmente, você more em outro. Pergunte aos seus pais o nome do município, do estado e do país onde você mora atualmente e registre abaixo:

O município onde nasci se chama:	O município onde moro é:
Fica no estado de:	Fica no estado de:
O país no qual nasci é chamado:	O país no qual moro chama-se:

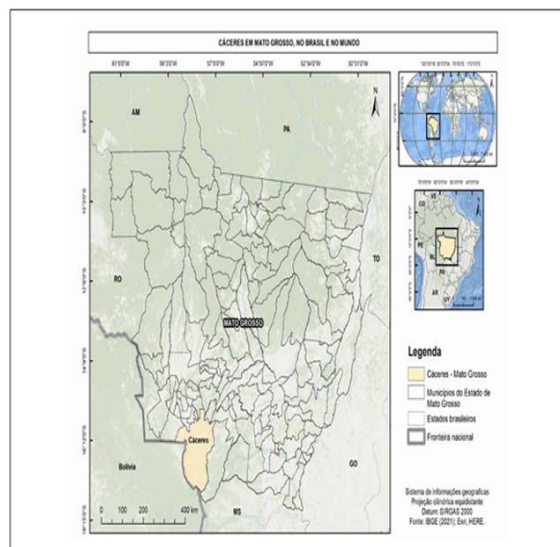
SUGESTÃO PEDAGÓGICA

Observe o mapa do mundo, talvez nem consiga enxergar Mato Grosso. Observe que no mapa do Brasil já é possível visualizar o estado de Mato Grosso. E, olhando o mapa do estado de Mato Grosso, como você percebe a cidade de Cáceres? Qual é a forma do mapa de Cáceres? Te lembra alguma coisa, objeto ou animal?

Responda:

PRANCHA 02

23



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Inicialmente, os professores P01, P02 e P03 explicaram aos alunos a proposta da atividade e esclareceram quais informações deveriam ser registradas. O formulário incluía campos para preenchimento do nome, data e local de nascimento, os lugares da cidade de Cáceres que os alunos mais gostam de frequentar, bem como dados sobre o município onde nasceram, onde atualmente residem e sua localização, com opções para indicar o nome do estado e do país.

Após a aplicação da atividade, os formulários foram recolhidos e analisados pelos professores junto às suas respectivas turmas, todas compostas por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Na turma do professor P01, participaram 32 alunos. Apenas quatro não preencheram os campos solicitados; os demais completaram corretamente as informações, demonstrando compreensão e conhecimento do nome do município de nascimento, do estado e do país em que vivem. Na turma do professor P02, participaram 27 alunos. Destes, três não preencheram os campos solicitados. Cinco alunos indicaram ter nascido em Cáceres, mas responderam que o estado e o país também se chamavam “Cáceres”, evidenciando o desconhecimento do seu lugar de vivência. Os demais alunos preencheram corretamente os campos, demonstrando entendimento adequado do espaço em que estão inseridos.

Na turma do professor P03, participaram 29 alunos. Seis não preencheram corretamente os campos relativos ao estado e ao país de nascimento, enquanto 23 alunos apresentaram respostas corretas, demonstrando compreensão satisfatória das informações requeridas. Os resultados revelaram variações nos níveis de compreensão sobre o lugar de vivência entre as turmas dos professores P01, P02 e P03. Identificou-se, especialmente na turma do professor P02, a necessidade de intervenções pedagógicas específicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos no que se refere à localização geográfica, com vistas a consolidar os conceitos de território e lugar, trabalhados ao longo das aulas. O Quadro 16, a seguir, apresenta as respostas dos alunos ao questionamento: *Quais são os lugares da cidade de Cáceres que você mais gosta de frequentar?*

Quadro 16: Lugares da cidade de Cáceres de que mais gostam:

P01	P02	P03
Minha casa; escola; Praça Barão; Casa da avó; Rio Paraguai; Praça São Miguel; Campo em frente à igreja; Mercado; Igreja; Cachoeira.	Minha casa; Escola; Praça; Casa da avó; Praça Barão; Clube; SICMATUR; Rio; Igreja Catedral; Vila real; Cinema; Bairro Monte Verde; Sorveteria.	Minha casa; Casa da avó; casa do pai; casa da prima; casa da amiga; casa dos amigos; Juba supermercado; Sorveteria; Escola; Casa da tia; Praça Barão; Cinema; SICMATUR; Restaurante; Igreja. Sítio, área rural.

Fonte: Pesquisa de Campo, (2024).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

As respostas dos alunos acerca dos lugares que mais gostam de frequentar na cidade de Cáceres revelaram algumas categorias recorrentes de espaços preferidos. Entre os espaços públicos associados ao lazer e à cultura, foram citados locais como praças – em especial a Praça Barão, a Praça São Miguel e a “pracinha”. No que se refere aos espaços educacionais e residenciais, os estudantes mencionaram escolas, suas próprias casas, bem como residências de familiares, como as casas da avó, do pai e da tia. Também foram referenciados bairros específicos, como Monte Verde e Vila Real. No campo religioso, destacaram-se menções a igrejas, inclusive à Catedral.

Alguns alunos mencionaram ainda áreas naturais, como o Rio Paraguai e cachoeiras. Embora a proposta da atividade tenha solicitado a indicação de lugares situados especificamente na cidade de Cáceres, foram observadas respostas que extrapolaram esse limite, com a citação de áreas rurais – como chácaras e sítios – e até mesmo de outra cidade, Mirassol, que é um município de Mato Grosso.

Ressalta-se que, no momento da aplicação da atividade conforme a Prancha 02 (Figura 26) o professor P03 orientou seus alunos a mencionarem lugares preferidos tanto da área urbana quanto da área rural, indicando o quadro da atividade como espaço para essas descrições. Como resultado, oito estudantes indicaram, no quadro, características e referências a locais situados nas duas áreas.

Essa situação motivou uma reflexão sobre a forma como os conceitos de território e lugar estavam sendo abordados pelos professores participantes da pesquisa. A partir dessa análise, identificou-se a necessidade de uma intervenção pedagógica. Assim, no encontro formativo posterior, o professor P03 foi orientado a retomar com os alunos as distinções entre área urbana e área rural.

Na aula seguinte, o professor P03 iniciou a explanação sobre as diferenças entre área urbana e área rural, articulando essa discussão aos conceitos de cidade e município. Desde as primeiras explicações, alguns alunos prontamente reagiram, dizendo:

“Posso pegar minha folha de volta? Eu erreii!”

“Então quer dizer que o sítio da minha avó não é na cidade de Cáceres?”

“Se tudo que é longe, é rural e tudo o que é perto é cidade, eu moro longe, então não faço parte da cidade” (Trabalho de campo, 2024).

Podemos considerar que esse foi um momento de grande euforia e descoberta por parte dos alunos, o que se mostrou oportuno para que eu sugerisse ao professor P03 a apresentação, ainda que de forma breve, da Prancha Temática 09: *Espaço Rural e Urbano no Município de Cáceres – MT*. Por meio da observação das imagens presentes na prancha, foi possível que os alunos compreendessem e diferenciasssem os espaços urbano e rural. Além disso, essa abordagem favoreceu a compreensão da mobilização dos conceitos geográficos abordados pelos professores, os quais foram retomados e aprofundados no decorrer da aula.

Com base nas respostas fornecidas pelos alunos dos professores P01, P02 e P03, foi elaborado o Quadro 17, organizado conforme a ordem de frequência das representações identificadas nas atividades. Verifica-se, a partir da análise, que os lugares de maior preferência entre os estudantes estão assim distribuídos: em primeiro lugar, espaços relacionados à residência e ao convívio familiar; em segundo, locais de natureza religiosa; em terceiro, os espaços escolares; seguidos por espaços públicos ligados ao lazer e à cultura; em quinto lugar, os espaços comerciais; na sequência, áreas urbanas e rurais em geral; e, por fim, espaços privados voltados ao lazer.

Quadro 17: Categoria de lugares preferidos

Residências e familiares	Religiosos	Educacionais	Públicos: lazer e cultural	Comerciais urbanos e rurais	Privado: Lazer
52	45	35	25	10	10
Minha casa; Casa da avó; Casa da tia; Casa do primo; Bairro Monte Verde e Vila Real	Igrejas; Catedral	Escolas	Praça Barão, Praça São Miguel, pracinha; Rio Paraguaí, Cachoeira, Sicmatur	Zona rural; Sorveteria; Restaurante; Mercado; Supermercado Jubão;	Cinema; Clube; Chácara do Quati;

Fonte: Trabalho de campo, (2024).
Org. Elaborado pela autora, (2024).

Cabe aqui um parêntese em relação a essa verificação: a soma total dos alunos que participaram da atividade é de aproximadamente 88. A maior incidência de respostas se concentra na categoria de residências e familiares, seguida pelos espaços religiosos, educacionais, públicos (de lazer e cultura), comerciais e privados.

Essa atividade permitiu compreender que os lugares preferidos pelos alunos são, majoritariamente, suas próprias casas, escolas, espaços naturais e religiosos, com destaque para as igrejas. As respostas evidenciaram a importância dos vínculos familiares na vida dos estudantes, o que pode estar relacionado à cultura local e à valorização dos laços afetivos. A preferência por espaços religiosos, por sua vez, revela a diversidade de crenças e aponta para a relevância da religião na vida cotidiana desses sujeitos. Essa dimensão pode ser mobilizada pedagogicamente para promover o respeito à diversidade religiosa e a cultura da paz.

A presença da escola como terceiro espaço mais citado merece atenção: que papel esse lugar ocupa na vida dos alunos? A preferência indica uma valorização da escola enquanto lugar de aprendizado e convivência, mas também nos convida a refletir sobre quais conhecimentos de fato são mobilizados nesse ambiente. Quais componentes curriculares despertam o interesse desses alunos? Estaria a Geografia entre eles?

Cavalcanti (2024, p. 106) afirma que as aulas de Geografia podem ser compreendidas como um “lugar de encontro entre conteúdos sistematizados, experiências vividas e referências do contexto cotidiano da escola e dos seus alunos”. A autora defende uma abordagem pedagógica que valorize a relevância do conhecimento geográfico na vida dos estudantes, partindo de suas experiências e contextos culturais, sem desconsiderar a tradição escolar e o saber sistematizado.

Em outras palavras, os conteúdos devem ser conduzidos a partir de sua significância para o cotidiano. Isso implica que cabe ao professor articular os conhecimentos geográficos de forma que dialoguem com a realidade vivida pelos alunos, tornando o processo educativo mais significativo, humanizado e contextualizado. Nessa perspectiva, e em consonância com Cavalcanti (2024, p. 107), entende-se que o “trabalho didático do professor é justamente o de fazer esse delineamento em situações concretas, com o fim de resultar em aprendizagens significativas dos seus alunos, por meio de conhecimentos relevantes”.

Dessa forma, cabe-nos retomar a pergunta proposta pela autora: a Geografia é relevante para os alunos? Qual a importância dos conhecimentos que essa ciência produz para a sociedade e para a vida cotidiana? Para essas questões, Cavalcanti (2024, p. 107) oferece uma resposta objetiva: “a Geografia a ser ensinada é aquela que ajuda os alunos a desenvolverem seu pensamento teórico-conceitual. Ensinar a pensar por meio da Geografia, e não apenas pelos conteúdos”.

Considerando que as turmas em que foram realizadas observação da prática docente pertencem ao 6º ano, etapa de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, é comum que demonstrem interesse pelas atividades propostas, movidos pela curiosidade e pela vontade de participar. Trata-se, portanto, de um campo fértil para a construção de conhecimentos geográficos, e o momento foi oportuno para a mobilização dos conceitos de território e lugar pelos professores.

Após o planejamento das ações, e com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a localização de Cáceres em relação ao estado de Mato Grosso, ao Brasil e ao mundo, desenvolveu-se, ainda com base na Prancha Temática 02 (Figura 26), a atividade sugerida pelo *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*.

Na aula seguinte, os professores P01, P02 e P03 iniciaram a atividade retomando os registros feitos pelos alunos nos campos da prancha. Em seguida, apresentaram os mapas da Prancha Temática 02 (ver p. 188), convidando os estudantes a localizar no mapa do Brasil o estado de Mato Grosso e, na sequência, o município de Cáceres. Os alunos também foram instigados a observar o formato do mapa de Cáceres e a responder se aquele contorno lembrava algum objeto ou animal.

Essa proposta, além de favorecer uma melhor compreensão do espaço geográfico, estimulou a imaginação e as reflexões sobre a identidade local. As respostas foram diversas e revelaram interpretações criativas por parte dos alunos. A atividade foi especialmente significativa por promover a leitura e interpretação de

mapas, enfatizando o papel da linguagem cartográfica – com seus símbolos, cores e formas – como recurso para a representação de informações complexas de maneira acessível.

Ao abordar o mapa de Cáceres, o professor P03 exemplificou que alguns municípios vizinhos já integraram o território de Cáceres, levantando a hipótese de que por essa reorganização territorial teria contribuído para a estagnação econômica ao longo dos anos. Durante a explanação, foram abordados aspectos histórico, políticos, sociais e econômicos, proporcionando aos alunos uma reflexão e senso de pertencimento ao território, cabe ressaltar que essa é uma abordagem proposta por Cavalcanti (2019), de modo a auxiliar o conteúdo geográfico e no desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Ao reconhecerem formas no mapa, os estudantes também foram levados a estabelecer conexões entre a realidade concreta e sua representação gráfica. Entre os aspectos positivos da atividade, destaca-se a mobilização dos conceitos de território e lugar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e promovendo a valorização do espaço vivido. Estudantes que compreendem e interpretam mapas tendem a participar de maneira mais ativa nas questões que envolvem o ambiente ao qual pertencem, além de desenvolverem maior apreço pela história e pela cultura locais. Para Nascimento (2024, p. 98), o espaço geográfico é onde os estudantes, bem como qualquer indivíduo, vivenciam práticas sociais e espaciais e compreendem esse contexto através dos conceitos geográficos. Portanto, cabe a Geografia escolar incorporar a realidade cotidiana dos alunos, conectando os conteúdos curriculares às suas experiências diárias.

Simielli (2005) corrobora com essa ideia, ao mencionar que quando a cartografia é destinada para os alunos do Ensino Fundamental os trabalhos devem ser iniciados a partir do espaço concreto do aluno, o mais próximo dele, como a sala de aula, a escola e o bairro, para depois abordar os espaços maiores como município, estado, país e planisfério. Essa abordagem possibilita que o aluno adquira as noções básicas para “desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas, o que permite ao estudante compreender e dominar o espaço ao seu redor” (Simielli, 2005, p. 98).

A perspectiva de Simielli (2005) aproxima-se das ideias de Martinelli (2006), o qual afirma que “é ainda na infância que o indivíduo representa aspectos de sua realidade”, seja através de gestos, fala, seja da grafia, “mesmo em tenra idade, evoca

uma ação realizada por ele mesmo ou que apenas presenciou”. O autor ainda destaca que essas atividades possibilitarão, em um futuro não muito distante, que esses alunos consigam “pensar sobre um espaço que está representado no mapa”. Sendo assim, é fundamental ensiná-los na prática, começando por construir, “a partir de seu mundo mais próximo, espaço que ela já conhece e vivência, [...] como possibilidade de ser apreendido pela sua representação” (Martinelli, 2006, p. 55).

Ao abordar a forma do mapa de Cáceres, os professores proporcionaram aos alunos um entendimento mais profundo sobre o conceito de lugar — compreendido como o espaço vivido. A proposta permitiu, portanto, que os conteúdos fossem contextualizados com o cotidiano dos alunos, estabelecendo conexões com uma escala geográfica mais ampla, que inclui o estado, o país e o mundo. Além disso, ao problematizar com os alunos se o mapa lembrava algum objeto ou animal, a atividade favoreceu o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, convidando os alunos a ultrapassar a mera observação superficial.

No que se refere à Prancha Temática 03: *Minha moradia, meu município, meu lugar* (Figura 27), os professores P01 e P02 a utilizaram para desenvolver atividades práticas voltadas à compreensão dos conceitos de território e lugar, tendo como ponto de partida o espaço de vivência dos alunos.

Figura 27: Prancha Temática 03: Minha moradia, meu município, meu lugar

ATLAS ESCOLAR

MINHA MORADIA, MEU MUNICÍPIO, MEU LUGAR

O Brasil é uma República Federativa, composta por 26 estados e um Distrito Federal. Um estado é composto por um conjunto de municípios. Cáceres é um município do estado de Mato Grosso. Um município é o espaço formado por uma cidade, que é o espaço urbano, mais o espaço rural, que são as fazendas, as comunidades rurais e as vilas. Na área rural, as pessoas moram de forma dispersa ou em casas agrupadas em localidades ou vilas. Na cidade, as pessoas moram mais próximas umas das outras, em bairros ou setores.

O município é administrado por alguns cidadãos eleitos pela população, ou seja, por pessoas que moram no município. O prefeito e os vereadores são responsáveis pela administração do município. Administrar significa tomar decisões para escolher o que deve ser feito para melhorar a vida de toda a população e providenciar meios para tanto. O limite administrativo do município de Cáceres está representado no mapa ao lado. Observe-o e identifique quais são os municípios limítrofes de Cáceres.

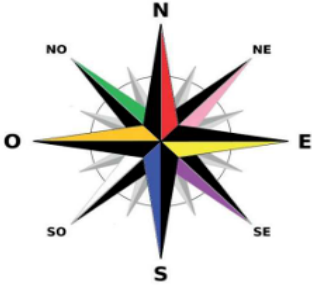
- Veja a localização desses municípios no mapa da prancha ao lado, e, observando a **ROSA DOS VENTOS**, escreva a sua posição.

SUGESTÃO PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR(A)

Vamos construir uma rosa dos ventos?

Você pode auxiliar os alunos a construírem uma rosa dos ventos com palitos de picolé, você vai precisar de cola quente, palitos de picolé e caneta. Construa uma para cada estudante. Caso queira os alunos poderão pintá-las. Quando estiverem prontas solicite aos alunos que coloquem sobre os mapas para auxiliá-los na localização geográfica dos municípios.

