



**Hilton Marcos Costa da Silva Júnior**

**A condição escolar:**  
qualificar geograficamente a escola na  
construção do conhecimento

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia pelo programa de Pós-graduação em Geografia, do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Augusto César Pinheiro da Silva

Rio de Janeiro  
Dezembro de 2022



**Hilton Marcos Costa da Silva Júnior**

**A condição escolar:**  
qualificar geograficamente a escola na  
construção do conhecimento

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-  
Graduação em Geografia da PUC-Rio. Aprovada pela  
Comissão Examinadora abaixo:

**Prof. Augusto César Pinheiro da Silva**

Orientador

Departamento de Geografia e Meio Ambiente – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Carolina Lima Vilela**

Colégio Pedro II - CP II

**Prof. Leonardo Freire Marino**

Instituto de Aplicação – CAP/UERJ

**Prof. Ronaldo Goulart Duarte**

Instituto de Geografia – UERJ

**Prof. Rafael Straforini**

Departamento de Geografia – UNICAMP

**Prof<sup>a</sup>. Valéria de Oliveira Roque Ascensão**

Departamento de Geografia - UFMG

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

### **Hilton Marcos Costa da Silva Júnior**

Professor do CAP-UERJ. Graduado e Mestre em Geografia pela UFRJ.

#### Ficha Catalográfica

Silva Junior, Hilton Marcos Costa da

A condição escolar: qualificar geograficamente a escola na construção do conhecimento / Hilton Marcos Costa da Silva Júnior ; orientador: Augusto César Pinheiro da Silva. – 2022.

225 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2022.

Inclui bibliografia

1. Geografia e Meio Ambiente – Teses. 2. Geografia Escolar. 3. Currículo. 4. Conhecimento escolar. 5. Teorização do pensamento geográfico. 6. Escola I. Silva, Augusto César Pinheiro da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Geografia e Meio Ambiente. III. Título.

CDD: 910

*Para a minha bisavó, Helena Costa de Santana, que me faz ver, todos os dias, que sou uma pessoa capaz e que o trabalho produz muitas realizações.*

*Para os meus professores, sobretudo da escola, que me estimularam a pensar e também fizeram com que eu me visse como um estudante com muito potencial.*

*Para os meus alunos e ex-alunos que, diariamente, fazem de mim uma pessoa orgulhosa e convencida da acertada escolha profissional que fiz.*

*Para o Chico, meu amigo-irmão canino, que nos deixou recentemente. Obrigado por sempre me esperar, por me exigir paciência com seu olhar de ternura e me fazer reviver o sentimento da saudade com alegria.*

## Agradecimentos

Ao longo desses quatro anos de doutorado, sobretudo após uma internação médico-hospitalar vivida por mim em 2016, quero agradecer a todos que torcem e contribuem das formas mais diversas para o meu caminhar. Muito obrigado! Saravá!

Agradeço ao mundo espiritual pela oportunidade de seguir, de viver. Agradeço pela saúde e por todo o livramento. Agradeço pela inspiração e pela energia que, transmutada em força, permite-me trilhar um percurso de muito aprendizado e de oportunidade no encontro com tantas pessoas que admiro e que me inspiram. Laroye, Exu! Salve, Xangô! Salve, Iemanjá! Saravá!

Agradeço ao meu Orientador, professor Dr. Augusto César Pinheiro da Silva, pelo respeito ao meu trabalho; pela paciência diante da ansiedade; pelo questionamento constante as posições por mim assumidas ao longo das apresentações da minha pesquisa; pela confiança, traduzida inúmeras vezes, em inéditas oportunidades de trabalho; por fim, pela generosidade, marca maior de sua personalidade e que foi fundamental para a construção desse trabalho. Saravá!

Agradeço aos integrantes da banca de defesa dessa tese, não somente pelo pronto aceite em participar do processo, mas por todas as suas contribuições anteriores. Ou seja, registro aqui a minha gratidão pelos estudos publicados por essa banca que muito me inspiraram e fundamentaram os caminhos e as conclusões desse estudo. Muito me honra poder compartilhar essa pesquisa com docentes que acompanho e admiro. Um especial agradecimento ao professor Dr. Rafael Straforini que me apresentou, ainda nos momentos de fundação do Ateliê na UFRJ, a riqueza das pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares. Saravá!

Agradeço aos membros do GeTERJ por toda escuta e contribuição ao longo de mais de dez apresentações realizadas. Um agradecimento especial ao Willian Andrión pelas perguntas mais desafiadoras e estimulantes; e um agradecimento especial a Adriana Benazzi pela parceria nas disciplinas da pós, nas “fófocas”, nas caronas e na fé. Saravá!

Agradeço a minha família (mãe, tias, irmão e avó) por todo apoio para que eu pudesse me recuperar e seguir adiante. Agradeço pela dedicação exclusiva a minha recuperação, por acompanhar o meu tratamento e por garantir todas as possibilidades de recomeçar. Saravá!

Agradeço aos amigos por toda torcida, orações, abraços (do CEDERJ, do CAP-UFRJ, da Geografia UFRJ, do Samba, de Santo Antônio, da Vila)... Sem vocês seria impossível seguir nesse mundo pós-2016. Obrigado por pedirem por mim e obrigado pelas visitas, ligações, mensagens. Não listarei nomes aqui, porque não quero correr o risco de esquecer algum, mas deixo registrado que, sendo o

amor a força maior que existe, essa força certamente esta materializada nas amizades que construímos ao longo dessa jornada na Terra. Saravá!

Agradeço as escolas por onde passei e ao CAp-UERJ, instituição em que trabalho, por me formar diariamente como docente. Especialmente, agradeço aos alunos e aos professores que me acompanham no projeto de pesquisa e extensão sobre produção de material didático. Saravá!

Agradeço a PUC-RIO, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, por ter me acolhido como aluno e por me permitir usufruir de uma infraestrutura impecável, além de um excelente atendimento burocrático-administrativo. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Geografia pelo conjunto das disciplinas por mim cursada e pelo estímulo constante à escrita. Saravá!

Agradeço a CAPES/PROSUC pela bolsa a mim concedida nesses meses finais da pesquisa. Saravá!

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

E talvez esse lugar para onde iam fosse melhor que os outros onde tinham estado. Fabiano estirou o beijo, duvidando. Sinhá Vitória combateu a dúvida. Por que não haveriam de ser gente, possuir uma cama igual à de seu Tomas da bolandeira? Fabiano franziu a testa: lá vinham os despropósitos. Sinhá Vitória insistiu e dominou-o. Por que haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo no mato como bichos? Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos como bichos? Fabiano respondeu que não podiam.

- O mundo é grande.

Graciliano Ramos em “Vidas Secas”

## Resumo

Silva Júnior, Hilton Marcos Costa da; Silva, Augusto César Pinheiro da. **A condição escolar: qualificar geograficamente a escola na construção do conhecimento.** Rio de Janeiro, 2022. 225p. Tese de Doutorado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O processo de construção e socialização do conhecimento geográfico escolar, de modo geral, é a discussão dessa tese de doutorado. Especificamente, a discussão se constrói tendo como foco o que chamamos de teorização do pensamento geográfico, ou seja, o debate acerca da identidade disciplinar, da importância do conhecimento geográfico e, por fim, do acionamento do conceito espaço. O trabalho nasce no pensar a construção de uma aula para o 1º ano do ensino médio e vai, ao longo dos capítulos, construindo-se como uma pesquisa científica. Teoricamente, o estudo se fundamenta a partir de pesquisas sobre currículo (LOPES, 2004; MACEDO, 2006), produção curricular (OLIVEIRA, 2012), cotidiano (FERRAÇO *et al*, 2018), conhecimento escolar (GABRIEL, 2013, 2015), saber docente (TARDIF, 2014), educação geográfica (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017; CAVALCANTI, 2019) e teorização do pensamento geográfico (MASSEY, 2009; GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019). Como via de operacionalização, entrevistamos um conjunto de professores que, sendo lotados em um Colégio de Aplicação, trabalham simultaneamente na educação básica e no ensino superior com a formação de professores. Estruturamos, com base nesse escopo teórico e no empírico por nós explorados, uma proposta em como trabalhar a teorização do pensamento geográfico na escola e demonstramos a relevância de posicionar a escola como condição espacial da prática docente. Por fim, ao longo desse estudo, também investimos na construção de uma perspectiva geográfica para pensarmos a educação ao longo de temáticas diversas (escola, currículo, construção e socialização do conhecimento escolar, etc).

## Palavras-chave

Geografia Escolar; currículo; conhecimento escolar; teorização do pensamento geográfico; escola.



## Abstract

Silva Júnior, Hilton Marcos Costa da; Silva, Augusto César Pinheiro da (Advisor). **The school condition: geographically qualifying the school in the construction of knowledge.** Rio de Janeiro, 2022. 225p. Tese de Doutorado – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The process of construction and socialization of school geographic knowledge, in general, is the discussion of this doctoral thesis. Specifically, the discussion is built focusing on what we call theorization of geographic thought, that is, the debate about disciplinary identity, the importance of geographic knowledge and, finally, the activation of the concept of space. The work is born in thinking about the construction of a class for the 1st year of high school and, throughout the chapters, it builds itself as a scientific research. Theoretically, the study is based on research on curriculum (LOPES, 2004; MACEDO, 2006), curriculum production (OLIVEIRA, 2012), daily life (FERRAÇO et al, 2018), school knowledge (GABRIEL, 2013, 2015), knowledge (TARDIF, 2014), geographic education (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017; CAVALCANTI, 2019) and theorization of geographic thinking (MASSEY, 2009; GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019). As a means of operationalization, we interviewed a group of teachers who, being allocated in a College of Application, work simultaneously in basic education and in higher education with teacher training. We structured, based on this theoretical and empirical scope explored by us, a proposal on how to work the theorization of geographic thinking at school and demonstrated the relevance of positioning the school as a spatial condition of teaching practice. Finally, throughout this study, we also invested in building a geographical perspective to think about education along different themes (school, curriculum, construction and socialization of school knowledge, etc.).

## Keywords

School Geography; curriculum; school knowledge; theorization of geographic thought; school.

## Sumário

1. “O que fazer a partir do lugar onde estou?”: a prática docente como experiência motivadora da pesquisa .....	14
1.1. O advento da pesquisa: do episódico cotidiano que se transforma em problemática; da problemática que se transforma em questão investigativa.....	14
1.2. A validação da pesquisa: construindo a demonstração da importância do desenvolvimento do estudo em tela e delimitando os seus objetivos. ....	18
1.3. Como tornar possível o desenvolvimento da pesquisa? O percurso teórico e o procedimento de operacionalização em dialogia.....	23
2. “Qual o currículo de Geografia na escola em que você trabalha?”: complexificando compreensões sobre currículo, cotidiano e escola. ..	29
2.1. Currículo: complexificação do entendimento, processo de construção e ajuizamentos geográficos .....	29
2.2. Cotidiano: espaço-tempo da efetivação curricular .....	42
2.3. Escola: território da produção curricular cotidiana .....	51
2.4. O espaço escolar: a apresentação da matriz teórico-metodológica. ....	57
3. “Qual a capital do Brasil?” ou “Por que a capital do Brasil está em Brasília?”: um debate necessário sobre a construção e a socialização do conhecimento escolar Geografia .....	65
3.1. A composição do conhecimento escolar e as referências do saber docente .....	65
3.2. Conhecimento escolar Geografia: marcos da estrutura curricular, marcas de reflexões sobre a identidade disciplinar .....	78
3.3. O conhecimento escolar Geografia: banalização e desígnio .....	88
3.4. A condição escolar: reimaginar o espaço é reavaliar a docência e o conhecimento .....	100
4. A escolha e importância do procedimento de operacionalização: analisar livros didáticos ou entrevistar professores? .....	108
4.1. Operacionalização da pesquisa: justificativa procedural .....	108
4.2. A estruturação da entrevista e os entrevistados: entrando no espaço escolar .....	118
5. “Mas para não ser aula de História, como ensinar industrialização brasileira?”: prática docente e teorização do pensamento geográfico na escola .....	129
5.1. A construção do conhecimento escolar: reflexões que articulam trajetória acadêmica e prática docente .....	129
5.2. Disciplina escolar, ciência de referência e a relação entre ambas: pensando com e a partir das entrevistas.....	134
5.3. A Geografia e o conceito espaço: recuperando o episódio curricular motivador da tese com e a partir das entrevistas com e a partir das entrevistas .....	145

5.4. Por uma teorização do pensamento geográfico na escola: uma proposta .....	154
6. Considerações finais .....	166
7. Referências bibliográficas .....	178
8. Anexos .....	189

## Lista de figuras

Figura 1: CAp-UERJ sob a ótica da matriz teórico-metodológica.....	63
Figura 2: Estrutura do saber docente: variáveis de referência. Com base em Tardif (2014).....	73
Figura 3: Qualidades do saber docente: dinâmica de construção ao longo da vida profissional. Com base em Tardif (2014). ....	74
Figura 4: Complexidade das interações no contexto da prática docente. Com base em Tardif & Lessard (2014) .....	76

## Lista de quadros

Quadro 1: Tipologias de Pensamentos Geográficos .....	90
Quadro 2: Equipe de Geografia do CAp.....	123
Quadro 3: 1º momento da entrevista.....	124
Quadro 4: 2º momento da entrevista.....	125
Quadro 5: 3º momento da entrevista.....	125
Quadro 6: 4º momento da entrevista.....	126
Quadro 14: Teoria da Geografia na escola: um esforço de construção da marca disciplinar – o autor. ....	159
Quadro 7: Escola: significação, substrato material e relações sociais territorializadas .....	195
Quadro 8: Docência: trajetória acadêmica e prática docente .....	205
Quadro 9: Geografia Escolar: identidade disciplinar .....	212
Quadro 10: Ciência geográfica.....	215
Quadro 11: Relação disciplina escolar Geografia – Ciência geográfica.....	217
Quadro 12: Teorização do pensamento geográfico: a Geografia e a sua importância .....	219
Quadro 13: Teorização do pensamento geográfico: o conceito espaço.....	223

# **1. “O que fazer a partir do lugar onde estou?”: a prática docente como experiência motivadora da pesquisa**

Apresentaremos, no presente capítulo, a estrutura da pesquisa de doutorado. Nesta etapa, iremos expor a estrutura deste trabalho, que emerge de uma dúvida escolar na condição de professor de Geografia, e que expressa não a óbvia pergunta “como ensinar esse conteúdo?”, mas “qual a razão escolar de ensinar esse conteúdo?”. Ao longo dessa discussão estrutural da pesquisa iremos inserir a nossa trajetória acadêmica e, por fim, o itinerário teórico de constituição de nosso escopo teórico que, contudo, programará o nosso procedimento de operacionalização.

## **1.1. O advento da pesquisa: do episódico cotidiano que se transforma em problemática; da problemática que se transforma em questão investigativa**

Vamos começar aula com uma pergunta! Com base no que vocês estudaram durante o Ensino Fundamental, digam para mim: o que estuda a Geografia?

O projeto de pesquisa apresentado floresceu no espaço escolar, mais precisamente no Colégio Pedro II, quando, em 2014, assumimos as turmas de 1ª série do ensino médio e nos deparamos com o desafio de iniciar a nossa prática docente problematizando o ponto inicial do Programa Curricular de Geografia: “A Geografia como ciência e o conceito de espaço geográfico”. A pesquisa e o estudo para a elaboração das aulas vinculadas ao referido item do Programa Curricular de Geografia nos remetiam, insistentemente, a outros dois momentos de reflexão sobre a Geografia: i) as aulas da disciplina Teoria da Geografia, quando cursada tanto na graduação como no mestrado em Geografia, na Universidade Federal do Rio Janeiro; e ii) o estudo que desenvolvemos sobre as relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos acadêmicos em Geografia ao elaborar a nossa dissertação de mestrado (SILVA JUNIOR, 2014).

O que se colocava e ainda se manifesta é como, por que e de que forma se problematiza a natureza do pensamento geográfico em um espaço-tempo específico e que não é o da universidade. Ou seja, qual a razão escolar do debate

sobre a ciência geográfica e o seu conceito-mestre na formação dos discentes no âmbito da educação básica? Didaticamente, como convocar e qual a razão da mobilização de autores consagrados academicamente, como o geógrafo Milton Santos, que se debruçaram sobre a temática da identidade do conhecimento geográfico com um público distinto, por razões variadas, dos estudantes universitários que cursam a graduação em Geografia?

Pensando em nível de graduação, a disciplina Teoria da Geografia foi aquela que mais se aproximava da demanda curricular escolar - “A Geografia como ciência e o conceito de espaço geográfico” - considerando a nossa trajetória acadêmica de formação. No curso da referida disciplina examinou-se os princípios da ciência moderna, a constituição da Geografia como um campo de conhecimento científico preñado de particularidades e os seus principais conceitos. Institucionalmente falando:

Refletir sobre a identidade do conhecimento geográfico, analisando seus limites, seus instrumentos e os seus principais debates. Analisar a importância e o interesse da análise espacial, afirmada através da particularidade dos instrumentos conceituais desenvolvidos por esta ciência (conceitos de espaço, de paisagem, de lugar, território e região). Ementário. UFRJ. Departamento de Geografia. Teoria da Geografia.<sup>1</sup>

Ao recuperar a disciplina Teoria da Geografia e sistematizar a bibliografia necessária para a construção da aula de Geografia no Colégio Pedro II, optamos por começar a mesma com a questão destacada no início desta seção. As respostas dadas a essa questão pelos discentes da 1ª série do ensino médio foram as mais diversas e, para a nossa surpresa, não houve menção ao ‘espaço’, este pensado como simples superfície ou este pensado de forma mais elaborada, no sentido de portar qualquer conjunto de raciocínios mais provocadores de uma reflexão.

Dois esclarecimentos, entretanto, fazem-se necessários. Primeiro, não tínhamos como expectativa para a pergunta colocada uma resposta precisa ou que se quisesse ser completa. Somado a isso, a nossa provocação também não se relacionava à ciência geográfica, mas almejava extrair das memórias escolares do que fora estudado, ao longo de quatro anos no ensino fundamental, uma certa consciência sobre a curiosidade específica que motivaria os estudos da disciplina

<sup>1</sup> Extraído de: <http://www.geografia.ufrj.br/course/teoria-da-geografia-3/>. Acessado em: 10/10/2018.

escolar Geografia. Paralelamente lançamos perguntas sobre História e Matemática e, nessas duas disciplinas escolares, obtivemos respostas que julgamos mais satisfatórias ao compararmos com as respostas dadas sobre a Geografia.

Grosso modo: a História estuda a sociedade no tempo e a Matemática estuda os cálculos e processos de contagem. Sabemos o quão superficiais são essas respostas, mas identificamos um discernimento mais apurado do papel dessas disciplinas escolares pelos alunos, no sentido de definição de um ângulo/uma identidade disciplinar, quando comparamos com as respostas dadas sobre a disciplina escolar Geografia.

Neste contexto, as respostas apresentadas pelos alunos, com relação à questão motivadora da aula no 1º ano do ensino médio, revelaram-nos uma preocupação que nós, professores de Geografia, precisamos atentar. Isto porque, nas vozes que perseguiram “acertar” a pergunta, as ideias de “disciplina que estuda o presente”, “disciplina do resumo de outras disciplinas” e “disciplina que estuda tudo” se fizeram constantes. Tais respostas não são capazes de individualizar a disciplina escolar Geografia frente aos outros componentes curriculares. Dessa forma, a disciplina Geografia se coloca como substituível e dispensável, inevitavelmente.

Aproveitando a situação da experiência escolar com a 1ª série do ensino médio, endossamos a investigação da construção dessa pesquisa através da avaliação de como o livro didático usado na série escolar supracitada, no Colégio Pedro II, construía a discussão sobre a definição da ciência geográfica, sua importância e o conceito “espaço geográfico” (SILVA JUNIOR, 2019)<sup>2</sup>. Nesse estudo constatou-se uma posição do referido debate, restrito ao capítulo inicial que faz a abertura do Volume 1 e extremamente dependente da história do pensamento científico geográfico, versando sobre as correntes de pensamento variadas e destacando a corrente crítica que abre possibilidade para apresentar e definir o conceito de “espaço geográfico” à luz de Milton Santos.

Como segundo esclarecimento ponderamos que, tendo em vista a disciplina “Teoria da Geografia”, a experiência docente relatada e a redação do artigo citado, compreendemos por teorização do pensamento geográfico a preocupação

---

<sup>2</sup> A investigação foi publicada no formato de artigo, podendo ser consultada em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1832/1473>.



curricular da disciplina escolar Geografia em discutir a natureza do pensamento geográfico e evidenciar a sua importância. Apoiado em Santos (2009) e em nossa experiência docente com currículos escolares variados<sup>3</sup>, salientamos que teorizar o pensamento geográfico exige que investiguemos também a forma como o conceito de “espaço geográfico” é acionado, uma vez que nessa variedade de experiência curriculares vividas, debater sobre o papel e a identidade do conhecimento geográfico exige, conseqüentemente, debater sobre o seu conceito-chave (CORRÊA, 2007; HAESBAERT, 2010; HAESBAERT, 2014), visto como um instrumento conceptual de maior destaque e que ajusta o nosso olhar à curiosidade geográfica.

Nesta pesquisa somos movidos pela percepção de que há uma importância escolar de se discutir a teorização do pensamento geográfico no âmbito da disciplina escolar Geografia, sem que essa discussão fique restrita a justificativas de ordem acadêmica e que, no curso da discussão sobre o conceito espaço, vislumbraremos um novo *modus operandi* de mobilizá-lo, para além da abordagem dicionarizante e ensimesmada.

Essa percepção nasce das inquietações intelectuais no contexto da referida aula no Colégio Pedro II e se apoia nos estudos que demonstram que a disciplina escolar não é reflexo da ciência de referência, bem como que a relação entre ambas é complexa (CAVALCANTI, 1998; LOPES, 1999; VILELA, 2013). Neste ponto, o conhecimento escolar não poderá ser pensado como um conhecimento científico simplificado, mas constituído pelo entrecruzamento de diversas outras referências (BORGES, 2018).

Por isso a interpelação “O que fazer a partir do lugar onde estou?” revela uma crise quanto à razão da construção e socialização do debate sobre a natureza do conhecimento geográfico e do conceito “espaço geográfico” em nível escolar, induzindo a elaboração da questão central da pesquisa: qual a importância da teorização do pensamento geográfico, considerando a prática docente na educação básica.

---

<sup>3</sup> Currículos avaliados na condição de docente: Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da UERJ, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e uma escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro.

Nesta interpelação, assumimos que o docente da educação básica tem um “ambiente de trabalho” que não é a universidade, mas a escola, e que a teorização do pensamento geográfico angariará uma ressignificação deste, uma vez que na escola não formamos bacharéis ou licenciados em Geografia. Além disso o próprio espaço escolar, em sua dinâmica cotidiana, possibilita novas articulações, como o contato com outros docentes, e esta particularidade precisa ser dosada no processo de ressignificação da teorização do pensamento geográfico.

Por fim, metodologicamente, para buscar responder à questão central, endereçamos as questões secundárias: (1) Como os professores avaliam o papel de suas trajetórias de formação, considerando a sua prática na educação básica?, e (2) Quais as semelhanças e diferenças entre a teorização do pensamento geográfico no currículo escolar e no currículo universitário?.

## **1.2. A validação da pesquisa: construindo a demonstração da importância do desenvolvimento do estudo em tela e delimitando os seus objetivos.**

Ao longo da graduação em Licenciatura em Geografia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, participamos do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO), que era sediado no Departamento de Geografia e sob a coordenação do professor Doutor Rafael Straforini. Nesse contexto, estávamos inseridos em um projeto de pesquisa intitulado “Práticas curriculares de geografia em escolas públicas do Rio de Janeiro”<sup>4</sup> (2010-2012).

Na construção desse projeto, o objetivo central era, de modo geral, compreender como os professores de Geografia, em seus cotidianos, recontextualizavam os currículos oficiais das suas escolas, bem como as políticas curriculares diversas, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em suma, a discussão contornava a forma como os professores liam os documentos curriculares oficiais de variados alcances escolares (local, estadual e nacional) e se posicionavam no contexto de construção da aula de Geografia.

Impulsionados pela riqueza da análise curricular comparada, entre o que está posto como documento curricular e o que é realizado pelos professores,

---

<sup>4</sup> Financiador: Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

investigamos, agora no mestrado (2012-2014), como uma escola pública de referência na cidade do Rio de Janeiro constrói as suas práticas curriculares de Geografia. Queremos dizer de forma interpelada como fizemos na pesquisa de mestrado: as escolas públicas de referência são assim chamadas por seguirem, ortodoxamente, um currículo oficial ou a sua produção curricular cotidiana apontaria para novas possibilidades?

