BOCA
BOLETIM DE CONJUNTURA

PERCEPÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESPACIAL: OS PERCURSOS SOCIOAMBIENTAIS COMO POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL CRÍTICO

TEACHERS' PERCEPTIONS AND THE PRODUCTION OF SPATIAL KNOWLEDGE: SOCIO-ENVIRONMENTAL PATHWAYS AS A POSSIBILITY FOR DEVELOPING CRITICAL SPATIAL THINKING

PERCEPCIÓN DOCENTE Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESPACIAL: LOS RECORRIDOS SOCIOAMBIENTALES COMO POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL CRÍTICO

https://doi.org/10.56238/bocav25n83-001

Data de submissão: 17/08/2026 **Data de publicação:** 01/10/2026

Marcos Vinícius Barros de Oliveira
Doutorando em Ciências da Educação
Instituição: Christian Business School (CBS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: marvinbaroli74@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-3937-997X

RESUMO

A produção do conhecimento espacial no contexto escolar ultrapassa a transmissão de conceitos sobre o espaço geográfico, envolvendo a articulação entre conhecimentos científicos, saberes docentes, experiências cotidianas e formas de interpretação da realidade. Nesse contexto, a percepção docente assume relevância por influenciar a seleção de conteúdos, estratégias metodológicas e situações espaciais significativas para a aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre percepção docente e produção do conhecimento espacial, destacando os percursos socioambientais como possibilidade pedagógica para o desenvolvimento do pensamento espacial crítico nos anos finais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas relacionadas à percepção espacial, aos saberes docentes, à Geografia escolar, ao pensamento espacial e à leitura crítica do espaço geográfico. O referencial teórico mobiliza as contribuições de Tuan (1983), Tardif (2014), Shulman (1986), Santos (2006), Callai (2005), Cavalcanti (2012; 2019) e Castellar e Juliasz (2017). Argumenta-se que a percepção docente constitui dimensão epistemológica da prática pedagógica, influenciando a identificação de problemas espaciais, a seleção dos fenômenos relevantes e as formas de mediação entre realidade vivida e conhecimento geográfico. Conclui-se que os percursos socioambientais podem constituir situações de aprendizagem quando orientados por questões geográficas, representações espaciais, articulação entre escalas e análise das relações entre sociedade e natureza, favorecendo a construção de conhecimentos espaciais sistematizados e críticos.

Palavras-chave: Percepção Docente. Conhecimento Espacial. Geografia Escolar. Percursos Socioambientais. Pensamento Espacial Crítico.

ABSTRACT
The production of spatial knowledge in the school context goes beyond the transmission of concepts about geographical space, involving the articulation of scientific knowledge, teachers' knowledge, everyday experiences, and ways of interpreting reality. In this context, teachers' perceptions play a significant role by influencing the selection of content, methodological strategies, and spatial situations considered meaningful for learning. This article aims to analyze the relationship between teachers' perceptions and the production of spatial knowledge, highlighting socio-environmental pathways as a pedagogical possibility for developing critical spatial thinking in the final years of elementary education. Methodologically, the study is characterized as qualitative, exploratory, and bibliographic research, based on an analysis of scientific literature addressing spatial perception, teachers' knowledge, school Geography, spatial thinking, and the critical interpretation of geographical space. The theoretical framework draws primarily on the contributions of Tuan (1983), Tardif (2014), Shulman (1986), Santos (2006), Callai (2005), Cavalcanti (2012; 2019), and Castellar and Juliasz (2017). It is argued that teachers' perceptions constitute an epistemological dimension of pedagogical practice, influencing the identification of spatial problems, the selection of relevant phenomena, and the forms of mediation between lived reality and geographical knowledge. It is concluded that socio-environmental pathways can constitute meaningful learning situations when guided by geographical questions, spatial representations, the articulation of different scales, and the analysis of relationships between society and nature, thereby fostering the construction of systematic and critical spatial knowledge.

Keywords: Teachers' Perceptions. Spatial Knowledge. School Geography. Socio-environmental Pathways. Critical Spatial Thinking.