Norte:	Sudeste:
Sul:	Nordeste:
Leste:	Sudoeste:
Oeste:	Noroeste:



26

PRANCHA 03

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

As atividades foram desenvolvidas a partir dos seguintes momentos:

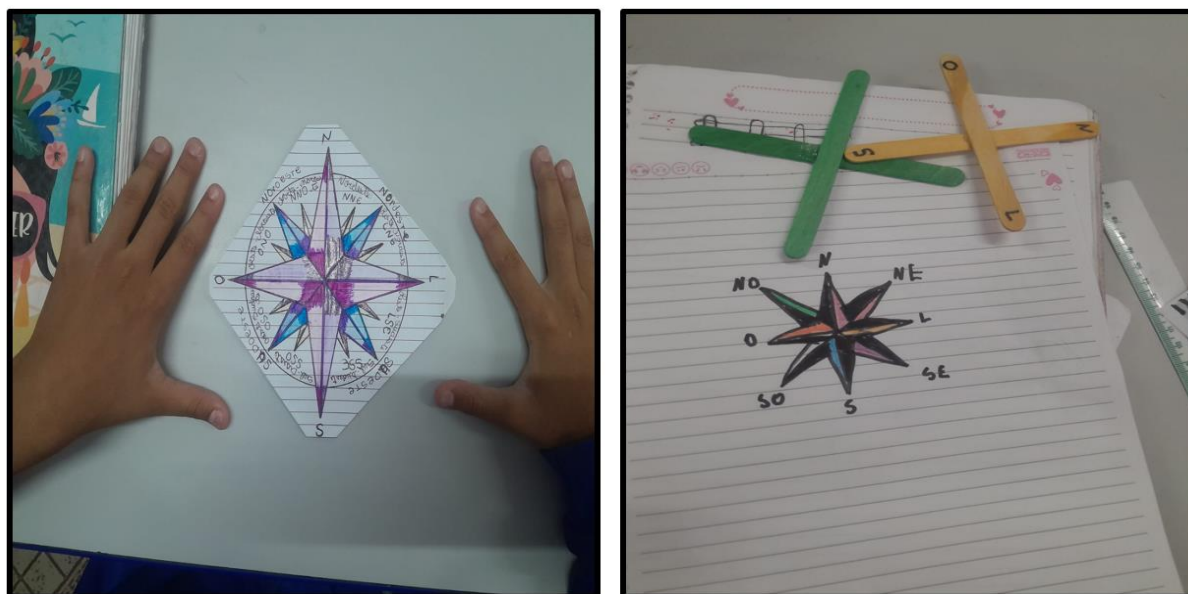
1º Momento: Explicação e leitura da Prancha Temática 03

Descrição da atividade: Os professores iniciaram com a leitura e explicação da Prancha Temática 03. O professor P02 recorreu a um guarda-sol para explicar a rosa dos ventos – recurso que ao ser utilizado tornou as explicações mais atrativas e dinâmicas. Essa estratégia foi relevante para contextualizar os alunos sobre seu lugar de vivência, ressaltando a importância de compreender a própria localização espacial. Há que se ressaltar que o guarda-sol utilizado é um material reciclado, que contribuiu para tornar a aula mais interativa e participativa, ao mesmo tempo em que estimulou reflexões sobre o descarte consciente e o reaproveitamento de resíduos.

2º Momento: Construção de uma rosa dos ventos

Descrição da atividade: O professor P02 desenvolveu a proposta pedagógica sugerida pelo *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, a qual consistia na construção de uma rosa dos ventos utilizando palitos de picolé e canetas. Cada estudante recebeu os materiais necessários para confeccionar sua própria rosa dos ventos (Figura 28). Essa atividade prática contribuiu significativamente para a compreensão dos conceitos de orientação espacial e pontos cardeais, bem como de direção e localização. Cabe destacar que os alunos também puderam optar por desenhar a rosa dos ventos, conforme sua preferência e entendimento.

Figura 28: Atividade construção de rosa dos ventos



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

3º Momento: Utilização da rosa dos ventos para localização geográfica

Descrição da atividade: O professor organizou os alunos em grupos de três participantes. Com as rosas dos ventos prontas, os estudantes foram incentivados a utilizá-las sobre o mapa político de Mato Grosso, a fim de localizar geograficamente os municípios e registrar, no campo destinado da Prancha Temática, sua posição geográfica (Figura 29). Enquanto alguns alunos manipulavam os mapas para identificar direções e posições relativas, outros anotavam as informações diretamente na Prancha 03 (Figura 27, ver p. 194).

Essa atividade permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, fortalecendo a compreensão espacial e a capacidade de interpretação cartográfica. O professor P02, antes da atividade, havia realizado explicações prévias, assegurando melhor aproveitamento didático.

Figura 29: Atividade localização com rosa dos ventos



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

4º Momento: Retomada das explicações e aprofundamento dos conhecimentos

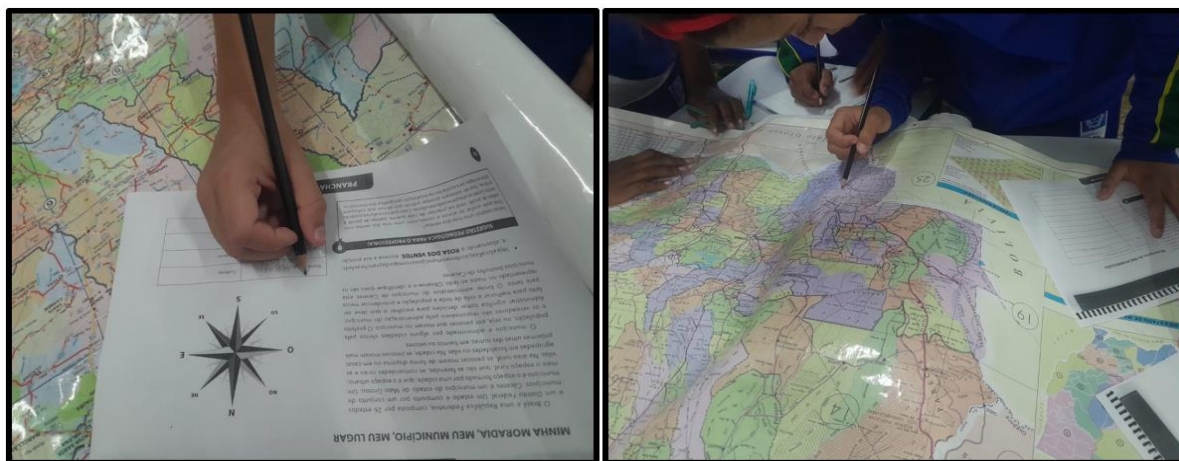
Descrição da atividade: Embora Cáceres faça fronteira com a Bolívia, país vizinho, muitos alunos demonstraram surpresa ao perceber que o território boliviano está mais próximo do que alguns municípios da própria região. Em suas falas, evidenciava-se a ideia de que países estrangeiros estariam sempre geograficamente distantes. Aproveitando esse momento de descoberta, o professor P02 retomou as explicações sobre os limites geográficos entre os municípios e os territórios

fronteiriços, incentivando os alunos a conferirem suas anotações nas Pranchas Temáticas.

Com foco na Prancha 03, os estudantes (Figura 30) foram convidados a observar a rosa dos ventos, levando-os a compreender com maior clareza a localização de Cáceres/MT em relação ao espaço regional e internacional. As atividades desenvolvidas mostraram-se relevantes para a mobilização de conceitos centrais da Geografia, especialmente território e lugar.

Por meio das abordagens adotadas pelo professor P03, os conceitos foram explorados de forma prática, permitindo que os alunos compreendessem seu espaço de vivência e situassem o município de Cáceres em contextos mais amplos - como o estado de Mato Grosso, o Brasil e o mundo. Tais práticas promoveram o desenvolvimento do senso de identidade e pertencimento dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Figura 30: Atividade de localização - Prancha Temática 03



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

No que se refere à linguagem cartográfica, evidenciou-se fundamental na utilização dos mapas e na construção das rosas dos ventos, facilitando a compreensão e interpretação da localização geográfica. Através dessas atividades práticas, os estudantes passaram a compreender melhor seu lugar de vivência e a estabelecer uma relação mais crítica e consciente com o espaço em que vivem. Produziram desenhos, mapas e relatos escritos que destacavam o que torna seu lugar único e especial.

Nesse sentido, observou-se que os alunos passaram a perceber como os elementos que compõem o espaço onde vivem constituem o seu *lugar*, promovendo uma conexão pessoal com esse conceito geográfico:

Aluno 01: “eu moro com a minha avó, e ela disse que a muitos anos atrás as pessoas lavavam a roupa no rio porque ele era muito limpo, sem poluição, com muita vegetação”;

Aluna 02: “a praça mudou, mas a igreja não mudou, ela continua sem ser pintada”;

Aluna 03: “a minha mãe disse que o Marco do Jauru já foi mudado de lugar várias vezes, mas sempre ficou na praça mesmo”.

Aluna 04: “somente o rio, permanece no lugar, o restante tudo mudou, retiraram árvores da Praça”;

Respostas escritas: “não tudo, a caixa de esgoto não era assim, tinha mais árvores, e não tinha esse love Cáceres na Sematur”;

“não, eles colocaram um ponto turístico e permaneceu as árvores”

“permaneceu o rio e os barcos. O que mudou no local é que tem mais lugar para tirar fotos”.

“a árvore e a cor do letreiro, o letreiro permanece, a escada que dá como entra nos barcos permaneceu, mas está feio”;

“o que mudou: as árvores, o gramado, as escritas de homenagem a Cáceres. O que permaneceu: as escadas, as árvores, as plantas” (Trabalho de campo, 2024).

Os relatos dos alunos demonstram que os conhecimentos sobre o lugar de vivência são construídos por meio da percepção histórica e espacial. Observou-se que eles identificam transformações na paisagem, como alterações estruturais – por exemplo, a retirada de árvores, modificações nas praças e o surgimento de pontos turísticos –, bem como aspectos que permaneceram ao longo do tempo, como o rio, as escadarias e outros elementos naturais. Além disso, os comentários revelam relações entre o espaço físico e as práticas sociais, como o uso do rio para lavar roupas no passado e sua atual condição ambiental.

Essa atividade possibilitou que os estudantes compreendessem o território como um espaço dinâmico, sujeito a modificações tanto humanas quanto naturais ao longo dos anos. Tais ações contribuíram para o fortalecimento do senso de pertencimento, ao conectar memórias familiares e comunitárias com os elementos geográficos observados, pelos quais vão ao encontro das perspectivas abordadas por Cavalcanti, (2019); Carlos (2007) e Callai (2010).

Sendo assim, esses aprendizados foram possíveis devido à mobilização conceitual promovida pelo professor P02, que trabalhou de forma aprofundada os conceitos de território e lugar. A partir das falas dos próprios alunos, o docente favoreceu a compreensão de como o território é constituído pelas práticas sociais, pelas identidades locais e pelas transformações culturais e ambientais.

Na sequência, o professor P03 destacou algumas das mudanças observadas na paisagem do município de Cáceres, enfatizando questões como a poluição do rio, o desmatamento e os impactos das ações humanas sobre o meio ambiente. Um aspecto positivo da atividade, conforme ressaltado pelo docente, foi o estímulo à reflexão dos alunos sobre como as mudanças no espaço geográfico influenciam diretamente a identidade local e o sentimento de pertencimento da comunidade.

No Quadro 18, são apresentados os objetos de conhecimento e as Pranchas Temáticas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, permitindo evidenciar de que maneira essas práticas foram implementadas e como os conceitos geográficos de território e lugar foram efetivamente abordados.

Quadro 18: Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 7º ano – Caderno 2 – unidade 1

Código Prof@ Bimestre	Objeto de conhecimento/Material Sistema Maxi de Ensino/MT	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
P01 e P04	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	01: A linguagem dos mapas; 05: Cáceres: o contexto histórico.
2º Bimestre	Mapas temáticos do Brasil; Localização geográfica.	03: Minha moradia, meu município, meu lugar; 05: Cáceres: o contexto histórico; 06: Símbolos do município de Cáceres; 07: Paisagens do município de Cáceres.

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino e Atlas escolar municipal de Cáceres.
Org. Elaborado pela autora, (2024).

Antes de iniciar a prática pedagógica com o uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, os professores P01 e P04 conduziram explicações detalhadas sobre os objetos de conhecimento, conforme apresentados no Quadro 18. O objetivo foi promover uma compreensão mais ampla, articulando as Pranchas Temáticas aos respectivos objetos de conhecimento. Para isso, foram planejadas diversas atividades voltadas à exploração de aspectos históricos, geográficos e culturais do município, com vistas ao desenvolvimento de habilidades que possibilitassem aos estudantes refletirem sobre as especificidades de Cáceres.

Cabe ressaltar que, na unidade do Material do Sistema Maxi de Ensino/MT destinada ao estudo do Brasil no mapa do mundo, observa-se uma abordagem fragmentada e superficial. Apesar de a unidade ocupar 19 páginas (de 2 a 21), a localização geográfica do Brasil é abordada de forma direta em apenas uma página (p. 15), enquanto as demais tratam dos seis continentes e dos cinco oceanos. Ao tratar

da América do Sul, por exemplo, o material não menciona o Brasil, o que chama a atenção pela ausência de contextualização nacional. As orientações pedagógicas para o professor, entretanto, seguem da seguinte forma:

“utilize os mapas deste tópico para demonstrar o posicionamento geográfico do Brasil no mundo e no continente americano. Em seguida, comente os pontos que facilitam ou dificultam a manutenção e o controle desse território”. “Projete esse mapa e localize o continente americano, a América do Sul e o Brasil. Se tiver acesso ao *Google Earth*, essa localização e a mudança de escala são mais intuitivas nesse aplicativo” (Material do Sistema Maxi de Ensino, 2023, p. 2).

Embora as instruções apresentadas no Material do Sistema Maxi de Ensino tenham como finalidade orientar os docentes na abordagem de conteúdos geográficos, elas revelam importantes limitações quanto à sua aplicabilidade. O estado de Mato Grosso é composto por 141 municípios, cada um com realidades distintas, e nem todas as escolas dispõem da infraestrutura necessária para implementar as práticas sugeridas. Destacam-se, a seguir, três aspectos relevantes:

Acesso à internet e à tecnologia: As orientações indicam o uso de ferramentas como *Google Earth* e projeção de mapas, o que pressupõe acesso a recursos como internet, computadores, projetores ou televisores. No entanto, muitas escolas estaduais, especialmente em áreas rurais, não contam com tais recursos, o que inviabiliza a realização das atividades propostas e limita o acesso de grande parte de professores e alunos dessas localidades aos recursos indicados.

Generalização das orientações: Outro aspecto crítico refere-se à desconsideração das realidades locais. As orientações pedagógicas são amplamente generalistas e descontextualizadas, não contemplando as especificidades locais. Cáceres, por exemplo, apresenta particularidades que poderiam enriquecer o processo de aprendizagem, caso fossem incorporadas ao planejamento. O material, contudo, não estimula o uso do contexto local – como práticas culturais, aspectos históricos e elementos geográficos próprios –, o que resulta em um distanciamento entre os conteúdos trabalhados e a vivência dos alunos, dificultando a construção de um conhecimento significativo.

Respeito à diversidade das realidades docentes: Cada professor atua dentro de uma realidade distinta, seja em termos de infraestrutura escolar, seja em relação ao perfil sociocultural de seus estudantes. As orientações generalistas que constam no material não oferecem flexibilidade para a adaptação das propostas

pedagógicas às condições locais. O material poderia propor, por exemplo, alternativas acessíveis ao uso de tecnologia, como atividades práticas com materiais impressos ou mapas físicos, permitindo maior inclusão e alcance pedagógico, contudo há que se ressaltar que nem todas as escolas contemplam nem mesmo os mapas impressos.

Essas observações são essenciais para compreender a relevância do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* e sua aplicação no contexto escolar. Logo no início das atividades, os professores P01 e P04 explicaram aos estudantes que, nas semanas seguintes, as aulas seriam conduzidas com base no referido Atlas.

Desenvolvimento das atividades pedagógicas

Descrição das atividades: As atividades foram organizadas da seguinte forma: no primeiro momento as aulas foram iniciadas apresentando o *Atlas* à turma, começando pela capa e avançando até a Prancha Temática 01: "Linguagem dos Mapas". Durante a exposição, os professores reforçaram os objetos de conhecimento já trabalhados, destacando a relevância da linguagem cartográfica. Em seguida, abordaram a Prancha Temática 05: "Cáceres – o contexto histórico", estabelecendo conexões com os objetos de conhecimento indicados no Quadro 18. Por fim, explorou a Prancha Temática 06: "Símbolos do município de Cáceres".

Figura 31: Prancha temática 06: Símbolos do município de Cáceres



Atividades com a Prancha Temática 06: Símbolos

1º momento – Leitura e explicação da Prancha Temática 06

Descrição das atividades: O professor P01 apresentou a Prancha e explicou os elementos que compõem o Brasão, a Bandeira e o Hino de Cáceres, relacionando-os a monumentos históricos representativos da identidade local. Durante a atividade, os alunos foram incentivados a observar atentamente os símbolos. Um aluno questionou: “Se o Rio Paraguai é um elemento natural, por que ele não aparece no Brasão?”, provocando interesse e participação dos colegas. O professor retomou a Prancha 01 e explicou que o rio está representado simbolicamente no Brasão pelas quatro ondas, como se observa na Figura 32. Esse esclarecimento despertou entusiasmo e envolvimento da turma. Um aluno comentou: “Eu nunca que ia saber sobre isso”; outro afirmou: “Os símbolos são importantes, mas saber o que significam é muito melhor. ”

Figura 32: Brasão do município de Cáceres



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

2º momento – Realização de atividades com pranchas impressas

Descrição da atividade: Os alunos realizaram a Atividade 01 da Prancha 06: “No Brasão de Cáceres estão presentes elementos que evocam a história e a evolução do município. O que você sabe sobre esses elementos? Descreva-os e comente qual o papel que exercem na formação do território. Em sua opinião, há elementos que deveriam ser incluídos no Brasão?” O professor distribuiu folhas A4 para que os

alunos realizassem representações visuais, conectando símbolos e identidade territorial.

3º momento – Socialização das produções dos alunos

Na aula seguinte, o professor retomou as discussões e convidou os alunos a apresentarem suas atividades. Utilizando estratégias de socialização, o docente incentivou a partilha de interpretações sobre os símbolos do Brasão. A discussão permitiu comparar representações, refletir sobre o significado dos símbolos e reconhecer a importância dos elementos locais na construção identitária.

O professor explicou que a modificação de um símbolo oficial exige processos políticos e debates públicos, mas valorizou a criatividade dos alunos ao incluir novos elementos presentes em seu cotidiano. A Figuras 33 ilustra algumas das produções apresentadas.

Figura 33: Atividade Prancha temática 06 – elementos para compor o Brasão



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

4º momento – Exploração do Hino de Cáceres

O professor distribuiu cópias da Prancha Temática 06 e apresentou o Hino de Cáceres, cuja letra é de autoria do professor cacerense Natalino Ferreira Mendes (Figura 34). Iniciou o diálogo com perguntas problematizadoras, como: “Vocês conhecem o Hino de Cáceres?” e “Já tiveram a oportunidade de cantá-lo?” A partir das respostas dos alunos, o docente aprofundou a análise da letra, promovendo reflexões sobre o território, a história e o lugar. Foram destacados aspectos como os rios Sepotuba, Jaurú, Cabaçal e Paraguai, a referência ao Pantanal, elementos da economia, cultura, religiosidade e identidade cacerense.

Figura 34: Hino de Cáceres, MT

HINO DE CÁCERES/MT	
Marcha um povo rompendo a floresta Ganha terras e aumenta o Brasil No Ocidente penetra e, na testa, Albuquerque de porte viril. Dessa marcha de heróis do passado tu, Ó Cáceres, ergues-te forte... Já ecoa no campo o boiado, Surge a poaia nas matas do norte. Tuas terras banhadas dos Rios Sepotuba, Jaurú, Cabaçal, Paraguai - porta aberta pra o mundo; Mar inteiro - feraz Pantanal! O teu solo propício à cultura	Doutros centros chamou atenção; Veio gente no afã de fatura, Confirmou de Albuquerque a visão. Tua história contém a lição De trabalho tenaz persistente, No concerto geral da Nação Como sempre respondes - presente! De Albuquerque foste a preferida Minha terra cristã e feliz Cidade amor de São Luiz Salve, Cáceres, princesa querida. (NFM, 1993, p. 69)

Fonte: Natalino Ferreira Mendes (1993, p. 69).