Em termos de resultado, identificamos e compreendemos um complexo processo de hibridização dessas práticas no cotidiano do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ). Curricularmente falando havia, do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio, práticas curriculares orientadas pelas novidades da ciência geográfica. Na 3ª série do ensino médio, por sua vez, essas práticas eram orientadas por políticas curriculares externas, como a do Exame Nacional do Ensino Médio.

Curiosamente interessava-nos, no contexto do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio, compreender quais estratégias didáticas cotidianas permitiam aos professores do CAp-UFRJ utilizarem textos acadêmicos como materiais didáticos com as suas turmas, a despeito dos livros didáticos. A identificação e a compreensão da operacionalização dessas estratégias compuseram a mediação didática que, em última análise, expressava os limites, as intenções e as ações que tornavam exequível a mobilização da ciência de referência como referencial teórico da aula e como material de consulta que auxiliava os alunos em seus estudos.<sup>5</sup>

Como resultado dessa trajetória de pesquisa, considerando tanto a graduação como o mestrado, constatamos que o currículo, pensado sobretudo em termos de prática docente cotidiana ou o currículo praticado, engloba uma riqueza de detalhes, de dados e de possibilidades que, por sua vez, o currículo em formato de texto/documento não é capaz de revelar. É válido esclarecer que não estamos antagonizando o “currículo-texto” ao “currículo-praticado”, mas reconhecemos que, no âmago do espaço escolar, está um conjunto de variáveis que mobilizam o

---

<sup>5</sup> A síntese desse trabalho foi publicada no formato de artigo intitulado “Mediação didática em Geografia: estratégias de construção do conhecimento escolar no CAp-UFRJ” (SILVA JUNIOR, 2019). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1405>.

docente a operar na condução, refração ou eliminação daquilo que está prescrito documentalmente.

É também subsidiada por essa trajetória de pesquisa curricular em confronto com o cotidiano que esta investigação de doutorado se constrói. A questão central da pesquisa é fundamentalmente uma busca pela razão de se trabalhar, na condição de professor da educação básica, com a teorização do pensamento geográfico. Uma inquietação que surge de uma indagação curricular cotidiana em construir uma aula cujo tema é “A Geografia como ciência e o conceito de espaço geográfico”. Assim, mais uma vez, estamos na posição em avaliar o que está prescrito (“A Geografia como ciência e o conceito de espaço geográfico”), o que é feito (uma discussão de definições e assentada unicamente na ciência) e, no caso dessa pesquisa, o que poderá ser realizado (construção de proposições efetivas vinculadas à formação escolar).

Essa indagação curricular cotidiana é também uma demanda generalizada, revelada através de uma valorosa política curricular brasileira (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998) e da produção acadêmica que dialoga com os estudiosos da Geografia Escolar, quando afirmam que os professores de Geografia têm dificuldade em entender o papel da mesma no âmbito escolar (STRAFORINI, 2008; VESENTINI, 1989). A nossa tese é, dessa forma, uma resposta a esta demanda através de um recorte curricular (a teorização do pensamento geográfico) considerando a importância escolar do referido debate, notadamente, através da busca de um novo *modus operandi* ao conceito de espaço. Logo, coloca-se que essa demanda generalizada emerge como a primeira justificativa da importância dessa pesquisa, considerando que o nosso objeto de pesquisa nos permite enfrentar diretamente essa dificuldade:

**Um dos problemas que os professores enfrentam é dentre o universo de conhecimentos estudados de forma parcelar na Geografia acadêmica, como selecionar os conhecimentos, levando em conta alguns pressupostos teóricos e práticos, a estrutura da própria disciplina, os conceitos estruturantes e produzir um outro saber que considera a essência do pensamento geográfico e vai estudá-lo com o público específico, considerando a faixa etária dos alunos do ensino médio, as suas características culturais, sociais e econômicas. (BRASIL, 1998, p. 26, grifos nossos)**

No mais, ao nos empenharmos em atribuir um *novo modus operandi* ao conceito de espaço, contribuiremos também na resolução de um problema apresentado por pesquisadores do campo de pesquisa em Educação geográfica, quer seja: a ausência da espacialidade nas aulas de Geografia (segunda justificativa). Essa supressão da espacialidade se dá pela forma declamativa com que os conceitos são acionados pelos professores (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014) ou pela construção de aulas que se inspiram em críticas, algumas vezes anacrônicas, fundadas na ordem geopolítica e nos males do capitalismo (SANTANA FILHO, 2010). Por isso, propor um *novo modus operandi* ao conceito de espaço é, simultaneamente, um movimento de reavê-lo como ferramenta teórica que ajusta o nosso olhar para pensarmos geograficamente o mundo e afastá-lo da condição de conteúdo encerrado em si e, neste caso, limitado a uma determinada definição.

Atualmente, vivemos um contexto de profundas reformas na sociedade brasileira como um todo e que alcançam, estruturalmente, a educação básica e as suas respectivas disciplinas escolares. Destacamos, nesta conjuntura, a terceira justificativa da pesquisa: a política curricular atual, mais precisamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que organizará a educação básica. Neste documento, destacamos duas importantes ponderações:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. (BRASIL, 2018, p. 363)

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2018, p. 363)

Na política curricular atual, conforme pode ser constatado pelos trechos em destaque, há uma centralidade, na operacionalização da educação geográfica, do conceito espaço. Evidenciar essa estrutura curricular é tornar ainda viva a

demanda generalizada colocada e, por isso, o contexto atual não torna menor ou resolvida esta questão. Pelo contrário.

Ainda considerando o contexto de reformas, acionamos o argumento do geógrafo Paulo César da Costa Gomes no tocante à relevância da Geografia:

Ela [a Geografia] é um tema de largo interesse na sociedade, tem um certo lugar nos meios de comunicação, um certo respeito acadêmico **e, talvez o mais importante, é considerada em diversos sistemas educacionais como disciplina obrigatória do currículo básico.** (GOMES, 2010, p. 33, grifos nossos)

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/ 2017) prevê a organização das séries em áreas de conhecimento e a disciplina escolar Geografia estará na área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, em conjunto com História, Sociologia e Filosofia. A Reforma do Ensino Médio nos força a repensar a oferta obrigatória da Geografia, bem como a reformulação da carga horária destinada à mesma. Por isso, é necessário precisar a Geografia no mapa dos setores curriculares da escola, já que esta é também a sua condição de permanência e de seleção. É através também da definição do papel e da importância do pensar geograficamente que anunciamos e fortalecemos a disciplina escolar Geografia.

Assim, a associação entre a Reforma do Ensino Médio e a colocação do importante geógrafo supracitado, que tem publicações renomadas no campo da história do pensamento geográfico<sup>6</sup>, faz-nos apresentar a quarta justificativa da pesquisa: a teorização do pensamento geográfico, movido por razões escolares, esclarece a importância, o papel e a singularidade da Geografia, ao mesmo tempo que fortalece a sua indispensabilidade. Em um contexto na qual a disciplina Geografia compõe uma área, reposicionar/ressignificar a teorização do pensamento geográfico é reforçar a possibilidade de escolha pela área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e compreender, inclusive, as suas contribuições específicas dentro da área citada. Em outras palavras, em um contexto em que a disciplina Geografia é agrupada em uma área - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – o ato de compreender a natureza do pensamento geográfico e a sua

---

<sup>6</sup> Para maiores aprofundamentos sobre a história do pensamento geográfico e sobre a teorização do pensamento geográfico, sugerimos do autor: Geografia e Modernidade (GOMES, 1996) e Quadros geográficos (GOMES, 2017).

importância contribui para assegurar a sua predileção, pois não podemos esquecer que currículo é disputa.

Diante da questão geral e das justificativas, conseguimos precisar o objeto da pesquisa como a teorização do pensamento geográfico no currículo da Geografia Escolar. Almejamos, com a investigação desse objeto, (objetivo geral) compreender o(s) sentido(s) da teorização do pensamento geográfico no currículo da Geografia, tendo em vista a logicidade de sua convocação e a(s) razão(ões) atribuída(s) pelos professores.

Contudo, tal como fizemos com a questão geral da pesquisa, desmembraremos o objetivo geral em objetivos secundários que irão operar auxiliando a produção desse estudo. Enumeramos, assim, os objetivos secundários: (1) Examinar como os professores, no contexto de seus currículos praticados, concebem o processo de construção e socialização do conhecimento escolar; e (2) Discriminar como se concebe a especificidade desse debate no território escolar.

### **1.3. Como tornar possível o desenvolvimento da pesquisa? O percurso teórico e o procedimento de operacionalização em dialogia**

Orientados pelos objetivos que iremos perseguir na construção dessa pesquisa, iniciamos essa seção salientando que a escolha do procedimento de operacionalização desse estudo visa garantir não apenas o recolhimento de dados necessários para a construção da tese, mas que esses procedimentos estejam diretamente vinculados com os nossos referenciais teóricos.

Afirmamos, por isso, que há proporcionalidades entre a fundamentação teórica e o procedimento de operacionalização, para além da preocupação pragmática da exequibilidade. Essa nossa posição se baseia na ideia de que, por exemplo, compreender a razão de perguntarmos sobre “cotidiano” e compreender o que perguntamos sobre “cotidiano” exige de nós esclarecermos a complexidade que atribuímos ao mesmo, pois o nosso alcance teórico de pensar o “cotidiano” guiará a forma como este será explorado empiricamente.

Dessa forma, a entrevista, o tipo de entrevista, o conjunto de entrevistados e as questões que serão apresentadas aos depoentes, irão se relacionar não apenas

com os dados que se quer recolher para fins de análise, mas também com a forma como nós compusemos a coletânea de instrumentos conceituais segundo os quais nós miramos a realidade, em busca de estudar o nosso objeto e de perseguir a nossa questão. Por isso, a necessidade de descrevermos como sequenciamos os capítulos que constituem este estudo é uma ação intelectual de buscar a demonstração da pertinência do escopo empírico e, simultaneamente, o seu imbricamento com a fundamentação teórica.

Escolhemos, para fins de fundamentação acerca da natureza do pensamento geográfico, autores que se debruçaram em um movimento de demarcação da contribuição particular da Geografia (MASSEY, 2009; GOMES, 2017; e SANTOS, 2009). É da seleção dessas obras, associadas com documentos curriculares variados (Base Nacional Comum Curricular, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Colégio de Aplicação da UERJ e Colégio Pedro II), que o conceito espaço se anexa às discussões sobre o que é pensar geograficamente e qual a importância de pensar geograficamente, na composição da teorização do pensamento geográfico.

Considerando que posicionamos a motivação da pesquisa com um episódio curricular cotidiano, e considerando que esse episódio se manifestou em diferentes experiências curriculares vividas, principiaremos a fundamentação teórica com um debate sobre o que estamos compreendendo por currículo e como enxergamos a sua produção notadamente cotidiana (ALVES; OLIVEIRA, 2002; ALVES, 2012; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2003; FERRAÇO *et al*, 2018; GOODSON, 2007; MACEDO, 2006; ROCHA, 2009; OLIVEIRA, 2002).

Enfaticamente, o cotidiano, compreendido aqui como território da efetivação curricular, é simultaneamente um fundamento teórico-conceitual, mas também um empírico que se constrói como uma escala geográfica que visibiliza a identificação de variáveis localizadas no espaço escolar e que colaboram na construção da natureza geográfica dessa pesquisa.

Ampliando teoricamente esta problematização, ou seja, para além da dimensão histórica e política da produção curricular, motiva-nos refletir com(o) pensador(es) do campo da ciência geográfica (CASTRO, 1995; CASTRO, 2005; CASTRO, 2014; GOMES, 2010; SOUZA, 2013) pode(m) acrescentar



entendimentos sobre a produção e os anseios de implementação de propostas curriculares através de seus conceitos, como a escala, exaustivamente debatidos no campo da ciência geográfica. Assim, o marco inicial de nosso percurso teórico é o trinômio currículo, cotidiano e espaço escolar (capítulo 02).

Iluminados por esse esforço de pensar a produção curricular cotidiana avocando autores da ciência geográfica, finalizamos o capítulo 02 com a construção de uma matriz teórico-metodológica que ajusta o nosso olhar investigativo e, simultaneamente, clarifica e organiza a nossa compreensão de pensar a escola como território da produção curricular cotidiana.

Outrossim, o currículo produzido em sua cotidianidade tem como resultado um bem simbólico o que chamamos aqui de conhecimento escolar (GABRIEL, 2013). Nessa pesquisa, a teorização do conhecimento geográfico é parte constituinte do conhecimento escolar Geografia.

Consequentemente, fez-se necessário debater, agora no capítulo 03, a epistemologia do conhecimento escolar, a composição do conhecimento escolar, a constituição do saber docente em seu exercício intelectual de construção e socialização do conhecimento escolar (GABRIEL, 2001, 2013, 2015; MARTINS; GABRIEL, 2016; TARDIF, 2000a, 2014; TARDIF & LESSARD, 2014; LOPES, 1997). Abre-se, aqui, uma arena necessária para pensarmos a relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico.

Ampliando a discussão, inscrevemos o conhecimento escolar Geografia na discussão. Estruturalmente, empenhamos esforços em problematizar marcos curriculares como demarcadores que nos auxiliam no debate sobre a identidade disciplinar como ponto de partida (CAVALCANTI, 1998; VILELA, 2013, 2016; ROCHA, 2016, STRAFORINI, 2018).

Em sequência, aprofundamos o debate considerando contextos variados que podem lançar o conhecimento geográfico escolar à qualidade de saber banal (CLAVAL, 2017; MASSEY, 2017; ROQUE ASCENÇÃO & VALADÃO, 2017; SANTANA FILHO, 2010). Esse cenário crítico, entretanto, moveu-nos a considerá-lo como uma oportunidade para dissertarmos sobre o propósito do conhecimento geográfico na condição de disciplina escolar e, assim, tanto afastar encaminhamentos que podem fazer da Geografia uma disciplina menor como

apontar os desafios intelectuais que precisam ser vencidos para a concretização desse propósito (CAVALCANTI, 2019; ROQUE ASCENÇÃO & VALADÃO, 2017).

Encerrando o capítulo 03, retomamos a matriz teórico-metodológica criada no capítulo anterior. Esse movimento se revela como fundamento para reavaliarmos geograficamente a escola e, por sua vez, esse exercício analítico nos conduz à reavaliação da prática docente e do conhecimento escolar. A forma como o espaço é imaginado importa (MASSEY, 2009), e neste contexto também está a raiz da banalização e a oportunidade de construção de um desígnio ao conhecimento escolar Geografia

Diante do conjunto exposto, no capítulo 04 lançaremos mão de entrevistas semiestruturadas<sup>7</sup>, como um instrumento de operacionalização que possibilitará o levantamento dos dados necessários e que nos permitirão, em um movimento de retroalimentação, reconstruir o nosso objeto e pensar a nossa questão. Concretamente, entrevistaremos professores universitários lotados em uma unidade acadêmica que, por ser responsável pela formação docente, sobretudo em termos de estágios supervisionados, é constituída por turmas de todas as séries letivas da educação básica. Falamos, assim, de um dos Colégios de Aplicação (CAp) situados no estado do Rio de Janeiro.

Os professores do CAp são profissionais que experienciam, em suas práticas curriculares cotidianas, tensões reflexivas sobre a constituição do conhecimento escolar “Geografia;” inclusive, a relação deste conhecimento com a sua ciência de referência. Ilustrativamente, o cotidiano escolar do CAp, marcado pela presença de graduandos no papel de estagiários ~~que são orientados~~, coloca-nos diante de uma pergunta que precisa ser refletida: qual o sentido escolar de ter cursado a disciplina “Teoria da Geografia” na graduação?

No mais, é válido ponderar que os professores do CAp são profissionais que lecionam, além da educação básica, disciplinas no âmbito da graduação na Licenciatura em Geografia na universidade da qual o CAp é uma unidade. Assim, ao falarmos nos professores do CAp, estamos tratando de professores

---

<sup>7</sup> No capítulo 04 iremos detalhar a relação do procedimento de operacionalização com a fundamentação teórica, a sua justificativa em termos de escolha e como pensamos a mesma à luz de um pensamento geográfico.

universitários com turmas na educação básica, na graduação e na orientação de estágios supervisionados, principalmente quando estão atuando nas turmas da educação básica.

Os currículos praticados no interior do CAp, especificamente os currículos praticados pelos professores de Geografia nesta pesquisa, carregam consigo tensões sobre a constituição do conhecimento escolar e, mais especificamente, sobre a relação entre o que os graduandos aprendem na sua unidade acadêmica disciplinar e o que irão ensinar na condição de alunos-regentes, no bojo de seus estágios supervisionados, no contexto da formação docente.

Eleger o CAp como recorte escalar investigativo desta pesquisa é aproveitar a possibilidade de mergulhar em seu cotidiano, considerando o espaço escolar como uma dimensão captável em termos de recursos materiais e de relações sociais que se constroem, já que temos pleno acesso à referida instituição, além de convívio com o corpo docente de Geografia. Com isso, o garantido acesso a este lugar (por questões que serão explicadas no capítulo 4) potencializa a possibilidade de explorar toda a riqueza da sua produção curricular cotidiana.

Além disso, o contexto pandêmico, no qual vivemos imersos em uma situação de insegurança sanitária sem um fim à vista, força-nos a precisar os depoentes a que teremos efetivamente acesso. Urge, neste ponto, tornar o depoimento e a compreensão deles acerca do espaço escolar em elementos exequíveis de investigação e, por isso, a equipe de Geografia do CAp se faz pertinente enquanto constituinte empírico.

Iremos discutir também como poderemos compreender essa construção metodológica à luz de uma curiosidade geográfica, considerando, de modo geral, que os entrevistados possuem um relato que é, por excelência, localizado, e que por isso se constitui, de modo geral, como uma situação espacial (GOMES, 2013). Com esse ímpeto, mobilizaremos também o pensamento de Certeau (1990) como estratégia para qualificar geograficamente as entrevistas, dado a sua potência teórica em explorar os relatos cotidianos, em sua célebre obra “A invenção do cotidiano”, como “syntaxes espaciais” (CERTEAU, 1990, p. 199).

Essas entrevistas serão realizadas com uma amostra de professores internamente diferentes, ~~pois~~ – uma vez que possuem trajetórias de formação

muito próprias em termos de lugares de formação (graduação, mestrado e doutorado) e de interesses de pesquisa – mas que avaliarão a teorização do pensamento geográfico a partir de suas trajetórias docentes no bojo da análise curricular e do processo de construção de suas aulas na educação básica. Essa é a marca da pluralidade desses sujeitos em um mesmo contexto institucional (CAp), e que é alargada por suas práticas curriculares cotidianas com séries distintas da educação básica. Toda a análise das entrevistas será apresentada no capítulo 05.

Para concluir, sublinhamos que esta pesquisa é também um esforço de produzir um modo de pensar o processo educativo à luz de uma dimensão geográfica. No curso das seções que compõem este trabalho - currículo, cotidiano, escola, conhecimento escolar e saber docente - investimos na construção de um olhar geográfico para essas várias temáticas. Isso porque a partir das leituras da bibliografia identificamos não só a carência de um olhar geográfico, mas a de um uso do instrumental teórico da ciência geográfica, tal como o acionamento dos seus conceitos centrais (espaço, território, lugar, região e rede) para debater a pesquisa em Educação. Há uma “Sociologia da Educação”, uma “Filosofia da Educação”, uma “Psicologia da Educação”, uma “História da Educação Brasileira”, mas não identificamos uma provocação declaradamente geográfica. Esta lacuna que nos angustia também nos move.

## **2. “Qual o currículo de Geografia na escola em que você trabalha?”: complexificando compreensões sobre currículo, cotidiano e escola.**

A importância deste capítulo reside na construção de uma conexão entre currículo, cotidiano e escola. É a construção de uma fundamentação teórica tendo em vista o nosso primeiro objetivo secundário apontado<sup>8</sup>. Para isso, iniciaremos debatendo conceituações em torno do currículo e da dinâmica do processo de construção curricular na interface com autores do campo da pesquisa geográfica. Seguimos com a inclusão do currículo como construção cotidiana e trazemos a complexidade que o cotidiano conserva. Por fim, demonstraremos como podemos compreender o currículo e o cotidiano pensando a escola a partir de um olhar geográfico e, mais precisamente, da apresentação de uma matriz teórico-metodológica. As palavras-chave são: currículo; cotidiano; escola.

### **2.1. Currículo: complexificação do entendimento, processo de construção e ajuizamentos geográficos**

Se posicionamos o episódio motivador da pesquisa como uma demanda curricular cotidiana, pois surgida no bojo dessa nossa experiência docente, a redação do projeto de pesquisa nos conduziu a refletir sobre três perguntas: (1) O que estamos chamando de currículo?; (2) Como o cotidiano opera na construção do currículo?; e (3) Há uma forma geográfica de pensarmos a construção cotidiana do currículo que nos permita compreender a elaboração do conhecimento escolar Geografia e, especificamente, a teorização do pensamento geográfico?

Na condição de premissas, assumimos a ideia de que não há um encerramento consensual e definido sobre o conceito de currículo (GABRIEL; MARTINS, 2016), o que nos exige apontar, claramente, os nossos entendimentos sobre. Mas também sublinhamos que a ideia de currículo como rol de conteúdos se faz insuficiente (PEREIRA, 2017). Utilizaremos como alegoria, para iniciar o debate, um documento intitulado “Currículo Mínimo”, publicado no *web* site da

---

<sup>8</sup> (1) Examinar como os professores, no contexto de seus currículos praticados, concebem o processo de construção e socialização do conhecimento escolar.

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 2012. Como ponto de partida, tomaremos o seguinte trecho motivador:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade. (Extraído de: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/geografia.pdf>. Acessado em: 04/02/2019).

Qualificamos esse documento como uma versão tradicional da ideia de currículo, pensada como “um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas” (ALVES *et al.*, 2002). Muito embora o documento pondere que cabe ao professor a seleção de conteúdo, vemos, no formato que se apresenta – o documento em questão destacando o item “Habilidades e competências” – a apresentação de quais conteúdos deverão ser trabalhados e desenvolvidos. Assumimos, assim, que as chamadas habilidades e competências são, na verdade, uma listagem de conteúdos precedidas por um verbo no infinitivo que, aparentemente, imprime uma estratégia de apresentar uma proposta que não se quer ser prescritiva mas o é, essencialmente.

Encaramos, dessa forma, uma primeira distinção entre currículo e lista de conteúdos, pois vemos que toda mudança curricular engloba transformações nos conteúdos (acréscimos e supressões), mas não apenas isso. Interpretamos que essa forma de colocar o entendimento de currículo se faz, além de insuficiente, responsável por qualificar os conteúdos como componentes imparciais dentro de uma proposta curricular na Educação, “influenciando, inclusive, políticas oficiais de formação docente, entendida como profissão destinada a ensinar conteúdos escolares” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 1).

Quando, na disciplina escolar Geografia definimos que o conteúdo da prova trimestral do 1º ano do ensino médio será “Industrialização brasileira”, estamos assumindo que houve um reconhecimento coletivo, da comunidade disciplinar escolar, de que o conteúdo supracitado faz parte da disciplina escolar

Geografia é, assim, um componente de toda uma cadeia de conteúdos que integram a disciplina escolar Geografia e que a “Industrialização brasileira” tem uma importância pedagógica para estar ali: uma importância para integrar à Geografia, disciplina escolar, e uma importância naquela localização escolar, ou seja, por estar prevista para ser discutida na 1ª série do ensino médio. O conteúdo escolar “Industrialização brasileira” como uma unidade diferencial que contribui para configurar o que indicaremos como conhecimento escolar (MARTINS; GABRIEL, 2016, p. 701).

Considerando o conteúdo “Industrialização brasileira” como contexto do debate, vemos, na constituição do mesmo, uma colaboração por parte da produção científica sobre a discussão dessa temática e que é convocada em termos de referências bibliográficas. Por outro lado, identificamos também uma organização dessa discussão de modo que seja possível o seu tratamento no espaço escolar. Aqui ponderamos, a critério de exemplo, os recortes históricos que encaminham o conteúdo, os exercícios que fixam as ideias principais, os materiais complementares à discussão (reportagens, filmes etc.) e os acadêmicos especializados na temática. Conteúdo escolar, portanto, visto “como conhecimento científico curricularizado” (GABRIEL, 2013, p. 101).