RESUMEN
La producción del conocimiento espacial en el contexto escolar trasciende la transmisión de conceptos sobre el espacio geográfico, involucrando la articulación entre conocimientos científicos, saberes docentes, experiencias cotidianas y formas de interpretación de la realidad. En este contexto, la percepción docente asume relevancia por influir en la selección de contenidos, estrategias metodológicas y situaciones espaciales significativas para el aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre percepción docente y producción del conocimiento espacial, destacando los recorridos socioambientales como posibilidad pedagógica para el desarrollo del pensamiento espacial crítico en los años finales de la Enseñanza Fundamental. Metodológicamente, se caracteriza como investigación cualitativa, exploratoria y bibliográfica, fundamentada en el análisis de producciones científicas relacionadas con la percepción espacial, los saberes docentes, la Geografía escolar, el pensamiento espacial y la lectura crítica del espacio geográfico. El referencial teórico moviliza las contribuciones de Tuan (1983), Tardif (2014), Shulman (1986), Santos (2006), Callai (2005), Cavalcanti (2012; 2019) y Castellar y Juliasz (2017). Se argumenta que la percepción docente constituye una dimensión epistemológica de la práctica pedagógica, influyendo en la identificación de problemas espaciales, la selección de fenómenos relevantes y las formas de mediación entre realidad vivida y conocimiento geográfico. Se concluye que los recorridos socioambientales pueden constituir situaciones de aprendizaje cuando están orientados por cuestiones geográficas, representaciones espaciales, articulación entre escalas y análisis de las relaciones entre sociedad y naturaleza, favoreciendo la construcción de conocimientos espaciales sistematizados y críticos.

Palabras clave: Percepción Docente. Conocimiento Espacial. Geografía Escolar. Recorridos Socioambientales. Pensamiento Espacial Crítico.

1 INTRODUÇÃO

A Geografia escolar possui papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender as relações que produzem, organizam e transformam o espaço geográfico. Entretanto, o ensino dessa disciplina não se restringe à transmissão de conceitos, categorias e informações previamente sistematizadas. A construção do conhecimento geográfico na escola envolve processos de interpretação, problematização, representação e análise da realidade, nos quais professores e estudantes assumem posições ativas.

Nessa perspectiva, o espaço geográfico pode ser compreendido como uma realidade dinâmica, historicamente produzida e permanentemente transformada pelas relações sociais. Santos (2006) compreende o espaço como resultado da articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, evidenciando que os elementos materiais presentes no território não podem ser dissociados das práticas, decisões, técnicas, relações econômicas e políticas que participam de sua produção.

Quando essa concepção é incorporada ao ensino de Geografia, o espaço vivido pelos estudantes passa a constituir importante possibilidade de investigação. Ruas, bairros, rios, canais, áreas de ocupação, equipamentos públicos, espaços de preservação, áreas comerciais e diferentes formas de uso do solo podem ser analisados como manifestações de processos espaciais mais amplos.

Entretanto, a incorporação do espaço vivido às práticas pedagógicas não ocorre de maneira automática. É necessário que o professor reconheça determinadas situações como relevantes, formule questões sobre elas e estabeleça relações entre os fenômenos observados e os conceitos geográficos. Nesse processo, a percepção docente adquire importância particular.

A percepção não constitui simples reprodução objetiva da realidade. Tuan (1983) demonstra que a relação humana com o espaço é mediada pela experiência, pelos valores, pelos sentimentos e pelos significados atribuídos aos lugares. Dessa forma, diferentes sujeitos podem perceber e interpretar de maneiras distintas uma mesma realidade espacial.

No caso dos professores de Geografia, essa percepção encontra-se articulada aos conhecimentos científicos, aos saberes profissionais, às experiências construídas durante a formação e à trajetória docente. Tardif (2014) destaca o caráter plural dos saberes docentes, constituídos por conhecimentos provenientes da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Assim, investigar a percepção docente significa também investigar parte dos processos que orientam a construção do conhecimento geográfico escolar. O professor não atua como simples

transmissor de conhecimentos produzidos externamente à escola. Ele seleciona, interpreta, reorganiza e transforma conhecimentos em situações didáticas, estabelecendo mediações entre os conteúdos geográficos e as experiências dos estudantes.