5º Momento: Realização da Atividade Pedagógica

Descrição da atividade: O professor P01 destinou um tempo de 20 minutos para que os alunos realizassem a seguinte atividade: “Liste palavras que você não conhece e procure sua definição no dicionário. Em seguida, identifique quais aspectos naturais são enfatizados no Hino de Cáceres”. É importante ressaltar que os alunos não apresentaram dificuldades na realização da proposta, uma vez que as explicações fornecidas pelo P01 foram pontuais e elucidativas. O diferencial dessa atividade, entretanto, foi a entoação do hino. A escola frequentada por esses estudantes tornou-se militarizada nos últimos três anos, o que tornou comum, em todas as turmas, a prática de cantar o Hino Nacional, o Hino à Bandeira e o Hino de Mato Grosso. Contudo, até a realização das atividades com essa Prancha Temática, os alunos ainda não conheciam o Hino de Cáceres e, segundo relato do próprio P01, nem ele tinha conhecimento de sua existência.

Aproximadamente duas semanas após essa aula, ao retornar à turma e, para minha surpresa, ao entrar na sala, fui recepcionada com os alunos cantando o Hino de Cáceres. Era evidente a satisfação estampada nos rostos dos estudantes e do P01, que declarou: “*Estou contente, não apenas pelo hino cantado pelos alunos, mas pelo sentido que ele passou a ter para mim e para eles. Agora, pretendo trabalhar com eles a prancha dos aspectos físicos, principalmente sobre a vegetação*”.

Na turma do P04, o professor iniciou a aula retomando os objetos de conhecimento já trabalhados com os estudantes, destacando pontos importantes relacionados ao Atlas. De certa forma, demonstrava a intenção de justificar que os “conteúdos do Material do Sistema Maxi de Ensino” estavam sendo efetivamente abordados e não estavam sendo negligenciados.

Na sequência, o P04 me apresentou à turma como responsável pela condução das atividades baseadas no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, ocasião em que eu passei a mediar os encontros a partir daquele momento e nas aulas seguintes, enquanto o P04 assumiu o papel de participante. O professor intervinha ocasionalmente para reforçar a relevância dos conteúdos, com comentários como: “*Prestem atenção, isso é importante*” e “*Quando eu retomar os conteúdos, vou perguntar sobre isso*”.

Durante as atividades, foram apresentadas e discutidas com os alunos as Pranchas Temáticas 01 – *A Linguagem dos Mapas* – e 05 – *Cáceres: Contexto Histórico*. Nas aulas subsequentes, as discussões foram aprofundadas com as Pranchas Temáticas 06 e 07, buscando ampliar a compreensão e reflexão dos alunos sobre os conteúdos abordados.

No Quadro 19, destaca-se a abordagem adotada com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. São apresentadas as práticas pedagógicas empregadas pelo professor P06, voltadas à mobilização dos conceitos geográficos e à promoção de uma compreensão mais aprofundada sobre território e lugar, em consonância com os objetos de conhecimento previstos no Material do Sistema Maxi de Ensino para o bimestre letivo.

Quadro 19: Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 7º ano – Caderno 2 – unidade 4

Código Prof@ Bimestre	Objeto de conhecimento/ Material Sistema Maxi de Ensino/MT	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
P06 2º Bimestre	Mapas temáticos do Brasil Outras regionalizações Produção, leitura e representação de dados a partir dos lugares de vivências;	01: A linguagem dos mapas; 02: Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo; 04: Cáceres nas diferentes regiões; 13: Bairros no município de Cáceres;

Fonte: Material Sistema Maxi de Ensino e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora (2024).

Atividades Realizadas pelo P06

1º Momento: Leitura e explicação das Pranchas Temáticas 01 e 02

Descrição das atividades: no primeiro momento, o professor P06 iniciou as atividades com a leitura e explicação da Prancha Temática 02 – *Cáceres em Mato Grosso, no Brasil e no mundo* (Figura 26). Antes de avançar nessa etapa, apresentou a Prancha Temática 01 – *Linguagem dos Mapas* (Figura 22) – contextualizando os elementos que a compõem. Em suas explicações, o docente ressaltava aos alunos a importância de compreender os fundamentos da Cartografia, destacando que esse conhecimento seria fundamental para as próximas atividades, voltadas à interpretação de mapas e dados geográficos. Durante a exposição, o P06 questionava constantemente se os estudantes estavam compreendendo ou se havia dúvidas, incentivando a participação ativa.

2º Momento: Atividades com as Pranchas Temáticas

Descrição das atividades: no início da prática pedagógica, o professor P06 retomou os objetos de conhecimento relacionados à regionalização do território brasileiro, apontando a localização geográfica de Cáceres/MT. Para contextualizar o tema, lançou a seguinte questão: “Em qual região você vive? Localize seu estado no mapa. ” Essa abordagem inicial foi fundamental para a compreensão da lógica de regionalização do Brasil.

Ao longo da explicação, P06 enfatizou os mapas apresentados no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* com destaque para a Divisão Regional do Brasil e a Região Centro-Oeste, promovendo uma análise comparativa do território nacional. Para estimular a reflexão crítica, propôs os seguintes questionamentos: “O que significa regionalizar? ” e “Por que regionalizar é importante para a Geografia?”. Em seguida, desafiou os alunos com a pergunta: “Agora pense no município onde você mora. Ele aparece no mapa? ”

Nesse momento, para facilitar a visualização e aprofundar a discussão, o professor projetou no televisor da sala de aula o mapa do estado de Mato Grosso, presente na Prancha Temática 02. Com base na sugestão pedagógica do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, incentivou os alunos a observarem como o município de Cáceres se insere no estado, no país e no mundo. Foi possível observar a indisponibilidade de mapas impressos do estado de Mato Grosso, tornando a projeção digital uma alternativa eficaz para garantir o acesso dos estudantes às informações geográficas no desenvolvimento da atividade.

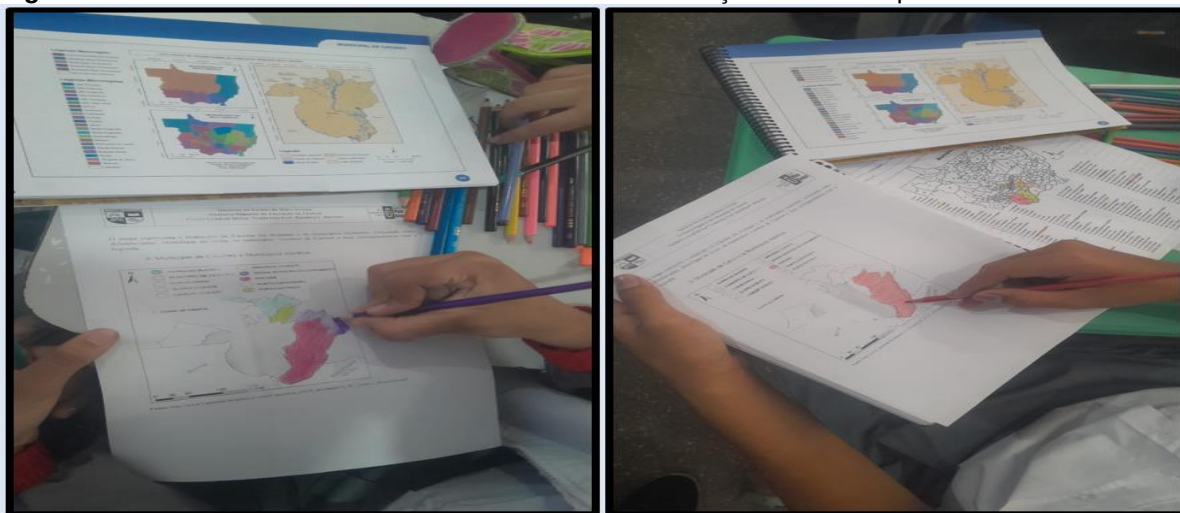
3º Momento: Atividade com a Prancha Temática 04 — Cáceres nas Diferentes Regiões

Descrição das atividades: O professor P06 iniciou a aula retomando as explicações anteriores, reforçando conceitos essenciais para o entendimento das atividades subsequentes. Em seguida, projetou no televisor o mapa da Prancha Temática 04 — *Cáceres nas Diferentes Regiões* — possibilitando uma melhor visualização da divisão territorial. Com base na sugestão pedagógica do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, elaborou uma sequência de atividades didáticas, distribuídas aos estudantes. As atividades incluíam:

Identificação dos municípios que integram a Mesorregião Centro-Sul Mato-Grossense; Reconhecimento da Microrregião e sua abrangência geográfica; Localização do município de Cáceres e seus limites territoriais; Localização e organização espacial dos bairros do município de Cáceres.

Essa abordagem permitiu aos alunos desenvolver uma compreensão mais aprofundada do território, relacionando os conceitos trabalhados à realidade local. A Figura 35 ilustra algumas das atividades desenvolvidas junto aos alunos.

Figura 35: atividade com a Prancha Temática 04 – identificação dos municípios



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

4º Momento: Atividade com a Prancha Temática 13 — Bairros no Município de Cáceres

Descrição da atividade: Na aula seguinte, o professor P06 retomou a discussão da atividade anterior, centrada na localização do município de Cáceres e seus limites territoriais. Para aprofundar as explicações, utilizou o televisor para projetar o mapa

A interação na turma do P06 revelou em um processo profícuo para a construção do pensamento geográfico e de fortalecimento para o pertencimento territorial. A primeira pergunta reflete uma curiosidade genuína sobre os símbolos cartográficos, reafirmando a centralidade da cartografia no ensino de Geografia, especialmente no que tange à interpretação de representações espaciais. A segunda fala, ao complementar a explicação do professor, demonstra uma compreensão mais ampla da dinâmica territorial e do crescimento urbano.

Pode-se inferir que esse aluno expressou uma leitura crítica do significado do “pontinho” no mapa, reconhecendo que, embora a cidade pareça pequena em uma representação cartográfica, ela tem um impacto significativo na vida da população cacerense. Esse tipo de reflexão sugere que os alunos começaram a conectar as abstrações dos mapas à história e ao desenvolvimento do espaço geográfico, fortalecendo sua identidade territorial.

Nesse contexto, foi possível observar que a participação dos estudantes indicou uma aprendizagem ativa, mediada pela prática pedagógica do professor P06. Ao esclarecer os símbolos cartográficos e estimular a continuidade do diálogo, o professor incentivou o pensamento crítico e a apropriação dos conceitos de território e lugar.

No Quadro 20, são apresentados os objetos de conhecimento e as Pranchas Temáticas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa junto às turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, serão detalhadas as práticas implementadas e a forma como os conceitos geográficos de território e lugar foram trabalhados ao longo das atividades.

Quadro 20: Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 8º ano – Caderno 2 – unidade 2

Código Prof@ Bimestre	Objeto de conhecimento/Material Sistema Maxi de Ensino, MT	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
P05 2º bimestre	América: regionalização histórico-cultural	40: Cáceres no mundo; 41: Cáceres no futuro.

Fonte: Material Sistema Maxi de Ensino e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora (2024).

Atividades realizadas pelo P05

Descrição das atividades: Como ocorreu em outras turmas, o professor P05 iniciou a aula com a apresentação da pesquisadora à turma. Em seguida, deu início

às explicações sobre os objetos de conhecimento relacionados à América: regionalização histórico-cultural. Vale destacar que, nesse dia, o P05 contou com o apoio de estagiários do curso de Licenciatura em Geografia.

Devido à limitação de tempo, o conteúdo foi abordado de forma mais sucinta. Logo após essa introdução, iniciou-se a abordagem do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, marcando o início das atividades com as Pranchas Temáticas 40: Cáceres no Mundo (Figura 37 e 38) e 41: Cáceres no Futuro (Figura 39).

1º Momento: Introdução ao Atlas Escolar Municipal de Cáceres e observação de mapas

Descrição das atividades: O professor P05 iniciou a aula com uma breve explicação sobre os objetivos do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, concentrando-se inicialmente na Prancha Temática “Linguagem dos Mapas”. Nesse momento, os alunos foram orientados a observarem os mapas das páginas 26 (América do Sul) e 27 (regionalização histórico-cultural da América), chamando a atenção para a ausência do município de Cáceres nas representações. A constatação pelos próprios alunos de que esses mapas não contemplavam o contexto local foi uma oportunidade para o professor destacar a relevância do estudo do Atlas Escolar Municipal nas próximas aulas.

Durante a atividade, na turma do P05 foram explorados os aspectos histórico-culturais da América do Sul, bem como as transformações e perspectivas futuras do município de Cáceres. Os alunos foram incentivados a analisar os mapas, identificando diferentes regiões e suas características culturais, econômicas e sociais. O objetivo era que compreendessem a posição de Cáceres no continente sul-americano e sua importância na escala regional.

Ainda nessa aula, mesmo não sendo a prancha inicialmente prevista, foi abordada brevemente a Prancha Temática 05: Cáceres – Contexto Histórico, com o intuito de contextualizar os conteúdos abordados à luz da história da América do Sul. A partir do diálogo com a turma, foram destacados eventos históricos relevantes e figuras significativas que contribuíram para o desenvolvimento do município e da região.

2º Momento: Atividades com as Pranchas Temáticas 40 e 41

Descrição das atividades: Na aula seguinte, na turma do P05 foi apresentada as Pranchas Temáticas 40: Cáceres no Mundo e 41: Cáceres no Futuro. Após a introdução, foram distribuídas cópias da Prancha 40 aos alunos, que foram organizados em duplas para a realização da atividade proposta. Após o tempo destinado à execução, os grupos realizaram a socialização das respostas, com a possibilidade de sinalizar quando outras duplas tivessem identificado os mesmos produtos ou ideias.

Esse momento foi marcado por uma participação ativa tanto dos alunos quanto dos estagiários, promovendo um ambiente colaborativo e interativo. Durante as discussões, observou-se que alguns estudantes desconheciam a origem de determinados produtos mencionados nas pranchas. Tais dúvidas foram aproveitadas como oportunidade para estimular a curiosidade investigativa dos alunos, incentivando-os a pesquisar a procedência dos itens, ampliando assim o repertório de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa.

Figura 37: Prancha Temática 40: Cáceres no mundo

ATLAS ESCOLAR

CÁCERES NO MUNDO

O município de Cáceres não está isolado do mundo, ele está inserido na Região sudoeste do Estado de Mato Grosso, no Brasil, na América do Sul, no planeta Terra. Isso significa que muitos acontecimentos que ocorrem em outros lugares influencia a vida dos cacerenses. Do mesmo modo, o que acontece em Cáceres tem repercussões em outros lugares. Por exemplo, para implantar uma indústria, precisa-se de vários elementos, tais como:

DINHEIRO: (chamado capital), que pode vir de pessoas que moram no município ou de outras pessoas, de outros lugares, até do estrangeiro (outro país), dos governos federal, estadual ou municipal;

MÁQUINAS: para produzir mercadorias, construir estradas e prédios. Essas máquinas podem ser fabricadas no Brasil (nacionais) ou em outros países (importadas);

PESSOAS PARA TRABALHAR ou mão de obra especializada (que sabem trabalhar com máquinas específicas) ou não;

ENERGIA: para fazer funcionar as máquinas;

MATÉRIA-PRIMA, ou seja, algum produto extraído da natureza ou proveniente de outra indústria, para ser transformado nessa indústria;

ESTRADAS para escoar a produção, uma vez que o produto de uma indústria serve para muitos consumidores e para circulação de pessoas;

MERCADO CONSUMIDOR, ou seja, um grupo grande de pessoas que irá comprar os produtos fabricados pela indústria.



Fonte: caceres.mt.gov.br. Máquina trabalhando em estrada do distrito Nova Cáceres

SUGESTÃO PEDAGÓGICA

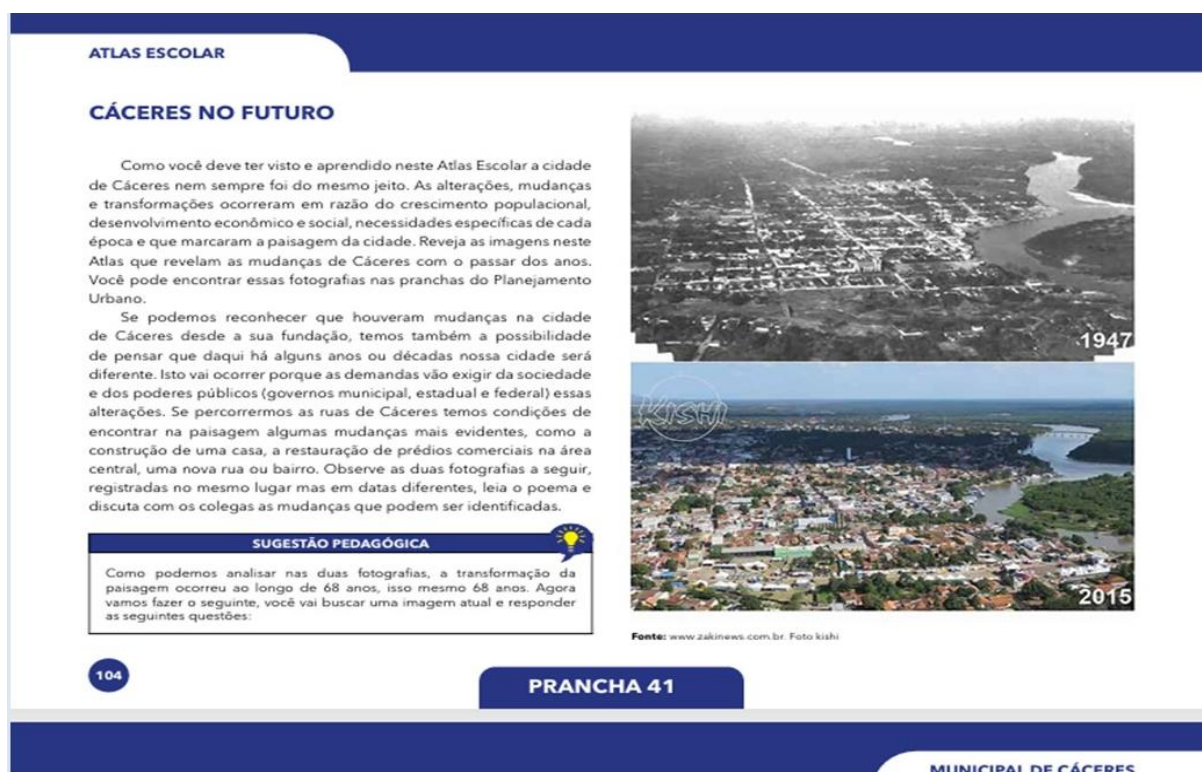
Para atender às suas necessidades básicas, sua família consome diversos produtos, tais como alimentos, roupas, material de construção, remédios e objetos diversos. Escolha algumas embalagens e etiquetas de produtos utilizados por você e sua família. Pesquise a procedência desses produtos (de onde vêm). Os rótulos e etiquetas fornecem essa informação. Para os produtos que foram fabricados fora do Brasil, procure a localização do país de origem, num Atlas Geográfico Escolar.

104

PRANCHA 40

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024)

Figura 39: Prancha Temática 41: Cáceres no futuro



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

4º Momento: Socialização das atividades

Descrição da atividade: Durante a socialização, os grupos abordaram temas como urbanização, impactos ambientais, saúde, educação, lazer, turismo e economia. Essa prática fomentou o pensamento crítico e estimulou a criatividade dos alunos, ao refletirem sobre os desafios e oportunidades para o futuro de Cáceres. Como parte da proposta, os estudantes também representaram suas projeções sobre o município daqui a 20 anos.

Apesar de cursarem o 8º ano, os alunos demonstraram atenção e participação ativa ao longo de todas as atividades. Outrossim, ressalta-se que, em determinados momentos, mesmo como pesquisadora, assumi a função de mediadora do processo de aprendizagem. E, considerando o perfil da turma, as atividades contribuíram não apenas para a assimilação dos conceitos geográficos, mas também para a valorização da participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem.