Adicionamos o entendimento de que a pretensa neutralidade dos conteúdos que constituirão um currículo obscurece a contextualização histórica do processo de produção curricular, desviando os sujeitos do questionamento da origem desses conteúdos, quem os selecionou, e a quem eles estão a serviço; isto porque, no decorrer da história, a escola se coloca como um espaço que irá selecionar, por exemplo, conteúdos considerados pertinentes a um objetivo de formação de um dado projeto de escolarização que responde a um anseio de explicação/posição da/sobre a realidade. Configura-se, assim, um currículo prescritivo que, minuciosamente, pode ser lido dessa forma:

Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. Apesar da simplicidade (para não dizer crueza) óbvia dessa visão, o “jogo dos objetivos” é, ainda, se não “o único jogo em voga”, certamente o principal. Pode haver muitas razões para essa persistente predominância, mas o potencial explicativo não é, penso eu, um desses fatores. O currículo como prescrição sustenta místicas

importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. (GOODSON, 2007, p. 242)

Ademais, a contextualização histórica da produção do currículo possibilita ao corpo docente municiar as suas aulas de contemporaneidade pedagógica, ou seja, de proporcionar uma apropriação propositiva do que se aprende e do que se ensina nas escolas. No caso da Geografia, por exemplo, os seus conteúdos e, notadamente, os seus procedimentos de operacionalização do pensamento – aprender e explicar – já caducaram em um dado recorte temporal, engendrando um desinteresse generalizado, tanto por parte dos professores como dos discentes, conforme esclarece Straforini (2008, p.72) ao discorrer sobre o descompasso entre os pressupostos pedagógicos tradicionais e os pressupostos da Geografia Crítica, estruturando o denominado “casamento sem festa”, na composição da disciplina escolar Geografia.

Compreender o processo de feitura do currículo exige que consigamos contextualizá-lo historicamente, haja vista que entenderemos melhor as vozes que anseiam o currículo, revelando o panorama de sua produção. Em diferentes conjunturas, teremos diferentes exigências de propostas curriculares. É nesse sentido que, para nós, torna-se razoável o título do capítulo 1 do livro de Alice Casimiro Lopes: “Política de currículo no mundo globalizado” (LOPES, 2008).

Examinando a construção do currículo, lançamos mão da dinâmica de produção curricular através do ciclo de políticas formado por três contextos (BAAL, 1992), conforme citado por Costa *et al.* (2009, p.5, grifos nosso). Os ciclos de políticas se colocam como um modelo analítico para tensionarmos a produção curricular em um dado contexto histórico. A saber:

***O primeiro contexto, de influência***, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse espaço que grupos de interesse concorrem para influenciar a definição dos desígnios sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Os textos políticos, oriundos do ***contexto da produção de textos***, representam a política. Essas representações são capazes de tomar vários formatos: textos legais oficiais e textos



políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] ainda considera que “os profissionais que operam no **contexto da prática** (escolas, por exemplo) não interpretam os textos políticos como leitores ingênuos, eles veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos.” Políticas serão interpretadas diversamente, entendendo que as experiências, histórias, valores, propósitos e interesses são múltiplos. (Costa *et al.*, 2009, p.5)

Reconhecemos, nesse movimento na qual um currículo é produzido, a possibilidade de identificar e compreender interesses e estratégias variadas de agentes diversos e portadores de escalas de atuação com alcances distintos interessados em um projeto de escolarização a se efetivar. Notadamente, essa diversidade de estratégias e interesses se revelam, por exemplo, caso se operacionalize a investigação de forma a comparar os três contextos, uma vez que “a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação” (LOPES, 2011, p. 23).

Para isso, a produção curricular sinaliza transformações de conteúdo, mas também contorneia debates como a criação/extinção de disciplinas escolares, carga horária dos docentes, disponibilização de financiamentos, produção de material didático, elaboração de exames de avaliação, propostas de formação de professores a nível de graduação, mestrado e doutorado. O ciclo de Ball representa a produção curricular como uma política curricular, reunindo uma discussão travada em torno de um conjunto de textos e discursos oficiais e não-oficiais (LOPES, 2005).

Alargando a discussão, retomamos uma associação de duas ideias apresentadas: i- os agentes produtores de currículo possuem um alcance espacial de suas propostas bem variadas (internacional, nacional e local), conforme o ciclo de Ball; ii- a distinção entre currículo e conteúdo nos municia a pensar o currículo como uma construção sócio-histórica, uma vez que nos permite indagar que os conteúdos inerentes à proposta curricular respondem a um anseio de uma conjuntura, podendo estar vinculados a alguma tradição ou a algum anseio contemporâneo.

Essas duas ideias, entretanto, carecem de um posicionamento basilar: o alcance espacial. Toda proposta curricular é uma proposta com um alcance espacial definido e, diante dessa delimitação espacial, podemos afirmar que o

currículo pressupõe, para o seu entendimento, uma contextualização histórica e, simultaneamente, a identificação do seu ‘pertencimento territorial’.

Compreendemos, de imediato, o pertencimento territorial como o alcance espacial almejado pela proposta curricular e que irá evidenciar os principais agentes do debate curricular – municipal, estadual, nacional, internacional. Cordatamos, ainda que o pertencimento territorial expressa uma seleção do que é qualificado como de importância para o país ou para uma dada área do território nacional. Nesse caso, destacamos a apresentação do trabalho de Rocha (2017), intitulado “O ‘Nacional’ nos documentos curriculares: uma exploração empírica.”<sup>9</sup>, que mostra o quanto política é essa escolha do que é considerado nacional na política curricular via Exame Nacional do Ensino Médio, produzindo, por exemplo, apagamentos e expressando a construção conflituosa do currículo.

Densificando o destaque desta relação entre currículo e espaço, Rocha & Medeiros (2020) nos instiga a pensar em que medida uma proposta de construção curricular, ao selecionar determinados conteúdos com a pretensão de universalização deles em uma dada escala (municipal, estadual ou nacional), não estaria reduzindo o espaço à ideia de superfície “onde conhecimentos são depositados: a escola passa a funcionar como um espaço depositário dos conhecimentos. [...] a escala local deixa de ser vista como uma dimensão viva, pulsante, na qual se produzem conhecimentos.” (ROCHA & MEDEIROS, 2020, p. 15).

Baseando-nos nas discussões sobre a escala, no livro “Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial” de Souza (2013), ponderamos que o currículo se coloca como um campo desafiador ao pensar sobre a escala do fenômeno (o currículo em si) e a escala de análise (do currículo). Em ambas as discussões, o currículo é multiescalar, o que exige do pesquisador muito cuidado para que não se elaborem proposições desproporcionais e apressadas, transpondo análises de uma escala para outra em vias de generalização ou produzindo um estudo que se demonstre ensimesmado, no sentido de se compreender o currículo através de um recorte territorial fragmentado. Logo, entendemos que assumir de imediato qual é a escala de análise escolhida por parte do investigador abre a possibilidade de cunhar articulações escalares necessárias, uma vez que a escala

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GWJCHmiR0mQ>.

de análise (neste caso a do curricular) “é capaz de facultar a apreensão de características relevantes de alguma coisa que estamos investigando” (ibid.).

Uma das apreensões de grande relevância a ser compreendida no estudo da construção do currículo é a de identificar o alcance espacial que os proponentes da proposta curricular almejam. Essa acuidade amplia o debate curricular no sentido “muito diretamente político, aquele referente a um raciocínio eminentemente estratégico” (SOUZA, 2013, p.182). Nessa condição, o currículo agrega o juízo de uma ação escalar, considerando a sua extensão espacial, que se apresenta como uma variável de relevância para possibilitar que identifiquemos os agentes que se colocarão no debate curricular.

Epistemologicamente, a escala curricular, pensada apenas como recorte espacial burocrático – municipal, estadual, nacional etc. -, reclama por mais atenção. Pode haver, na seleção dos conteúdos integradores do currículo, uma desigual atribuição de valor e de importância, sendo ela passível de ser identificada via temas que são considerados de importância local, estadual ou nacional. Com isso,

é que não apenas a natureza da interação entre as escalas, mas também o peso de cada uma delas e até mesmo a abrangência física de algo como “escala local”, “escala regional”, “escala nacional” não está fixada de uma vez por todas, sendo, pelo contrário, parte do processo de criação histórica. Esse é o sentido da expressão “construção social da(s) escala(s).” (SOUZA, 2013, p. 191)

Assim, o pertencimento territorial do currículo exige uma contextualização escalar e esta não se esgota apenas na delimitação territorial, reduzindo-a a um demarcador técnico-burocrático. O que justifica a industrialização ser uma temática nacional e a as demarcações de reservas indígenas angariarem uma importância escalar regional? Ratificando, “[...] parece-nos conveniente pensar que a escala do currículo não é adjetivo acidental.” (ROCHA & MEDEIROS, 2020, p. 7).

Efetivamente, então, o currículo se coloca como uma construção social escalar que é, implicitamente, uma ação de atribuição de valor aos conteúdos que nele se encontram, dada a extensão espacial que o currículo almeja. Inerente a essa extensão espacial, revela-se uma importância imputada a esses conteúdos, ou

seja, expressa-se um esforço de seleção: “Pensar sobre escalas e diferenças é pensar com o espaço, e é desde um problema escalar que a discussão entre conhecimento, currículo e espaço novamente se atravessa.” (ROCHA & MEDEIROS, 2020, p. 7).

Pedagogicamente, ao contextualizar historicamente o currículo, assumimos a sua indissociabilidade com a explicação sobre a realidade. Esta, por sua vez, é didatizada escalarmente: realidade local, realidade nacional etc. Nas aulas de Geografia, trabalha-se esse jogo de escalas como “o espaço vivido”, a “Geografia do Brasil”, a “Região Nordeste”, “Geografia Geral” dentre tantos outros modos.

Essa forma de operar, ou seja, de organizar o modo como se trabalha os conteúdos, é responsável por construir interpretações sobre a realidade/sobre o espaço, além de investir na construção de uma estratégia de sensibilização do conteúdo. Traduzindo: i- isso é importante para compreender o seu bairro (espaço vivido, por exemplo); ii – isso é importante para compreender o seu país (Geografia do Brasil, por exemplo); iii- isso é importante para compreender a sua região/ uma região de seu país (Região Nordeste, por exemplo). Assim, constatamos o compromisso propositivo que a escala é arrolada nas propostas curriculares de Geografia, numa tentativa de permitir ao conteúdo angariar uma importância pela construção de um efeito de pertencimento.

A identificação do alcance territorial do currículo torna visível o entendimento de sua produção como um debate curricular e, politicamente, “interpretado em termos de conflitos por status, recursos e território entre as disciplinas” (LOPES, 2005, p. 265). Clarificando o debate curricular, subsidiarmos das ideias de recontextualização por hibridismo como estratégia intelectual para expressar a dinâmica intrínseca da produção curricular no ciclo de Ball. A saber:

Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia a um texto oficial de um Estado nacional [...] cada contexto é interpretado como um campo recontextualizador pedagógico [...] textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. (LOPES, 2008, p. 27-28)

Proponho, assim, que a recontextualização de textos curriculares por intermédio da hibridização seja entendida pelas

novas coleções que são formadas, associando-se textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados. (LOPES, 2008, p. 32)

Incomodados, intelectualmente, com a carência da contribuição geográfica nesses debates, entendemos que a dinâmica de recontextualização por hibridismo, ao mesmo tempo que coloca a produção curricular como uma política curricular construída via debate curricular, reclama de uma abordagem na qual o “jogo de escalas” se faça necessário para tornar visível o fenômeno sob investigação (CASTRO, 1995), neste caso a produção curricular. Com isso, entendemos que a escala geográfica nos permite identificar realces, apagamentos e contradições que se estabelecem na produção do currículo. A escala é, contudo e sobretudo, uma estratégia intelectual de visualização das mediações que se constroem no debate pela proposta curricular.

Os contextos que integram os ciclos de política de Ball – considerando esses contextos como arenas de negociação – expressam aceitações e constrangimentos que dependem do alcance espacial proposto pela política curricular. Queremos destacar, com isso, que o currículo exige que se considere, em sua análise, uma relação direta entre o que se coloca como projeto de proposta curricular e a extensão espacial de alcance dessa proposta. Uma provocação intelectual fundamentalmente escalar.

Torna-se evidente a concepção de currículo como uma manifestação materializada do poder político, agregando a ideia de que ele “se realiza no consentimento” (CASTRO, 2005, p. 105). Numa avaliação geográfica do poder político, o currículo não é “contínuo e nem uniforme sobre o espaço, nem obedece a um modelo binário do tipo tem/ não tem ou centro de difusão (mando)/ lugar de obediência” (ibid.). Todavia, compreender a estruturação do poder político via proposta curricular exige considerar as escalas, por exemplo, de atuação das instituições envolvidas no debate e que são verdadeiras escalas de ação. Especificamente no caso brasileiro essa discussão angaria uma complexidade genuína, dado que o federalismo, estrutura político-administrativa de gestão das políticas curriculares, se expressa de forma competitiva e hierárquica na relação

entre os entes federados (SILVA, 2016), além da própria diversidade e continentalidade do nosso país.

Amparados pelo debate sobre escala desenvolvido por Souza (2013, p.195), compreendemos que a proposta curricular vai se efetivando através de uma estratégia escalar: “em matéria de reflexões sobre as conexões entre escala e a eficácia política”, essa última é pensada como a efetiva implementação da proposta curricular. Para Souza (2013, p. 196):

a eficácia política de uma ação ou ativismo repousa, largamente, em sua tarefa de obter apoio de diferentes tipos - incluindo-se aí a tarefa, amiúde difícil e necessária, de granjear simpatia por parte da opinião pública, via de regra modelada pela grande imprensa- a partir de uma bem-sucedida articulação de escalas distintas; vale dizer, mediante a articulação de atividades e frentes de combate situadas em escalas distintas.

Neste debate que qualifica o currículo como produção social escalar, apropriamo-nos da promulgação da lei 10.639/2003 (sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana) e do livro organizado por Renato Emerson dos Santos – “Diversidade, espaço e relações étnico-raciais – o negro na geografia do Brasil” (SANTOS, 2007), para adicionar outro qualificador ao currículo: currículo como uma “seleção de conteúdos julgados válidos [que] angariam importância ao constarem em documentos variados” (MACEDO, 2006). Aqui afasta-se de “[...] uma concepção objetivada dos conteúdos escolares, que favorece a naturalização desses conteúdos e a compreensão de que basta encontrar a melhor forma de transmiti-los para que os resultados sejam alcançados.” (PEREIRA, 2012, p. 173).

É nesse sentido que compreendemos as disputas epistemológicas, e localizamos os anseios da lei 10.639/2003 e do livro supracitado, como política curricular: existir no currículo ou como existir no currículo tem um significado político de fortalecimento/reconhecimento cultural. É nessa linha de pensamento que precisamos localizar, cuidadosamente, a elaboração curricular:

Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados [...], uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de

produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

Por sua vez, esses conteúdos julgados como válidos e importantes não se colocam de forma integral no currículo, abrindo espaço para contestação e inclusão de novos conteúdos, haja vista que a recontextualização por hibridismo, visto através de um jogo escalar de produção curricular, cria condições para a supressão do dito ‘válido’ e a emergência de temas tidos como marginais/desimportantes.

Para além do oficial, Macedo (2006) desenvolve um entendimento valioso, politicamente falando, sobre a estruturação do currículo, qualificando-o como espaço-tempo da fronteira cultural ou um como um entre-lugar desses supostos lados (hegemônico e contra-hegemônico). Por esse ângulo, não há dicotomia entre os saberes hegemônicos e contra hegemônicos, ou entre o currículo escrito e o currículo praticado. Há, clarificando o pensamento, um enredamento entre eles. Segundo a autora, o currículo precisa ser pensado como um “espaço-tempo da negociação cultural” (MACEDO, 2006, p. 294), pois “nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências” (MACEDO, 2006, p. 290).

As advertências escalares colocadas em parágrafos anteriores dialogam com Macedo (2006), quando a autora atribui ao currículo uma dimensão de negociação, na qual as relações de poder se projetam de forma oblíqua e de um modo não simplista, antagonizando visões hegemônicas com visões contra-hegemônicas ou, geograficamente, antagonizando escala local com escala nacional. Alocamos, nesse ponto, a escala como um instrumento de auxílio à investigação científica da produção curricular, capaz de iluminar os sentidos dessas negociações, os atores envolvidos no debate, as condições materiais de efetivação, dada a realidade escolar, portando a escala de análise do currículo com um propósito heurístico, “para fazer face às múltiplas possibilidades de medidas de um fenômeno” (CASTRO, 2014, p. 92). Cuidadosamente,

O jogo de escalas é, pois, um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas, e a compreensão da escala como a pertinência da medida para a análise permite estabelecer recortes espaciais nos quais a investigação do fenômeno [curricular] propicia respostas mais adequadas. Neste sentido,

**a flexibilidade espacial [curricular]** institui a dupla questão da pertinência das relações sociais como sendo também pertinência da medida na sua relação com o seu espaço de referência, e o desafio está na busca de compreensão da articulação de fenômenos em diferentes escalas. Como os fatos sociais são necessariamente relacionais, a questão é pertinente. (CASTRO, 2014, p. 96, grifos e adaptações livres)

Ontologicamente reconhecemos que o currículo, em sua escala local, é sempre perenemente instável, mas nunca, exclusivamente, autêntico. Sempre será um espaço de discussão e de disputa: os interesses julgados válidos são sempre adequados para uma escala definida, podendo ser questionados numa outra escala e, inclusive, apagados. Entretanto, essa negociação nunca produzirá um abandono absoluto da proposta oficial. Nesta perspectiva o currículo é sempre aberto. É por isso que, pensando numa perspectiva de implementação curricular, Macedo *et al.* (2002, p. 41) enuncia a centralidade da diversidade cotidiana das escolas, pois

Quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mas ele estará inserido no cotidiano na experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo escolar, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula. Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas das escolas.

Contraditoriamente, se o currículo sempre é aberto, não se pode inferir, ingenuamente, um dado valor de generosidade ao currículo sem se ter uma cautela, notadamente direcionada para as intenções que o estruturam. Isto porque toda proposta curricular resguarda uma natureza de controle/de regulação sobre os espaços escolares em múltiplas direções: moral, instrucional, organizacional, de gerenciamento de recursos, de definição do que chamamos de conhecimento escolar. O currículo se evidencia como “uma tecnologia que propicie um ensino coletivo” (MACEDO *et al.*, 2002, p. 42) e, nesse sentido, disciplina os espaços escolares.

Geograficamente nesta concepção de tecnologia, importa pensar, como coloca Rocha & Medeiros (2020, p. 7), a forma segundo a qual o imaginário curricular recorre a uma imaginação geográfica e, neste sentido, policiar-nos se o espaço é preenchido de uma complexidade tornando-se uma condição – à luz de “A natureza do espaço” (SANTOS, 2009) e “Pelo espaço” (MASSEY, 2009) – ou



se ele se expressa enquanto superfície, esvaziando a riqueza da escala curricular local.

Pedagogicamente, os conteúdos do currículo – por atenderem a demandas político-pedagógicas dos sujeitos que os selecionam, sequenciam e os atribuem finalidades – pautam o currículo com uma reponsabilidade: todo currículo se compromete com uma visão de mundo, significando o nosso entendimento sobre o mundo. Na disciplina escolar Geografia

Independente das matrizes pedagógicas presentes no ensinar Geografia (ou no projeto de ensinar geografia!), narrativas espaciais hegemônicas e contra-hegemônicas estão sendo disputadas. Os [sentidos de] mundos desenvolvidos, subdesenvolvidos, centro-periferia, espacialidades/temporalidades são negociadas para autorizar interpretações SOBRE a realidade do mundo. [...] Isto fica claro se observamos a estabilidade da hierarquia escalar na distribuição dos conteúdos a partir da perspectiva do espaço em fragmentos (ROCHA, 2009, p. 2)

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, [...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41-42).

Há, portanto, uma verdadeira luta por significar o mundo, e esse processo de significação é disputado em diferentes escalas da produção curricular, embora tenha nos espaços escolares a definição de seu destino. Nisto, a depender das condições de trabalho, o espaço escolar poderá se colocar como espaço de contestação curricular e como espaço de aplicação de uma proposta oficial, simultaneamente. Falamos, aqui, de uma produção complexa, contraditória, negociada e, sobretudo, definida por sua delimitação territorial prática, principalmente uma: o espaço escolar.

Essa colocação nos avizinha de Oliveira (2012), ao considerar o “Currículo como criação cotidiana”. Esse ajuizamento sublinha uma escala geográfica para pensarmos o currículo para além do texto escrito, e do currículo construído via política governamental, mas sem desconsiderá-los. Assim, a construção de visão mundo, a seleção de conteúdo, os significados de mundo em disputa se fazem presente, diariamente, nas escolas e em um diálogo potente entre

escalas de comando e escalas de ação. Para finalizar, apoiamo-nos na ênfase em torno do “jogo de escalas”, aplicado metodologicamente conforme Gomes (2010, p. 206-208):

A observação local não pode ficar restrita a uma descrição das diferenças e propriedades singulares. É necessário dispor de condições para proceder a comparações e a reconstituições possíveis dos problemas, em outras escalas [...] O maior problema, todavia, constitui-se no fato de que, em grande parte dos casos, esse jogo de escalas é visto como sendo o caminho para uma progressiva generalização [...] a simplificadora metáfora do binóculo não pode ser a matriz da ideia de um jogo de escalas. Para cada escala, cria-se um quadro referencial.

## 2.2. Cotidiano: espaço-tempo da efetivação curricular

“Em meio à vida cotidiana e às vivências típicas da experiência social, ocorre o cruzamento das coordenadas de tempo e espaço” (CALDERÓN, 2009, p. 32, tradução nossa). Por isso procuramos demonstrar, nas reflexões que nos ajudarão a pensar cotidianamente o currículo, que não posicionamos o cotidiano apenas como se ele fosse carregado de uma temporalidade, notadamente, de uma expressão temporal contemporânea e repetitiva. Investimos, pois, no entendimento de que as práticas cotidianas se desenrolam a partir de uma dinâmica espacial e temporal. Acordamos, então, que o espaço é um meio, mas também condição do cotidiano. Reivindicamos uma alternativa para se pensar geograficamente. Iniciamos a nossa tentativa com a seguinte motivação:

Entendemos que cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter de lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de ‘modernização’ que cada Estado propôs dentro de precisas conjunturas históricas. [...] A partir daí, dessa expressão local tomam formas internamente as correlações de forças [...] É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 83).

Entendemos que a relevância da história local é muito mais do que uma simples localização da forma como as políticas públicas são decididas em termos

de efetivação. ‘Cada escola é’, para essa pesquisa, uma forma de assumir o cotidiano como uma condição geográfica, no sentido de que importa a localização da escola. No sentido de pensarmos a escola como um espaço disponível que reúne um conjunto de recursos materiais, e também como um conjunto de relações (professor-aluno-coordenação-direção-etc.) que se constroem, dia a dia. O cotidiano escolar nos revela uma dimensão temporal das práticas educativas, mas também nos possibilita identificar e compreender condições localizáveis, restritas e com um encerramento espacial bem delimitado que sustentam essas práticas e as tornam possíveis, mas que, geograficamente, também não são ensimesmadas em suas inspirações nesse recorte espacial.

Dessa forma, se a expressão espacial do cotidiano é substantiva no entendimento das práticas escolares, como as aulas, federamo-nos à ideia de investigar o cotidiano qualitativamente, ou seja, “ver as diferenças onde os outros veem obediência e uniformização” (DURAN, 2012, p. 44).

Mirar o cotidiano como um território que, de forma desafiadora, evidenciará o inesperado, a surpresa, e não o que nós expectamos encontrar, pois “vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 86). Aqui está a necessidade de qualificarmos a ação educativa que, conforme demonstra Pereira (2012, p.173), é sempre orientada por objetivos avaliados como os mais adequados e visam uma implicação de atuação na realidade e/ou transformá-la.

É essa natureza complexa do cotidiano que justifica, numa explicação bem generalista, o fato de uma determinada aula, sobre um mesmo tema, desenvolver-se de um modo tão diferente em turmas de mesma série. Sob este ângulo, teremos a “[...] sala de aula como espaço-tempo singular atravessado por inúmeras demandas e situações de contingência.” (PEREIRA, 2012, p.161).

Entendemos que cada turma reúne um conjunto de variáveis ali localizadas que decidem, naquele momento e naquele local/sala da turma, o destino de construção da aula de Geografia. A produção curricular cotidiana se faz neste “[...] espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e (...) essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006, p. 288).

Essa riqueza cotidiana, porém, revela tanto decisões que indicam práticas emancipatórias quanto práticas regulatórias. Importante enxergar, nessa surpresa cotidiana, que ela resulta de condições localizadas, uma vez que se diferenciam, por exemplo, de uma unidade escolar para outra. Faz-se necessário, assim, trazermos a compreensão de cotidiano como um “campo de luta” (FERRAÇO *et al.*, 2018, p. 85), tecendo relações e se efetivando, ou seja, projetando-se no espaço escolar e se territorializando de acordo com as condições disponíveis para se realizar. O cotidiano como ‘campo de luta’ se traduz como práticas curriculares territorializadas para “indicar o cotidiano como lugar de criação” (FERRAÇO *et al.*, 2018, p. 92), ou melhor dizendo, um conjunto de relações sociais político-pedagógicas territorializadas, pois todas as práticas cotidianas são também práticas políticas (FERRAÇO *et al.*, 2018, p. 100).