Shulman (1986) contribui para essa compreensão ao destacar a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, entendido como a capacidade de transformar conhecimentos disciplinares em formas acessíveis e significativas para os estudantes. No ensino de Geografia, essa transformação implica selecionar exemplos, situações, representações e problemas capazes de favorecer a compreensão dos fenômenos espaciais.

A partir desse quadro, este artigo parte da seguinte questão: de que maneira a percepção docente participa da produção do conhecimento espacial na escola e quais possibilidades os percursos socioambientais oferecem para o desenvolvimento do pensamento espacial crítico?

O objetivo geral é analisar a relação entre percepção docente e produção do conhecimento espacial, discutindo os percursos socioambientais como possibilidade pedagógica para o desenvolvimento do pensamento espacial crítico nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir a percepção docente como dimensão da prática pedagógica; b) analisar a relação entre saberes docentes e produção do conhecimento geográfico escolar; c) compreender a importância do espaço vivido para o desenvolvimento do pensamento espacial; e d) discutir os percursos socioambientais como possibilidade de articulação entre experiência, representação, análise espacial e pensamento crítico.

2 METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e análise teórico-conceitual.

A escolha da abordagem qualitativa decorre da necessidade de compreender significados, interpretações e relações construídas no campo da educação geográfica, especialmente aquelas relacionadas à percepção docente e à produção do conhecimento espacial. Conforme Minayo (2014), a abordagem qualitativa permite compreender fenômenos sociais considerando significados, valores, relações e experiências construídas pelos sujeitos.

Quanto aos procedimentos, foi realizada uma revisão bibliográfica de produções relacionadas aos seguintes eixos: percepção e experiência espacial; saberes docentes; conhecimento pedagógico do

conteúdo; Geografia escolar; espaço geográfico; pensamento geográfico; pensamento espacial; lugar e cotidiano; e práticas pedagógicas vinculadas à leitura do espaço.

O corpus teórico foi organizado a partir das contribuições de autores considerados relevantes para a problemática investigada, destacando-se Tuan (1983), Shulman (1986), Santos (2006), Callai (2005), Tardif (2014), Cavalcanti (2012; 2019) e Castellar e Juliasz (2017).

A análise bibliográfica foi organizada em quatro eixos interpretativos:

1. Percepção, experiência e significado espacial;
2. Saberes docentes e mediação pedagógica;
3. Geografia escolar e produção do conhecimento espacial;
4. Percursos socioambientais e desenvolvimento do pensamento espacial crítico.

A análise foi realizada de maneira interpretativa, buscando identificar aproximações entre os diferentes referenciais e construir uma compreensão articulada sobre o papel da percepção docente na transformação do espaço vivido em objeto de conhecimento geográfico.

É importante destacar que, neste artigo, os percursos socioambientais são discutidos principalmente como possibilidade teórico-metodológica, não sendo apresentados resultados empíricos decorrentes da aplicação de questionários ou entrevistas com professores. Essa delimitação permite preservar a natureza bibliográfica e teórico-conceitual da investigação.

3 PERCEPÇÃO, EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO ESPACIAL

A compreensão da percepção constitui elemento importante para analisar as relações estabelecidas entre sujeitos e espaço. O espaço não é experimentado de maneira puramente objetiva, uma vez que sua interpretação envolve experiências, valores, sentimentos e conhecimentos construídos socialmente.

Tuan (1983) estabelece uma distinção importante entre espaço e lugar. O espaço apresenta-se inicialmente como possibilidade de movimento, abertura e exploração, enquanto o lugar adquire significado por meio da experiência e da familiaridade. Dessa maneira, os lugares são constituídos também pelas relações afetivas e simbólicas que os sujeitos desenvolvem com eles.