No Quadro 21, são apresentados os objetos de conhecimento e as Pranchas Temáticas desenvolvidas pelo professor P01 para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse quadro permite evidenciar a implementação dessas práticas,

demonstrando como os conceitos geográficos de território e lugar foram trabalhados de forma efetiva ao longo das atividades pedagógicas.

Quadro 21: Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 9º ano – Caderno 1 – unidade 2

Código Prof@ Bimestre	Objeto de conhecimento/Material do Sistema Maxi de Ensino, MT	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
P01 2º bimestre	Industrialização e uso de recursos naturais na Europa, Ásia e Oceania – Impactos ambientais	16: Hidrografia na cidade de Cáceres; 18: Uso e ocupação do solo no município de Cáceres 19: Meio ambiente no município de Cáceres.

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora, (2024).

Atividades realizadas pelo P01

Descrição das atividades: Nessa turma, antecedendo as atividades prática pedagógica com o uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, o professor P01 optou por abordar inicialmente os objetos de conhecimento sobre a industrialização. Ao conduzir explicações sobre os impactos ambientais é que foi inserida as discussões sobre as Pranchas Temáticas conforme apresentadas no Quadro 21. O objetivo foi promover uma compreensão mais ampla, articulando as Pranchas Temáticas aos respectivos objetos de conhecimento, seguindo as orientações pedagógicas do planejamento que constam no Material do Sistema Maxi de Ensino descritas da seguinte forma:

Nessas duas aulas, vamos trabalhar os impactos ambientais urbanos. Trataremos de impactos mais próximos dos alunos e indicamos a discussão dos danos existentes no cotidiano de cada um de forma dialogada [...]. Oriente os alunos a lerem texto sobre foz de alguns rios e debata sobre as medidas a serem tomadas para resolver esse problema. Ao término dessas duas aulas, os alunos devem fazer as questões 7 a 10 da seção Atividades e para casa as questões 7 a 10 da seção tarefa (Material do Sistema Maxi de Ensino, 2023, p, 14).

Embora a orientação na seção planejamento ao professor orienta para a tratativa dos impactos ambientais existentes no cotidiano do aluno, as atividades pouco dialogam para essa perspectiva:

7). Explique como a poluição do ar contribui para perda de qualidade de vida nas cidades; 8). Observe a imagem a seguir e esclareça a formação da inversão térmica em centros urbanos. 9). As zonas mortas oceânicas são motivo de preocupação dos órgãos ambientais mundiais. Aponte razões para essa preocupação. 10). Aponte os fatores antrópicos que podem ter aumentado os danos causados pelo ciclone tropical *Seroja* (Material do Sistema Maxi de Ensino, 2023, p. 40).

Em relação as atividades disponibilizadas, além de não dialogar com as orientações pedagógicas, com questões retiradas do Enem e do Unicentro – PR, a questão 8 aborda os lixões de uma cidade, a questão 9 aborda a partir de uma charge a poluição das águas, ambas com indicação de respostas de múltiplas escolhas. É importante ressaltar que observamos que apenas a questão 10 se aproxima das orientações, ao pedir que “Os rios e lagos abastecem cidades e campos com água e peixes. [...] Descreva como é possível a recuperação de rios e de lagos contaminados pelas atividades urbanas e rurais.”

Com base nessas evidencias, as atividades foram planejadas considerando a realidade dos alunos, explorando aspectos históricos, geográficos e culturais do município de Cáceres. Nesse contexto, a Prancha Temática 16: Hidrografia (Figura 40) foi trabalhada com o objetivo de desenvolver habilidades que permitissem aos estudantes refletirem sobre a importância desse recurso natural para a população cacerense.

Figura 40: Prancha Temática 16: Hidrografia no Município de Cáceres

ATLAS ESCOLAR

HIDROGRAFIA DO MUNICÍPIO DE CÁCERES

O município de Cáceres possui um enorme potencial hídrico. Banhado pelo rio Paraguai, é o elemento que melhor destaca o ambiente natural na cidade de Cáceres, este rio é o principal formador da bacia do Paraguai.

Você sabia que o rio Paraguai, apesar de levar o nome de outro país, é genuinamente brasileiro? Exatamente! Nasce em território brasileiro na Chapada dos Parecis, escoando de Norte a Sul em área de planície no Pantanal. Destacam-se como seus principais afluentes os rios Sepotuba, Jauru e Cabaçal, que fazem parte do estado de Mato Grosso, percorrem grandes extensões em planícies e pantanais mato-grossenses, e contribuem para a manutenção das características locais do Pantanal. Sua região hidrográfica tem a extensão total de 2.621 quilômetros até sua foz no rio Paraná, na fronteira entre os territórios argentino e paraguaio, cujo trecho brasileiro percorre, aproximadamente, 1.693 quilômetros, da nascente até a desembocadura do rio Apa, no extremo Sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

Por tal abrangência forma um dos rios mais importantes do Brasil, e, devido a sua ampla formação, seus afluentes percorrem extensa área de planície, podendo ser considerado como uma imensa bacia receptora de águas e sedimentos. Dessa forma o rio Paraguai representa um patrimônio natural, de beleza excepcional a margear a cidade de Cáceres e se destaca como um importante recurso para a população, faz parte do Pantanal Mato-Grossense, que representa a maior planície contínua de inundação do planeta, uma grande área alagável, com uma complexidade de unidades de paisagem e ecossistemas.



Rio Paraguai, registro às 09:11h em uma manhã de domingo

Em Cáceres/MT, a ocupação dessa planície iniciou-se no século XVII com o surgimento das primeiras povoações a partir da margem esquerda do rio Paraguai, dessa forma compreende-se que os impactos socioambientais neste recurso ambiental não são fatos recentes, isso porque nos dias atuais, é perceptível a ocupação da margem do rio em toda área central se estendendo aos bairros mais distantes, com construções de casas, bares, restaurantes, pesqueiros, barcos-hotéis ancorados, prejudicando toda a área ribeirinha localizada nas margens do rio e principalmente nas baías. A ocupação da margem do rio por diferentes tipos de construções ocasionou a retirada da mata ciliar, e essa intercorrência tem possibilitado a entrada de lixo e o assoreamento, consequentemente os impactos ambientais.

50

PRANCHA 16

MUNICIPAL DE CÁCERES

Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

1º Momento: Inserção do Atlas Escolar Municipal de Cáceres

Descrição da atividade: No primeiro momento, a turma foi dividida em seis grupos para desenvolver atividades com base nas Pranchas Temáticas 16 - Hidrografia na cidade de Cáceres; 18 - Uso e ocupação do solo no município de Cáceres 19 - Meio ambiente no município de Cáceres.

Para aprofundar o conhecimento, o professor P01 conduziu explicações com foco na Prancha 16 (Figura 39), apresentando as imagens do rio Paraguai, ressaltando sua importância como o “o elemento que melhor destaca o ambiente natural do município de Cáceres” (Silva, 2017).

Em seguida, foram promovidos diálogos e problematizações sobre os impactos ambientais visivelmente ocasionados nesse rio, além da discussão do processo histórico de ocupação, que, segundo Bueno e Silva (2024), teve início no século XVII, com as primeiras povoações formadas a partir da margem esquerda do rio Paraguai, evidenciando que os impactos socioambientais neste recurso ambiental não são fatos recentes. Esses aspectos, juntamente com outros destacados pelo professor P01, foram fundamentais para orientar as atividades subsequentes.

2º Momento: uso dos recursos tecnológicos

O professor P01 utilizou os *Chromebooks* e solicitou aos alunos que pesquisassem imagens do Rio Paraguai ao longo do tempo. O objetivo era que eles percebessem as transformações que ocorreram na paisagem, possibilitando assim uma reflexão sobre tais mudanças e sua relação com o contexto geográfico e a identidade local.

3º Momento: as Pranchas Temáticas na prática

Descrição das atividades: Para aprofundar o conhecimento o P01 distribuiu cópias das Pranchas Temáticas para que os alunos comparecem com as pesquisas realizadas nas atividades anteriores. Um dos diferenciais nessa Prancha Temática é a abordagem textual com base em uma poesia de Natalino Ferreira Mendes sobre o rio Paraguai. Dessa forma a sugestão pedagógica desenvolvida foi:

Com base nas imagens, no mapa e na poesia que retratam o rio Paraguai, descreva a sua opinião sobre a importância desse recurso para a cidade de Cáceres, especialmente para a população cacerense, porque o rio deve ser preservado quais políticas públicas devem ser implementadas pelo poder público para a manutenção do rio Paraguai (Bueno; Silva, 2024, p. 55).

Após a realização das atividades, os alunos foram incentivados a socializar com a turma, expressando suas reflexões sobre o tema. As respostas foram diversas, abrangendo diferentes perspectivas e demonstrando um entendimento sobre a importância do rio Paraguai para a população cacerense.

Entre os principais pontos destacados pelos alunos, ressaltam-se: o fornecimento de água, primordial para o abastecer residências, comércios e atividades agrícolas; a relevância do rio para a manutenção da biodiversidade e a economia local, especialmente por meio da pesca e do turismo; além do seu papel como símbolo da identidade cultural e espaço de lazer.

Diante dessas reflexões, o professor P01 instigou um debate sobre a necessidade de preservação do rio Paraguai, enfatizando os impactos ambientais e socioeconômicos decorrentes de sua degradação. Os alunos foram levados a compreender que esse processo afeta diretamente a fauna, a flora e a qualidade de vida da população, além de comprometer as atividades econômicas dos pescadores que dependem desse recurso para subsistência.

Um dos aspectos mais significativos levantados pelos alunos foi a extinção de profissões ligadas historicamente ao rio, como a atividade das lavadeiras, que teve grande relevância no município de Cáceres.

Nas pesquisas realizadas pelos estudantes, esse foi um ponto de destaque, pois essa atividade desapareceu justamente devido à perda da qualidade da água do rio Paraguai. As atividades de pescadores e lavadeiras evidenciam um dos impactos diretos na vida da população. Tais reflexões apontaram para uma discussão sobre as consequências da poluição e sobre a urgência de políticas públicas voltadas para sua manutenção.

Dessa forma o professor abordou junto aos alunos algumas medidas possíveis como: a despoluição e saneamento básico; práticas educativas, tanto no ambiente escolar quanto voltadas para a conscientização da população; fiscalização contra atividades ilegais, sobretudo os diversos despejos de resíduos sólidos que são jogados pelos moradores que residem em suas proximidades entre outras pessoas; incentivo ao turismo sustentável, que valorize a cultura e biodiversidade sem comprometer sua conservação.

5.4.1. A visibilidade da prática docente a partir do Atlas Escolar Municipal de Cáceres

A apresentação das atividades em uma pesquisa-ação colaborativa representa uma etapa essencial, pois tem como objetivo disseminar os resultados da investigação para o público interessado. Trata-se de um momento mais formal em relação à socialização ocorrida no grupo, podendo ocorrer por meio de seminários, congressos ou mesmo encontros com os demais membros da comunidade escolar (Burns, 1999 *apud* Grimaldi, 2018, p. 45). Nessa fase, apenas os professores P01 e P06 realizaram ações específicas.

O professor P01 desenvolveu uma sequência de atividades intitulada *Do cenário do passado à visibilidade do lugar a partir do Atlas Escolar Municipal de Cáceres*. Com o objetivo de resgatar o processo histórico do município, proporcionando aos alunos a compreensão das transformações ocorridas ao longo dos anos. Em sua justificativa, P01 destacou: “Pensei nessas atividades exatamente porque percebi, nas outras propostas, o quanto os alunos se envolveram, e também por pensar nas inúmeras possibilidades que o Atlas permitiu desenvolver”.

É importante ressaltar que, no desenvolvimento das ações, os professores tiveram autonomia para implementá-las em suas aulas, seguindo suas próprias metodologias e interesses de acordo com a disponibilidade de tempo. Conforme os princípios metodológicos da pesquisa-ação colaborativa adotados neste estudo, as atividades foram orientadas para serem apresentadas à comunidade escolar. Nesse contexto, o professor P01 articulou os objetos de conhecimento com as Pranchas Temáticas descritas no Quadro 22.

Quadro 22: Articulação entre os objetos de Conhecimento e Atlas Escolar Municipal para o 7º ano – Caderno 4– unidade 1

Código Prof@ Bimestre	Objeto de conhecimento/Material do Sistema Maxi de Ensino, MT	Prancha temática do Atlas Escolar Municipal de Cáceres
P01 P06 4º bimestre	Geografia do turismo no Brasil	05: Cáceres: o contexto histórico; 07: Paisagens do município de Cáceres; 34: Turismo, lazer e cultura em Cáceres. 16: Hidrografia no município de Cáceres; 32: Água e energia

Fonte: Material do Sistema Maxi de Ensino e Atlas escolar municipal de Cáceres. Org. Elaborado pela autora, (2024).

A partir das Pranchas Temáticas, diversas atividades foram desenvolvidas com suas turmas, abordando diferentes tipificações de turismo, incluindo: 1) turismo religioso; 2) turismo histórico-cultural; e 3) turismo de lazer. Com base nessas categorias, foram desencadeadas outras atividades que exploraram aspectos significativos do município de Cáceres, tais como: a pesca local –especialmente os tipos de peixes existentes no rio Paraguai –, os monumentos históricos, a fauna e a flora locais, as ruas históricas, o processo de ocupação do território, as fazendas, as praças, os parques, o rio Paraguai e antigas profissões com relevância histórica, como a das lavadeiras e a do lampareiro.

As turmas do professor P01 produziram maquetes, cartazes e imagens digitais, estas últimas apresentadas por meio dos *Chromebooks*, para representar os temas designados. Já a turma do professor P06 apresentou suas atividades oralmente, utilizando slides exibidos em aparelho de televisão.

Cabe destacar que as atividades práticas não serão descritas passo a passo, mas sim apresentadas de maneira abrangente, foram selecionadas considerando sua interação e impacto na construção do conhecimento. Dessa forma, o foco da análise recai sobre as experiências compartilhadas, evidenciando a autonomia da prática docente e a forma como essas atividades foram desenvolvidas junto aos alunos, conforme ilustrado nas Figuras 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47.

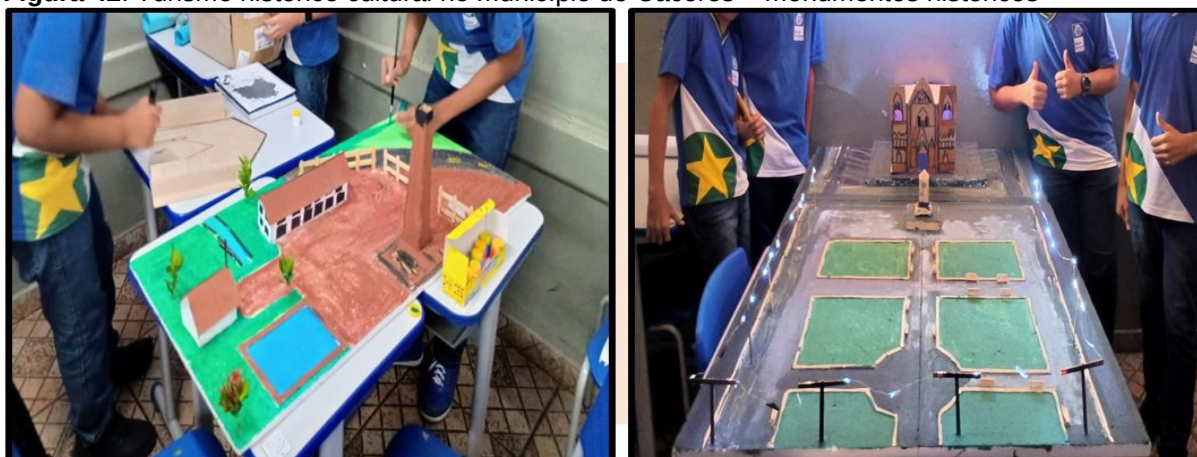
Atividades desenvolvidas pelo professor P01, intituladas: *Do cenário do passado à visibilidade do lugar a partir do Atlas Escolar Municipal de Cáceres*.

Figura 41: Turismo de lazer voltado para a pesca no município de Cáceres;



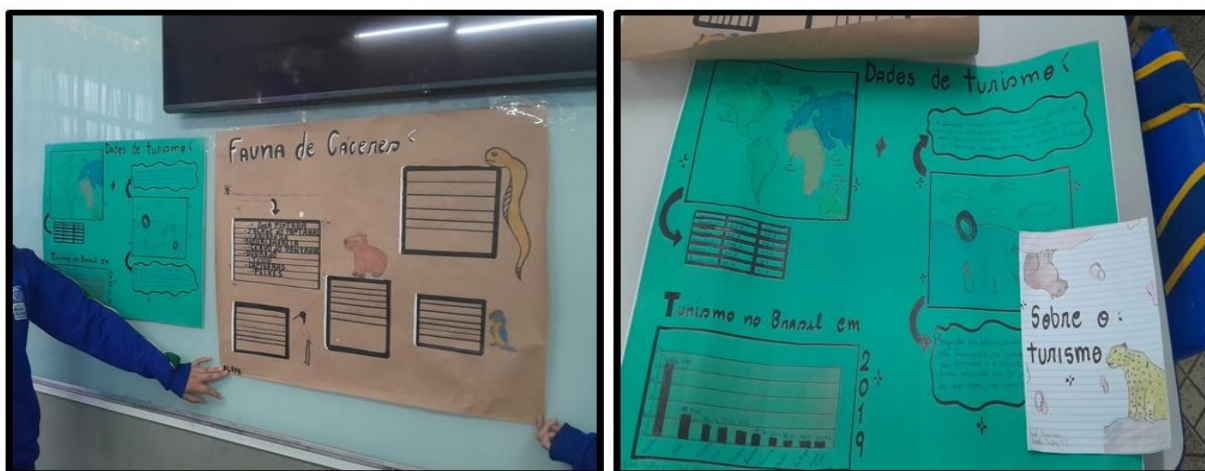
Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Figura 42: Turismo histórico cultural no município de Cáceres – monumentos históricos



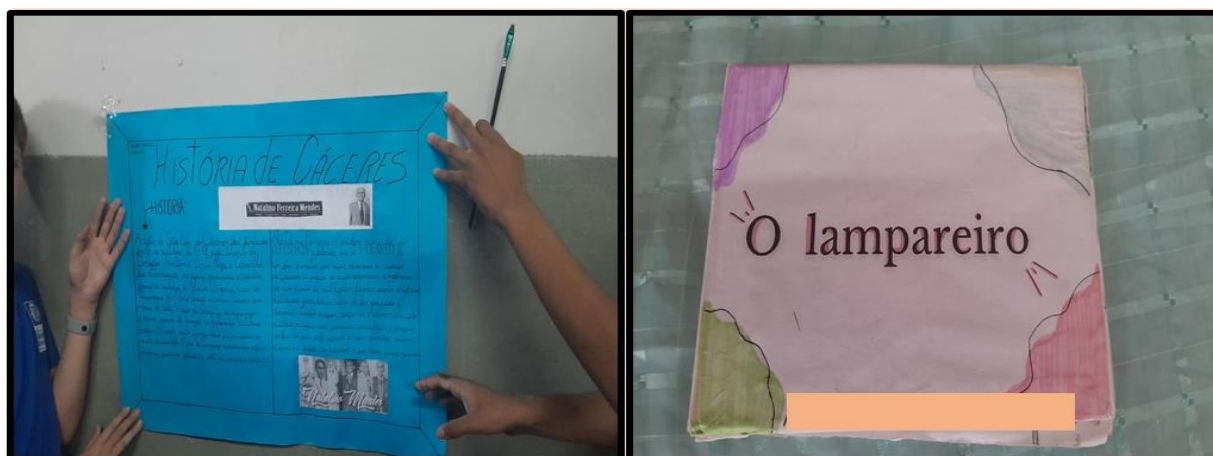
Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Figura 43: A fauna no município de Cáceres, atrativo turístico



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Figura 44: o processo histórico de ocupação a figura do Lampareiro



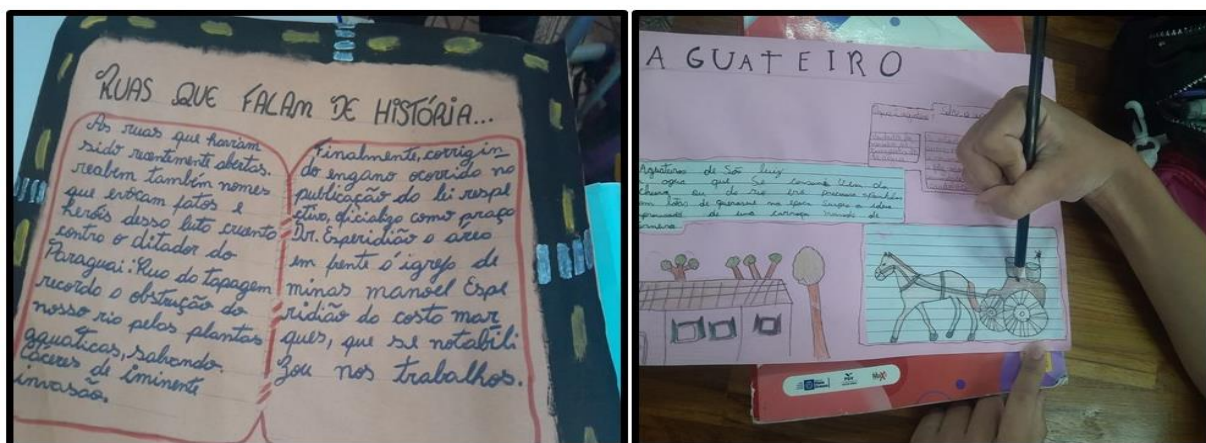
Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Figura 45: Turismo religioso e histórico-cultural – com destaque para a Catedral São Luiz



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Figura 46: Turismo histórico cultural – Ruas que falam de história



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

Figura 47: o rio Paraguai e a antiga profissão das lavadeiras



Fonte: Atlas Escolar Municipal de Cáceres (Bueno; Silva, 2024).