Em estudos publicados (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 82), pondera-se a impossibilidade de tecermos generalizações nas pesquisas cujo foco analítico é o cotidiano. Assim, em termos de operacionalização metodológica, reconhecemos nessa exploração da expressão espacial do cotidiano a possibilidade de identificar variáveis que sejam referências para compreendermos diferenças/particularidades, mas também de identificar condições de desigualdades no que tange à possibilidade de construção de práticas educativas, por exemplo ao tentarmos fazer um exercício comparativo entre unidades escolares.

Neste caso em que buscamos uma geograficidade do cotidiano, nos localizamos na contramão de um posicionamento intelectual, construído pela modernidade, que empobrece o cotidiano como campo de pesquisa e como espaço de ação, uma vez que o “cotidiano, pensado pela ótica da quantidade, é, de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade – o que talvez explique a ideia abraçada por muitos pesquisadores de que o cotidiano resume-se ao espaço do senso comum e da regulação” (LOPES; MACEDO, 2002).

Pensando geograficamente, vemos o cotidiano escolar em uma roupagem da modernidade, como uma planície isotrópica (CORRÊA, 2007) na qual todos os espaços escolares são vistos como uma superfície plana homogênea. Essa perspectiva é incompleta, pois coloca o espaço como palco. Apenas.

Contudo, sinalizamos que não devemos partir do cotidiano como um espaço-tempo de repetição, desprovido de reclamações próprias. Ao invés de dizermos como as escolas devem fazer, devemos pensar como as escolas querem e não conseguem fazer. Há, nessa nossa ênfase pelo cotidiano, um convite em entender as escolas como uma complexidade que é, fundamentalmente, geográfica. Quando nos deparamos com depoimentos que se manifestam dizendo como a escola, sobretudo os professores, devem fazer é porque o cotidiano escolar se coloca como uma “caixa preta”:

Ou seja, não importa o que se passa no interior da ‘caixa preta’, a intervenção no sistema deve se dar sobre os planos de entrada (*inputs*) [...] Tem-se, assim, um “ideal de escola” ou uma “escola ideal” planejada do alto (e de fora) e compreendida como *locus* de aplicação desses planos. Envia-se lá para dentro os recursos - humanos e materiais – e verifica-se o trabalho lá dentro desenvolvido através de provas gerais (nacionais), cujos resultados nos dão conhecimento do que do que lá se passou em certo período. Muitas vezes, em caso de *outputs* indesejáveis como o fracasso escolar, os resultados pelos planos e pelos recursos podiam – e ainda o fazem hoje – acusar a ‘caixa preta’ de mau funcionamento, responsabilizando professores e alunos por falhas na aplicação dos referidos recursos. (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 80)

Ampliando a discussão, o cotidiano é utilizado por aqueles que redigem as políticas curriculares, independentemente se atuam ou atuaram em escolas, diretamente falando, na condição de professores, diretores ou pedagogos, por exemplo. Desse modo, Abreu (2011, p. 119) discute a forma como o cotidiano é acionado em muitos documentos curriculares governamentais para o ensino médio. Orbitam sobre ele discussões articuladas à qualidade do ensino e a propósitos pedagógicos segundo os quais os conteúdos e as formas de se trabalhar esses conteúdos precisam se referir. Destarte, o cotidiano opera como uma contextualização que cria sentido para o que se ensina, agrega qualidade ao que se ensina e sublinha um objetivo pedagógico a quem se ensina. Uma junção de discurso político – formar alunos críticos - com discurso metodológico - o aluno aprende melhor- possivelmente graças à cotidianidade arregimentada.

Avaliamos, buscando uma coerência com o nosso propósito de pensar, que esse cotidiano, no qual se reúne condições materiais e um conjunto de relações político-pedagógicas territorializadas, precisa ser estabelecido como “dimensão

criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçostempos*” (FERRAÇO *et al.*, 2018, p.90). A natureza participativa/reflexiva do cotidiano escolar não se coloca apenas como um tablado na qual políticas públicas se dirigem e querem se fazer valer, integralmente. Noutras palavras, os cotidianos escolares são vistos como “*espaçostempos* de criação e de articulação de conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida, e não apenas como um domínio social” (ibid.).

À luz de uma argumentação geográfica compreendemos que, epistemologicamente, o cotidiano como ‘lugar de produção de conhecimento’ destaca, aos que evidenciam o conhecimento escolar como um simplificação do conhecimento acadêmico ou como um conhecimento acadêmico acompanhado de ilustrações e exemplos, que essa apreciação se faz insuficiente, pois pretere a complexidade espacial, não se perguntando quais condições materiais e quais/como as relações sociais que na unidade escolar se estruturam logram a efetivação de uma proposta de ensino colocada.

Pelo ponto de vista do espaço, trazemos para a discussão a ideia de pensar o cotidiano como uma ‘dimensão do espaço’ e, nesses termos, miramos o cotidiano escolar como uma “composição de práticas espaciais” (MARQUES, 2007), desdobradas, nessa pesquisa, das seguintes formas: i) as práticas docentes são construídas a partir de condições materiais disponíveis e estritamente localizadas; ii) as práticas docentes são construídas considerando o conjunto de relações sociais tecidas na unidade escolar na qual o professor é lotado; e iii) as práticas docentes são construídas considerando as políticas curriculares em vigor, numa dinâmica de recontextualização por hibridismo.

É por essa razão que o cotidiano se torna tão nuclear nas discussões curriculares, havendo, assim, sempre a necessidade de se perguntar qual o juízo de valor atribuído ao cotidiano nas políticas públicas para a Educação. Essa investigação nos permite identificar as variáveis mínimas, mas necessárias, para se conseguir implementar uma política curricular.

Factualmente, para Alves (2012, p.35), “não seguimos o currículo proposto, porque sabemos que a experiência que já vínhamos desenvolvendo

estava alcançando bons resultados”. Lemos, nessa pesquisa a ‘experiência’ como cotidiano ou, geograficamente, como um conhecimento oriundo de uma vivência na qual se reconheça, intelectualmente, as condições materiais e a estruturação das relações sociais que são constituídas e localizadas em uma unidade escolar.

As práticas curriculares são, dessa forma, heterogêneas ou, como preferem Alves e Oliveira (2002), “multicoloridas”, pois “vão depender daqueles que fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos”. Eis, nesse ponto, a relação entre currículo e cotidiano:

O trabalho no/do cotidiano, nesses termos, torna-se importante elemento para pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de prática como na formulação de propostas já que, considerando em sua complexidade, pode atribuir para o estudo das realidades escolares se entendemos essas últimas como componentes de uma rede de saberes e práticas que, situadas para além dos muros da escola, se fazem presentes nos cotidianos escolares, por meio dos sujeitos neles presentes. (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Insistimos, assim, que a dimensão cotidiana não pode ser sintetizada e, nesse caso, pensada como uma dimensão da circunstância, pois operamos com uma dificuldade de entendimento que enreda uma gama de variáveis, tais como: i) objetivos pedagógicos; ii) imperativos didáticos para a construção da aula; iii) condições materiais de trabalho; iv) estrutura das relações; e v) componentes do saber docente.

É esse emaranhado de preocupações que fazem do nosso planejamento escolar, ainda que necessário, sempre uma possibilidade. Ao planejarmos uma aula, ‘congelamos’ as variáveis cotidianas como se pudéssemos controlar a forma como as mesmas concorrem na participação da construção das práticas cotidianas. O que precisamos, na verdade, é mergulhar na vida cotidiana (OLIVEIRA, 2003), aceitando a possibilidade de obtermos dados gerais em meio à realidade caótica (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 89).

Esse é o desafio aos que pretendem pensar o/com/no cotidiano. As nossas teorias são também limites e não apenas potencialidades (ibid.). Com isso, uma aula planejada sobre um tema pode ser um sucesso numa determinada escola e em outra produzir frustração. Há nessa discussão um reconhecimento da

impossibilidade de prevermos, *in totum*, o desenrolar da construção de nossas práticas.

Ao invés de dizermos que uma escola é muito boa e uma outra escola é ruim, propomos, antes, expor ao professor a seguinte reflexão: qual o sentido cotidiano, considerando as condições materiais e o conjunto de relações político-pedagógicas territorializadas na unidade escolar, da aula programada? Para além do como ensinar um tema, associamos o porquê de se ensinar esse tema. Metodologicamente:

Von Forster (1999) e a sua ideia de que “é preciso crer para ver”, invertendo a máxima apreendida, entendemos que se continuarmos fechados em crenças preestabelecidas a respeito do que podemos encontrar em uma determinada realidade pesquisada, estaremos ‘cegos’ para aquilo que nela é transgressão em relação ao que já sabemos. (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 90).

Precisamos, assim, perguntar: a) como se dão os processos cotidianos de criação e de desenvolvimento da ação pedagógica (curricular) inscritos em que especificidades do ser das professoras, dos alunos e das circunstâncias? E, associada a essa questão: b) o que os alunos estão, realmente, aprendendo a partir dessa prática escolar, que não pode ser visto pelo levantamento estatístico sobre o que se sabem daquilo que lhes é imposto saber? (ALVES; OLIVEIRA, 2002, 94).

Geograficamente, estamos tratando do entendimento de que o ensino e a aprendizagem são construídos em uma área que é um espaço disponível, mas também que retém variáveis que condicionam a forma como as práticas ali serão construídas. Para fins estatísticos de gestão pública, sublinhamos a possibilidade do administrador público, por exemplo, apresentar as variáveis mínimas necessárias para que uma política pública se faça efetivar, mas sem desconsiderar que o espaço escolar também porta vontades (cotidianas) próprias. Com isso, sairemos de uma postura estritamente cognitiva, vinculado aos processos teóricos do processo de ensino e aprendizagem, para uma perspectiva de problematização do reconhecimento da possibilidade de construção da prática, expressa em suas condições cotidianas.

Potencializando esse pensamento, Ferraço *et al.* (2018) nos abre a possibilidade de qualificar os relatos cotidianos como narrativas do presente e do vivido; temos aqui a oportunidade de compreender não uma sugestão de como



fazer, mas de precisar como conseguir fazer, ou o porquê de não se conseguir fazer o que se almeja ou o que seja colocado para ser feito. Há, assim, uma política no cotidiano também (FERRAÇO *et al.*, 2018, p.103), à medida em que as ‘narrativas do vivido’ expõem as decisões que são tomadas no espaço escolar, tornando-o uma arena de negociações, conflitos, resistências, refrações e assimilações. Por fim, fazendo do ato de construir a prática curricular uma ação ‘geograficizada’, na medida em que reúne, no espaço escolar, as condições localizadas de variáveis que contribuem no modo de se construir essas práticas. Isto é fazer da prática curricular, essencialmente, uma prática que se efetiva pelo espaço.

Examinar as práticas cotidianas dessa forma nos possibilita também uma discussão que abre argumentos por uma valorização das diversidades encontradas nas escolas. Atentando ao cotidiano, muito mais do que numa perspectiva prescritiva que tenta domá-lo, concebemos que a sua complexidade, dada pela variação espacial que reúne condições de ensinar e aprender, “Trata-se ainda de assinalar a particularidade do nosso lugar e as dependências que ele implica” (FERRAÇO *et al.*, 2018, p. 18).

Não podemos, em um exercício de contextualização, poupar-nos de pesar as grandes transformações tecnológicas vividas desde a década de 1970, notadamente pela expansão do uso da internet, que evidenciam o espaço escolar como mais um dos espaços – para além do espaço doméstico, do espaço religioso, etc. – que concorrem na forma como se compreende o mundo e como as pessoas se compreendem no mundo. Entretanto, essa forma de reconhecer o espaço escolar, como mais um dos espaços formativos e prenhe de singularidades, não o subjugam nem agrega a ele um juízo de indiferença.

A contextualização das transformações vividas desde a década de 1970 faz-se pertinente na medida em que Alves *et al.* (2012) nos aponta que o espaço escolar empreende um conhecimento que se articula com os demais saberes produzidos em todos os demais espaços formativos, expressando a ideia de que na escola os professores constroem uma rede de saberes, na qual as discussões não se encerram em um espaço formativo voltado para dentro de si, mas há diálogos, competições e conflitos entre o que se aprende em casa, na igreja, na escola, no curso de idiomas. Para Marino (2018),

[...] ao encararmos os processos educativos para além dos muros escolares, entendemos que a escola pode contribuir para consolidar uma maior participação dos indivíduos na resolução dos problemas socialmente compartilhados, no reconhecimento das potencialidades. [...] escola precisa abandonar seu aspecto territorial, no sentido clássico que este conceito carrega na Geografia, como um espaço delimitado e estabelecido por relações de poder, e se transformar no elo de uma rede, de uma estrutura multiterritorial de produção de cultura e de reconhecimento de saberes, inserindo-se, definitivamente, na vida das Comunidades e dos sujeitos, como um espaço de promoção de práticas emancipadoras. (MARINO, 2018, p. 26)

Podemos pensar, cotidianamente, que a aula de Geografia sobre o tema “Brasil: um país subdesenvolvido” extrapola o conteúdo expresso no formato de ementa de uma determinada escola ou de um capítulo de um livro didático. A condição de rede de saberes, como dinâmica responsável pela construção cotidiana do conhecimento escolar, alvura a ideia de que a escola é muito além do substrato material, ou seja, do prédio com os seus recursos materiais em que se ensinam conteúdos. Essa intrincada relação entre saberes faz parte das relações sociais que se estruturam na escola, e a aula será o que e como fazemos esse conjunto. Nos dizeres de Amorim (2005): “o encontro é aquilo que marca, para o autor, o ensino”. Acrescentaríamos: é o encontro, pensado nas suas reais condições na qual esse estar juntos se efetiva, o que marca o ensino. Logo,

Nilda Alves, apresenta a metáfora da rede como imagem de um pensamento que procura compreender como os conhecimentos são criados numa lógica de conexões, articulações e entrelaçamentos de diversos outros conhecimentos e modos de conhecer, considerando a centralidade das práticas nesses processos. A metáfora da rede se opõe à da árvore, ainda dominante à época e quiçá atualmente em algumas teorias e políticas educacionais. (FERRAÇO *et al.*, 2018, p.93)

Por fim, é preciso sinalizar que, nesse exercício de tecer a rede, não podemos desatentar para o jogo de poder que estruturará a relação entre esses saberes. Afinal, uma omissão à natureza dessas articulações, que podem ser amistosas ou conflituosas (mas sempre um campo de negociação), poderá designar a marginalização de uma forma de pensar (produção camponesa/familiar como um modo de produção rudimentar, por exemplo), a folclorização de um modo de vida (o indígena será sempre o que corre e vive sem vestimenta na

floresta, por exemplo), bem como reforçar estereótipos espaciais (no debate sobre violência urbana, onde a paisagem da favela é acionada, por exemplo).

### 2.3. Escola: território da produção curricular cotidiana

Em trabalhos apresentados recentemente, Rocha *et al.* (2019) e Marques (2013) nos incentivam a pensar e discutir a escola numa perspectiva espacial, sinalizando os ganhos desta reflexão em múltiplas direções. Notadamente, em um processo de superação da qualificação superficial da escola como área disponível para o desenvolvimento de atividades de ensino e, mais precisamente, de refletir sobre como os referenciais teórico-metodológicos da ciência geográfica podem colaborar para essa problemática de ressignificação mais complexa do entendimento espacial da escola.

Além disso, Gomes (2019), na análise do cenário nacional da produção de pesquisa em Geografia, reclama de uma rasa reflexão que a ciência geográfica se dispõe no exercício de compreender a espacialidade nas questões educacionais. Sob esta ótica a ciência geográfica é “[...] uma disciplina acostumada a concentrar o seu debate educacional em estratégias, metodologias e reflexões teóricas sobre o ensino da educação geográfica nas escolas.” (GOMES, 2019, p.01). Depreende-se daqui, por exemplo, que pensamos pouco geograficamente a escola e o currículo.

Diante dessas leituras estamos nos propondo a somar com os autores, enveredando nossas reflexões para um foco analítico específico: a construção da aula de Geografia propriamente dita. Assim, investimos esforços de pensar a escola como condição espacial da prática docente, elaborando uma matriz teórico-metodológica que possa nos orientar na compreensão da dinâmica epistemológica de construção do conhecimento escolar em Geografia.

Abrindo as discussões, colocamo-nos em diálogo com os trabalhos supracitados, demarcando as falas em três momentos e esclarecendo a nossa contribuição específica para este trabalho:

Por sua vez, considerar a escola na sua dimensão espacial tem duas implicações importantes para a formação de professores de geografia. **(1)** Primeiro, é um exercício de ampliar a noção do

que pode ser geografia escolar, para além de conteúdos curriculares prescritos, dentro de uma forma escolar que tende a transformar os campos de conhecimentos em campos disciplinares objetificados. [...] **(2)** Ao considerarmos a escola como espaço (ou na sua dimensão espacial), incorporamos seu cotidiano ao conjunto de elementos a serem investigados pela geografia. Trazemos, com isso, a disciplina para a realidade dos estudantes, [...] **(3)** “trazer a escola para uma perspectiva de análise espacial significa trazê-la aos conceitos e sentidos de espaço diversos e, para isso (e a partir disso), expô-la ao conjunto de ferramentas teóricas que permitam, assim, buscar compreendê-la” (MARQUES, 2013, p. 1). A geografia possui um significativo leque de possibilidades de análise da própria escola. (ROCHA *et al.*, 2019, p. 5733, marcações nossas).

Destacamos o nosso posicionamento nos aproximando dos autores nos marcos (1) e (3). No ponto (1), a Geografia enquanto disciplina escolar preenhe de uma constituição epistemológica própria, ancorada de razões localizadas na unidade escolar na qual o professor trabalha, que vão desde as condições materiais disponíveis para a construção da aula até o conjunto de relações sociais que se desenvolvem e que também interferem na construção da aula em todas as suas etapas: seleção de conteúdo, estabelecimento de objetivos pedagógicos com esses conteúdos e condições diversas de se efetivar esses objetivos.

Dialogando com a marcação (3), entendemos que pensar a escola numa perspectiva geográfica é, para além de mais uma abordagem: investir na construção de uma matriz teórico-metodológica para tecer generalizações e comparações entre unidades escolares; compreender as necessárias diferenças das construções de práticas pedagógicas entre as escolas para além de uma ‘arrumação’ de conteúdo; sucumbir ao pensamento simplista de posicionar a escola como ‘palco’ em sua organização espacial; afirmar, politicamente, o papel do professor da educação básica como um intelectual na medida em que se desconstrói a imagem do ofício docente na escola enquanto um espaço de simplificação e socialização de conhecimento científico.

Dialogando com o ponto (2), a complexificação do espaço escolar é uma variável intelectual de suma importância para a construção de aulas de Geografia que angarie um sentido, tanto para o professor quanto para o aluno. Ou seja, esse argumento permite-nos também ampliar a visão da construção da aula de Geografia para além de uma sistematização de conteúdos curriculares. Arrolamos à discussão os objetivos pedagógicos, as condições materiais e imateriais (as

relações sociais em seu conjunto) de construção da aula de Geografia. Entendemos que é esse conjunto – condições materiais combinadas às relações que se constroem no território escolar- que proporciona sentido político-pedagógico para a aula de Geografia na unidade escolar na qual o professor esteja lotado e é também esse conjunto o que estamos compreendendo por pensar a escola numa perspectiva espacial, tendo como foco de análise a construção da aula de Geografia.

Um primeiro movimento de aprofundamento de construção do espaço escolar como condição geográfica é agregar o horizonte humanista à escola, no sentido colocado por Gomes (1996, p. 310) na qual o espaço é uma “extensão carregada de significações variadas”. No caso dessa pesquisa, o espaço é carregado de significações político-pedagógicas que são perseguidas diariamente na construção da aula e, especificamente nesse caso, da aula de Geografia. Afastaremos, assim, a percepção vulgar segundo a qual “Ao contrário do que em outro espaço / tempo a escola parece estar ali para que tudo o que deveria acontecer nela aconteça, em seu interior esvaziado, sem necessariamente acompanhar os processos de ordem social ou cultural que se movem para além” (CALDERÓN, 2009, p. 29, tradução nossa).

Como estratégia de interpretação do espaço escolar, vemos que o que se desenvolve aqui é um exercício de elaboração de uma representação espacial para tornar entendível o exercício de construção do conhecimento escolar em Geografia, definindo a representação espacial como um artefato teórico-metodológico capaz de tornar inteligível esse movimento, ou seja, a forma como essas variáveis operam (GOMES, 1996, p. 312) pelo espaço escolar na construção da aula.

O reconhecimento do espaço escolar como extensão física carregada de significado político-pedagógico exige posicionar a escola como um objeto de análise que nos demande pensá-la como uma situação concreta através da forma como o seu cotidiano se espacializa, ou seja, resultado do modo como os professores tornam possível a construção de suas práticas, considerando-as como práticas territorializadas, pois fundadas em um recorte territorial que é meio e condição.

Em um exercício comparativo, a nossa forma de posicionar a escola está para o modo como Dardel (2011, p. 10) ajuizou o sentido de distância no espaço: “A distância é experimentada não como uma quantidade, mas como uma qualidade expressa em termos de *perto* ou *longe*. O que está perto pode se dispor sem esforço”. Aqui, a aula é experimentada não como uma simplificação e didatização de um conhecimento acadêmico a ser aplicado em diferentes unidades escolares, mas como uma construção mecânica capaz de ser alocada em um espaço chamado sala de aula, presente em qualquer prédio intitulado escola.

Na verdade, queremos dizer que a aula é uma construção intelectual que só poderá se efetivamente executada caso as variáveis presentes no espaço escolar sejam compreendidas pelo professor de Geografia. Neste momento, entendemos o seu enraizamento territorial, que qualifica o espaço escolar e retira dele a concepção encerrada de prédio, de um espaço disponível. Reclamamos, assim, da forma como a experiência, nesse caso o exercício docente, é construída cotidianamente.

Isso perturba a nossa imaginação sobre o espaço escolar, pois “convida o homem a dar à realidade geográfica um tipo de animação e de fisionomia” (DARDEL, 2011, p.6). Esse chamamento convoca as variáveis materiais e as variáveis imateriais (as relações sociais ali construídas) do trabalho docente que concorrem na significação dessa extensão espacial, materializadas nas práticas cotidianas do professor e, nesse caso, na aula de Geografia.

Por isso importa a construção cotidiana do trabalho docente, uma vez que a concepção técnico-burocrático da escola – edifício na qual se desenvolvem atividades voltadas para a educação básica - não é capaz de expressar a complexidade da escola como condição geográfica que engloba tanto a localização das variáveis importantes para a construção da aula quanto a dinamicidade e participação dessas variáveis. A escola, pensada sobre o prisma de uma inquietação geográfica, é este espaço que é, simultaneamente, a disposição física das coisas e práticas sociais que ali ocorrem (GOMES, 1997). Contudo,

Seu ponto de partida é, ao contrário, a singularidade e a individualidade dos espaços estudados. [...] Seu objetivo principal é fornecer um quadro interpretativo às realidades vividas espacialmente. A objetividade não provém de regras estritas de observação, mas do uso possíveis das diversas

interpretações no comportamento social dos atores no espaço. Por seu contato e por sua atuação direta no conjunto de significações criadas em uma comunidade espacial (GOMES, 1996, p.320)

A escola se coloca como um espaço de construção cotidiana investigada por nós em sua espacialidade, apresentando-se como uma “categoria da existência” (SANTOS, 2009 p. 315) à medida em que compreendemos como os professores operam com variáveis localizadas no espaço escolar que se colocam como imprescindíveis para a construção de suas aulas, abarcando desde a localização de um recurso tecnológico posto em disponibilidade até a forma como ele gerencia os materiais didáticos e o programa curricular colocado pela direção da unidade escolar, pensado como ações construídas em relações diversas. Assim, é uma categoria da existência porque apresenta e discute as condições efetivas de construção da aula de Geografia.

Nosso posicionamento de provocar a escola como condição geográfica da prática docente é também político e constitui, mais precisamente, uma cosmologia política (MASSEY, 2009), com o intuito de retirar a escola da condição de meio, de palco da ação docente, complexificando-a, já que,

Por outro lado, a representação do espaço como uma superfície e, por outro lado, a imaginação da representação (aqui, novamente, na forma específica de escrita, como representação científica) em termos de espacialização. Juntas, elas conduzem à estabilização de outras, sua privação de uma história [...] mantê-los imóveis para os nossos próprios propósitos, enquanto nós nos movemos. Crucial para essa operação é o domínio do espaço. (MASSEY, 2009, p. 180).