Essa abordagem possui implicações significativas para a Geografia escolar. O bairro onde os estudantes vivem, a escola que frequentam, os caminhos percorridos diariamente e os espaços de

convivência constituem realidades carregadas de significados. Entretanto, a existência desses vínculos não significa que os sujeitos possuam, automaticamente, uma compreensão geográfica crítica desses espaços.

É justamente nessa passagem entre experiência e conhecimento sistematizado que a mediação pedagógica se torna relevante.

A percepção inicial permite identificar elementos, reconhecer situações e estabelecer vínculos com o espaço. O conhecimento geográfico, entretanto, exige a formulação de perguntas e a utilização de conceitos capazes de explicar as relações que produzem os fenômenos observados.

Nesse sentido, perceber uma área sujeita a alagamentos, por exemplo, constitui uma experiência espacial importante. Porém, compreender esse fenômeno geograficamente exige analisar elementos como impermeabilização do solo, ocupação urbana, características do relevo, drenagem, infraestrutura, políticas públicas, condições socioeconômicas e formas de apropriação do território.

A percepção, portanto, pode constituir o ponto inicial de uma investigação, mas precisa ser articulada à análise conceitual.

4 SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

A atuação docente não pode ser explicada exclusivamente pelo domínio dos conteúdos disciplinares. Tardif (2014) demonstra que os saberes profissionais dos professores são plurais e resultam da articulação de diferentes fontes.

Entre esses saberes encontram-se aqueles provenientes da formação acadêmica, dos currículos, dos conhecimentos disciplinares e, especialmente, das experiências desenvolvidas no cotidiano profissional.

Essa compreensão permite reconhecer que a prática pedagógica é construída historicamente. Professores que trabalham na mesma escola, com os mesmos conteúdos e diante de situações espaciais semelhantes, podem construir interpretações diferentes acerca de determinado fenômeno.

Essa diversidade decorre de suas trajetórias, experiências, concepções de ensino e conhecimentos construídos ao longo da carreira.

Shulman (1986) amplia essa discussão ao evidenciar que ensinar não significa simplesmente possuir determinado conhecimento, mas saber transformá-lo em conteúdo pedagogicamente acessível. O professor necessita compreender o conteúdo e, simultaneamente, encontrar formas adequadas para ensiná-lo.

No ensino de Geografia, isso significa transformar conceitos como território, paisagem, lugar, região, rede, escala e espaço geográfico em instrumentos de interpretação da realidade.

A percepção docente participa desse processo porque interfere naquilo que o professor identifica como significativo no espaço. Uma mesma paisagem pode ser percebida prioritariamente como problema ambiental, expressão de desigualdade socioespacial, resultado de políticas territoriais, manifestação cultural ou consequência de determinadas práticas econômicas.

Não se trata de afirmar que toda percepção possui o mesmo grau de validade científica, mas de reconhecer que as formas de perceber influenciam as perguntas realizadas e os caminhos pedagógicos escolhidos.

5 GEOGRAFIA ESCOLAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESPACIAL

A Geografia escolar não pode ser compreendida como mera reprodução simplificada da Geografia acadêmica. Ela possui finalidades educativas específicas e constitui-se mediante a articulação entre conhecimentos científicos, currículos, saberes docentes e experiências dos estudantes.

Cavalcanti (2012) destaca o papel do professor como mediador na relação dos estudantes com os conhecimentos geográficos. Essa mediação é fundamental para que os conteúdos escolares ultrapassem a memorização de informações e se transformem em instrumentos de interpretação da realidade.

Posteriormente, Cavalcanti (2019) enfatiza a necessidade de ensinar a pensar pela Geografia. Isso implica utilizar conceitos, categorias e modos de análise próprios da ciência geográfica para compreender fenômenos sociais e espaciais.

O pensamento geográfico pressupõe, portanto, a capacidade de estabelecer relações entre fenômenos, reconhecer distribuições espaciais, compreender processos, identificar conexões e analisar diferentes escalas.