O professor P06 desenvolveu com sua turma uma série de atividades, intituladas como: *Um estudo sobre Cáceres-MT a partir do Atlas Escolar Municipal*. As ações foram organizadas a partir das seguintes temáticas: 1) Principais características de Cáceres; 2) História de Cáceres; 3) Tipos climáticos do município; 4) Localização da região de Cáceres; 5) Significado do nome do município; e 6) Pontos turísticos e monumentos de Cáceres.

5.5. Relatos de experiências: as contribuições do Atlas Escolar Municipal de Cáceres na prática pedagógica

Nesta etapa, foram apresentadas aos professores participantes da pesquisa as observações realizadas durante o acompanhamento de suas práticas pedagógicas junto aos alunos. Esses momentos ocorreram tanto individual quanto coletivamente nas unidades escolares em que os docentes atuam, constituindo-se como espaços de reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas. Durante as discussões, foram destacados aspectos positivos e pontos que requerem aprimoramento para a qualificação das próximas ações.

Nesses encontros, os professores tiveram acesso a um questionário contendo perguntas abertas, permitindo que registrassem suas experiências por escrito, caso desejassem. A partir dessa iniciativa, foram coletados relatos de experiência dos professores P01, P02 e P06, descrevendo o desenvolvimento das atividades com base no *Atlas Escolar Municipal de Cáceres-MT*, conforme apresentado a seguir:

Eu gostei muito das atividades que eu desenvolvi a partir do Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT. A princípio tive receio de não dar conta, fiquei pensando nos conteúdos do bimestre que tinha que desenvolver. Mas quando comecei a planejar as aulas e ver as possibilidades, como foi apresentado, eu vi que podia dar certo para trabalhar o território, o lugar, a paisagem, o espaço geográfico como um todo. As atividades práticas permitiram que os estudantes participassem de forma mais ativa nas aulas, posso dizer assim, que o Atlas me deu um leque de possibilidades. Então o Atlas teve um impacto muito positivo na minha prática docente. Eu queria desenvolver com todas as turmas, mas para fazer um trabalho bem legal, que leve os alunos a perceber o seu lugar de vivência não dá para ser assim, superficial. Precisa planejar, precisa de tempo, mas posso dizer que com esse material permitiu uma abordagem mais concreta dos conteúdos, mais próxima da realidade dos alunos. O trabalho com o Atlas me ajudou muito, a pensar como podemos ir além do que temos nos Livros didáticos, nas apostilas que são disponibilizadas pela SEDUC-MT (Relatos de P01).

As questões abordadas no trabalho foram desenvolvidas a partir da necessidade do conhecimento geográfico de nossos alunos em relação ao

nosso município. Uma grande parcela de nossos alunos tem pouco conhecimento da Geografia local e o Atlas juntamente com as atividades veio para contribuir com essa lacuna. Confesso que eu desconhecia esse termo Pranchas. O Atlas foi um diferencial nas aulas, haja vista da carência de materiais geográficos relacionados ao nosso município, principalmente materiais com tamanha riqueza. Por força maior tive que trabalhar somente em dois bimestres. [...] esse material foi desenvolvido com tamanha riqueza de conhecimento e deve ser compartilhado e se possível ser trabalhado de forma interdisciplinar. Principalmente nos aspectos socioculturais abordados durante o trabalho desenvolvido. Ao meu ver, foi gratificante desenvolver esse trabalho e confesso que o Atlas Escolar de Cáceres contribuiu de forma esclarecedora, sendo um material de apoio imprescindível para o enriquecimento geográfico dos alunos e docentes em relação a nossa cidade. Como já mencionei anteriormente o Atlas escolar municipal de Cáceres é um material riquíssimo para nosso conhecimento e que em nosso município não havia material que trabalhasse de forma detalhada sobre o conhecimento geográfico de nossa cidade. Com certeza vai estar na minha lista de material de apoio pedagógico geográfico para desenvolver em sala de aula com os alunos (Relatos de P02).

Eu achei muito interessante o trabalho com o Atlas *Escolar Municipal de Cáceres/MT*. Com o Atlas eu busquei atividades que pudessem contribuir com as dificuldades dos alunos que foram identificadas. Como eram várias, eu tentei não fugir do material [...]. Mas as que eu propus aos alunos, acredito eu, que fizeram muita diferença. A turma que eu desenvolvi, tem muitos alunos bons e tudo o que a gente planeja para eles desenvolverem sempre dá certo, porque eles são bem participativos. Busquei integrar o uso do Atlas com a nossa realidade. Eu acredito que os estudantes conseguiram identificar os elementos que fazem parte do território onde vivem [...] (Relatos do P06).

Diante das considerações positivas apontadas, foi proposto aos docentes que compartilhassem suas experiências em eventos como a Semana da Geografia (SEMAGEO) e nas formações continuadas da rede municipal de ensino de Cáceres. Dois aspectos justificaram essa proposta: 1) a ausência de formações continuadas específicas e de forma presencial para professores de Geografia; 2) a relevância de divulgar os resultados alcançados a partir do uso do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* em práticas pedagógicas. Vale ressaltar que, ao participarem desses momentos, os professores não seriam identificados como participantes da pesquisa, mas sim apresentados como docentes que já utilizaram o Atlas em sua prática pedagógica.

Contudo, essa questão não foi um fator que levou à recusa na participação por alguns professores, o principal desafio enfrentado pelos professores foi o tempo que destinam para fazer os cursos de formação continuada disponibilizados pela SEDUC/MT, pois alguns são de caráter obrigatório.

Sobre a formação continuada, destaca-se que, nos anos de 2023 e 2024, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implementou

diversas iniciativas voltadas à capacitação dos profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à melhoria da qualidade do ensino. Entre essas ações, figura a criação da plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP) que oferta uma ampla variedade de cursos, incluindo formações nas áreas de Artes, Ciências/Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Geografia.

Contudo, ressalta-se que, em 2023, com exceção das formações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, os cursos voltados às Ciências Humanas foram ofertados exclusivamente em formato *online*, com carga horária intensiva e exigência de leituras e atividades realizadas na plataforma. Em 2024, as formações passaram a ocorrer de forma híbrida, com momentos presenciais, *online* e assíncronos via AVADEP. Muitos desses cursos foram elaborados por profissionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com ênfase na produção de Material do Sistema Maxi de Ensino, destinadas a atender às demandas da Educação Básica no estado de Mato Grosso.

Tais ações, segundo informações veiculadas nos sites e redes sociais institucionais da SEDUC/MT, refletem o compromisso com a valorização e capacitação contínua dos profissionais da educação. Contudo, a obrigatoriedade de participação nesses cursos contribui para a não adesão dos professores a outras iniciativas formativas, como o evento SEMAGEO. Isso evidencia a necessidade de escolhas estratégicas diante de uma agenda formativa sobrecarregada, o que tende a privilegiar eventos vinculados ao cumprimento de metas institucionais.

Apesar da oferta extensiva de cursos, observa-se que eles não contemplam, de maneira específica, discussões teórico-conceituais aprofundadas no campo da Geografia, tampouco preparam adequadamente os docentes para a utilização de metodologias ativas e do Material do Sistema Maxi de Ensino. Outra hipótese levantada refere-se ao caráter automático com que, muitas vezes, as formações *online* são realizadas, sem a devida reflexão crítica ou autoria por parte dos professores. Ainda que alguns profissionais se dediquem à leitura atenta dos conteúdos, esse número é reduzido, o que limita o impacto dessas formações na prática pedagógica.

Adicionalmente, observa-se que as avaliações dos cursos em questão são elaboradas de modo a induzir respostas positivas, o que acaba inviabilizando uma

ressignificação efetiva das práticas pedagógicas. Esse modelo de avaliação contribui para a manutenção de propostas de ensino centradas na simples reprodução de conteúdos, sem abertura para inovação metodológica ou para a criticidade. Diante disso, considera-se mais viável que os professores formadores das Diretorias Regionais de Educação do Estado de Mato Grosso (DREs) sejam orientados a ofertar oficinas e atividades pedagógicas articuladas ao Material do Sistema Maxi de Ensino, levando em conta as especificidades dos componentes curriculares. Vale destacar que as DREs, distribuídas por todo o estado de Mato Grosso, são compostas por profissionais qualificados, com conhecimento aprofundado das realidades educacionais locais. Com isso, tais ações poderiam incorporar o uso de tecnologias e resultar em produtos finais financiados pela SEDUC/MT, conferindo-lhes maior relevância e impacto no processo formativo.

Assim, corroboramos com as ideias de Nascimento (2024, p. 103) ao argumentar que “em um cenário em que essas instituições abrigam profissionais qualificados, por que não estabelecer parcerias para contribuir com a produção dos materiais didáticos em conjunto com entidades como a FGV, responsável pelo fornecimento desse recurso didático? A autora aponta para a reflexão sobre essa possibilidade se torna essencial para o ensino de Geografia, contudo, é preciso pensar para todas as áreas do conhecimento, com a finalidade de proporcionar aos estudantes uma educação mais contextualizada e envolvente.

A pressão por resultados e a lógica de competitividade associadas à Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR) têm repercussões diretas sobre a saúde dos docentes. De acordo com Oliveira *et al.* (2021), a cobrança constante por desempenho acarreta estresse crônico, ansiedade e esgotamento emocional, agravados pela sobrecarga de trabalho e pelas exigências burocráticas e avaliativas padronizadas, que ignoram a complexidade do processo educativo.

Estudos de Cunha e Ferreira (2020) indicam que educadores submetidos a políticas de bonificação relatam com frequência sintomas de fadiga, dores musculares e distúrbios do sono. Essa realidade está associada à pressão imposta por metas quantitativas e ao acúmulo de tarefas, como planejamentos detalhados, produção de relatórios e correções de provas padronizadas. Fatores que comprometem o bem-estar dos professores e a qualidade de suas atividades pedagógicas.

Embora a GR prometa protagonismo docente ao premiar o mérito individual, essa autonomia se revela ilusória. As metas e os indicadores são geralmente impostos

por instâncias superiores, desconsiderando as realidades específicas das escolas. Como afirmam Lima e Silva (2019), essa dinâmica restringe a liberdade pedagógica dos docentes, forçando-os a adaptar seus planejamentos às exigências externas, em detrimento das necessidades reais de seus alunos.

Nesse contexto, a educação em Mato Grosso apresenta traços de uma abordagem tecnicista e instrumental, na qual o papel do professor se reduz à execução de métodos previamente definidos. Paulo Freire (2016) critica essa concepção ao classificá-la como "educação bancária", caracterizada pela transferência mecânica e acrítica do conhecimento, alheia ao contexto sociocultural dos estudantes.

Para bell hooks (2013), a autonomia docente pressupõe diálogo e construção coletiva do saber entre educadores e educandos. No entanto, a estrutura da GR desestimula essa prática ao privilegiar metas quantitativas em detrimento da transformação social e do protagonismo dos estudantes.

Contudo, alguns participantes da pesquisa sinalizaram o interesse em participar da Semana da Geografia (SEMAGEO/UNEMAT). O minicurso realizado no evento foi intitulado: Atlas Escolar do Município de Cáceres: um recurso didático para o conhecimento dos conceitos geográficos, e foi realizado com o seguinte objetivo: "Promover a utilização do Atlas Escolar do Município de Cáceres como recurso didático para o ensino de Geografia, incentivando a investigação e a compreensão do lugar de vivência", o curso teve uma duração de 04 horas e teve como público-alvo professores e acadêmicos do curso de Geografia (anexo). As experiências relatadas pelos professores que já utilizaram em suas aulas o Atlas Escolar contribuíram para que os participantes demonstrassem interesse por esse recurso didático almejando sua contribuição na prática pedagógica.

Com relação ao minicurso realizado durante a formação continuada de professores da rede municipal de ensino, manteve-se o mesmo formato adotado na Semana da Geografia. A única diferença foi a alteração do público-alvo, voltando-se, nesta ocasião, aos docentes da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa adaptação foi possível porque o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* contempla tanto os anos finais quanto os anos iniciais, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, apresentamos a seguir apenas a avaliação da formação específica, que contou com a participação de 21 professores. Ao serem questionados

sobre o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* e o termo “Pranchas Temáticas”, obtivemos os seguintes dados: 05 participantes relataram já ter ouvido falar sobre o termo; 08 afirmaram nunca o ter ouvido; e outros 08 declararam desconhecer completamente a existência desse recurso.

Durante a formação, surgiram discussões e reflexões bastante positivas em torno do Atlas, permitindo inferir que os objetivos propostos foram plenamente alcançados. O material se mostrou um recurso didático de grande relevância para o ensino de conceitos geográficos, despertando o interesse e a curiosidade dos docentes. Além disso, observou-se uma demanda expressiva por novas formações práticas voltadas à implementação do Atlas nas escolas, o que evidencia seu potencial no processo educativo.

Diante da relevância do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* e da necessidade de ampliar seu conhecimento e alcance, foram tomadas novas medidas para fortalecer sua divulgação. Entre as iniciativas, destaca-se a realização de uma Roda de Conversa, intitulada: “Atlas escolares municipais: uma metodologia e um produto para o sujeito e seu lugar de vivência”. Na ocasião, também foi realizado o lançamento oficial do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT*, reunindo um público diversificado. Estiveram presentes autoridades municipais, membros da Câmara de Vereadores, vice-prefeito, acadêmicos dos cursos de Geografia e Pedagogia, pós-graduandos em Geografia, professores da universidade, docentes da rede estadual e municipal, além de representantes da comunidade cacerense em geral.

Após o lançamento do Atlas, houve a participação da pesquisadora na tribuna livre da Câmara Municipal de Cáceres a convite do presidente da Câmara de Vereadores Flávio Negação, foi possível explicar mesmo que de forma breve sobre o Atlas Escolar Municipal de Cáceres, que logo em seguida ganhou destaque no site oficial da referida Câmara com a seguinte matéria: “Presidente da Câmara de Cáceres recebe professoras de universidade e se compromete a apresentar PL sobre ensino de geopolítica nas escolas”. E, conforme informações da assessoria do referido presidente da câmara, o Projeto de Lei já elaborado, já foi lido em sessão na Plenária na Câmara dos vereadores de Cáceres – no momento está na comissão técnica para ser aprovado. O Projeto visa tornar obrigatório o uso do Atlas no Ensino Fundamental para que alunos e professores abordem o conhecimento local. Tornando-se assim uma perspectiva de o Atlas Escolar Municipal de Cáceres ser adquirido pela rede

pública municipal. E ainda, uma possibilidade para institucionalizar o uso de materiais como o Atlas nos sistemas de ensino, com inserção nas políticas públicas de Cáceres.

Outro destaque sobre o lançamento do Atlas Escolar Municipal encontra-se na página local ZakiNews, cuja matéria intitula-se: Lançamento do Atlas Escolar Municipal de Cáceres: um marco na Educação Geográfica local.

5.6. Entre a imposição e a iniciativa: uma reflexão necessária para a mobilização dos conceitos geográficos

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes, constatou-se que o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* configura-se como um instrumento de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem. Como material didático, ele favorece a prática docente e contribui diretamente para a mobilização dos conceitos de território e lugar no ensino de Geografia.

Sua utilização não apenas possibilitou a compreensão dos conceitos geográficos pelos estudantes, como também contribuiu para torná-los protagonistas de sua própria aprendizagem.

É possível afirmar que a implementação do Atlas variou significativamente entre os professores, o que demonstra sua flexibilidade enquanto recurso pedagógico. Cada docente pôde adaptar sua abordagem conforme suas práticas e metodologias, optando por desenvolver as atividades pedagógicas conforme sua dinâmica de trabalho. Assim, os resultados também se mostraram diversos, nesse sentido é possível compreender que fatores como o tempo disponível, a prática dos professores, os conhecimentos prévios e o envolvimento no planejamento das ações até a efetivação das práticas pedagógicas foram decisivos para desenvolvê-las.

Importa destacar que todos os participantes da pesquisa tiveram liberdade para conduzir suas atividades conforme suas próprias perspectivas. Essa autonomia permitiu distintas formas de apropriação do Atlas, evidenciando que sua utilização pode – e deve – ser ajustada às especificidades de cada turma.

No contexto da pesquisa realizada com o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, observou-se que os professores participantes reconheceram a importância de flexibilizar suas metodologias, com o intuito de incentivar a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Para tanto, foi fundamental incentivar experiências educativas em que os professores assumissem um papel ativo na construção do conhecimento junto aos alunos.

Mais do que seguir de maneira linear e prescritiva os Materiais do Sistema Maxi de Ensino impostos pela SEDUC/MT, os professores foram incentivados a “ampliar” sua atuação pedagógica, como propõe bell hooks (2013), por meio da utilização criativa e crítica do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, notadamente tornou-se um recurso significativo, possibilitando práticas que dialoguem com a realidade local e maior autonomia docente na construção do conhecimento.