Ajuizar a escola como condição geográfica: nos convida à reflexão de identificação e compreensão de variáveis que se somam na construção de nossas aulas; suprime a imaginação espacial do trabalho docente como um exercício mecânico de aplicação de um conhecimento acadêmico simplificado; e fortalece o professor da educação básica como um intelectual que possui, no próprio entendimento de seu espaço de trabalho, o desafio de construir um conhecimento original - o conhecimento escolar -, pois subordinado a interesses pedagógicos de um espaço-tempo próprio que não é a universidade, mas a escola.

A escola, nesse ângulo, não se mostra mais como um espaço a ser conquistado/desprovido de história via implementação de uma política pública: é

uma total reorientação da forma como imaginamos o espaço escolar como se “concebêssemos um encontro de histórias” (MASSEY, 2009, p. 23) em um movimento de negociação com as práticas curriculares desenvolvidas, sem querer se fazer valer de um formato de receita salvadora, capaz de adicionar qualidade ao processo de formação escolar dos discentes e do trabalho docente. Alargando o debate, a política curricular é vista como um jogo político que se constrói nas relações com unidades escolares. Relações, contudo e necessariamente, imaginadas como práticas encaixadas (ibid.).

Ao considerarmos a escola apenas como um espaço disponível para a educação básica; que o trabalho do professor é aplicar um saber adaptado; ao considerarmos que este professor poderá trabalhar da mesma forma um mesmo conteúdo em diferentes unidades escolares; incorremos em todas as ponderações a um mesmo erro: congelamos o espaço escolar e limitamos o entendimento da escola como condição geográfica.

Congelamos porque imaginamos, por exemplo, que todas as escolas que dispõem de uma mesma estrutura física nos permitem construir práticas da mesma forma (nesse caso, aulas), desconsiderando que as relações sociais tecidas em cada escola e numa gama variada de direções (professor-alunos; professor-professores; e professor-direção/coordenação) são únicas e precisam ser consideradas no processo de construção da aula. Congelamos porque imaginamos, por exemplo, a aula como um movimento de transmissão de um conteúdo adaptado, dispensando das discussões a diversidade e desigualdade de condição dos alunos em aprender o que se coloca, já que as trajetórias discentes são também diversas e respondem à perseguição de objetivos pedagógicos em ritmos variados, notadamente, numa visão que pondere diferentes escolas.

Congelamos, por fim, porque imaginamos uma representação da escola como um espaço “apolítico porque ele é conceituado como um todo sem costuras” (MASSEY, 2009, p.71). Há, na crítica que aqui expusemos, a necessidade de considerarmos uma diferenciação entre o que está escrito para ser feito e o que será feito efetivamente na aula pelo professor, sublinhando que a escola é também um conjunto complexo de relações que são construídas na unidade escolar. Importa, portanto, como imaginamos/compreendemos o espaço escolar.



A nossa imaginação/representação do espaço escolar precisa estar aberta às dinâmicas que ele possui, em contraposição à imaginação hegemônica que conecta e encerra o entendimento no binômio escola - espaço disponível, e aponta o exercício docente como algo simples ou pendente apenas de recursos materiais para a sua construção, subjugando a importância da concepção de escola como condição geográfica da prática docente.

#### **2.4. O espaço escolar: a apresentação da matriz teórico-metodológica.**

Para apresentar e discutir a matriz teórico-metodológica, precisaremos nos valer de duas alegorias, uma vez que estas nos ajudarão a visualizar as ideias defendidas e nos permitirão posicionar o trabalho em tela como um estudo que se quer valer como propositivo. Essas alegorias são: o nosso próprio espaço de trabalho (Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, CAP-UERJ) e dois questionamentos que emergiram ao longo da nossa trajetória profissional enquanto cursamos o doutorado. Apropriarmos-nos dessas alegorias é significar o espaço escolar como condição geográfica da nossa prática docente, identificando e compreendendo variáveis localizadas na unidade escolar que possibilitam a construção da prática profissional, que neste caso se fará focalizando a construção da aula.

Em um outro momento (SILVA JUNIOR, 2014), defendemos que o conhecimento geográfico, “ao sair” do espaço acadêmico e ser reconstruído no espaço escolar, passa por um processo de reestruturação completo, pois está subordinado principalmente aos interesses escolares. Explicitamos e discutimos, na época, o que os professores perseguiam pedagogicamente na construção de seus materiais didáticos, e como se apropriavam do conhecimento acadêmico nessa dinâmica.

A discussão fundou-se em um debate teórico no qual se movimentavam interesses escolares para as escolhas de textos acadêmicos. No centro da discussão o conhecimento geográfico iria se transformando, uma vez que os textos acadêmicos eram encurtados e preenchidos com exemplos que, mais do que

ilustrar, serviam de cenário para a construção dos conceitos e processos debatidos no material didático produzido.

Neste ponto iremos nos concentrar na forma como, cotidianamente, esse conhecimento é reconstruído em seu sentido mais prático. Não o da construção do material didático apenas, mas também o da construção da própria aula em si. Ou seja, em quais condições e de que forma esse conhecimento é socializado e construído. Continuamos considerando que (1) o propósito da escola não é formar geógrafos, mas a nossa atenção é demonstrar a ideia de que (2) a escola é uma dimensão geográfica e expressa, em sua dinâmica espacial cotidiana, as variáveis que participam dessa trama de construção do conhecimento geográfico escolar.

Com isso, avocamos o primeiro questionamento: por que a aula sobre globalização foi excelente na escola A e um fracasso na escola B? Quando pensamos na Geografia enquanto disciplina escolar e não como ciência geográfica, arrolamos à nossa discussão um contexto (espacial) que irá demandar do conhecimento geográfico outras exigências, no que tange às finalidades a que este conhecimento estará sujeito, bem como as possibilidades materiais no percurso de sua construção. Ou seja, a escola reposiciona o pensar a Geografia, em primeiro lugar, porque nela existe uma formação própria.

A construção do conhecimento geográfico escolar demanda um componente espacial em sua construção, já que a escola apresenta uma organização espacial que é, ao mesmo tempo, meio e condição da prática pedagógica. Marques (2013) também desenvolveu um importante estudo em defesa da atenção à organização espacial da escola, com o objetivo de desconstruir um pensamento simplista que evidencia o pensar o espaço escolar, em sua ordenação territorial, como uma variável secundária, marginal.

Com a dúvida exposta, queremos evidenciar que a nossa atenção para o processo de construção da aula de Geografia precisa considerar a escola não apenas em seus recursos materiais disponíveis, mas combiná-los com as relações aí construídas. Assim, compreendemos a escola como substrato material preenchido por relações sociais político-pedagógicas territorializadas. Seguindo esta concepção, abaixo enumeramos didaticamente o entendimento colocado, mas reforçamos a necessidade de compreendê-lo de forma integral:

i) Substrato material: estamos falando da área da unidade escolar, do prédio para sermos mais preciso; mas não apenas o prédio em si, o edifício entendido como condição material e os recursos que nele estão contidos e a serviço do professor para a execução de suas práticas (tecnologias, quadro, salas, laboratórios, mecanografia, etc.). Ressaltamos, nas condições materiais, a forma como elas se colocam em disponibilidade real, pois sabemos que nem sempre, nas escolas brasileiras, ter uma biblioteca ou laboratório significa poder usá-los efetivamente;

ii) Relações sociais político-pedagógicas territorializadas: compreende o corpo docente, o projeto político-pedagógico, o corpo discente e o professor, individualmente, num jogo de negociação de interesses e intenções para a construção de suas práticas. Soma-se também a forma como o espaço escolar se organiza, gerindo encontros e reuniões. Há, dessa forma, condições localizáveis numa determinada unidade escolar que exigirá uma ‘engenharia pedagógica’ na elaboração e execução das aulas de Geografia. Identificamos, aqui, a possibilidade de dialogar com o estudo desenvolvido por Costa & Cunha (2010, p.1), quando estes miram o espaço escolar sob a perspectiva do clima escolar, enriquecendo a nossa ideia com elementos fundamentais, sendo eles “as realizações pedagógicas e administrativas, as atitudes dos alunos e da equipe pedagógica em relação à escola, o conjunto de relações estabelecidas, assim como as concepções de todos os seus integrantes”. Falamos, aqui, do conjunto de relações que influencia a construção da aula (relação professor-aluno; relação professor-professores da mesma disciplina; relação professor-direção/coordenação). Essas relações sociais se constroem de forma ordenada e, por isso, fazem da escola um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, ou seja, um território<sup>10</sup>, conforme Souza (2007, p. 78).

, entretanto, para o cuidado de não confundirmos com a ideia de que o estudo ora apresentado apenas se restrinja ao CAP-UERJ, ao utilizá-lo como alegoria; entendemos que as diferenças entre os espaços escolares –sejam as

---

<sup>10</sup> No capítulo 3 iremos aprofundar essa discussão, ao problematizarmos as relações sociais, sobretudo as interações, que se dão na escola e, neste trabalho, em especial na sala de aula.

diferenças entre os substratos materiais, sejam as diferenças entre as relações sociais político-pedagógicas territorializadas - nos convidam a dosar, proporcionalmente, como as nossas práticas variam e de que forma, espacialmente falando. Esse cuidado nos propicia condicionar sentidos para as nossas aulas, na medida em que elas são entendidas como práticas territorializadas em uma escola que nos exige contribuições específicas.

Associamos a isso o entendimento de que “A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa: ambas formam uma unidade, mas não são idênticas” (CAVALCANTI, 1998, p.9). Isto porque mesmo reconhecendo a ciência geográfica como uma referência da Geografia Escolar, como na escola não se objetiva formar geógrafos e como a escola, em si, se coloca como uma condição espacial da prática docente, vemos a relação Geografia Escolar – Geografia Acadêmica como prenhe de um movimento horizontal e não como polos antagônicos e de grau de importância ou de complexidade hierarquizáveis.

Então, por exemplo, quando assumimos na escola que iremos trabalhar com a concepção de ‘Globalização’ desenvolvida por Milton Santos, devemos nos valer dessa filiação teórica articulada com as nossas intenções pedagógicas. A Geografia, como ‘ato de qualificar o espaço’ (GOMES, 1997), na escola, só angaria sentido se essa reflexão estiver imbricada com preocupações pedagógicas. Além disso, essas preocupações pedagógicas serão elaboradas sobre um território prenhe de elementos que irão condicionar a efetividade, o desenrolar da prática do professor. Que variáveis do espaço escolar (escola A), então, contribuirão para uma aula excelente? Como essas variáveis oscilam quando comparadas com outras unidades escolares (como a escola B)? De forma mais genérica: como a diversidade espacial impacta nas construções das aulas, em termos de elaboração e execução?

É preciso reconhecer que, no Brasil, muitas das diferenças não podem obscurecer as desigualdades de condições para o desenvolvimento do trabalho docente, quando nos prestamos a fazer um exercício comparativo entre as unidades escolares. E, por fim, é preciso ponderar também a coexistência, ou seja, os espaços escolares com suas trajetórias próprias, para não incorreremos ao erro que “reduz coexistência simultâneas a um lugar na fila da história” (MASSEY, 2009, p. 24), haja vista, sobretudo, os rankings elaborados e divulgados, inclusive

pelo governo federal, quando dos resultados de avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por conseguinte, avocamos agora o segundo questionamento: por que a maior parte das “coisas” que eu aprendi na universidade, sobretudo as teorias discutidas na Faculdade de Educação, não me servem de nada na escola? Em um evento ocorrido no Colégio de Aplicação da UERJ (2017), sobre a Reforma do ensino médio, uma professora de História que integrava a mesa de discussão destacou em sua fala que um importante papel que motiva as aulas da referida disciplina é a preocupação em construir a consciência de que os alunos também são sujeitos históricos. Identificamos, nessa fala, a possibilidade de construir um discurso veementemente combatido pela geógrafa Doreen Massey (2009) de ‘aniquilação do espaço pelo tempo’ se considerarmos que a existência nunca se realiza apenas no processo histórico, embora saibamos que a professora seja da disciplina História. Entretanto, para não fazermos uma transposição apressada da ideia de Massey de aniquilação do espaço pelo tempo, precisamos localizar a sua fala.

Massey (2009) insistiu no argumento de que muitos acadêmicos produziram teses sobre aniquilação do espaço pelo tempo, haja vista o desenvolvimento dos sistemas de transportes e telecomunicações que operam como vetores para fundamentar a ideia de compressão espaço-tempo. Muitas vezes o espaço é aqui entendido como distância e, com avanços nos meios de transporte e comunicação, fluxos de distâncias cada vez maiores se dão em um tempo cada vez menor, sendo o espaço/distância, de certa forma, desimportante. Aqui, o espaço seria aniquilado.

A aniquilação do espaço, no caso o espaço escolar, ocorre pelo fato de ou reduzir a sua carga teórica, quer dizer, entendê-lo como área disponível qualquer, ou também o qualificar como uma área onde se aplica um conhecimento que fora reduzido de sua complexidade teórica, pois estaria se direcionando para ser comunicado com jovens e, assim, pessoas menos aptas, tanto no nível vocabular como no nível da capacidade de construção de raciocínios.

Há, nessas duas posições, uma redução profunda relativa à “natureza do espaço” (SANTOS, 2009). No primeiro caso, reduzimos o papel do espaço na

construção da prática docente, na qual o entendimento de espaço escolar se dá como área disponível para o ensino. No segundo caso, ainda associado ao primeiro, subjugamos o próprio conhecimento escolar, fazendo a associação de que conhecimento escolar é igual a um conhecimento científico descomplexificado. E, assim, estamos a dizer que o que a escola constrói, intelectualmente falando, é sempre algo menor.

Nós cursamos na universidade disciplinas como Teoria da Geografia, Geografia Regional do Brasil, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Física do Brasil. Ou seja, áreas que, em princípio, têm uma imediata correspondência com o currículo da Geografia na escola, já que esses são, muitas vezes, eixos temáticos que organizam esse próprio currículo. Mesmo assim, teremos mais dificuldades em elaborar uma aula cujo tema é “espaço geográfico” para o 6º ano do ensino fundamental do que para uma turma de 1º período de graduação em Geografia.

A escola apresenta intenções pedagógicas próprias e uma forma bem específica de discutir o conhecimento com um público bastante singular, uma primeira condição ‘localizadamente’ distinta. Esse entendimento também expõe a possibilidade de suprimir a ideia de escola como área disponível para aplicação de um conhecimento, uma vez que a simplificação do conhecimento acadêmico não se fará suficiente, já que precisaremos, na construção da aula, ponderar como a escola nos disponibiliza condições materiais para trabalhar e como as nossas relações construídas cotidianamente cooperam também nesse processo.

Abaixo, na forma de figura, vamos sistematizar as variáveis do espaço escolar CAP-UERJ que se fizerem condicionantes nesta reflexão e que, diariamente, contêm elementos que atravessam as nossas preocupações na construção das nossas aulas. A saber:



Figura 1: CAP-UERJ sob a ótica da matriz teórico-metodológica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O esquema em destaque é uma demonstração de que o empenho intelectual do professor no planejamento e execução das aulas tem um constituinte espacial substantivado. A escola, pensada como substrato material preenchida por relações sociais político-pedagógicas territorializadas, nos municia a criar aulas de Geografia que graduem variáveis que a condicionam de diferentes formas e com natureza também diversas.

Aqui a aula angaria sentido pedagógico, pois irá portar um propósito vinculado com a unidade escolar na qual o professor é lotado. Nesse sentido, não buscaremos aplicar um conhecimento universitário ao espaço escolar, pois o processo de construção do conhecimento escolar é mais complexo, uma vez que é preñado de variáveis que exigem um reconhecimento do espaço escolar como uma condição geográfica, englobando um objetivo de formação geral (formação escolar) e um conjunto de variáveis reunidas nesse espaço, e que são acionadas

pelo professor para a elaboração e construção, na sala de aula, da aula de Geografia.

Esta matriz teórico-metodológica (o espaço escolar como substrato material preenchido por relações sociais político-pedagógicas territorializadas) é um esforço teórico-conceitual que “indica um caminho, uma conexão (ou uma série de conexões), um devir” (HAESBAERT, 2014, p. 29) para pensarmos o conhecimento escolar, a escola e os seus sujeitos. De posse da matriz teórico-metodológica, do debate curricular e de sua potência cotidiana, responder ao questionamento que dá título a este capítulo se coloca como um desafio e, por isso, apenas listar um conjunto de conteúdos se coloca como uma resposta incompleta em muitas direções.



### **3. “Qual a capital do Brasil?” ou “Por que a capital do Brasil está em Brasília?”: um debate necessário sobre a construção e a socialização do conhecimento escolar Geografia**

Os professores são os sujeitos que produzem cotidianamente o currículo no espaço escolar. Os professores são os responsáveis pelos processos de construção e socialização do conhecimento escolar e, por isso, urge neste capítulo compreender o conhecimento escolar geográfico resultante desta produção curricular cotidiana e que não se atém, apenas, à ciência geográfica. Afinal, “A Geografia que a gente aprende não é a Geografia que a gente ensina” (DINIZ, 2001). Compete-nos, por isso, (i) mobilizar as discussões acerca da ‘composição do conhecimento escolar’ e do ‘saber docente’ tendo em vista alguma clareza sobre o lugar do conhecimento científico; e (ii) inscrever diretamente o conhecimento geográfico escolar avocando debates que o enquadre em termos de dimensão curricular e em termos de propósito contributivo à formação escolar. Trata-se da construção de uma base teórica relevante para subsidiarmos o nosso olhar em busca do segundo objetivo secundário<sup>11</sup>. As palavras-chave são: conhecimento escolar; saber docente; Geografia Escolar; a condição escolar.

#### **3.1. A composição do conhecimento escolar e as referências do saber docente**

Os debates acerca da composição do conhecimento escolar e sobre o saber docente são importantes, pois em ambos as reflexões nos permitem pensar a relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico. Neste sentido, interpelamos qual a participação do conhecimento científico na composição do conhecimento escolar e, mais ainda, como o conhecimento científico é acionado pelo professor que atua na educação básica, no contexto da construção curricular cotidiana.

Somado a isso, agregamos a tese de que a relação entre a disciplina escolar e a ciência de referência é complexa, uma vez que a primeira não é reflexo da segunda (CAVALCANTI, 1996); agregamos a tese de que o conhecimento

---

<sup>11</sup>Discriminar como se concebe a especificidade desse debate da teorização do pensamento geográfico no território escolar.

escolar não pode ser compreendido como um conhecimento científico que foi deslocado/transposto e simplificado para na escola estar (LOPES, 1999); agregamos a tese de que o conhecimento escolar possui uma configuração distinta do conhecimento científico, pois o conhecimento escolar se transforma também a partir de negociações inerentes à escola, como as tradições escolares e os imperativos didáticos (VILELA, 2013); por fim, agregamos a tese de que o conhecimento escolar considera demandas que partem não apenas dos espaços universitários, mas há uma trama de fluxos disjuntivos que concorrem (do Estado, das empresas, dos movimentos sociais etc.) na composição do conhecimento escolar (BORGES, 2018).

Por isso, apoiados pelas teses colocadas, entendemos que o conhecimento escolar transborda o conhecimento científico, à luz do significado cunhado por Sanfilippo (2016) em sua pesquisa sobre o complexo cultural Agueré<sup>12</sup> no percurso afrodiaspórico: “Na minha cabeça, a ideia de transbordamento é aquela que encerra algo que não consegue mais ser contido. São as águas que precisam encontrar outros espaços por onde caminhar” (SANFILIPPO, 2016, p.15). Assim, é assumir que o processo de construção e socialização do conhecimento escolar Geografia exige de nós um olhar com e para além do que foi e é aprendido sobre a nossa ciência de referência.

Mais do que isso: exige de nós pensarmos a participação ativa dos professores em seus esforços cotidianos para construir conhecimento para e na escola. O conhecimento escolar não se encerra na ciência ou, em termos didáticos, no processo de simplificação do conhecimento científico. Por isso, o conhecimento escolar transborda o conhecimento científico e, por desdobramento desta condição, a teorização do pensamento geográfico na escola suscita novas atenções, como o tensionamento do “lugar” da ciência geográfica em seu processo de composição.

Epistemologicamente, o conhecimento escolar conserva “fluxos de científicidades” (GABRIEL, 2013, p. 102) e esta qualidade é responsável pela

---

<sup>12</sup> Para Sanfilippo (2016, p. 17-38): “O Agueré é tão grandioso em belezas e riquezas, em sabedorias e processos, em histórias e resistências, enfim, um tão imenso complexo, que transbordou de Ketu e dos candomblés brasileiros. Não ficou restrito ao espaço sagrado do terreiro [...] Pesquisando o Agueré nesses Candomblés e nas manifestações em que sinto seus transbordamentos.”.

construção de um “valor de verdade” (GABRIEL, 2015). Estamos, com isso, diante de uma atribuição de qualidade (científica) ao conhecimento escolar, ou seja, “Um compromisso não com ‘a verdade’, mas um compromisso da escola com o ‘valor de verdade’ ” (GABRIEL, 2015, p. 439).

Para Martins & Gabriel (2016, p. 72), a complexidade da questão se expressa no empenho em como reelaborar didaticamente o conhecimento científico, no espaço escolar e manter os fluxos de cientificidade que, além de assegurar um status de “poderoso” ao que se produz e se socializa na escola, também se vincula a um ideal de qualidade do próprio processo educativo, ou seja, tomar o “conhecimento científico como panaceia para a construção de um ensino de qualidade” (GABRIEL, 2013, p. 53) através de uma cadeia de articulações que tecemos nessa construção do conhecimento escolar em Geografia: conhecimento científico é conhecimento validado; conhecimento validado é garantia de qualidade do conhecimento produzido; conhecimento produzido com qualidade é conhecimento a ser ensinado, pois teremos uma educação de qualidade.

Há, neste processo de composição do conhecimento escolar, a estruturação de um ‘regime de verdade’ (GABRIEL, 2013, p. 24) e, fundamentalmente, é sob este regime que críticas ao conhecimento científico podem vir a resvalar em críticas ao conhecimento escolar. No âmbito da história da disciplina escolar Geografia podemos identificar os questionamentos dados à corrente científica chamada Geografia Tradicional que atingiram a Geografia Escolar, conforme nos mostra Straforini (2008). Assim também, podemos mobilizar a tese de Vilela (2013), na qual se questiona a qualidade de antiquada atribuída à abordagem regional no espaço escolar, por ela ter sido marginalizada na formação universitária em Geografia.

No caso da disciplina escolar Geografia as críticas supracitadas também trazem à luz outra variável que adentra a composição do conhecimento escolar e acompanha os fluxos de cientificidade: os valores axiológicos (MARTINS; GABRIEL, 2016, p. 699). Estes valores já se manifestaram através de um discurso patriótico-ufanista e de uma formação denominada crítica/desalienante. Estes valores moldam o que se entende pelo propósito da qualidade pretendida em uma prática educativa. A formação do Estado-nação, a ditadura militar e a

redemocratização, representam a impressão de valores que direcionam o conhecimento produzido para um dado propósito e, inclusive, intervêm na construção curricular fazendo com que, por exemplo, novos conteúdos emergjam.

No último documento curricular de Geografia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, intitulado “Currículo Mínimo”, vigente até a implementação da Base Nacional Comum Curricular, estes valores axiológicos caminhavam ancorados ao discurso científico.

Há na construção do “Currículo Mínimo”, na qual dinamiza essa ambivalência, um discurso que articula conhecimento científico, **qualidade (vista como progressão para o trabalho e estudo) e cidadania**. Essa articulação é uma panaceia para a educação fundada na ideia que se sustenta em uma oportunização de mínimos universais que precisam ser garantidos. Destarte, cria-se um inimigo comum a ser combatido, que é a construção de um cenário de baixa qualidade da educação pública que se externaliza como um “fantasma”; aqui, o “Currículo Mínimo” se apresenta como “uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da educação básica hoje, mas cria um solo firme para o desenvolvimento de **um conjunto de boas práticas educacionais**” (SEEDUC, 2012, p. 02). (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 70, grifos nosso)

Estes valores axiológicos sustentam ainda mais a ideia de que o conhecimento escolar transborda o conhecimento científico. Em Lopes (2008, 53-54), retomamos a posição de o conhecimento científico não ser a única referência do conhecimento escolar. Alargando a nossa compreensão, sublinhamos que os esforços de didatização são acompanhados por uma axiologização e, por isso, incorporam valores sociais. Aqui o currículo praticado angaria relevância em nossas atenções, porque compreendemos que neste duplo movimento (didatização e axiologização) há uma razão pedagógica também, que é identificada como “um processo permanente de articulação entre diferentes razões cujo eixo central de argumentação consiste nas questões suscitadas pelos desafios cotidianos do contexto escolar” (GABRIEL, 2006, p. 8).