Callai (2005) sintetiza essa perspectiva ao destacar a importância de aprender a ler o mundo. A leitura geográfica da realidade pressupõe compreender que o lugar vivido está inserido em relações espaciais mais amplas.

Nesse sentido, uma situação observada em determinado bairro de Jaboatão dos Guararapes pode ser relacionada a processos municipais, metropolitanos, estaduais, nacionais e globais.

A produção do conhecimento espacial ocorre, portanto, quando a experiência cotidiana é submetida à problematização e interpretada mediante instrumentos conceituais.

6 O ESPAÇO GEOGRÁFICO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A compreensão da produção do conhecimento espacial exige uma concepção de espaço que ultrapasse sua interpretação como simples superfície física.

Santos (2006) define o espaço geográfico a partir da relação entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Essa formulação permite compreender que os elementos materiais presentes no território encontram-se articulados às práticas sociais responsáveis por sua produção, utilização e transformação.

Uma rua, uma ponte, um canal, uma escola ou uma área urbanizada não constituem objetos isolados. Cada um desses elementos está associado a processos históricos, decisões políticas, investimentos econômicos, práticas sociais e relações de poder.

Essa perspectiva possui forte implicação pedagógica. Ao observar uma paisagem urbana, o estudante pode ser conduzido a perguntar: quem produziu esse espaço? Para quem ele foi produzido? Quais grupos possuem acesso aos equipamentos existentes? Quais áreas apresentam maior infraestrutura? Quais atividades econômicas estão presentes? Quais problemas ambientais afetam a população?

A observação passa, assim, a constituir investigação.

A leitura do espaço torna-se crítica quando o sujeito consegue ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos e compreender as relações responsáveis por sua produção.

7 PENSAMENTO ESPACIAL E REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS

O pensamento espacial constitui uma dimensão essencial da aprendizagem geográfica. Castellar e Juliasz (2017) destacam a importância da articulação entre conceitos, representações e habilidades espaciais para a construção desse modo de pensamento.

Mapas, croquis, imagens, fotografias aéreas, plantas, gráficos e outras representações permitem organizar informações espaciais e desenvolver operações cognitivas relacionadas à localização, comparação, distribuição, conexão, orientação, escala e identificação de padrões.

As representações não devem, portanto, ser utilizadas apenas como instrumentos ilustrativos. Elas podem constituir ferramentas de investigação.

Um mapa de determinado bairro, por exemplo, pode permitir aos estudantes identificar a distribuição dos equipamentos públicos. A comparação entre diferentes mapas pode revelar desigualdades na oferta de serviços, formas diferenciadas de ocupação do solo e relações entre infraestrutura e condições socioeconômicas.

Nesse processo, a percepção docente exerce papel relevante. É o professor quem, em grande medida, organiza as situações de aprendizagem, seleciona as representações e formula questões capazes de transformar informações espaciais em problemas geográficos.

8 PERCURSOS SOCIOAMBIENTAIS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Os percursos socioambientais podem ser compreendidos como situações educativas nas quais professores e estudantes percorrem, observam, registram, representam e analisam diferentes espaços, buscando compreender as relações entre sociedade e natureza.

A principal característica desses percursos não é o deslocamento físico em si, mas a intencionalidade geográfica que orienta a observação.

Um percurso realizado no entorno da escola pode possibilitar a identificação de diferentes formas de uso do solo, condições de mobilidade, presença de áreas verdes, resíduos sólidos, cursos d'água, ocupações urbanas, equipamentos públicos e desigualdades socioespaciais.

Entretanto, para que essa atividade resulte em conhecimento geográfico, é necessário estabelecer questões orientadoras.

O percurso pode ser organizado em etapas:

a) preparação: definição do problema e dos objetivos;
b) observação: identificação dos fenômenos presentes no espaço;
c) registro: utilização de fotografias, anotações, croquis, mapas e outros instrumentos;
d) problematização: formulação de perguntas sobre os fenômenos observados;
e) análise: articulação dos dados empíricos aos conceitos geográficos;
f) representação: organização das informações por meio de mapas, esquemas, gráficos ou outras linguagens;
g) interpretação: estabelecimento de relações entre diferentes fenômenos e escalas;
h) socialização: apresentação e discussão das conclusões produzidas.