Ao utilizar o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*, os professores buscaram promover ações pedagógicas que possibilitassem aos alunos interpretar suas próprias vivências e desenvolver habilidades no espaço educativo. O envolvimento dos docentes nesse processo demonstrou que a mobilização dos conceitos geográficos requer um ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão, pautado no diálogo, na colaboração e na troca de experiências.

Como afirmam Souza e Oliveira (2024), é fundamental compreender que o ensino e a aprendizagem não são processos isolados dentro do ambiente escolar. O fortalecimento da educação demanda a participação ativa da “sociedade em geral das responsabilidades que também lhe convém enquanto formadores de opiniões, esta, obviamente, como metonímia de seus sujeitos”.

De acordo com as mesmas autoras, há uma certa urgência na mudança do perfil, contudo, reconhecemos e concordamos que não é um processo fácil, sobretudo porque a grande maioria das instituições formadoras, “insistem em continuar com métodos tradicionais de ensino, que na nossa perspectiva, ampliam os casos de indisciplina e desistência dos estudantes que não conseguem associar o ensino às suas vivências” (Souza; Oliveira, 2024, p. 222).

No caso do Estado de Mato Grosso, observa-se a adoção de uma abordagem rígida, a qual dificulta a conexão entre os conteúdos curriculares e as vivências dos alunos. Tal descompasso contribui para o agravamento de problemas como a indisciplina, a evasão escolar e a desmotivação tanto dos estudantes quanto dos docentes, uma vez que a importação de modelos pedagógicos de outras regiões, desconsiderando as especificidades do contexto local, pode gerar desinteresse pelas atividades propostas e levar o professor a, por vezes, não aprofundar os conteúdos apresentados no material que lhes são ofertados.

Nesse sentido, o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* destaca-se como um recurso fundamental para a prática docente dos professores participantes da pesquisa, pois sua utilização permitiu um ensino mais contextualizado, promovendo

aprendizagens significativas por meio da articulação dos conceitos geográficos com a realidade vivida pelos alunos.

Ainda que o Atlas tenha possibilitado práticas mais contextualizadas, é imprescindível destacar a necessidade de aprofundamento, por parte dos professores, quanto à compreensão do papel da mediação pedagógica no desenvolvimento dos estudantes. A formação docente precisa avançar no sentido de preparar os educadores para lidar com essa dimensão relacional da educação.

Por meio da utilização do Atlas, os professores foram capazes de construir práticas pedagógicas inovadoras, incentivando a criatividade e a imaginação dos alunos, ao mesmo tempo em que fomentaram um ambiente de aprendizado colaborativo. Criar caminhos que desafiem o pensamento dos estudantes e estimulem sua autonomia é essencial para a construção de um ensino mais dinâmico e participativo. Ao empregar o Atlas como recurso didático, os docentes conseguiram aproximar os alunos dos conteúdos escolares, instigando-os a refletir sobre seu território e lugar de vivência, fortalecendo, assim, o aprendizado coletivo. Assim, concordamos com Souza e Oliveira (2024, p. 222) ao afirmarem que “aprender com o outro é prazeroso e desafiador, já que nos coloca diante de subjetividades ímpares, e embora simples, não se trata de um aprendizado fácil”, pois requer a desconstrução de paradigmas consolidados ao longo de décadas, muitos dos quais perpetuam a exclusão e necessitam ser repensados de forma crítica.

Vigotski (2000, p. 24) afirma que “um de seus pressupostos básicos é a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na relação com o outro social”. A construção do conhecimento ocorre, portanto, na interação social, sendo mediada por relações interpessoais que conferem sentido à aprendizagem (Vigotski, 2000; Bueno, 2008; Cavalcanti, 2021).

Nesse mesmo sentido, Bueno (2008, p. 115) complementa essa reflexão ao afirmar que o aprendizado ocorre “mediados por nossos pares, integramo-nos nas relações pessoais, aprendendo, através delas, a nos reconhecer como pessoas”. Ainda segundo a autora, “é somente em relação ao outro que podemos perceber nossas características, delinear nossas peculiaridades como profissionais e formular julgamentos sobre nós mesmos, sobre o nosso fazer” (Bueno, 2008, p. 115).

A autora nos conduz à reflexão de que o processo de autoavaliação e julgamento do próprio fazer está diretamente relacionado à troca de conhecimentos e ao reconhecimento do impacto de nossas ações no ambiente em que estamos

inseridos. No contexto da prática docente, essa concepção pode ser aplicada à construção da identidade pedagógica dos professores. É por meio do diálogo com colegas, estudantes e com o meio educacional que os docentes aprimoram suas práticas, ajustam metodologias e compreendem mais profundamente seus papéis na formação discente.

Nesse sentido, a interação social não apenas favorece o desenvolvimento profissional, mas também viabiliza uma reflexão crítica sobre a própria atuação, possibilitando ajustes contínuos e melhorias na prática pedagógica.

A pesquisa revelou que, embora os professores tenham promovido atividades envolventes e contextualizadas, ainda são levados a seguir roteiros tradicionais de ensino, sem integrar plenamente as vivências dos estudantes. Isso indica que, apesar dos avanços observados na prática docente, ainda persiste a necessidade de repensar como as interações entre professor e aluno podem ser potencializadas a fim de promover um conhecimento mais significativo e contextualizado.

A prática pedagógica ancorada em materiais como o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* representa um passo importante na superação de modelos didáticos ultrapassados, contribuindo para a construção de um ensino mais democrático e inclusivo. Como destacam Souza e Oliveira (2024, p. 24), ao adotar uma perspectiva emancipadora da educação, que valorize a liberdade de pensamento e a justiça social, os docentes podem promover uma aprendizagem transformadora, capaz de redefinir a relação dos alunos com o conhecimento e com o território em que vivem.

Nesse contexto, é pertinente recorrer a bell hooks (2013), que afirma: “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.” Tal visão enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o protagonismo discente e a construção coletiva do saber. A autora acrescenta que:

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado, que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual dos alunos. Ensinar de um jeito na base do respeito é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo. Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento

mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente” (bell hooks, 2013, p. 25).

A reflexão proposta por bell hooks (2013) acerca da importância da transgressão na prática pedagógica deve dialogar diretamente com o fazer docente. Assim como destaca a autora, precisamos demonstrar coragem ao romper, ainda que de forma pontual, com a estrutura rígida imposta pelo Material do Sistema Maxi de Ensino do Estado de Mato Grosso e buscar outras alternativas que fortaleça o processo de ensino-aprendizagem, neste caso, citamos o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* como recurso didático que de forma articulada, possibilitou aos alunos o acesso a uma abordagem mais significativa, que conectou o ensino dos conceitos geográficos ao contexto da pesquisa.

Entretanto, é fundamental que essas práticas não se restrinjam ao contexto específico da pesquisa, mas se estenda à prática cotidiana dos docentes. Para que ocorram transformações efetivas na forma de ensinar Geografia, é necessário que os professores continuem questionando metodologias engessadas e reivindiquem espaços de autonomia que favoreçam abordagens mais contextualizadas e emancipadoras.

O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* exemplifica como materiais didáticos podem ampliar os horizontes do aprendizado, tornando o ensino mais próximo das vivências dos estudantes. Essa experiência concreta consolidou-se como uma iniciativa relevante no fortalecimento do vínculo entre território, lugar e conhecimento escolar. A reflexão de bell hooks (2013) também destaca que o reconhecimento mútuo entre professores e alunos é essencial para a construção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Ao inserir o *Atlas* em sala de aula, os professores deram um passo importante nesse sentido, permitindo que os estudantes visualisassem e ressignificassem seu território a partir de representações cartográficas, compreendendo, assim, seu lugar no mundo.

No entanto, para que essa iniciativa não se configure como uma ação pontual, é necessário que os docentes aprofundem suas práticas, fortaleçam suas reivindicações e avancem na consolidação de propostas pedagógicas que rompam com modelos tradicionais, os quais ainda limitam o ensino da Geografia em muitas escolas.

Cavalcanti (2021, p. 13), ao discutir a relação entre professores, alunos e o conhecimento geográfico, parte da premissa de que, “no contexto da sociedade atual,

global e brasileira, marcada pelas demandas de desempenho, resultados, eficiências, rapidez, há um risco de que as metas educativas ligadas a projetos de humanização não prevaleçam”. Essa reflexão dialoga diretamente com a necessidade de transformação das práticas docentes no ensino da Geografia, especialmente no contexto investigado pela pesquisa.

A autora alerta para o risco de que as exigências contemporâneas, baseadas em métricas produtivistas, comprometam os projetos educativos, tornando as práticas escolares excessivamente voltadas ao rendimento e à eficácia, em detrimento do desenvolvimento crítico e humanizador dos estudantes. Tal preocupação reforça a importância de nós professores não apenas transgredirem as diretrizes curriculares impostas, mas também repensarem a autonomia profissional como elemento central na construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Para resistir a esse contexto, Cavalcanti (2021, p. 14), em seus estudos investigativos, tem abordado o processo de ensino e aprendizagem em Geografia com o propósito de oferecer aos alunos referências que contribuam para seu desenvolvimento pleno.

Para Cavalcanti (2021, p. 16), os conhecimentos escolares são produtos culturais fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação crítica no mundo. Nesse sentido, “[...] são instrumentos que medeiam sua relação com o mundo”. O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* representa uma dessas potencialidades do mundo social; contudo, sua eficácia depende da forma como os professores o utilizam em suas práticas pedagógicas. Caso a prática docente não esteja devidamente estruturada para integrar o conhecimento geográfico ao contexto histórico-cultural dos alunos, o *Atlas* corre o risco de ser tratado apenas como material complementar, sem alcançar seu verdadeiro potencial educativo: a promoção da aprendizagem.

Acrescenta Cavalcanti (2021, p. 24) que “a ação docente visa à aprendizagem, no entanto considera que [...]” Se não tiver aprendizagem não há muita chance de o aluno se desenvolver pela escola, e o ensino não se efetiva. [...]. Há portanto, uma tensão entre a especificidade do ato de ensinar e a do ato de aprender.

A autora, nesse contexto, destaca a interdependência entre ensino e aprendizagem, evidenciando que o ato de ensinar possui grande relevância no processo educativo. Isso posto, a ação docente tem como centralidade a aprendizagem dos alunos; contudo, essa relação não ocorre de forma automática.

Para que as ações docentes se concretizem, há, de fato, a necessidade de planejamento, o qual não se configura como tarefa simples.

O argumento proposto por Cavalcanti (2021) nos convida a refletir sobre o papel ativo dos docentes na construção do conhecimento. “Para assumir-se como sujeito ativo de conhecimento, são necessários momentos de reflexão que o auxiliem a tomar consciência do processo em situações específicas e que atribuam a ele um sentido”. Assim, cabe ao professor compreender sua própria prática, atribuir significado ao processo de ensino e posicionar-se criticamente diante dos desafios educacionais que lhe são impostos.

Tardif (2002, p. 228) enfatiza o papel fundamental dos professores na construção e mediação do conhecimento no ambiente escolar, ao reconhecê-los como “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”. O autor destaca que a prática educativa não se restringe à simples transmissão de conteúdos, mas envolve um processo contínuo de elaboração e adaptação de conhecimentos relevantes para a aprendizagem dos alunos. Acrescenta ainda:

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (Tardif, 2002, p. 228).

Essa perspectiva reforça que os professores não são apenas executores de um currículo pré-definido – ou, pelo menos, não deveriam ser –, mas sim sujeitos ativos na produção de saberes que dialogam com a realidade dos estudantes e com as demandas contemporâneas do contexto educacional. No cotidiano escolar, os docentes desempenham um papel central na articulação entre cultura, ciência e ensino, tornando-se responsáveis por construir pontes entre os conhecimentos acadêmicos e as vivências dos alunos.

Tardif (2002), ao afirmar que “em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”, convida à reflexão sobre a necessidade de valorização profissional do magistério, garantindo condições adequadas para que os professores possam exercer com qualidade seu papel de mediadores do conhecimento, promovendo, assim, uma ação pedagógica mais transformadora. Desse modo, reforça-se que é fundamental incentivar os docentes a transgredirem modelos pedagógicos rígidos e ampliarem suas estratégias de ensino,

reconhecendo que sua atuação ultrapassa a simples reprodução de conteúdos, constituindo-se em um processo criativo, crítico e reflexivo.

Os aspectos destacados por Cavalcanti (2021) e Tardif (2002) podem proporcionar aos professores que utilizam o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* subsídios para compreender a relação entre os conceitos de território e lugar e o espaço de vivência dos alunos, viabilizando práticas pedagógicas que integrem os saberes locais ao processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, os resultados deste estudo indicam que a abordagem adotada pelo Material do Sistema Maxi de Ensino tem contribuído pouco para que professores e alunos interpretem adequadamente as representações espaciais. Tal constatação evidencia a necessidade de aprimoramento dos materiais disponibilizados ao público-alvo, de forma que favoreçam uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de território, lugar e suas dinâmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese resulta de uma pesquisa cujo objetivo central foi *compreender como a elaboração colaborativa do Atlas Escolar Municipal de Cáceres, desenvolvida por meio de uma prática de pesquisa-ação com docentes da Educação Básica, e se sua implementação nas práticas pedagógicas, promove a mobilização dos conceitos geográficos de território e lugar na construção do pensamento geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental.*

A investigação foi desenvolvida com base na metodologia da pesquisa-ação colaborativa, a qual permitiu, por meio de questões norteadoras, a identificação de desafios, possibilidades e estratégias para a compreensão dos conceitos geográficos em sala de aula. Assim, procurou-se apresentar os resultados do estudo como uma contribuição significativa do Atlas Escolar Municipal, desde seu processo de elaboração – concebido como material didático-pedagógico – até os princípios teórico-metodológicos que o orientam e suas potencialidades para a prática docente. Esse processo envolveu etapas de exploração, avaliação, análise e ajustes, bem como o planejamento, seleção e organização das *Pranchas Temáticas*. Também se buscou articular o Atlas com os *Materiais do Sistema Maxi de Ensino da rede estadual de Mato Grosso*, com a *Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)* e com o *Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (2018)*.

Por fim, a implementação do material na prática pedagógica propiciou a coleta de relatos e reflexões junto aos docentes, a realização de decisões coletivas e a apresentação dos conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa.

Durante o desenvolvimento do estudo, ficou evidente que o ensino de Geografia tende, muitas vezes, a adotar abordagens estáticas e genéricas. Além disso, a disciplina frequentemente é relegada a um papel secundário no currículo, em comparação a outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, constata-se que os professores enfrentam inúmeras limitações e são constantemente desafiados a escolher entre inovar suas práticas pedagógicas ou manter-se vinculados a um paradigma conservador, o qual frequentemente reduz o ensino de Geografia a um processo técnico e mecânico. Transformar essa realidade exige uma mudança de concepção, reconhecendo o professor como um profissional autônomo, capaz de romper a lógica da reprodução e propor práticas pedagógicas criativas e críticas.

Compreender a trajetória histórica do ensino de Geografia no contexto brasileiro é fundamental para analisar as questões que impactam, ainda hoje, a construção dos conhecimentos geográficos. Nesse sentido, é imperativo que os docentes adotem práticas inovadoras para enfrentar os desafios cotidianos no espaço escolar. A reinvenção do ensino de Geografia exige, nessa conjuntura, a exploração de novas abordagens que promovam uma compreensão mais ampla dos conceitos geográficos e dos processos que moldam a realidade.

Diante desse panorama, emergem algumas reflexões fundamentais: *qual é a relevância do professor de Geografia nesse cenário? De que maneira os conceitos geográficos podem ser abordados à luz das transformações do mundo contemporâneo? E qual é o impacto das novas tecnologias na forma como a Geografia é ensinada e compreendida?*

Essas questões apontam para a necessidade de um ensino mais contextualizado, capaz de acompanhar as transformações sociais, ambientais, culturais, tecnológicas e econômicas. Nesse contexto, o professor de Geografia desempenha um papel essencial na construção de um conhecimento geográfico mais contextualizado, que permita aos estudantes interpretar as complexidades do mundo e compreender suas constantes mudanças a partir de seu próprio lugar de vivência.

Assim, tecemos algumas considerações que nos permitem afirmar que esta pesquisa se configurou como uma possibilidade concreta de mudança e transformação no ensino de Geografia. Embora os professores participantes da investigação estejam condicionados a seguir os Materiais do Sistema Maxi de Ensino estabelecidos pela política educacional do estado de Mato Grosso, demonstraram abertura para explorar novas abordagens, experimentando, em sua prática docente, diferentes possibilidades pedagógicas.

Nesse processo, observou-se um movimento de inovação por parte dos docentes, que demonstraram autonomia pedagógica ao buscar estratégias didáticas mais atrativas em detrimento das demandas impostas pela Secretaria do Estado de Educação do Estado de Mato Grosso. Tal postura evidencia o compromisso dos professores com a qualidade do ensino, valorizando práticas contextualizadas e mais próxima da realidade dos alunos. Mesmo diante da sobrecarga de trabalho e da obrigatoriedade de seguir diretrizes rígidas, os professores se engajaram na pesquisa, reconhecendo a contribuição do *Atlas Escolar Municipal* como um recurso significativo para enriquecer o ensino de Geografia e transformar sua prática em sala de aula.

Entre os principais resultados do estudo, destaca-se a dificuldade enfrentada pelos docentes na abordagem dos conceitos de território e lugar, tanto pela complexidade inerente a esses temas quanto pela escassez de materiais didáticos específicos. Verificou-se que parte dos professores não soube mencionar autores considerados clássicos para a abordagem desses conceitos e, em muitos casos, desconheciam o *Atlas Escolar Municipal* e os elementos que o compõem, especialmente o conceito de *prancha temática*. Sem esse conhecimento prévio, o uso do atlas – seja geográfico, escolar, municipal ou outro – tende a resultar em uma leitura superficial, esvaziada de intencionalidade pedagógica.

Entretanto, a pesquisa evidenciou que os desafios enfrentados extrapolam a dimensão teórico-conceitual, abrangendo também fatores estruturais, metodológicos e contextuais que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos.

Nossas análises evidenciaram que os objetos de conhecimento sugeridos no Material do Sistema Maxi de Ensino apresentam pouca articulação direta com o lugar de vivência dos estudantes. Como consequência, muitos docentes continuam a se apoiar nesses materiais e a recorrer às estratégias tradicionalmente utilizadas no ensino de Geografia, o que pode limitar a contextualização dos conteúdos em relação à realidade local. Essa desarticulação impacta negativamente a compreensão geográfica dos alunos, tornando os conceitos mais abstratos e distantes do cotidiano.

Contudo, os resultados indicaram que a utilização do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* se revelou como uma alternativa promissora para superar tais dificuldades. O Atlas permitiu aos professores visualizar e abordar os conceitos de território e lugar de forma mais concreta, favorecendo uma maior apropriação desses conceitos por parte de alunos e docentes. Além disso, constatou-se que o uso da linguagem cartográfica, aliado às atividades pedagógicas planejadas, possibilitou aos estudantes compreender as dinâmicas territoriais do seu próprio município, fortalecendo o senso de pertencimento e a identidade local.

Ao retomar as questões norteadoras da pesquisa, verificou-se que:

Parte dos docentes mobiliza referenciais teórico-conceituais acerca dos conceitos de território e lugar; enquanto outros, por falta de conhecimento das linhas teóricas, enfrentam limitações em sua prática didática, o que dificulta a abordagem desses conceitos; as estratégias didáticas que levam os alunos a uma compreensão mais eficaz são aquelas que articulam diferentes recursos, entre eles o uso de mapas, registros fotográficos e atividades práticas.