Geograficamente, compreendemos os “desafios cotidianos” como uma operação intelectual do docente de identificar variáveis diversas, disponíveis no espaço escolar: significa localizar os recursos materiais diversos que lhe são disponíveis (livro didático, projetor etc.) e compreender como o conjunto de relações sociais tecidas na unidade escolar concorrem na construção de sua prática

(relação professor-turma, professor-professores etc.). A razão pedagógica revela que é preciso tornar possível, didaticamente, a Geografia como disciplina escolar, pois as demandas cotidianas da escola não são as mesmas dos centros de pesquisa e das associações profissionais.

Além dos elementos já colocados acerca da composição do conhecimento escolar (conhecimento científico, valores axiológicos e razão pedagógica), é necessário considerarmos que o espaço escolar resguarda um compromisso com os conhecimentos acumulados pela humanidade (BORGES, 2018, p. 373): há um feixe de escolhas que são realizadas no percurso próprio de sua elaboração, e que tem como fundamento a cultura, uma vez que “Os pesquisadores em Currículo, e em Educação de uma forma geral, sejam eles de uma linha tradicional ou crítica, parecem estar de acordo quanto ao fato de a cultura ser o conteúdo substancial do processo educativo” (LOPES, 1997, p.96).

O conhecimento escolar consiste, também por isso, em um conjunto de seleções culturais (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393), revelado através das seguintes perguntas ao seu movimento de composição: i) o que será escolhido do campo científico?; ii) que valores axiológicos serão agregados a esse conhecimento?; e iii) como, diante das circunstâncias concretas de trabalho do professor, será possível a discussão sobre esse conhecimento? Haverá, neste movimento de construção do conhecimento escolar, um processo de seleção que é inerente a uma política cultural (GABRIEL, 2006, p. 16).

Particularmente na discussão sobre a organização curricular em Geografia, na qual se defende a ideia de que a abordagem regional caracteriza a disciplina escolar Geografia como arcaica em oposição à abordagem temática inovadora (VILELA, 2016), o que precisa ficar explícito é que, mais do que garantir que o conhecimento seja melhor didatizado, é preciso “garantir a sua função formadora no plano cultural e político” (GABRIEL, 2015, p.14). Deste modo, o que chamamos de abordagem temática no conhecimento escolar Geografia não é apenas o que se supõe ensinar com mais criticidade, mas também “que é transmitido como se fosse o que há de mais fundamental na cultura humana” (LOPES, 1997, p. 106). Em outras palavras, é garantir o acesso a um conhecimento qualificado como um “bem simbólico” (GABRIEL, 2013, p. 83).

Além disso, não podemos compreender este processo de seleção cultural como um movimento que pereniza o que chamaremos, em um dado momento, de conhecimento escolar. Ou seja, a “Industrialização brasileira”, unidade do conhecimento escolar Geografia faz-se presente no espaço escolar a partir de um determinado contexto histórico e sob os horizontes de justificativas que a tornam legítima. Há, assim, uma conjuntura que é historicamente determinada e que faz ser importante a presença desse conteúdo sob diferentes formas (exames vestibulares, livros didáticos, tradições curriculares) no espaço escolar. É por isso que o conhecimento escolar é dito como uma prática social historicamente determinada (GABRIEL, 2006, p. 16).

Ampliando a compreensão, defendemos que “Industrialização brasileira” reclama um componente espacial que a torna significativa e, certamente, contribui para que no bojo do debate sobre a sua presença na aula de Geografia ela seja escolhida. É plausível que a discussão esteja articulada com: a distribuição espacial da população brasileira (componente espacial: mobilidade demográfica no território nacional); a formação das metrópoles brasileiras (componente espacial: cidades, redes e hierarquias urbanas); a instalação de infraestrutura de circulação e energia (componente espacial: construção de rede de logística e investimentos estratégicos); o crescimento de cidades médias e tecnopolos (componente espacial: desenvolvimento regional). Ainda que redundante, faz-se necessário dizer que a “Industrialização brasileira” se manifesta como importante porque: o território nacional vem se industrializando; porque o fenômeno da industrialização produz o território na alocação de infraestrutura; porque a industrialização impulsiona a mobilidade demográfica no território. Entender a industrialização é, necessariamente, compreender o território, porque o processo em questão se faz à custa das transformações no território e, por isso, essa extensão espacial é relevante e agrega esse tipo de importância, além de ser também determinante no seu desenrolar. Portanto, sob diferentes aspectos, o conteúdo “Industrialização brasileira” convoca uma extensão espacial, que é substantiva e tem diferentes recortes, para revelar a sua importância e construir um sentido geográfico. Contudo, o conhecimento escolar é determinado geohistoricamente, já que há uma simbiose entre conjuntura histórica e extensão espacial na sua seleção.

É esse emaranhado de variáveis que nos permite definir o conhecimento escolar como uma fabricação social e epistemológica, englobando uma seleção cultural e um exercício de reelaboração didática (GABRIEL, 2013 p. 8). Neste ponto, podemos nos associar à posição política que concebe a escola como muito mais do que um simples instrumento da classe dominante (GOODSON, 1995, p. 120). Existe uma trama na construção do conhecimento escolar que enreda ciência, valores axiológicos, razão pedagógica, cultura, contexto histórico, extensão espacial, que se efetiva na escola, fora da e para a escola, com a participação de muitos atores que apontam: o que precisa ficar para a geração em constituição; que geração, em termos de valores, almeja-se formar; o quê do conhecimento científico, em idade escolar, precisa-se saber; e para como tornar passível de saber o que se julga merecer saber, mantendo os fluxos de cientificidades.

Diante destas últimas colocações, precisamos sinalizar ao fato de que a produção do conhecimento científico não visa atender, necessariamente, a uma demanda de ensino. Dessa forma, ainda que valorada social e epistemologicamente, a “Industrialização brasileira”, como unidade do conhecimento escolar Geografia precisa agregar exequibilidade no espaço escolar. Isso significa, para sermos precisos, tanto estruturar a discussão acerca desse conhecimento escolar numa composição sequencial pertinente à escola (como adequação a uma dada série escolar), como atribuir sentidos escolares a essa discussão, por exemplo, conectando a “Industrialização brasileira” ao papel atribuído à Geografia na condição de disciplina escolar.

Esses esforços escolares variados são resultantes do fato de o conhecimento científico circular em espaços diversos, institucionalmente falando, e que, por essa circularidade é colocado à disposição de problemáticas diversas, tais como: do ensino, da produção, da utilização, da pesquisa, dentre outros (GABRIEL, 2006). O próprio conteúdo “Industrialização brasileira” é desenvolvido em espaços universitários e mobilizado por instituições variadas (escolas, empresas, governo etc.). Por isso, podemos afirmar que o conhecimento possui um caráter de “multilocalidade” (ibid.).

A localização institucional, mais do que uma localização técnico-cartográfica do conhecimento, é uma extensão espacial responsável por

determinar uma finalidade ao conhecimento e agregar a ele um conjunto de argumentos próprios que justifiquem a sua relevância de ali estar. No caso da escola, a construção do conhecimento escolar se dá apoiada em um compromisso de conseguir ser socializado com um público-alvo que não é um par profissional detentor de um conjunto de conhecimentos comuns, mas de jovens que almejam a conclusão de seus desenvolvimentos intelectuais básicos para “assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996, artigo 6º). Em relação às disciplinas escolares, “mais do que ser bom, um saber precisa ser possível de ser ensinado” (GABRIEL, 2001, p. 6).

O compromisso de ensino caberá, em posição de destaque, ao professor no contexto de sua prática curricular cotidiana. Compete-nos, assim, pensar como o ‘saber docente’ (TARDIF, 2000a; TARDIF, 2014; TARDIF & LESSARD, 2014) se constrói a partir de um esforço de socializar um conhecimento que pondera componentes para além da ciência geográfica, como conhecimentos do campo educacional e as demandas sociais (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2012). No mais, sublinhamos que este exercício de socialização do conhecimento se realizará na escola e não na universidade, o que significa considerar novos condicionantes, como diálogos com outros campos científicos, presentes na composição das demais disciplinas escolares. Pormenorizando:

Além disso, **o saber não é uma coisa que flutua no espaço**: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 7, grifos nosso)

Destacar o trabalho docente, sob a ótica do currículo praticado, é afastar os perigos do “mentalismo” e do “sociologismo” como abordagens. Neste sentido, como nos explica Tardif (2014, p. 11 -15), é escapar da compreensão de que o saber docente se funda apenas em encadeamentos mentais ao longo de processos cognitivos (representações, processamento de informações, esquemas etc.) e, ao mesmo tempo, de não criar um entendimento que explicita a prática docente como



um “ventríloquo” que reproduz pesquisas construídas por cientistas sociais externos ao espaço escolar. Mobilizar a ciência geográfica é avaliar a prática docente “como um processo de aprendizagem através da qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade” (TARDIF, 2014, p. 181).

Dessa forma, a prática docente revela um caminho na qual a escola questiona a universidade ou, também podemos dizer, um caminho na qual a escola questiona a ciência à medida em que avalia se o que se construiu como conhecimento científico é possível de ser ensinado e, até mesmo, se é garantidor do desenvolvimento de valores axiológicos anunciados ou de aplicação cotidiana. Aqui está a atenção necessária a uma “epistemologia da prática profissional” na qual se interpela quais saberes, efetivamente, serão utilizados pelos docentes na escola (TARDIF, 2000a, p. 10) e, categoricamente, reconhecer que a formação docente não caberá em uma matriz técnica ou científica exclusivamente, dada a importância das situações cotidianas (NÓVOA, 2009, p. 7).

Abaixo, condensamos graficamente o nosso entendimento acerca da estrutura do saber docente e sua dinâmica de construção:

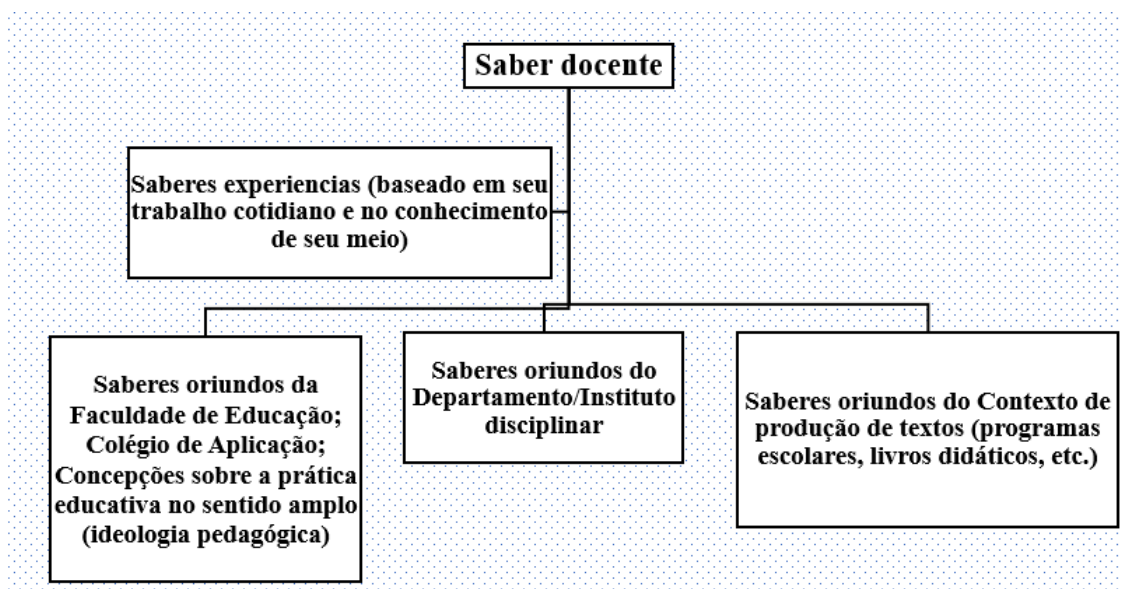


Figura 2: Estrutura do saber docente: variáveis de referência. Com base em Tardif (2014).

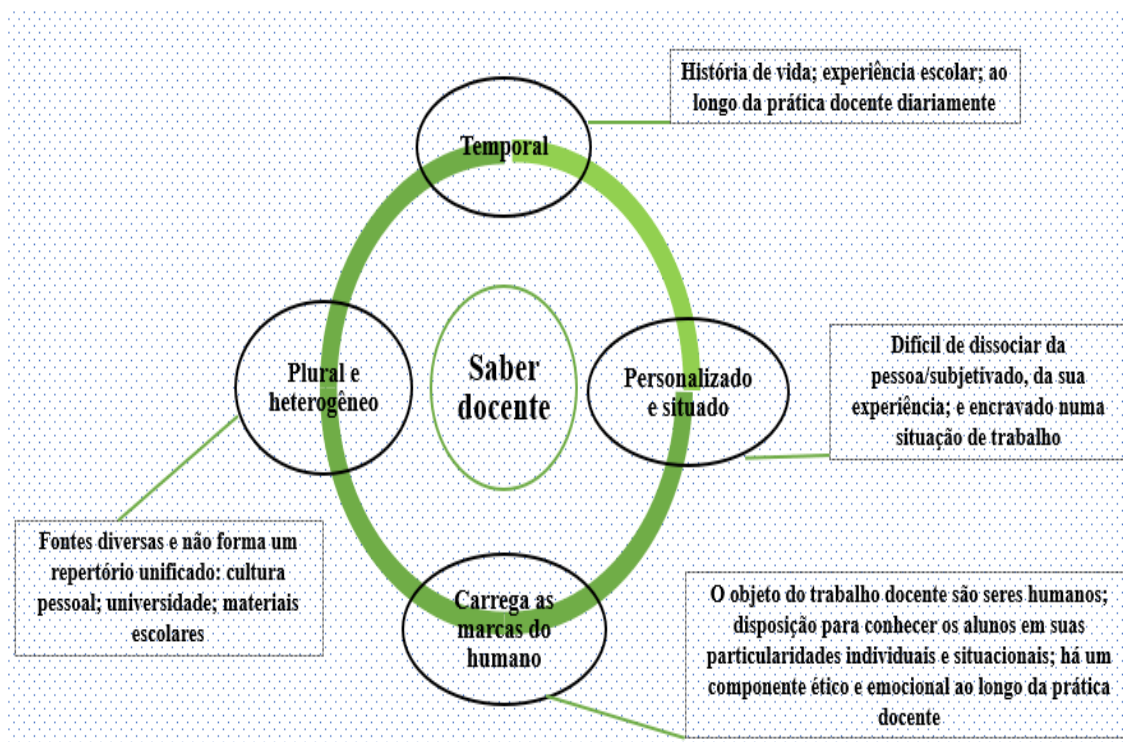


Figura 3: Qualidades do saber docente: dinâmica de construção ao longo da vida profissional. Com base em Tardif (2014).

Com base nos esquemas, sublinhando a variável ‘saberes experienciais’ da Figura 2, bem como as qualidades ‘personalizado e situado’ e ‘carrega as marcas do humano’ da Figura 3, apontamos que, fundamentalmente, o saber docente se constrói no âmago de interações, com o intuito de construir e socializar o conhecimento escolar. São interações que se constituíram e se constituem no curso de uma carreira: em convívio com outros professores; em contato com novas e tradicionais publicações do campo científico; contaminada por programas escolares e livros didáticos; nas relações com suas turmas; e imersa em um contexto escolar, mas também em um contexto de cidade, de estado e de país.

Não se trata, apenas, de dominar a produção científica sobre globalização, mas conseguir construir um debate sobre globalização com um público-alvo de 9º ano e com as condições oferecidas pela escola. Trabalhar ‘industrialização’ tem a ver com a Teoria da Complexidade Econômica, com a produção acadêmica do professor Hermes Magalhães Tavares (IPPUR/UFRJ), mas tem a ver também com a autonomia docente na instituição em que se trabalha. Tem a ver com o calendário escolar em termos de tempo disponível para a discussão; com a relação que se tem com as turmas em nível de possibilidade de problematização; com a

forma como a instituição realiza atividades avaliativas. Por fim, tem a ver com as condições materiais para se realizar a discussão (mecnografia, livro didático, projetor etc.). Efetivamente então, ao falarmos em saber docente, precisamos considerar o saber em sentido amplo, pois significa “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” (TARDIF, 2000a, p.10).

Queremos dizer, nesta tese, que importa ao docente compreender o debate sobre uma definição para a ciência geográfica como o conceito “espaço”, mas importa igualmente reconhecer que, na condição de professor da educação básica, essa discussão se desenvolverá na interação com um público-alvo em um nível etário específico e que não está se formando um profissional da área. A interação, por isso, se torna um elemento central em nossa discussão, e rememora a compreensão (construída no capítulo 02) de que a produção do conhecimento se realiza como uma rede: “[...] os conhecimentos são criados numa lógica de conexões, articulações e entrelaçamentos de diversos outros conhecimentos e modos de conhecer (FERRAÇO *et al.*, 2018, p.93).

Aclaramos que a interação “[...] se refere a toda atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros.” (TARDIF, 2014, p. 166). Mais uma vez, de forma categórica, Tardif (2014, p.167) nos explica:

Quando aplicada à educação, essa ideia de interação nos leva a captar a natureza profundamente social do agir educativo. Na educação, não lidamos com coisas ou com objetos [...] Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear um processo de formação mediado por uma gama de variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem

Esta interação, pelo fato de não estar garantida espontaneamente quando o docente adentra a sala de aula, angaria uma complexidade intelectual, pois é fruto do “processo de trabalho escolar” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23). Essas interações fundamentam as relações sociais no espaço escolar e precisam ser

reconhecidas, antes de tudo, como relações de trabalho (ibid.). Precisamente, Tardif & Lessard (2014, p. 234) nos explicam que as interações englobam as ações físicas em sala e um esforço em construir uma atividade comunicacional. Sintetizamos o processo esquematicamente:

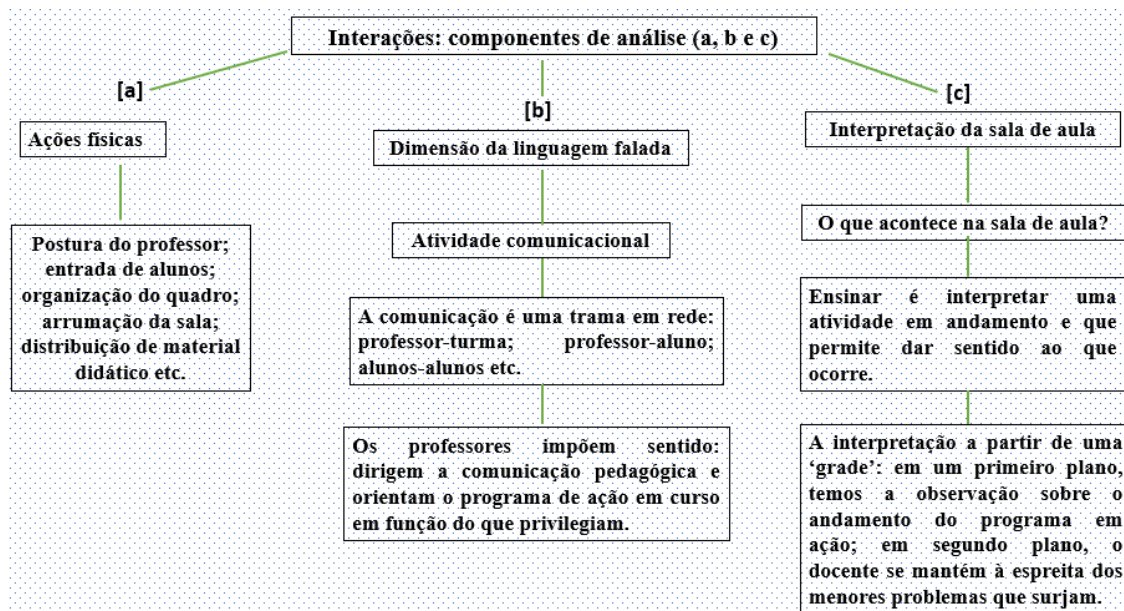


Figura 4: Complexidade das interações no contexto da prática docente. Com base em Tardif & Lessard (2014)

A complexidade da relação entre conhecimento escolar e conhecimento científico, tanto pela ótica da composição do conhecimento escolar como pela do saber docente, reside no reconhecimento de que o trabalho do professor em sala de aula não se resume em “arrumar um conhecimento científico que fora adaptado”. A dimensão interativa, com base na Figura 4, implode esta concepção de trabalho docente no percurso do processo de construção e socialização do conhecimento, uma vez que a ação educativa não pode ser explicada como um exercício de deslocar conhecimento científico para a escola e transmiti-lo em sala de aula.

Por fim, avocamos a ideia de “mediação didática” como expressão da operacionalização intelectual do professor e como expressão demarcadora da posição em como assumimos a relação entre o conhecimento escolar e conhecimento científico, tendo em vista o esforço do docente em construir e socializar conhecimento escolar:

Defendo que o termo transposição didática não representa bem esse processo de (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou "ponte", de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo "mediação" em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, **com um profundo sentido de dialogia**. (LOPES, 1997, p. 106, grifos nossos)

A mediação didática, contudo, como “instrumento de inteligibilidade de práticas sociais específicas” (GABRIEL, 2001, p.1), é resultado de um esforço de didatização, incluindo a descontextualização de saberes científicos (LOPES, 1997, p.107), sem porém ser sinônimo de produção de equívocos ou de abreviações.

Sendo cirúrgica, Gabriel (2001) aponta para a ineficiência do termo ‘transposição’ em evidenciar uma transformação, ficando manifesta, muito mais, na ideia de transportar/deslocar. A mesma autora (GABRIEL, 2006, p. 21) critica a transposição didática, muitas vezes, porque fica encerrada pelo ‘deslocamento’ do científico exclusivamente, necessitando que arrolemos a influência de “práticas sociais de referências” como forças poderosas na constituição do conhecimento escolar e, por conseguinte, das disciplinas escolares, vide os exemplos da Educação Física e da Informática.

Para terminar, ao professor de Geografia valem algumas perguntas, em termos de construção intelectual da aula: i) o que, além da ciência geográfica, é relevante na construção do conhecimento escolar da disciplina escolar de mesmo nome?; ii) na aula, cujo tema é “espaço geográfico” no 6º ano do ensino fundamental, o que mais, além do conceito “espaço geográfico”, é relevante nas discussões previstas?; iii) que disciplinas acadêmicas, cursadas no âmbito da graduação, mais participam de sua prática profissional e de que forma?; e iv) qual a importância, para a formação escolar como um todo, desta discussão e neste momento? Trata-se de uma reflexão de natureza normativa, que busca identificar e compreender o que é realmente contributivo para a prática docente no domínio do seu conhecimento e no domínio de sua formação universitária e, por isso, agrega uma preocupação de natureza epistemológica que se constrói na relação

complexa de mediação didática travada pelo confronto entre conhecimento escolar e conhecimento científico no seio da prática docente.

### **3.2. Conhecimento escolar Geografia: marcos da estrutura curricular, marcas de reflexões sobre a identidade disciplinar**

Em trabalho publicado recentemente, Straforini (2018) avalia que o debate sobre a educação geográfica tem sido direcionado para a construção de raciocínios que seriam de competência própria dessa disciplina no processo de ensino e aprendizagem. Esse painel converge com a explicação de Gonçalves (2018) na qual, a partir do início dos anos 1990, a Geografia Escolar como campo de investigação vivencia uma guinada epistemológica, sociológica e política.

Particularmente, no campo das discussões curriculares, ganha relevo a natureza epistemológica do debate, considerando os sentidos que são atribuídos à Geografia nos mais variados contextos em que ocorrem as discussões. Importam, assim, os argumentos que garantem a validação dos sentidos atribuídos ao conhecimento escolar. Há também um deslizamento no sentido da pergunta curricular, que se transforma de “como se deve fazer o currículo?” para “o que o currículo faz?” (GONÇALVES, 2018, on-line).

Esse cenário sublinha a importância do nosso trabalho, pois ao centralizarmos as nossas atenções na teorização do pensamento geográfico no currículo, colocamos a possibilidade de não apenas discutir um tema da agenda curricular da Geografia Escolar, mas também estruturar um modo de instrumentalização operacional desse tema, que destaque tanto a particularidade do pensar geograficamente como a construção de um “fio condutor” sobre qual os temas seguintes possam ser trabalhos e ganhem conexões didáticas. Cautelosamente:

Sem o reconhecimento e apoio às condições de reflexão epistemológica e também gnosiológica do professor e do pesquisador do campo da Geografia Escolar, continua-se a gerar uma educação que pode: 1) ensinar uma matéria cuja natureza não é problemática; 2) exercer a função de colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, sem saber a qual; 3) satisfazer demandas particularistas, como as de um órgão governamental, de um deputado estadual, da diretoria ou de comitês de ensino regionais, municipais, do pároco ou

pastor, de grupos empresariais, de ONGs. (GONÇALVES, 2018, on-line)

Entendemos que o campo do currículo, neste caso avocado através de trabalhos que estudaram a estrutura curricular da disciplina escolar Geografia, faz-se necessário para nos orientar nas reflexões em que o conhecimento escolar é uma pedra angular (MARTINS; GABRIEL, 2016). À vista disso, expressa-se o “*currículo* como produção de significados no/para o espaço escolar” (MARTINS; GABRIEL, 2016, p. 694).