Essa organização permite superar uma concepção de trabalho de campo como simples passeio ou atividade complementar.

O percurso socioambiental passa a constituir uma situação investigativa.

9 PERCEPÇÃO DOCENTE E PERCURSOS SOCIOAMBIENTAIS EM JABOATÃO DOS GUARARAPES

A realidade territorial de Jaboatão dos Guararapes oferece diferentes possibilidades para a construção de situações pedagógicas relacionadas ao espaço vivido.

A diversidade de paisagens urbanas, áreas de ocupação, espaços de circulação, áreas ambientalmente sensíveis, equipamentos públicos e diferentes formas de uso do território possibilita a construção de problemas geográficos relacionados à organização espacial.

Nesse contexto, a percepção docente exerce função importante na seleção dos fenômenos que serão transformados em objetos de investigação.

Um professor pode identificar determinado canal como elemento da infraestrutura urbana; outro pode destacá-lo como problema ambiental; outro pode relacioná-lo às formas históricas de ocupação do território. Essas diferentes leituras podem orientar questões pedagógicas distintas.

O desafio consiste em transformar essas percepções iniciais em situações de aprendizagem capazes de promover análise geográfica.

Assim, uma área sujeita a alagamentos pode constituir ponto de partida para estudar relações entre relevo, drenagem, urbanização, impermeabilização do solo, políticas públicas e vulnerabilidade socioespacial.

Da mesma forma, a localização desigual de equipamentos públicos pode possibilitar discussões sobre território, planejamento urbano, cidadania e desigualdade socioespacial.

Nesse sentido, o território municipal pode ser compreendido como um laboratório de investigação geográfica.

10 A PERCEPÇÃO DOCENTE COMO DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A discussão desenvolvida permite compreender a percepção docente como uma dimensão epistemológica da prática pedagógica.

Essa afirmação decorre do reconhecimento de que o professor participa da definição daquilo que será considerado relevante para conhecer, investigar e explicar.

A percepção influencia a seleção dos problemas, a escolha dos exemplos, as perguntas dirigidas aos estudantes e as relações estabelecidas entre diferentes fenômenos.

Entretanto, a percepção docente não deve ser considerada isoladamente. Ela encontra-se articulada aos saberes profissionais, às concepções epistemológicas, à formação acadêmica, às experiências vividas e às condições concretas de trabalho.

Tardif (2014) demonstra que os saberes docentes são produzidos em diferentes tempos e espaços da trajetória profissional. Por isso, investigar a percepção dos professores pode revelar aspectos importantes dos processos pelos quais determinados conhecimentos espaciais são selecionados e transformados em conhecimentos escolares.

Essa dimensão assume particular importância em uma perspectiva de educação geográfica crítica.

Se o espaço é compreendido como construção social, a prática pedagógica precisa possibilitar que os estudantes investiguem os processos responsáveis pela organização espacial.

A percepção docente pode, nesse sentido, favorecer ou limitar determinadas possibilidades de problematização, dependendo dos referenciais teóricos e metodológicos mobilizados.

11 PERCURSOS SOCIOAMBIENTAIS E PENSAMENTO ESPACIAL CRÍTICO

A articulação entre percepção docente, espaço vivido e percursos socioambientais permite estabelecer uma relação direta com o desenvolvimento do pensamento espacial crítico.

Esse pensamento não se reduz à capacidade de localizar objetos ou fenômenos. Envolve compreender relações espaciais, reconhecer padrões, analisar conexões, comparar escalas e interpretar processos responsáveis pela produção do espaço.

Os percursos socioambientais podem contribuir para esse processo porque aproximam os estudantes de situações concretas.

Entretanto, a experiência empírica precisa ser acompanhada por mediação conceitual.

Observar uma paisagem não significa necessariamente compreendê-la. A compreensão exige perguntas e conceitos que permitam interpretar aquilo que foi observado.