Os recursos didáticos são utilizados de forma contínua pelos professores, que empregam uma diversidade de materiais para abordar os conceitos de território e lugar, incluindo mídias audiovisuais, materiais tradicionais e tecnologias digitais. Cada um desses recursos desempenha papel fundamental na construção do conhecimento geográfico dos alunos. Entretanto, a insuficiência de materiais didáticos específicos que contemplem o contexto local dificulta uma abordagem mais contextualizada, reforçando a necessidade de recursos pedagógicos que dialoguem com o território vivido pelos estudantes.

Diante dessas constatações, a elaboração e implementação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* surge como alternativa essencial para suprir essa demanda. O Atlas não apenas possibilitou um ensino mais próximo da realidade dos alunos, mas também promoveu a participação dos professores em uma ação colaborativa, permitindo que a produção desse material didático fosse realizada de forma coletiva e integrada ao contexto educacional local.

A elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* representou um avanço significativo no ensino de Geografia, ao preencher a lacuna existente na abordagem dos conceitos de território e lugar a partir da autoria local. Para fundamentar essa análise, foram revisitados estudos relevantes, o que conferiu destaque à contribuição do Atlas para os alunos do Ensino Fundamental.

Os resultados demonstraram que a implementação do Atlas na prática pedagógica motivou professores e alunos a tornarem as aulas mais dinâmicas e interativas. O uso de mapas, fotografias, textos explicativos baseados no contexto local e referências históricas possibilitou um ensino mais significativo, promovendo nos estudantes um senso de pertencimento e estabelecendo conexões entre o conhecimento geográfico e sua vivência cotidiana.

Contudo, as revelações dos participantes da pesquisa indicaram que a Cartografia Escolar ainda não ocupa um lugar de destaque nas práticas pedagógicas, sendo pouco compreendida em sua importância para o ensino de Geografia. Assim, a pesquisa reforça a necessidade da inserção da Cartografia Escolar como instrumento essencial para a utilização mais efetiva do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres*.

Essa lacuna ficou evidenciada pela ausência de perspectiva dos docentes e das escolas, refletida na escassez de mapas, mesmo os mais simples. Além disso, constatou-se que muitos desses materiais encontram-se defasados, envelhecidos

pelo tempo e armazenados em locais pouco acessíveis, como cantos específicos nas bibliotecas, almoxarifados ou na sala dos professores. Essa situação reforça a urgência de debates em cursos de formação inicial e continuada, em grupos de pesquisa e em programas de pós-graduação sobre a Cartografia Escolar, garantindo sua presença ativa no ensino de Geografia, de modo a contribuir para a aprendizagem de alunos e professores. Nesse sentido, destaca-se a relevância de grupos de estudos, a exemplo do GECE, formado por pessoas comprometidas com os debates e estudos acerca da Cartografia Escolar.

Sendo assim, a pesquisa possibilitou importantes discussões acerca da formação docente, evidenciando a necessidade de aperfeiçoamento contínuo para que os professores possam explorar com maior profundidade os conceitos geográficos em sala de aula. Ressalta-se, ainda, a relevância da formação continuada que aborde especificamente a Geografia, concebendo esses momentos como espaços fundamentais para debates teóricos que visem aprimorar as práticas pedagógicas.

Dessa forma, o presente estudo contribuiu não apenas para a compreensão da mobilização dos conceitos geográficos pelos docentes, mas também para a construção de estratégias didáticas passíveis de adaptação em outros contextos educacionais. A implementação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* evidenciou a consonância entre teoria e prática, demonstrando que o ensino de Geografia se legitima ao levar o aluno a ler e interpretar o território e o lugar, sobretudo o lugar de vivência. Isso porque os atlas escolares municipais ultrapassam a mera função de localização, ao explorarem significados, relações espaciais e identidade territorial (Bueno, 2018, p. 9). Esse material, ao atender às demandas do currículo oficial e da realidade local, contribui para a mobilização de diferentes linguagens no ensino e para o fortalecimento da formação crítica dos estudantes.

Nesse sentido, o Atlas destaca-se pela diversidade de elementos cartográficos, incluindo mapas, gráficos, tabelas e imagens autorais, organizados em Pranchas Temáticas que articulam aspectos textuais e visuais, facilitando a compreensão dos conceitos geográficos. Ao contemplar as diretrizes oficiais da BNCC e do DRC/MT, o material estabelece um diálogo direto com o currículo do Ensino Fundamental, promovendo uma abordagem dinâmica e significativa para os alunos.

O *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* também dialoga com desafios estruturais do município, como a conservação do patrimônio histórico, além de valorizar o turismo

local. A pesquisa reafirma que a produção de materiais didáticos locais é essencial para fortalecer o ensino de Geografia e garantir a identificação dos estudantes com o conteúdo trabalhado. Por meio das Pranchas Temáticas, o Atlas articula textos, imagens, mapas e atividades pedagógicas, criando um diálogo entre diferentes linguagens cartográficas e estratégias de ensino. A Prancha 05, por exemplo, aborda o contexto histórico de Cáceres, proporcionando uma análise da origem, fundação e evolução do território, conduzindo os alunos a refletirem sobre as transformações espaciais e suas implicações.

As sugestões pedagógicas incorporadas ao *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* estimulam a articulação entre teoria e prática, permitindo que os alunos analisem problemas urbanos, investiguem suas causas e proponham soluções com vistas à mitigação desses problemas. Tal abordagem fortalece o pensamento geográfico, promovendo uma compreensão ampliada da ocupação do território e do papel dos sujeitos na transformação do espaço vivido, tornando-os protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, reafirma-se que o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* constituiu-se em um instrumento essencial para os professores ao mobilizar os conceitos geográficos. Seu uso permitiu que os docentes explorassem diferentes estratégias pedagógicas, incentivando a problematização do espaço geográfico e promovendo a integração dos alunos na análise territorial.

Espera-se que este trabalho inspire novas reflexões e pesquisas sobre os atlas escolares municipais, demonstrando sua relevância no ensino de Geografia e incentivando a produção de materiais didáticos que dialoguem com a realidade local. A construção de recursos que considerem o território e o lugar como referenciais identitários representa um avanço significativo na qualificação do ensino e na formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

É pertinente ressaltar que esses apontamentos foram validados por meio da etapa de avaliação colaborativa, a qual evidenciou a ampla aprovação do material pelos professores, que destacaram positivamente a organização dos conteúdos, a linguagem cartográfica e a apresentação visual. As justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa, contribuíram de forma relevante para ajustes pontuais, permitindo que o Atlas se tornasse um recurso ainda mais representativo e eficaz no ensino dos conceitos geográficos.

Essa perspectiva reforça a importância da participação docente na elaboração de materiais didáticos, assegurando que o Atlas atenda às demandas reais da prática pedagógica e contribua para um ensino mais contextualizado e significativo. Ao contrário da política adotada pelo estado de Mato Grosso, que não contempla a participação efetiva dos professores na formulação dos materiais didáticos, a elaboração do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* contou com o envolvimento direto dos docentes. A avaliação criteriosa permitiu o diagnóstico de aspectos a serem aprimorados, garantindo um processo democrático e colaborativo.

Os desafios enfrentados pelos estudantes – como a identificação correta dos bairros e o reconhecimento da quantidade de ciclovias existentes em Cáceres – evidenciam a necessidade de um ensino que valorize o conhecimento territorial e incentive a pesquisa. A utilização do Atlas como recurso didático mostrou-se essencial para sanar dúvidas, possibilitando aos professores o esclarecimento de conceitos geográficos a partir de mapas, legislações locais e referências espaciais.

Nesse sentido, o *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* emerge como uma alternativa ao modelo imposto, ao permitir que os professores mobilizem os conceitos geográficos de maneira contextualizada e crítica. A partir dessas constatações, evidencia-se a necessidade de reavaliar as políticas públicas de educação, especialmente aquelas voltadas à formação continuada nas unidades escolares do estado de Mato Grosso, bem como no contexto municipal, com ênfase nas formações por área de conhecimento. Tal reavaliação deve propor ações mais dinâmicas, significativas e que promovam o diálogo entre os professores de Geografia.

Assim, esta tese, ao utilizar o Atlas como recurso didático voltado à qualificação do ensino de Geografia, inaugura um novo caminho, oferecendo um instrumento orientador que fomenta novas investigações e desperta nos professores o interesse pelas múltiplas possibilidades didáticas. Por fim, a pesquisa reafirma que um ensino de Geografia significativo depende da integração entre materiais didáticos adequados, metodologias eficazes e valorização do conhecimento local. A implementação do *Atlas Escolar Municipal de Cáceres* representa um avanço expressivo na construção de um currículo que respeite as particularidades territoriais, fortalecendo o aprendizado dos alunos e promovendo um ensino mais crítico, participativo e conectado à identidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, P. R.; CASTROGIOVANNI, A. C. A cartografia escolar e a cartografia lar. *In*: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS GEODÉSICAS E TECNOLOGIAS DA GEOINFORMAÇÃO, 3. **Anais...**, Recife, 2010.

AGUIAR, V. T. B. de. **Atlas geográfico escolar**. Rio Claro, Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP, 1996. 253f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/collections/f6f6c1ab-44f1-4abe-94c7-6a2a28228cb4>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ALENCAR, A. C. M. de. Paisagens, fotografias e imagens: possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem de geografia. CONGRESSO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES (CONIDIS), 1., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24024>. Acesso em: 16 maio. 2024.

ALMEIDA, L. R.; CAVALLINI, G. M. Mapeando conhecimentos: intersecções entre os documentos de orientação curricular e o livro didático a partir da linguagem cartográfica. *In*: RICHTER, D.; MORAES, L. B.; BUENO, M. A. (org.). **Cartografia escolar & ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

ALMEIDA, R.D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001. 115p.

ALMEIDA, R. D. Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna. **Cadernos CEDES [online]**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Unesp, 2003, v. 23, n. 60. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/82165bd1-cbda-4d4e-8558-f4d3076701a5>. Acesso em: 20 maio 2024.

ALMEIDA, R. D. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, R. D; ALMEIDA, R. A. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 66, n. 4, 11, 2014.

ALMEIDA, L. R; CAVALLINI, G. M. Mapeando conhecimentos intersecções entre os documentos de orientação curricular e o livro didático a partir da linguagem cartográfica. *In*: RICHTER, D; MORAES, L. B. BUENO. M. A. (org.). **Cartografia Escolar & Ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2024.

ARAÚJO, J. G. **O Atlas municipal escolar em sala de aula**: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina/BA. Rio Claro. 2022. 289 p. Orientadora: Profª Drª Andréa Aparecida Zacharias. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Instituto de Geociências e

Ciências Exatas, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c678793a-05fc-4f3b-9346-85c87b501842>. Acesso em: 10 de maio de 2024

ARAÚJO, M. F. **A revolução do lugar**: contextos da guerra da informação na megalópole. São Paulo, 2020. 477 f.

ATLAS (Mitologia). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Atlas_\(mitologia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Atlas_(mitologia)). Acesso em: 15 nov. 2024.

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

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

BATISTA, E. E. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 5–27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1035>. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1035>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/179473>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. Disponível em: <https://purl.pt/27057/1/index.html#/5/html>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394-96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRAUZYS, F. **Proposta para confecção de atlas municipal escolar digital**: estudo de caso: município de Florianópolis-SC. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186884?show=full>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BUENO, M. A. **Atlas escolares municipais e a possibilidade de formação continuada de professores**: um estudo de caso em Sena Madureira/AC. 2008. 166 f. Orientador: Prof. Dr. Mauricio Compiani. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1607980>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BUENO, M. A.; OLIVEIRA, Ivanilton José de; MORAES, Loçandra Borges de; RICHTER, Denis. **Atlas escolar municipal de Goiânia**. Goiânia: Editora Alfa & Comunicação, 2016.

BUENO, M. A. Atlas escolares municipais e sua proposta no âmbito das políticas curriculares educacionais: considerações iniciais. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99 (2018). Edição especial: I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial, v. 99, 2018, p. 74-85. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1468>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BUENO, M. A. M. A. SPIRONELLO, R. L. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia e suas possibilidades de inclusão. *In*: ROSA, C. C; BORBA, O.F; OLIVEIRA, S.R.L (orgs). Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas. Goiânia: C7A Alta Comunicação, 2020.

BUENO, M. A. VITIELLO, M. A. Atlas escolares municipais uma metodologia e um produto para o “sujeito e seu lugar de vivência”. *In*: RICHTER, D.; MORAES, L. B.; BUENO, M. A. (org.). **Cartografia escolar & ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

BUENO, M. A. SILVA, A. A.S. **Atlas Escolar Municipal de Cáceres**, Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CALLAI, H. C. “Geografia escolar e os conteúdos da Geografia”. *In*: **Revista Anekumene**. V. 1, n. 1. 2011.

CALLAI, H. C. O município: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. *In*: CAVALCANTI, L. S. **Temas da Geografia na escola Básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 18, p. 43-55, ed. especial GT ANPEGE, 2016.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur, 2007.

CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. *In*: CASTELLAR, S (org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3 ed. Contexto: São Paulo, 2006.

CASTELLAR, S; VILHENA J. **Coleção ideias em ação**. São Paulo, Cengage Learning, 2010.

CASTRILLON-MENDES, O. M. **Cáceres passado e presente de uma geografia poética**. Cuiabá-MT: Ação cultural, Carlini Carniato, editorial, 2020.

CASTRILLON-MENDES, O. M. **Fragmentos da história cultural de Cáceres e outros fios da memória**. Cuiabá-MT: Ação cultural, Carlini Carniato, editorial, 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino da Geografia com a Globalização? *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização?. Porto Alegre. Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros. 5ª. Ed. 2010, p. 83 - 85.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, S (org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3º ed. Contexto: São Paulo, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 11. ed. Papirus– Campinas, SP, 2008.

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

CAVALCANTI, L.S. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: Fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. *In*: CAVALCANTI, L.S; PIRES, M.M (org.). **Geografia escolar diálogos com Vigotski**. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

CAVALCANTI, L. S. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CONTRERAS, J. A autonomia e professores. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. **Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira**: Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORNETO, N. **Cartografia escolar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: o que dizem as pesquisas, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/85c293d8-a693-4194-a20f-cfc7deff3cc5/content>

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. *In*: CASTELLAR, S (org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3º ed. Contexto: São Paulo, 2006.

CUNHA, M. V.; FERREIRA, L. S. *Saúde Mental dos Professores na Era das Metas Educacionais*. **Revista Educação e Sociedade**, v. 41, n. 150, p. 437-456, 2020.

DAMIANI, A. L. O lugar e a produção do cotidiano. *In*: CARLOS, A. F. A. (org). **Novos caminhos da Geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005 (Caminhos da Geografia).

DINIZ, R. G. Os conceitos geográficos como sistema: a arte de criar conceitos e transformá-los, propor múltiplos (des)encontros e definições. **Geofronter**, 7(1). <https://doi.org/10.61389/geofronter.v7.6732>.

DONA Cila. Intérprete: Maria Gadú. Compositora: **M. Gadú**. *In*: [álbum de estreia](#). Intérprete: [Maria Gadú](#). Rio de Janeiro: [2009](#) pela [Som Livre](#), 2009.

DUARTE, R. G; SILVA, D. M. A Cartografia Escolar como ferramenta didática para a construção do raciocínio geográfico diálogos com a BNCC. *In*: RICHTER, D.; MORAES, L. B.; BUENO, M. A. (org.). **Cartografia escolar & ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

FARIA, D. R. *In*: **MAXI**: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: Geografia: manual do professor – São Paulo: Somos Sistema de Ensino 2021.

FARIA, M. C. C. **A pesquisa participante na elaboração de atlas escolar: a experiência do atlas de Apucarana-PR**. 2015. 212 f. Orientadora: Profª Drª Maria Isabel Castreghini de Freitas. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/eacc403f-5248-4da6-8e20-a50c8065ba90>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FERNANDES, M. Sobre a tipologia de territórios. *In*: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (orgs). **Territórios e Territorialidades**: Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. *In*: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e Territórios em Disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FIORI, S.R. Arte pictórica e Cartografia Turística: a eficácia e a ludicidade dos mapas de orientação para o visitante. **Revista Geografia**, Literatura e Arte, São Paulo, S. I.], v. 2, n. 1, p. 51-76, 2020.

FRANCISCHETT, M. N. **A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

FRANCISCHETT, M. N. **A Cartografia no Ensino de Geografia: a aprendizagem mediada**, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente: s.n, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Ed. Paz e terra, 1996.

GEOGRAFIA (Ptolomeu). **Wikipedia**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_\(Ptolomeu\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_(Ptolomeu)). Acesso em: 04 maio. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, H. A. Democracia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1997 a. p. 112-115.

GIROUX, H. A. Lessons From Paulo Freire. **The Chronicle of Higher Education**, 2010b. Disponível em: <http://www.chronicle.com/article/Lessons-From-PauloFreire/124910>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GIROUX, H. A. Neoliberalismo, pedagogia crítica e resistência: repensando o propósito da educação pública. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 3, n. 30, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GRIMALDI, S. **A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche**. São Paulo: UNESP, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

GUEDES, I. C. O conceito território nas pesquisas sobre o ensino de Geografia. **Revista produção acadêmica** – núcleo de estudos urbanos regionais e agrários/ NURBA - vol. 8, n.1, 2022.

GUERRERO, A. L. A. Contribuição da teoria da atividade para a formação continuada de professores de Geografia. In: CASTELLAR, S (org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. 3 ed. Contexto: São Paulo, 2006.

HAESBAERTT, R. **O mito da desterritorialização: "do fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERTT, R; GONÇALVES, C. W. P. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Unesp, 2006.

HAESBAERT, R. e LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. ETC, espaço, tempo e crítica. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas**. ISSN 1981-3732 <http://www.uff.br/etc> 15 de Agosto de 2007, nº 2 (4), vol. 1.

HONDA, J. D. S. **Políticas curriculares e atlas escolares municipais: contribuições para o estudo do lugar**. 2017. 108 f. Orientadora: Profa. Dr^a. Miriam Aparecida Bueno. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, GO, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/f4ba759b-9062-46f9-8ebf-a761e2cc723c>. Acesso em: 29 jun. 2024.

HONDA, J. D. S; BUENO, M. Políticas curriculares educacionais e atlas escolares municipais: contribuições para o estudo do lugar. **IX Colóquio de Cartografia para crianças e escolares**. Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, GO, 2016. Disponível em: <https://iesa.ufg.br/n/91049-ix-coloquio-de-cartografia-para-criancas-e-escolares>. Acesso em: 13 jun. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBIAPINA, I. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, Ed. Liber Livro, 2008.

IPHAN. **Cartilha de Fiscalização**: Orientações para usuários de bens tombados. IPHAN, Ministério da Cultura. Governo Federal. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1702/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

JULIASZ, P. C. S. **O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia**. São Paulo: s.n., 2017.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz: UNISC, 1999.

KAERCHER, N. A. Estudos sociais: reflexões, conflitos e desafios. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2010. p. [páginas específicas].

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAHIL, S. P. O Lugar de todo mundo: ponto de partida para o ensino de Geografia. In: GRANVILLE, M. A. (org.). **Sala de Aula: ensino e aprendizagem**. Campinas/SP: Papirus, 2008, v. 1, p. 301-314.

LEAL, I. O. J., SANTOS, S; ARAÚJO, G. J. (2025). Ensino de geografia com o Atlas escolar municipal: experiências extensionistas com professores dos anos finais do

Ensino Fundamental . **Extensão Em Foco**, 1(36), 105–120.
<https://doi.org/10.5380/ef.v1i36.95267>

LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental. 2012.