Como passo preliminar, destacamos que a Geografia Escolar está presente no Brasil desde o século XIX, segundo fontes consultadas por Vilela (2013, p. 17), e antecede à consolidação desse conhecimento como ciência que, neste caso, data do século XX, mais precisamente 1930. Nesta retrospectiva, Rocha (2014) traça um quadro detalhado do percurso da estrutura curricular que se desenha, incorporando destacadamente a escola de pensamento francesa como modelo. Rocha (2014) sinaliza que com a criação do Colégio Pedro II (1937), vai se estabilizando no Brasil e angariando uma roupagem de oficial, uma Geografia Escolar assentada na descrição, mnemônica e que adota o método racional positivista como a sua “espinha dorsal”.

Metodologicamente, à medida que o conhecimento científico se estabelece como referência dessa Geografia Escolar, a estrutura curricular se molda por um percurso que inicia do mais distante até o mais próximo, ou seja, da esfera celeste ao Brasil (ibid.). Para Gonçalves (2018, on-line), esse movimento de aproximação da Geografia Escolar à Geografia Científica no Brasil implicou em um afastamento das explicações sobre o cotidiano: “Se observarmos a trajetória da disciplina Geografia, o caminho é um pouco esse – ela se volta para explicar o cotidiano, o factual e, depois, vai se aproximando do que se ensina na universidade, se estruturando em torno das teorias” (ibid.).

Um olhar sobre o currículo do Colégio Pedro II<sup>13</sup>, atualmente, permite-nos identificar continuidades e mudanças. Em termos de continuidade, podemos pontuar marcos da descrição, bem evidentes nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, com a caracterização dos espaços regionais. Enquanto mudança, podemos identificar a própria escala cartográfica que estrutura o currículo, que

<sup>13</sup> Consultar no anexo o Programa Curricular do Colégio Pedro II (página 190).

sofreu uma inversão: agora se parte do mais próximo ao mais distante, considerando os recortes territoriais impressos nos currículos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – da “geografia do Brasil” à “geografia regional do mundo”.

Este simples mas necessário exercício comparativo acerca da estrutura curricular nos aproxima de Rocha (2012), que argumenta a favor de uma necessária reimaginação da disciplina escolar como uma construção política, instituída provisoriamente para atender a demandas que são colocadas em um dado contexto. É sob essa ótica que observamos a estrutura curricular que vai definindo a disciplina escolar Geografia. Na composição curricular, interessa-nos pensar, em termos de seleção de conteúdo, não mais “se x seria ou não conteúdo geográfico. Nesta abordagem, interrogar-se-ia: como x é fixado como conteúdo geográfico?” (ROCHA, 2012, p.12). Convocar essa inquietação é evidenciar o caráter epistêmico de nossa pesquisa.

Paralelamente, a estrutura curricular, ao comportar um determinado conteúdo “x”, a estrutura curricular é responsável, politicamente, pela construção de uma imaginação geográfica do mundo. Neste ponto, um dos aspectos da racionalidade positivista foi o de conceber as explicações sobre o desenvolvimento europeu e sobre o subdesenvolvimentismo africano como discursos, ambos amparados numa ótica de “progresso” na qual as diferenças socioeconômicas das realidades regionais angariavam uma perspectiva de caminho histórico percorrido diacronicamente (MASSEY, 2009 apud ROCHA, 2012). Agora, interessa-nos não apenas a perguntar como “x” é fixado como conteúdo geográfico no currículo, mas como tal conteúdo, presente na estrutura curricular, afeta nossa compreensão geográfica do mundo, validando a nossa posição sobre/no/com o mundo. Interessa-nos “pensar a respeito do espaço e com o espaço da escola” (ROCHA, 2012, p.13), considerando, sob o nosso escrutínio, os valores axiológicos pretendidos na construção e socialização do conhecimento escolar.

Na estrutura curricular existe uma ênfase dada aos conceitos que, de forma bifurcada, são oriundos do cotidiano e da ciência (CAVALCANTI, 1998, p. 27). É essa dinâmica que, adentrando a constituição complexa do conhecimento escolar, produz tensões (LOPES, 1999). Enquanto os conceitos cotidianos são



preenchidos de experiência, os conceitos científicos se iniciam com um esforço de sistematização verbal e, gradativamente, vão ganhando concretude e se tornam importantes na escolarização, uma vez que garantem ao discente o desenvolvimento da consciência reflexiva (CAVALCANTI, 1998, p.27). Especificamente, na disciplina escolar Geografia:

Os currículos estão tradicionalmente organizados por conteúdos de ensino e na Geografia Escolar esses conteúdos são apresentados por aquilo que Corrêa (2000) chama de **conceitos empíricos da Geografia**, ou seja, o objeto de análise em si, o observável ou o empírico a que os conceitos estruturantes são acionados para serem analisados: a cidade, o processo de verticalização, mobilidade urbana, campo, cidade, relação campo-cidade, energia, migrações, divisão territorial do trabalho, sistemas de comunicação, redes e fluxos, fronteiras etc. Se para cada conteúdo de ensino (os conteúdos empíricos da Geografia), o professor precisa inter-relacionar os **conceitos estruturantes (escala, espaço e tempo)**, os procedimentos metodológicos (onde, como e por quê?) e os processos físicos e humanos em interação, para que a espacialidade do fenômeno seja compreendida em sua totalidade (STRAFORINI, 2018, p.7, grifos nosso)

Pedagogicamente, é a posição de “nó” de uma “rede de conteúdos” que buscaremos possibilitar a teorização do pensamento geográfico e, conceitualmente, ao “Espaço, um conceito-chave da Geografia” (CORRÊA, 2007) ocupar em nossa ambição de proposta propositiva para essa pesquisa. Se considerarmos que não apenas a disciplina escolar Geografia se organiza, em termos de estrutura curricular, a partir de conceitos empíricos, a clareza sobre o caráter do pensar geograficamente alicia uma importância ainda maior.

Diante disso, se o conteúdo “Matriz energética e impactos ambientais” é trabalhado tanto pela disciplina Geografia como pela disciplina Biologia; se o conteúdo “2ª Revolução Industrial” é trabalhado pela disciplina Geografia e pela disciplina História; então, a sua alocação em uma e em outra disciplina reside na capacidade específica em contribuir na discussão do fenômeno, ou seja, reside na potência que o pensamento geográfico, em nosso caso, é capaz de oferecer ao debate, revelando a grandiosidade da dimensão geográfica na discussão do conteúdo.

No âmbito da ciência geográfica, Gomes (2010, p. 21) denomina este apelo ao visível como uma das ilusões que cercam a produção do conhecimento

científico. Neste caso, a ciência geográfica empenhou-se, em um dado momento, na enumeração de características ou fatos que singularizam os lugares como base metodológica para a produção das monografias regionais, repelindo as teorias e se construindo como a ciência do empírico (ibid.). Precisamos lembrar que, na escola ou na universidade, mesmo que o conceito empírico seja a expressão daquilo que vemos, o que vemos não se revela diretamente em sua dimensão ou dinâmica geográfica. Por isso a mobilização de teorias e conceitos estruturantes se colocam como movimentos importantes, que nos diferenciam do senso comum e nos permitem avançar em nossas análises.

Além disso, ao acatarmos a premissa de que a escola deva contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico de seus estudantes (DUARTE, 2016, p.85), ao mesmo tempo em que abordamos os conceitos empíricos como marco da estrutura curricular, constatamos um disparate: as práticas curriculares pouco trabalham a dimensão do vivido (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2012, p.161).

Paradoxalmente, trabalhar com um currículo estruturado pelo objeto de análise em si (apreensível aos nossos sentidos) não garante que a disciplina escolar Geografia seja indiferente à realidade da unidade escolar, por exemplo. O conceito empírico, por si só, faz-se insuficiente para ganhar sentido escolar e, dessa forma, além de interpelarmos como estudar um conteúdo “x” geograficamente, devemos buscar a importância de se estudar o conteúdo “x”, com quem e onde iremos estudá-lo.

Essa ampliação de questionamentos não é apenas didática, mas também válida como importante aquilo que fazemos, e por isso apreende uma natureza epistemológica. Aqui, sinalizamos a questão da escala como instrumento de sensibilização curricular (como fizemos no capítulo 2) e, também, a escala como artifício para a delimitação de um recorte territorial que permita ao professor de Geografia identificar a motivação cotidiana do conteúdo. Essa é uma estratégia de instrumentalização que necessita ser acompanhada da capacidade, singular, do pensamento geográfico no estudo do conteúdo que o professor irá mediar.

Dessa forma, a dimensão do vivido poderá se apresentar como ponto de partida ou como ponto de chegada (conforme ROQUE ASCENÇÃO;

VALADÃO, 2012, p.161) e essa condição reforça o que Cavalcanti (2011) indica como proposta: a ideia de “sujeito habitante”, e isso envolve o bairro mas também as demais partes do mundo. Essa proposta também permite superar a construção de um currículo de Geografia baseado na fragmentação do espaço e em uma hierarquização de escalas cartográficas já estabelecido tradicionalmente (STRAFORINI, 2008).

Além disso, a estrutura curricular ordenada por conceitos empíricos, no seio do debate da política curricular contemporânea (Matriz Curricular do Exame Nacional do Ensino Médio, Novo Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular), é acompanhada de um ímpeto em qualificar a Geografia, e por desdobramento a disciplina Geografia Escolar como a ciência/disciplina do presente (STRAFORINI, 2018; ROCHA, 2013). Essa identidade se constrói, discursivamente, em uma teia de articulações com os significantes “presente”, “atualidade” e “realidade contemporânea” (ROCHA, 2013). Para demonstrar a precariedade dessa qualidade atribuída à Geografia, tanto a ciência como a disciplina escolar, perguntamo-nos: qual das disciplinas escolares não se compromete com a compreensão do “presente”, da “atualidade” ou da “realidade contemporânea”?

Considerando que essa é uma preocupação comum, assumida pelo universo das disciplinas escolares, concluímos que essa qualidade não particulariza a Geografia e, nesse sentido, coloca-se como uma definição no mínimo insuficiente. Aprofundando, Rocha (2013, p. 136) destaca que esse discurso de nuclearização do “presente” se faz centrado mais na experiência do aprendiz do que na razão epistemológica da disciplina.

Além deste primeiro marco da estrutura curricular -os conceitos empíricos - há também uma forma de enunciar o conhecimento escolar e também de organizar a estrutura curricular, sobretudo no ensino fundamental, que concorre na construção daquilo que reconhecemos como Geografia Escolar: a abordagem regional (VILELA, 2013). Curiosamente, ainda que seja a abordagem regional qualificada como uma operacionalização curricular antiquada, quando comparado ao movimento de produção do conhecimento geográfico acadêmico, essa abordagem adquire uma importância política e, ainda assim, agrega inovação. Um

movimento complexo e característico da composição curricular escolar da Geografia (ibid.).

A presença da abordagem regional remonta às origens positivistas apontadas no início da discussão neste capítulo e, neste caso, vincula-se a uma tradição geográfica. Como “tradição curricular inventada” (GOODSON, 1995)<sup>14</sup>, essa abordagem remete ao que seria a origem do conhecimento geográfico. Quer dizer, um vínculo a um passado que confere à disciplina escolar uma estabilidade e uma distinção, conforme também demonstrou Vilela (2013, p. 25). Por isso, mais uma vez, a pergunta se faz pertinente: “O que pertence ao conhecimento escolar Geografia?” (VILELA, 2013, p.135).

Responder a essa pergunta significa assinalar uma justificativa que se vincule a uma identidade disciplinar conclamada. Paradoxalmente, se a abordagem regional traz “segurança” para a disciplina escolar Geografia frente às demais, a nossa experiência como professor, inclusive a situação motivadora dessa pesquisa (conforme relatado no capítulo 1), mostra-nos, de forma suspeita, o “perigo” que essa “segurança” nos coloca. Vemos na abordagem regional um marco da estrutura curricular que lança a identidade da disciplina à ideia de “disciplina que estuda tudo e o mundo” e “disciplina que realiza síntese de outras disciplinas”.

Não é que a abordagem regional seja, gratuitamente, responsável pelas conceituações acerca da identidade disciplinar. Associada à falta de clareza em torno de perguntas como “O que é pensar geograficamente?” e “o que estamos chamando de espaço e qual a sua importância?”, essa abordagem regional poderá reforçar ou até induzir identidades que destacam uma habilidade de “síntese” e uma competência de “estudar tudo e o mundo”.

Por este motivo achamos relevante interpelar, por exemplo: como estudar a África geograficamente? Qual a importância do estudo geográfico da região

---

<sup>14</sup> Segundo Souza Junior & Galvão (2005, p. 395): “Para Hobsbawn e Ranger (1984, p. 1), autores no qual Goodson se baseia, o termo “tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos — ou natureza simbólica — que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado”.

asiática?<sup>15</sup> Essas respostas estão subordinadas ao modo como operacionalizamos a construção do conhecimento geográfico e isto, mais uma vez, conecta-se às discussões sobre o que compreendemos acerca do caráter geográfico de um conhecimento produzido. Neste caso, a teorização do conhecimento geográfico na disciplina escolar poderá criar um “solo firme” para estruturarmos a abordagem regional, esquivando-nos de produzir, por exemplo, um debate jornalístico.

Diametralmente ‘oposto’ à abordagem regional (VILELA, 2016), que organiza diferentes propostas curriculares no ensino fundamental<sup>16</sup> e supostamente refletiria uma operacionalização caduca, a abordagem temática é outro marco da estrutura curricular, sobretudo no ensino médio. Neste sentido, a estrutura curricular ordenada por temas seria garantidora de uma “abordagem crítica” (ibid.) na qual os conteúdos se distribuiriam segundo uma lógica sistemática e, por essa razão, afastaria a qualidade de disciplina escolar mnemônica construída pela abordagem regional.

Inerente a este marco disciplinar, identificamos, com base em nossa pesquisa de mestrado (SILVA JÚNIOR, 2014) e em reflexões subsequentes (SILVA JÚNIOR, 2019), um esforço de “Congruência curricular”:

A congruência curricular, presente no ensino médio, é uma estratégia de organização curricular na qual o conteúdo de Geografia se distribui, semestralmente, segundo um determinado eixo temático (um semestre de Geografia Agrária, um semestre de Geografia Urbana etc.). Essa organização curricular se assemelha à organização curricular de uma graduação. Somado a isso, os professores tendem a conciliar as escolhas das séries que irão trabalhar segundo as temáticas/áreas da Geografia em que realizaram suas pesquisas de mestrado ou doutorado. É por essa razão que nós denominamos essa prática de “Congruência Curricular”, no sentido de haver um esforço de aproximar as trajetórias de pesquisa individual de cada professor com a escolha das séries que eles irão trabalhar no Colégio de Aplicação. (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 228)

<sup>15</sup> Sugerimos o nosso ensaio reflexivo sobre o tema, em 2019: SILVA, A. C. P.; SILVA JÚNIOR, H. M. C. Los estudios regionales del mundo en la enseñanza de geografía: algunas reflexiones sobre fragilidades y potencialidades en la producción del saber espacial en la escuela básica brasileña. DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS, v. 20, p. 45-57, 2019.

<sup>16</sup> Currículos avaliados na condição de docente: Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da UERJ, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e uma escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro.

Desconfiamos, baseando-nos no estudo de Vilela (2013, 2016), se a abordagem temática na escola seria efetivamente crítica ou se este não é um movimento de transposição de um clássico embate, presente na construção da chamada “Geografia Moderna”, na qual se criou “A necessidade de negar o tradicional [leia-se: a abordagem regional] como forma de garantir algo definitivamente novo” (VILELA, 2016, p. 35), aproximando a Geografia Acadêmica das chamadas disciplinas científicas (GOMES, 1996, p.259-260 apud VILELA, 2016, p. 35).

Adicionalmente, com base em nossa prática docente em diferentes escolas (da rede federal, municipal, estadual e privada), avaliamos que mesmo organizando o ensino médio por temas, a conexão entre os assuntos não se manifesta de forma clara, revelando a suposta potência lógico-crítica. No mais, a aproximação do exame vestibular faz da discussão dos temas, muitas vezes, um debate mecânico na qual a qualidade reflexiva é secundarizada.

Ao investigar o Exame Nacional do Ensino Médio como política curricular que fixa sentidos sobre que Geografia é válida ensinar, Rocha (2013, p.142) defende que a interpretação espacial não tenha o seu fim nos conceitos-chave e não se encerre nos mesmos. Nesta perspectiva, a autora reclama de uma abordagem mais flexível para a identificação geográfica no respectivo exame, centrada na imaginação espacial, representada através, por exemplo, da paisagem e das representações cartográficas mobilizadas nas questões.

Trazendo essa discussão para a nossa pesquisa, entendemos que a crítica aludida sobre o aprendizado espacial, que privilegia conceitos-chave, é reveladora de um último marco da estrutura curricular da disciplina Geografia –: os conceitos-chave. Concordamos com a autora que o aprendizado espacial não tenha como fim os conceitos ou se dê por satisfeito com a busca em defini-los.

Em uma outra oportunidade (SILVA JUNIOR, 2019)<sup>17</sup>, identificamos a abordagem conceitual realizada de forma ensimesmada e restrita a um capítulo de livro didático específico que se inicia com o debate sobre o que é pensar geograficamente e o que vem a ser o espaço geográfico. Compreendemos que a

---

<sup>17</sup> SILVA JUNIOR, H. M. C. Geografia Escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente. GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II, v. 4, p. 43-52, 2019.

construção do conceito ‘espaço’ – à luz de Milton Santos, pois foi como se manifestou no estudo indicado – subsidiou-se da notoriedade do referido autor no campo científico.

Para esse marco da estrutura curricular (os conceitos-chave), compreendemos ser necessário justificar que razão escolar conduz à convocação do conceito ‘espaço’ e de sua referência bibliográfica, considerando que a formação universitária, e nesse sentido a Geografia Acadêmica, é uma das referências da Geografia Escolar, mas não a única, visto que na escola não formamos geógrafos.

Se assumimos o ‘espaço’ como conceito-chave da Geografia, importa-nos indagar como o espaço é mobilizado, na condição de instrumento conceitual, para nos permitir debater, por exemplo, os demais conteúdos programáticos da Geografia Escolar. Para além da definição do que seja pensar geograficamente, qual o papel curricular do conceito-chave em tela? Além do fluxo de cientificidade (GABRIEL, 2012) trazido pelo ‘espaço’, à luz de Milton Santos, qual a justificativa pedagógica para trabalhar esse conceito?

Por fim, estes marcos curriculares (conceitos empíricos; abordagem regional; abordagem temática; conceitos-chave) são importantes evidências da indissociabilidade entre disciplina escolar e sua ciência de referência. Estes marcos curriculares são também, como discutimos ao longo desta seção, recortes curriculares possíveis para pensarmos, sob uma extensão espacial que não é a universidade (mas a escola, neste caso), como o conhecimento geográfico se sujeita a novas demandas em termos de potencial explicativo, escrutínio pedagógico e modos de mobilização.

Admitir essas preocupações é centralizar a estrutura curricular da Geografia Escolar como um tema de problematização a ser debatido no curso de formação docente. Nesse movimento, avivamos as críticas ao modelo “3+1”, considerando, por exemplo, que mobilizar os conceitos-chave, fazendo de suas definições a atividade-fim, é reproduzir a atividade escolar como uma atividade científica simplificada. Se trata, conforme nos ensina Cavalcanti (2011, p.5), de trazer para o debate da formação docente a atuação do professor da educação básica e não apenas do planejador, do técnico ou do futuro professor universitário.

### 3.3. O conhecimento escolar Geografia: banalização e desígnio

À luz de Rocha (2012, p. 5), defendemos que não há como dissociar a disciplina escolar de um outro sentido estruturante que é a identidade. Essa identidade, por sua vez, é construída em um contexto de articulações para se definir, politicamente, o que se compreende/ se significa como Geografia Escolar e, neste sentido, emerge a proposição de dimensionar a disciplina escolar como uma condição política e não como um gênero puro, essencializado. Trata-se de um exercício de reabilitação na compreensão da disciplina escolar (ibid.).

Salientamos que a condição política, em um contexto de reformas educacionais como as que o Brasil vem passando (como se explicitou nas justificativas dessa pesquisa, no capítulo 01), torna ainda mais oportuna a questão da clareza sobre a identidade da disciplina escolar, como estratégia de seu fortalecimento, através da impressão de sua indispensabilidade particular no processo de formação escolar. É uma condição política no interior da disciplina escolar, mas é também uma condição política frente às outras disciplinas escolares, nos debates acerca da escola e do papel que a disciplina escolar Geografia assume e apresenta para as demais, além de uma resposta ao contexto sócio-histórico que se vivencia.

Achamos razoável, conforme Straforini (2018), perseguir antes o caráter do conhecimento disciplinar para depois identificar e construir os seus direcionamentos na formação crítica-reflexiva. É um exercício analítico de pesquisar a construção da disciplina escolar como disputas por significados (VILELA, 2013, p.31). Neste posicionamento reside a centralização da teorização do pensamento geográfico como foco analítico.

Assumir essas preocupações é também investir na (re)construção da Geografia Escolar por ela mesma (GONÇALVES, 2018, on-line) e afastar a disciplina escolar de uma natureza tutelar presente no campo educacional, na qual agentes externos ao espaço escolar induzem a movimentos de transformação da disciplina escolar fundamentada na panaceia do conhecimento científico oriundo da universidade. Contudo, e em um sentido amplo da discussão, precisamos advogar:



na defesa do professor como produtor de currículo, devemos ir contra a ideia de que nossas responsabilidades se restringem ao que acontece na sala de aula. Assumir reponsabilidades pelo currículo como parte de sua prática profissional, reconectando os professores a uma dimensão ética de sua especialização na disciplina escolar. Aqui, significa não “entregar” a sua atividade profissional ao Currículo Nacional ou aos livros didáticos (p. 161). Isso amplia a confiabilidade no próprio trabalho docente. (BROOKS, 2019a, p. 158)

Na análise do processo de produção curricular, convocamos como movimento inicial e motivador a ideia de que “Todos nós operamos o tempo todo, todos nós - estudantes, professores, todos nós em nossos papéis como membros públicos ou cidadãos – com a imaginação de como o mundo está organizado, ou como pode ser organizado em um futuro melhor” (MASSEY, 2017, p.37). Afinal,

[...] a geografia está presente nas práticas, nas habilidades, nos conhecimentos que todos sempre mobilizamos em nossa vida diária, nos preceitos que os governos observam para dirigir os seus países ou nos procedimentos aos quais recorrem os empreendedores para conceber, fabricar e divulgar os bens que eles produzem e vendem. [...] **Desde a origem dos tempos, todo homem é geógrafo.** Ela [a geografia] é resultante das experiências renovadas e de procedimentos imaginados há muito pelos homens para responder aos imperativos de sua vida cotidiana, dar um sentido às suas existências e compreender o que acontece para além dos horizontes que eles frequentam costumeiramente. (CLAVALL, 2015, p. 8-11, grifo nosso)

Se o pensar geograficamente é ubíquo, então o que seria especificamente esta reflexão? Qual seria a sua contribuição, particular, em nossa formação escolar? Refletir sobre essas questões é uma estratégia que afasta do conhecimento geográfico escolar a qualidade de saber banal. Afinal, uma crítica recorrente é que “a geografia: ela é de um acesso tão demasiadamente fácil e não ensina nada que não se possa descobrir por si mesmo com um pouco de bom senso!” (CLAVALL, 2015, p. 9).

A construção curricular cotidiana precisa encarar o desafio da banalização como cenário possível, de modo a se mostrar relevante em diferentes escalas na escola. Esse desafio tem como âncora, fundamentalmente, as discussões sobre a teorização do pensamento geográfico, em um exercício de demonstração do caráter desse conhecimento, da sua importância e da complexidade dos seus debates temáticos quando o preenchemos de fluxos de científicidades.