É nesse ponto que as contribuições de Cavalcanti (2019), Callai (2005), Santos (2006) e Castellar e Juliasz (2017) convergem: a experiência espacial pode constituir ponto de partida para a construção de conhecimentos mais sistematizados quando articulada à reflexão conceitual e às representações espaciais.

O movimento pedagógico pode ser sintetizado da seguinte maneira:

PERCEBER → OBSERVAR → REGISTRAR → REPRESENTAR → PROBLEMATIZAR → RELACIONAR → INTERPRETAR → CONSTRUIR CONHECIMENTO ESPACIAL.

Essa sequência não deve ser compreendida como um procedimento rígido, mas como uma representação do movimento entre experiência e elaboração conceitual.

12 DISCUSSÃO

A análise desenvolvida evidencia que a percepção docente constitui elemento significativo para compreender a produção do conhecimento espacial no ambiente escolar.

A primeira dimensão identificada refere-se à relação entre experiência e significado. Conforme Tuan (1983), a experiência interfere na maneira como os sujeitos atribuem significado ao espaço e aos lugares. Aplicada à docência, essa perspectiva permite compreender que os professores desenvolvem leituras espaciais relacionadas às suas trajetórias pessoais e profissionais.

A segunda dimensão corresponde aos saberes docentes. Tardif (2014) evidencia que esses saberes são plurais e constituídos por diferentes fontes. Dessa maneira, a percepção do espaço não pode ser explicada exclusivamente pela formação inicial.

A terceira dimensão diz respeito à transformação do conhecimento disciplinar em conhecimento escolar. Shulman (1986) demonstra que ensinar exige formas específicas de conhecimento pedagógico. Na Geografia, isso significa transformar conceitos e categorias em situações que permitam aos estudantes interpretar fenômenos concretos.

A quarta dimensão refere-se ao pensamento espacial. Castellar e Juliasz (2017) destacam a importância das representações e das habilidades espaciais, enquanto Cavalcanti (2019) enfatiza a necessidade de desenvolver modos geográficos de pensar.

Por fim, a quinta dimensão está relacionada à compreensão do espaço como construção social. Santos (2006) permite interpretar os objetos presentes no território em articulação com as ações e relações sociais responsáveis por sua produção.

Essas dimensões convergem para a compreensão dos percursos socioambientais como possibilidade pedagógica.

O percurso, nesse sentido, não é simplesmente uma estratégia de deslocamento pelo território. Trata-se de uma possibilidade de investigação orientada por problemas geográficos.

Sua contribuição para o pensamento espacial crítico depende, portanto, da intencionalidade pedagógica, da mediação docente e da capacidade de transformar a experiência em análise.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a produção do conhecimento espacial no contexto escolar resulta de um processo complexo, no qual se articulam conhecimentos científicos, saberes docentes, experiências dos estudantes, representações espaciais e interpretações da realidade.

Nesse processo, a percepção docente constitui uma dimensão relevante da prática pedagógica. Ela participa da identificação dos fenômenos considerados significativos, da seleção dos problemas espaciais e das estratégias utilizadas para aproximar os estudantes dos conhecimentos geográficos.

A partir das contribuições de Tuan, Tardif, Shulman, Santos, Callai, Cavalcanti e Castellar e Juliasz, evidencia-se que o conhecimento espacial não pode ser compreendido como simples transmissão de informações. Ele é construído mediante processos de percepção, problematização, representação, análise e interpretação.

Os percursos socioambientais apresentam-se, nesse contexto, como uma possibilidade pedagógica capaz de aproximar o conhecimento geográfico do espaço vivido. Ao percorrer, observar e analisar o território, os estudantes podem identificar fenômenos concretos e relacioná-los aos conceitos e processos estudados em sala de aula.