LEITE, M. S. S. **A Cidade de Cáceres/MT e o seu Patrimônio Cultural**: Produção de um guia didático-histórico. 2018. 144f. Orientador: Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira Dissertação (mestrado em História – ProfHistória) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres, MT. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431766>. Acesso em: 23/06/2023.

LESANN, J. **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

LESANN, J. **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte, MG: fino Traço, 2011.

LIBÂNEO, J. C. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. *In*: LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. L. S. (orgs). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

LIMA, A. M; SILVA, T. C. Autonomia docente e políticas de bonificação: um estudo crítico. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 49, n. 173, p. 155-175, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U, 2012.

MACHADO-HESS, E. S. **Uma proposta metodológica para a elaboração de atlas escolares para os anos iniciais do ensino fundamental**: o exemplo do município de Sorocaba, SP. 2013. 248f. Orientador: Prof. Dr. Marcello Martinelli. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/bdDisponiveis/8/8136/tde-12062013-100702/pt-br.php>. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2013.tde-12062013-100702>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MARTINELLI, M. O ensino da cartografia temática. *In*: CASTELLAR, S. (org.) **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINELLI, M. Um atlas geográfico escolar para o ensino-aprendizagem da realidade natural e social. **Portal da Cartografia das Geociências**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 21-34, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1361>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MARTINELLI, M. **O atlas do Estado de São Paulo**: uma reflexão metodológica. **Confins**, n 7, p. 57, 2007. Disponível em: <http://confins.revues.org/6166>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARTINELLI, M. **Curso de Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 2009. 4

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio**. 2º versão. Cuiabá, 2018. Disponível em < <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/2%C2%AA-vers%C3%A3o-preliminar-drc-mt-em?authuser=0> > Acesso em 20 de junho. 2023.

MATO GROSSO. Concelho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 002/2019. Fixa normas para a oferta da Educação**. Fixas as Normas para a Oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em < <http://www.cee.mt.gov.br/legislacao> > Acesso em 26 de setembro. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá, 2018. Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/a/13441>> Acesso em 20 de junho de 2023.

MENDES, N. F. **História de Cáceres: administração municipal**. 2. ed. Cáceres, MT: Ed. Unemat, 2010 (apoio Fapemat/IHGC).

MENDONÇA, F. O. *In: MAXI: 9º ano: ensino fundamental, anos finais: Geografia: manual do professor* – São Paulo: Somos Sistema de Ensino 2021.

MINAYO, M.C. de S. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 2007.

MORAES, L. B. **A cartografia na formação do professor de Geografia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, J. V. A teoria de Ausebel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. *In: CASTELLAR, S (org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 3º ed. Contexto: São Paulo, 2006.

MORAIS, C. C; LASTÓRIA, A. C; ASSOLINI, F. E. P. O letramento cartográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Ateliê Geográfico**, v. 11, n. 2, p. 36-50, 2017.

MORAIS, E. M. B; RICHTER, D. ASCENÇÃO, V. O. R; CAVALCANTI, L. S. Formação de professores em Geografia no Brasil: tópicos em discussão. *In: MORAIS, E. M.B; RICHTER, D; ASCENÇÃO, V. O. R; CAVALCANTI, L. S. (orgs). Formação de professores de Geografia no Brasil*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

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

NASCIMENTO, M. F. **A Geografia escolar e a linguagem cartográfica no contexto da reforma do Ensino Médio, da BNCC e do DRC/MT [manuscrito]**: uma análise em uma escola pública de Nova Xavantina/MT. Goiânia, GO, 2024. Orientador: Prof. Dr. Denis Richter. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://iesa.ufg.br/n/91049-ix-coloquio-de-cartografia-para-criancas-e-escolares>. Acesso em: 02 jul. 2025.

NEVES, R. J. **Modelagem e implementação de atlas geográficos municipais**: estudo de caso do município de Cáceres, MT. 2008, 184 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2008. Disponível em: <http://www2.unemat.br/atlascaceres/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

OLIVEIRA, C. de. **Dicionário cartográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. p. 645. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/metodos-e-outros-documentos-de-referencia/vocabulario-e-glossarios/16496-dicionario-cartografico.html>. Acesso em: 03 jan. 2024.

OLIVEIRA J. W. Fotografias e conhecimentos do lugar onde se vive: linguagem cartográfica e atlas municipais escolares. In: ALMEIDA, R.D. (org.). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, L. B; PINHEIRO, I. A. O ensino de Geografia e o mapa Percursos para o desenvolvimento do pensamento geográfico na escola. In: RICHTER, D.; MORAES, L. B.; BUENO, M. A. (org.). **Cartografia escolar & ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

OLIVEIRA, M. E. N. **Dunga Rodrigues**: uma jornalista no território da ficção. 2019. 230 f. Orientadora: Profª Drª Elza Assunção Miné. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Tangará da Serra, MT, 2018. Disponível em: <https://portal.unemat.br/media/files/PPGEL/>. Acesso em 20/06/2024.

OLIVEIRA, M.E.N. O olhar rizomático sobre a produção cultural executiva do projeto. In: SOUZA, J.C.M; OLIVEIRA, M.E.N. (org.). **Reminiscências pantaneiras**: das letras ao palco. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2024.

OLIVEIRA, R. F. et al. **Impactos da Meritocracia na Saúde dos Professores**: *Um Estudo de Caso*. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 95, p. 1-18, 2021.

Plataforma Plurall: Material Estruturado de Ensino.
<https://bibliotecadeconteudos.plurall.net/#book/pdf/c8d45afa-dadc-41b6-9619-cd2dd7ef4004>

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N. N. *et al.* A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N. *et al.* (org.) **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 261–286.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Trad. de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. [1980]

RAISZ, E. **Cartografia geral**. 2 ed., Rio de Janeiro: Científica, 1964.

REIS, R. CASTRILLON-MENDES, O. M. **Cáceres**: passado e presente de uma geografia poética. Cuiabá-MT: Ação Cultural. Carlini G Carniato editorial 2020.

RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 277–300, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.511. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511>. Acesso em: 12 maio. 2023.

RICHTER, D.; MORAES, L. B. A cartografia escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. *In*: RICHTER, D.; MORAES, L. B. (org.) **Formação de professores e ensino de Geografia**: contextos e perspectivas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 141–168.

RICHTER, D. A leitura e análise espacial por meio de mapas mentais na Geografia escolar. **Revista Signos Geográficos**, 4, 1–26, 2022. <https://doi.org/10.5216/signos.v4.74429>.

RICHTER, D.; SPIRONELLO. Ensino de Geografia e cartografia social: articulações teórico-metodológicas para a construção do pensamento geográfico na escola. *In*: RICHTER, D.; MORAES, L. B.; BUENO, M. A. (org.). **Cartografia escolar & ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

RODRIGUES, I. F. S. **Atlas para ensinar e aprender geografia**: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico. 2018. 130 f. Orientadora: Profª. Drª Miriam Aparecida Bueno. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, GO, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/85152674-4b60-4743-8732-423fabf23c72>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SAMPAIO, A. A. M.; MENEZES, P. M. L.; SAMPAIO, A. C. F. Avaliação de atlas geográfico escolar digital e impresso. **Brazilian Geographical Journal**, Ituiutaba, v. 4, n. 2S, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23455>. Acesso em: 3 maio 2025.

SANTOS, L. **Pluviosidade, impactos naturais, percepção humana e as inundações em Cáceres, MT** – 1971 a 2010. 2013. 133 f. Orientadora: Prof^a Dr^a. Cleusa Aparecida Gonçalves Pereira Zamparoni. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ufmt/site>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTOS, L. **Conhecimentos geográficos de professora pedagogas: o ensino do componente físico-natural clima por meio de formação continuada**. 2022. 248 f. Orientadora: Prof^a Dr^a. Adriana Olívia Alves. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia. Universidade Federal de Goiás, IESA. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/df3c36f1-4720-4419-ade9-98f6dfa33c98/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção**. São Paulo, 3^a ed. Ed. Hucitec, 2002. 308 p.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed., [Reimpr] - São Paulo: Edusp, 2012. 1. ed. 2012. Coleção Milton Santos.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil, território e sociedade no início do Séc. XXI**. 9. ed. São Paulo: Record, 2006.

SANTOS, S. M. **Atlas geográfico escolar do semiárido da Bahia: uma elaboração participativa**. 2020. 362 f. Tese Orientadora: Prof^a. Dr^a Dária Maria Cardoso Nascimento Coorientadora: Prof^a. Dr^a Maria Inez da Silva de Souza Carvalho (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geociências. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33748>. Acesso em: 04 maio 2024.

SAQUET, M. A. **Abordagens e Concepções de Território**. 3 ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005, v. 1, p. 92-108.

SILVA, A. A. S. **“Esse aqui é um grande lugar”! Os dilemas socioambientais vivenciados pelos moradores do bairro Jardim Oliveira, Cáceres, Mato Grosso**. 2017. Orientador: Prof. Dr. Flávio Bezerra Barros. (Mestrado em Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Universidade do Estado de

Mato Grosso, UNEMAT, Cáceres, 2017. Disponível em: <https://portal.unemat.br/media/files/PPGEL/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, T. P. da. **Território de Esperança**: o processo de recriação camponesa em Cáceres – MT. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal Fluminense, São Paulo, 2014.

SOUZA, A. A; BARROS, F. B. O significado do lugar e a visibilidade dos dilemas socioambientais vivenciados pelos moradores do Bairro Jardim Oliveira, Cáceres, Mato Grosso. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 15, p. 303–323, 2 Jan 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaço/article/view/9653>. Acesso em: 4 jun 2022.

SOUZA, C. J. O; GIAROLA, L. L. Escalas geográficas e cartográfica na formação docente em Geografia. *In*: RICHTER, D; MORAES, L. B. BUENO. M. A. (org.). **Cartografia Escolar & Ensino de Geografia**: contribuições teórico-metodológicas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2024.

SOUZA, J.C.M; OLIVEIRA, M.E.N. Relato de experiência: práticas de leitura Natalino Ferreira Mendes retorna às escolas: Centenário 2024. *In*: SOUZA, J.C.M; OLIVEIRA, M.E.N. (orgs.) **Reminiscências pantaneiras: das letras ao palco**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2024.

SOUZA. J. V. R.; PEZZATO, J. P.; COSTA. C. F. Os atlas no ensino de Geografia: o estado do conhecimento no Brasil neste início de século (2001-2020). **Rev. Ciência Geográfica: Ensino, Pesquisa, Método** (Seção Bauru / Associação dos Geógrafos Brasileiros / Editora Saraiva). Bauru / São Paulo, SP, Ano I, n. 1 (1995) Ano XXV. v. XXV – n 5 – jan./ dez. 2021. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_5/agb_xxv_5_web/agb_xxv_5-28.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná. E. de. et all. **Geografia Conceitos e Temas**. 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995. p.77-116.

SOUZA, M. D. **O espaço fora do lugar**: uma suposta filosofia geográfica do espaço e do lugar. *Revista do Departamento de Geografia – USP*, Volume 29 (2015), p. 305 a 319.

SOUZA, V. C; CASTELLAR, S. M. V. Erros didáticos e erros conceituais no ensino de geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. *In*: **Boletim Goiano de Geografia**. v. 36, n.2, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/241>.

SPÓSITO, M. E.B. O local, o nacional e o global na geografia e as práticas escolares. Texto de apoio à palestra proferida na abertura da XXI SEMAGEO - **Semana de Geografia da UFSC Universidade Federal de Santa Catarina**, realizada em maio de 2000. *Geosul*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 143-168, jan./jun. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168 p. (**Coleção Psicologia e Pedagogia** – Nova Série).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1988. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia - Nova Série).

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZATTONI, R. In: MAXI: 8º ano: ensino fundamental, anos finais: Geografia: manual do professor – São Paulo: Somos Sistema de Ensino 2021.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES QUE MINISTRAM O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA

Com este questionário pretende-se compreender algumas questões fundamentais para a pesquisa intitulada “TERRITÓRIO E LUGAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA” e para isso entendemos que sua colaboração é de extrema importância. O questionário é anônimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas relativamente aos respondentes.

APÊNDICE A

Dados do respondente:

Nome:

Idade:

Data e local de nascimento:

DADOS PROFISSIONAIS

Curso de Graduação:

Qual instituição?

Ano de conclusão:

Curso de Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado ou cursando:

Nome do Curso:

Qual instituição?

Você é: () Concursado () Interino

Tempo de atuação profissional na docência:

Qual a sua carga horária de trabalho semanal/Turno de trabalho?

Atua em mais de uma escola? Quantas? Sim, duas. () área Urbana () área Rural

Escola(s) onde trabalha:

APÊNDICE B

- 1) Quais bases teórico-conceituais que os professores de Geografia utilizam para ensinar os conceitos de território e lugar aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental?
- 2) Quais os principais desafios que enfrentam para ensinar os objetos de conhecimento relacionados ao conceito de território e lugar?
- 3) Quais as estratégias didáticas são utilizadas para abordar território e lugar no ensino de Geografia?
- 4) Quais recursos didáticos utiliza para abordar o território e lugar no ensino de Geografia?
- 5) Ao ensinar a Geografia do lugar já utilizou ou utiliza as obras dos autores locais? Quais?

APÊNDICE C

- 1). Sobre o termo Pranchas temáticas, você já conhecia? Justifique:
- 2). Você considera que o Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT contribuiu para a sua prática docente?
- 3). Na sua opinião o Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT é um material que pode ser utilizado somente no componente curricular de Geografia? Justifique:
- 4). Relate a sua experiência ao desenvolver as atividades a partir do Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT:
- 5). Fique à vontade para colocar as suas impressões e sugestão sobre o Atlas Escolar Municipal de Cáceres/MT:

APÊNDICE D

AVALIAÇÃO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE CÁCERES

EIXOS PRINCIPAIS	QUESTÕES	RESPOSTAS
1 - Aspectos Visuais e Linguagem do Atlas	A apresentação visual da capa condiz com o contexto local e está alinhada à proposta do Atlas?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
	O design do Atlas proporciona legibilidade e facilita a leitura para os alunos do Ensino Fundamental?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
	A linguagem utilizada no Atlas está apropriada ao público-alvo e ao objetivo pedagógico que se propõe?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
2 - Alinhamento Pedagógico e Curricular	Os objetos de conhecimento estão de acordo com as Pranchas Temáticas?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
	Os objetos de conhecimento estão de acordo com a BNCC e DRC/MT para o Ensino Fundamental?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
	O Atlas atende ao plano de ensino da disciplina de Geografia?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
3 - Contribuições para a Prática Docente	Os objetos de conhecimento abordados no Atlas contribuem com a sua prática docente?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
	O Atlas auxilia a compreensão de conceitos geográficos?	() sim () não (parcialmente. Justifique:
	Possibilita a interação do/a professor/a com os objetos de conhecimento e a compreensão dos conceitos geográficos?	() sim () não (parcialmente. Justifique:

4 - Qualidade Cartográfica e Pedagógica	Qual a sua opinião quanto à qualidade dos elementos cartográficos?	() boa () ruim () péssima. Justifique:	
	As ilustrações e atividades pedagógicas são significativas ao ensino de Geografia??	() sim () não () parcialmente. Justifique:	
	As ilustrações e atividades proporcionam a observação, a investigação e a criatividade?	() sim () não () parcialmente. Justifique:	
	As atividades pedagógicas permitem aos docentes avaliar o ensino e a aprendizagem	() sim () não () Parcialmente. Justifique:	

APÊNDICE E

Minicurso

Duração: 04 horas:

Objetivo Geral: Promover a utilização do Atlas Escolar do Município de Cáceres como recurso didático para o ensino de Geografia, incentivando a investigação e a compreensão do lugar de vivência.

Objetivos Específicos:

Apresentar as principais características do Atlas Escolar do Município de Cáceres/MT.

Estimular a discussão sobre os desafios e potencialidades do Atlas Escolar do Município de Cáceres/MT.

Contribuir para a formação de professores e estudantes mais preparados para os desafios no processo de ensino e aprendizagem sobre o lugar de vivência.

Metodologia e tempo de Execução:

No primeiro momento realizamos a introdução (20 minutos): apresentação do minicurso, dos objetivos e dos proponentes.

Aplicação de um pequeno questionário: aplicação no início e no final do minicurso para avaliar os conhecimentos prévios dos participantes e o impacto da atividade na sua aprendizagem.

(40 minutos) Breve contextualização sobre a importância do Atlas escolar do município de Cáceres/MT para o ensino de Geografia; Relatos de experiência dos professores que já utilizaram o Atlas escolar municipal de Cáceres em suas aulas;

No segundo momento: desenvolvimento (02 horas) divididos em duas partes: **Parte 1 (1 hora):** Apresentamos o Atlas Escolar do Município de Cáceres, as Pranchas Temáticas, as principais seções e como utilizá-lo em sala de aula com os alunos.

Apresentamos como o Atlas se articula com a BNCC/DRC/MT e como está alinhado com as habilidades, as unidades temáticas e objetos de conhecimento, destacando a importância do Atlas para o ensino de Geografia;

Possibilidades de desenvolvimento de Atividade de conhecimento Geográfico: Desafio Geográfico: uma dinâmica com perguntas e respostas sobre o município de Cáceres, utilizando o Atlas como referência.

Parte 2 (01 hora): Atividade prática em grupos: os participantes receberam uma cópia de uma Prancha Temática do Atlas e desenvolveram atividades prática para na sequência apresentar aos demais.

Socialização: (40 minutos): os participantes socializaram as atividades desenvolvidas nos grupos. Momento em que foi oportunizado a discussão sobre as dificuldades e aprendizagem a partir do Atlas Escolar, e considerações finais sobre a importância do Atlas Escolar como um recurso didático.

Aplicação do questionário final: (20 minutos)

Os participantes foram incentivados a fazer perguntas e a participar ativamente das discussões.

Materiais:

Atlas Escolar do Município de Cáceres (impresso ou digital); Canetas coloridas; Projetor; Nootbook; Quadro branco; Marcadores, cópias das Pranchas Temáticas.

Recursos Audiovisuais:

Apresentação em slides sobre o Atlas Escolar Municipal de Cáceres e Imagens de diferentes pontos da cidade.

Avaliação:

Analizamos a participação dos envolvidos e os conhecimentos compartilhados a partir do Atlas Escolar Municipal de Cáceres. Ao todo, 18 cursistas participaram da atividade, entre eles estavam professores, acadêmicos de graduação e de Pós-graduação, porém apenas três mencionaram que já conhecia o termo Prancha Temáticas, enquanto os demais afirmaram nunca ter ouvido falar sobre esse termo. Quanto ao acesso ao Atlas Escolar Municipal de Cáceres, todos os participantes relataram desconhecer a existência de um recurso desse tipo, evidenciando a necessidade de maior divulgação e acessibilidade desse material, não somente no ambiente escolar, mas também no universo acadêmico (Graduação e Pós-Graduação).

Referências

BUENO, M. A. **Atlas Escolares Municipais e a Possibilidade de Formação Continuada de Professores:** um Estudo de Caso em Sena Madureira/AC. 2008. 166 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

HONDA, J. D. S. **Políticas curriculares e atlas escolares municipais:** contribuições para o estudo do lugar. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

NEVES, R. J. **Modelagem e Implementação de Atlas Geográficos Municipais –** Estudo de Caso do Município de Cáceres-MT. 2008. 184 f.