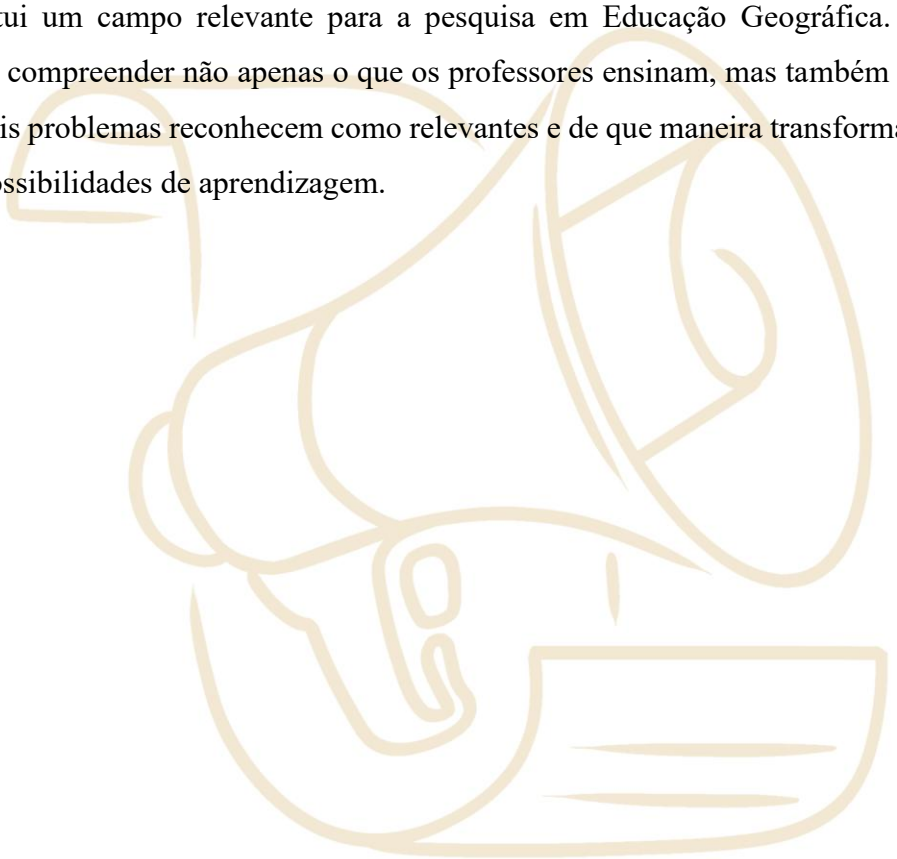
Entretanto, a efetividade dessa proposta depende da mediação docente. O percurso não produz automaticamente pensamento crítico. Sua dimensão formativa está relacionada às questões formuladas, aos conceitos mobilizados, às representações utilizadas e às relações estabelecidas entre diferentes escalas espaciais.

No contexto de Jaboatão dos Guararapes, essa perspectiva possibilita valorizar o território local como espaço de investigação e produção de conhecimento. Problemas relacionados à urbanização, mobilidade, infraestrutura, desigualdade socioespacial, uso do solo, recursos hídricos e questões ambientais podem ser transformados em situações de aprendizagem geográfica.

Assim, compreender a percepção dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental constitui uma dimensão importante para investigar como o espaço local é reconhecido, interpretado e transformado em conhecimento escolar.

Os percursos socioambientais, quando articulados aos saberes docentes e à mediação conceitual, podem favorecer o desenvolvimento de uma leitura espacial que ultrapasse a descrição da paisagem e avance para a compreensão das relações, contradições e processos responsáveis pela produção do espaço.

Conclui-se, portanto, que a relação entre percepção docente e produção do conhecimento espacial constitui um campo relevante para a pesquisa em Educação Geográfica. Investigar essa relação permite compreender não apenas o que os professores ensinam, mas também como percebem o território, quais problemas reconhecem como relevantes e de que maneira transformam experiências espaciais em possibilidades de aprendizagem.



REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CASTELLAR, S. M.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. Acta Geográfica, Boa Vista, v. 11, n. 25, p. 160-178, 2017.

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

CAVALCANTI, L. de S. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUAN, Y. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.