Em seu mais novo livro “Quadros geográficos – uma forma de ver, uma forma de pensar”, Gomes (2017) sistematiza didaticamente três domínios de pensamento que qualificamos como geográficos. Reelaboramos esses domínios discutidos pelo referido autor no quadro abaixo:

Quadro 1: Tipologias de Pensamentos Geográficos

<b>Pensamento</b>	<b>Características</b>
1. Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressão causada pela dimensão espacial. É a capacidade de situar as coisas no espaço, de nos situarmos no espaço e a capacidade de nos orientarmos.</li> <li>- O ser humano é capaz de estender o braço para alcançar alguma coisa. Anterior à percepção.</li> <li>- Presente em outros animais que não atribuímos, em geral, capacidade de reflexão. Já que estes sabem se orientar, se deslocam em busca de água, de alimentos ou de melhores condições climáticas sazonais.</li> </ul>
2. Vernacular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma de inteligência que é estabilizada e transmitida pela cultura. São conhecimentos e comportamentos espaciais.</li> <li>- Conhecimentos que grupos humanos detêm do ambiente onde vivem: a geografia dos Ianomâmis, dos Inuits, a dos Maoris, etc.</li> </ul>
3. Ciência geográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campo de estudos que interpreta razões pelas quais as coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos.</li> <li>- Reúne tradições, todas preocupadas em responder à questão do porquê da lógica de localizações, ordenadas por elementos naturais ou humanos.</li> </ul>

Fonte: Silva Júnior, 2019

O quadro em questão evidencia que, o que chamamos de conhecimento geográfico escolar poderá se sobrepor a formas de pensar que são reconhecidas como geográficas. Isto obriga-nos a responder em que sentido a nossa produção curricular cotidiana se diferencia dos demais domínios do pensar geograficamente. Esta reflexão se faz importante para localizar esta forma de pensar o mundo na escola e, fundamentalmente, de reconhecer a sua importância na formação escolar em termos de avanços na compreensão sobre o mundo.

Esta inquietude aparece em Lopes (1999, p. 217): “a escola tem o objetivo explícito de ministrar uma formação científica, ao mesmo tempo em que possui

por objetivo implícito formar o conhecimento cotidiano”. É preciso assegurar que nas aulas de Geografia o exercício intelectual extrapole as atividades cotidianas habituais, ou seja, construir e socializar conhecimentos, inerentes à disciplina escolar em questão, e que não estão disponíveis via engajamentos cotidianos, garantindo “pensar o impensável” (BROOKS, 2019a, p. 156).

A critério ilustrativo, na aula sobre a “Industrialização Brasileira” seria imprescindível pensarmos conjuntamente as questões: (1) observando o mapa das unidades industriais no Brasil, o que conseguimos concluir?; (2) essa distribuição espacial sempre foi assim? (3) que razões justificam essa lógica?; (4) ela poderá ser alterada? Como? Por quê?; (5) qual seria um efeito dessa mudança? Nos dispor a responder a esse catálogo de perguntas exige-nos pesquisa, sistematização de ideias já aceitas no campo científico, estruturação de hipóteses e uma demonstração lógica e pública dos caminhos apresentados como gabarito. Todo esse exercício intelectual contribui para a fuga da adjetivação de saber banal; para o reconhecimento da importância de pensarmos geograficamente; e para afastarmos a ideia de disciplina escolar que realiza síntese de outras disciplinas ou de uma disciplina de caráter jornalístico.

Ainda sob o perigo de banalização do conhecimento geográfico escolar, os resultados das pesquisas de Santana Filho (2010) e de Roque Ascensão & Valadão (2017), que possuem como recorte analítico de seus estudos um conjunto de professores de Geografia da educação básica, revelam duas conclusões preocupantes. A saber:

**A crítica possível e necessária na aula de Geografia continua tendo as mesmas inspirações ou origens – a produção da desigualdade, a alienação e a desumanização promovida pelo capital produtivo –**, contudo, não são mais as mesmas temáticas, nem as mesmas posturas que trazem mais pertinência ao discurso. [...] porém ela precisa ser refeita, revisando os critérios orientadores de décadas atrás para interpretar o hoje. Sem isso, repetem-se os jargões sobre crítica política, mas **a ação educativa, que transcorre sem critério e descaracterizada de uma espacialidade a ser lida na aula,** acaba não revelando os mecanismos de reprodução e controle do espaço (SANTANA FILHO, 2010, p. 181, grifos nossos)

**no tocante às ações intelectuais focadas no uso de conceitos, encontram-se, em sua maioria, em nível de complexidade que pode reforçar um ensino de Geografia informativo e não, interpretativo.** Esclarece-se compreender a informação

como um elemento necessário ao ensino, mas desde que essa seja pedagogicamente tratada e criticada a partir de uma base conceitual fundamentada. [...] Talvez se possa afirmar que **professores com esse perfil epistêmico concentrem suas práticas pedagógicas em informações acerca dos constituintes espaciais, tratando os conceitos numa perspectiva meramente informativa.** (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 20, grifos nossos)

Vemos, nos resultados das duas pesquisas, uma formação geográfica escolar diminuta que, no contexto de suas produções curriculares cotidianas, tornam “rasteiras” tanto o propósito da aula de Geografia, como também a mobilização das suas ferramentas teórico-metodológicas. Nestes casos, a voz de denúncia e a declamação conceitual são incapazes de singularizar uma reflexão geográfica e, menos ainda, de possibilitar um exercício intelectual para além do que os nossos sentidos conseguem perceber.

No contexto do currículo praticado, defendemos que o professor de Geografia dialogue com os saberes cotidianos e até mesmo os coloque sob avaliação, mas não se encerre nos mesmos. No cotidiano sabemos deduzir do nosso salário o valor do aluguel, mas na aula de Matemática vamos além; sabemos os nomes dos presidentes do Brasil pós-redemocratização de 1985, mas na aula de História vamos além; sabemos memorizar capitais, mas na aula de Geografia precisamos ir além. Muito mais do que saber qual a capital do Brasil, devemos debater a razão da capital do Brasil estar onde está.

Ao declamar o conceito, o docente incorre no erro de equalizar o conteúdo escolar ao conceito-chave, estruturando-se uma prática educativa dicionarizante que faz da definição o seu fim, reduzindo o papel do conceito ao de replicar informação (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017). Isto não nos ajuda a expressar a razão geográfica da discussão dos conteúdos, distinguindo a disciplina escolar Geografia de outras que, por exemplo, debatam o mesmo conteúdo (SANTANA FILHO, 2010).

Neste ponto, é crucial a compreensão do docente de que a construção do conhecimento escolar, mesmo tendo como referência a ciência geográfica, não poderá ser um simples reflexo desta. Esse discernimento por parte do professor contribuirá para afastar a qualidade de disciplina mnemônica que, comumente, é atrelada à fixação de características das áreas estudadas na Geografia Escolar,

como os continentes. Por outro lado, tem indícios também no modo como os professores acionam e dão sentido aos conceitos-chave em suas práticas curriculares, reduzindo-os à sua definição.

Avaliando a teorização do pensamento geográfico no debate, ponderamos que, além da própria forma como se mobiliza o conceito “espaço”, o debate com os escolares acerca do que constitui a construção de um raciocínio geográfico, e bem como a demonstração de sua importância, não poderão se limitar a uma prática de definição destes passos. Movidos pela construção de uma razão escolar dessa discussão, e do temário da Geografia Escolar por tabela, sugerimos que refletir sobre uma justificativa geográfica e sobre a importância da espacialidade, em cada um dos conteúdos da estrutura curricular, podem vir a sinalizar um caminho possível com essa proposta.

Neste sentido, na aula cujo tema é “Industrialização brasileira na Era Vargas”, recomendamos ao professor, no bojo da elaboração da aula, perguntar-se por exemplo: (1) qual a importância do espaço geográfico nas estratégias desenvolvidas pelo governo Vargas no curso do processo de Industrialização? ; (2) quais as implicações espaciais desse processo de industrialização no governo Vargas?; (3) qual a importância dessa discussão com o discente na 1ª série do ensino médio?; e (4) como podemos vincular a espacialidade do debate com a importância dessa discussão que identificamos com os escolares?

Articulamos essas questões motivadoras à perspectiva de que o professor “seja capaz de operar a partir de conceitos e não de, simplesmente, informar conceitos em sala” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 11). Uma reorientação do saber docente na construção do conhecimento escolar, a partir do seu conhecimento de referência, em articulação com preocupações pedagógicas e que, fundamentalmente, colaborem na construção de uma disciplina escolar formativa e não uma disciplina escolar informativa. Essa proposta também afasta a disciplina Geografia do “mito da conformidade”, na qual o conteúdo escolar agrega valor pela sua proximidade com a produção acadêmica, ignorando o próprio contexto escolar, conforme nos alerta Santana Filho (2010, p. 107).

Igualmente, trazemos a crítica da banalização ao impulso político-ideológico:

Todavia, tensionamos e questionamos se a sua defesa [da Geografia Escolar] girando a partir de seu objetivo maior defendido - “leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo” -. **Não seria melhor** nesse momento construirmos nossa defesa em torno do meio para se atingir esse fim, ou seja, do próprio conhecimento geográfico a ser ensinado? (STRAFORINI, 2018, p. 02, grifos nossos)

Como podemos assumir, por exemplo, que a disciplina “Geografia Agrária” possa nos munir de reflexões que nos permitam, no contexto escolar, formar alunos que venham a se opor ao modelo de produção capitalista agroexportador e com significativos impactos socioambientais, se desconhecemos a importância escolar da Geografia, a particularidade do seu ângulo analítico na escola, e de que forma a sua estrutura curricular contém e reconfigura as contribuições advindas dessa área da ciência geográfica?

Se a “Divisão Territorial do Trabalho” é relevante para a compreensão das desigualdades socioespaciais do sistema capitalista, como essa temática, que poderá ser parte das disciplinas universitárias “Geografia Econômica” ou “Geografia Urbana”, justifica-se curricularmente no âmago da disciplina escolar Geografia? Desdobrando a pergunta no contexto escolar: (1) qual a sua localização curricular na escola?; (2) como essa localização curricular se articula com uma outra cadeia de conteúdos na conformação da disciplina escolar?; (3) o que essas articulações possuem em termos de semelhanças ou dessemelhanças com o currículo universitário?; (4) o que esse tema permitirá ao discente da educação básica compreender?; e (5) quais as reais condições efetivas de construção dessa compreensão do mundo com discentes da educação básica?

Evidentemente, antes da defesa de que a disciplina escolar Geografia permita uma formação crítica, precisamos ter clareza da sua forma particular de se construir como conhecimento para, inclusive, estruturar caminhos a se chegar nessa formação crítica. É preciso lembrar que a disciplina escolar Geografia no contexto da década de 1990, “apressou-se” para formar alunos críticos, mas desamparada por pressupostos pedagógicos, construiu-se como uma disciplina desinteressante e pretensamente crítica (conforme STRAFORINI 2008, p.64-73).

Pensar em um lugar para a Geografia Escolar deve ser a gênese do movimento, uma vez que, assim, evitaremos caminhos simples, banais ou doutrinários, parafraseando o título do texto de Gomes (2009): “Um lugar para a

Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário”. Portanto, defender qualquer importância política da disciplina escolar Geografia exige, efetivamente, reconhecer antes o modo de operacionalização intelectual que a marca.

Guiados por esse último posicionamento, ponderamos que, na escola ou na universidade, a Geografia é uma forma de pensar (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019). Quando focalizamos o espaço escolar precisamente:

Percebe-se, assim, que o **papel da Geografia no ensino está estritamente vinculado ao sentido atribuído à ciência geográfica**, embora essa vinculação não autorize a se colocar as duas como equivalentes, nem a entender a Geografia na escola como aplicação ou versão simplificada da sua ciência de referência. [...] Diferentemente, **a Geografia Escolar é o conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados na prática docente, com o objetivo de compor o objeto de formação escolar** dos alunos da escola básica [...] Para a Geografia Acadêmica, o foco é a produção, por especialistas, de conhecimentos sistemáticos, metódicos, conscientemente vinculados a um ramo particular do saber. **Para a Geografia Escolar, a meta é a produção, por pessoas comuns, sobretudo crianças e jovens, para a participação na vida social** com qualidade, consciência e responsabilidades cidadãs. **Em ambas as modalidades [Acadêmica e Escolar], reconhece-se que um modo de pensar peculiar [o pensamento geográfico] está na base dessa produção de conhecimentos.** (CAVALCANTI, 2019, p. 85-87, grifos nosso)

Reconhecendo a relevância da ciência geográfica, haja vista a indissociabilidade da disciplina escolar com esta referência sobretudo em termos de sentidos atribuídos, avocamos o trabalho de Roque Ascensão & Valadão (2012) que, ao estudarem a obra “Geografia e Modernidade” (GOMES, 1996)<sup>18</sup>, localizam, dentre outros pontos, uma conclusão que qualifica este pensar geograficamente e que está conectado ao ensino na educação básica: “[...] é possível afirmar que o objeto desse campo de estudos seja a dispersão do fenômeno geográfico, ou, ainda, a interpretação da espacialidade da abrangência de um fenômeno” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2012, p.158).

Importante realçar que Duarte (2016), em sua tese de doutorado, demonstra ser consensual, entre inúmeros pesquisadores de destaque nacional em

<sup>18</sup> Neste livro, resumidamente falando aqui, cujo eixo central é “Geografia e modernidade” (GOMES, 2010, p.10), o autor apresenta e debate grandes obras/autores que marcaram a história do pensamento geográfico, notadamente, no sentido da identidade disciplinar e no sentido epistemológico quanto ao reconhecimento, da Geografia, como ciência.

Educação Geográfica, que a disciplina escolar Geografia possua o compromisso de uma construção de mundo assentada em uma perspectiva geográfica da realidade. Esta compreensão geográfica da realidade se efetiva ao “favorecer ao educando a construção de raciocínios com base na inteiração dos componentes espaciais (relevo, sujeitos sociais, aparelhos urbanos e rurais, hidrografia, clima)” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2012, p. 153), ou melhor dizendo, compete à disciplina escolar Geografia a compreensão da espacialidade do fenômeno, e não o estudo do fenômeno em si, operando metodologicamente com o “onde” (localizar), o “como” (descrever) e o “porquê” (analisar) (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017).

O que chamamos aqui de ‘ensino na educação básica’ se compõe de um exercício intelectual complexo de reconstrução dos conteúdos da Geografia Acadêmica, associado ao cotidiano escolar com suas demandas (de atuação, de formação, de perfil discente, de perfil docente, de gestão) e de possibilidades materiais, conforme nos esclarece Cavalcanti (2019, p. 41).

Ainda segundo Cavalcanti (2019), sob este enquadramento, o desafio revelado é, em primeiro lugar, ter clareza acerca do debate sobre o que é a Geografia e o papel de ensinar, considerando que os escolares também participam do processo de construção, de atribuição de valor e de importância deste conhecimento conforme os seus anseios cotidianos. O desafio é garantir o encontro entre compreender geograficamente o fenômeno e considerar, neste exercício intelectual, a participação e o significado desta discussão com o público escolar (ibid.).

No espaço escolar, no entanto, esta clareza acerca do que é a Geografia não pode ser construída enquanto uma definição de dicionário, tampouco, como uma replicação acadêmica da história do pensamento geográfico em suas longas correntes com obras clássicas e marcantes. No espaço escolar, com efeito, importa mais pensarmos a razão de estudarmos a Geografia, questionando-nos também para que serve a Geografia (VESENTINI, 1992, p. 65 apud CAVALCANTI, 2019, p. 27).

Isto quer dizer que “o ensino da Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade”



(CAVALCANTI, 1998, p. 24). Assumir a espacialidade é um movimento de demarcação disciplinar importante e, ao mesmo tempo, uma significação do trabalho docente no curso de uma aula.

Como demarcação disciplinar, Gomes (2010; 2017) sublinha que este investimento intelectual aclara a especificidade da Geografia, em nosso caso na escola, e nos permite acessibilidades para diálogos e contribuições com demais áreas do conhecimento que, em nosso caso, expressam-se como outras disciplinas escolares. No contexto da prática docente, advogar o pensar a espacialidade é abdicar da ideia de que a construção curricular cotidiana se realiza na transmissão de conhecimentos, pois nos conduzimos via uma reflexão, e isto quer dizer fazer da construção da aula de Geografia um exercício de interação. Assertivamente: “a Geografia serve para pensar, ela ajuda a pensar; no ensino se ensina pensar pela Geografia” (CAVALCANTI, 2019, p. 11).

Por exemplo, as perguntas típicas da Geografia – *onde? e por que aí?* – podem ser internalizadas pelos alunos como uma capacidade de se questionar a realidade, entendendo que os fenômenos não estão localizados por acaso, em um “receptáculo” chamado espaço; diferentemente, há uma lógica que justifica essa localização” (CAVALCANTI, 2019, p. 120).

Essa clareza acerca da identidade disciplinar precisa, no curso da formação docente inicial e continuada, ainda segundo Cavalcanti (2019), se estabelecer como um eixo estruturante, contendo as discussões sobre o que é a Geografia e o seu papel na escola. É este domínio teórico-metodológico que afasta repostas generalistas e pouco promissoras, como “Ah! Geografia é tudo! Ela está em toda parte!” (CAVALCANTI, 2019, p. 10). Certamente,

“ [...] “a ordem espacial do mundo” pode parecer simples, mas de fato não o é. Explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outra localização, explicar graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolve um raciocínio bastante sofisticado. [...] Ao não darmos conta da complexidade e importância desse raciocínio que se esconde atrás da aparente simplicidade da pergunta, apelamos para definições amplas que dão impressão de serem mais inclusivas, como as de que a Geografia estuda as relações entre a sociedade e a natureza.” (GOMES, 2017, p.145)

Para nós, não se trata apenas de ter domínio dessas discussões, mas também pensar qual a razão escolar deste debate. Questionar qual a sua localização curricular e quais desdobramentos curriculares essa discussão produz. Garantir efetivamente a conexão dessa discussão com os demais conteúdos curriculares, para que se evidencie o nosso compromisso em pensar geograficamente um conteúdo e não o conteúdo em si.

Como resultado cognitivo, a ausência da espacialidade traz como consequência a construção de perguntas convencionais, generalistas, que pouco exploram o cotidiano e a multiescalaridade (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014). Esquiva-se, assim, de “favorecer aos alunos a percepção de que um fenômeno de ocorrência, aparentemente local, relaciona-se com outros espaços” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2012, p. 157).

Ortodoxamente, preterir a espacialidade significa também fazer do conteúdo o fim da aprendizagem e não um meio para interpretar a espacialidade (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014, p. 4). Cautelosamente, sinalizamos que os conteúdos não se colocam naturalmente em sua dimensão geográfica, considerando que “não há um objeto geográfico em si” (CAVALCANTI, 2019, p. 110). Diante disso, é necessário que se reconheça, nisto que chamamos de conteúdo, um papel de “ajudar o aluno a relacionar-se com o mundo como objeto de pensamento” (CAVALCANTI, 2019, p. 147). Na construção desta relação, entretanto, a aula não se reduz à análise do conteúdo por ele mesmo. Pelo contrário, a aula se realiza enxertando, nas discussões inerentes ao conteúdo, questões que instiguem os discentes a pensarem através da espacialidade.

Este conteúdo, objeto de pensamento, compreende-se no exercício intelectual da discussão de sua espacialidade e os conceitos, como o ‘espaço’, não são outros conteúdos, mas angariam uma importância curricular de “caminho através do qual o professor poderia mediar, junto aos alunos, interpretações de questões de ordem geográfica” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 07).

Em nosso caso, a teorização do pensamento geográfico se revela como um segmento curricular privilegiado para construir uma nova possibilidade de ver os conteúdos e conceitos, haja vista que ela contém um conceito-chave (o ‘espaço’),

além de nos motivar a pensar como faremos a discussão da identidade disciplinar (o que é a Geografia e a sua importância) com pessoas que serão dentistas, arquitetas, artistas e, quem sabe, profissionais da Geografia, mas que no momento de nossa construção curricular cotidiana são, sobretudo, alunos da educação básica.

Aqui vale lembrar que Santos (2009, p. 114) propõe a construção de uma metageografia antes do geógrafo se propor a explicar, geograficamente, a realidade: “trata-se da construção de um sistema de conceitos capaz de produzir, na inteligência, as situações reais enxergadas do ponto de vista dessa província do saber”. Essa proposição é de grande valia, considerando a natureza propositiva que almejamos nesta pesquisa, pois nos faz indagar em que medida precisamos encarar a construção dessa metageografia na condição de docente da educação básica e, em termos práticos, interrogar-nos como essa metageografia pode vir a se tornar transversal na estrutura curricular, como proposta de fixar a espacialidade do fenômeno como finalidade premente da aula de Geografia e, porque não, pensarmos a espacialidade dos fenômenos como temas ou questões motivadoras da nossa própria estrutura curricular, para além de apenas listarmos os fenômenos dessa estrutura curricular.

A proposição metodológica de Santos (2009), entretanto, não poderá ser assumida como uma discussão da história do pensamento geográfico ou de um debate acerca da epistemologia do conhecimento científico geográfico, como se ignorássemos a extensão espacial sobre a qual essa temática repousa e é condicionada: o território escolar. Neste ponto, torna-se imprescindível agregar ao debate não apenas uma ação didática que o torne possível, mas assegurar uma razão escolar que o faça necessário, considerando todas as variáveis circunstâncias e substantivas – tais como: série; nível da educação básica; tema da aula de Geografia; dentre outros.

Por fim, parafraseando o título do trabalho de Rocha (2009), não podemos abandonar que, simultaneamente aos conteúdos que convocamos na construção da estrutura curricular da disciplina Geografia os objetivos da aula não podem se equalizar aos mesmos conteúdos e, tampouco, deixar de “Pensar no/com/sobre o espaço”. Esse fundamento, com base em Massey (2015, p. 37), pode garantir-nos a dúvida, essência do ato educativo, através da exploração da natureza controversa

do mundo; através da problematização das imagens mentais que carregamos sobre o mundo; e através da complexidade e diversidade dos lugares. No seio dessas recomendações está a condição primeira: reconhecer o caráter e a forma de operacionalização do pensamento geográfico (a espacialidade), ou seja, está a centralidade para com a clareza e a importância da teorização do pensamento geográfico na estrutura curricular.

### **3.4. A condição escolar: reimaginar o espaço é reavaliar a docência e o conhecimento**

As pesquisas sobre a ‘composição do conhecimento escolar’ e sobre o ‘saber docente’ nos instigam a reavaliar a nossa compreensão sobre o conhecimento escolar. Elas trazem variáveis que precisam ser consideradas em sua configuração, mostrando-nos que, no contexto da prática docente, o exercício de socialização e construção com os escolares não pode ser resumido em simplificação de conhecimento científico e transmissão de conhecimento simplificado.

Nesta seção, traremos um ângulo geográfico sobre essa reavaliação acerca do conhecimento escolar, com o intuito de nos somar aos autores e de continuar perseguindo, conforme colocado no capítulo 01, o pensar geograficamente assuntos atinentes ao campo de pesquisa educacional. A base desse exercício é: como se imagina o espaço escolar? Ou seja, como se imagina a escola que, neste trabalho, é por excelência o espaço de construção e socialização do conhecimento escolar?

Como ponto de partida, esse exercício reflexivo nos rememorou à obra “Orientalismo” (SAID, 2007) na qual se demonstra a tese de que o Oriente é uma construção do Ocidente. Geograficamente, o Oriente não se apresenta apenas como uma área, mas também como um conjunto de práticas (SAID, 2007, p. 27). Neste sentido, trata-se de uma geografia imaginativa que constitui o Oriente como uma unidade (SAID, 2007, p. 41). Essa imaginação geográfica conduz o nosso olhar sobre o Oriente, motivando-nos a pensar em que medida a escola seria uma invenção da universidade. Em que medida essa invenção, revelada através de uma

geografia imaginativa no curso das disciplinas da grade curricular da graduação, conduz a forma como compreendemos o processo de ensino-aprendizagem?

Refletir sobre essas questões metodologicamente, obriga-nos a considerar o contexto da formação docente em Geografia, uma vez que convocamos a universidade para o debate. À luz de Cavalcanti (2011), conseguimos identificar a marca dessa natureza formativa do professor que, conseqüentemente, modela a forma como ele imagina a escola: uma cultura do “aulismo” em seu processo de formação inicial, e na qual a Geografia, enquanto disciplina escolar, é ignorada nas discussões travadas pelas disciplinas da grade curricular da graduação.

Pormenorizando a discussão, no contexto de uma reforma curricular recente para o curso de licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo em vista as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP,2002), Roque Ascensão *et al.* (2015) concluem, através de uma avaliação documental no âmago do Projeto Pedagógico:

Dentre outras, compõe esse conjunto específico, as disciplinas de Climatologia, Urbana, População, Geomorfologia e Agrária, ou seja, conhecimentos que têm correspondência aqueles trabalhados pela Geografia Escolar. [...] Esses (campos) em nenhum momento indicam vinculação à prática pedagógica na Escola Básica. **Aliás, cabe destacar que a ementa dessas disciplinas não apresenta nenhuma distinção para a formação do bacharel ou do licenciado.** O que pode indicar uma concepção formativa que não distingue o sentido do conhecimento para uma e outra formação. (ROQUE ASCENÇÃO *et al.*, 2015, p. 3473, grifos nosso)

Tanto a pesquisa de Cavalcanti (2011), de modo geral, como a pesquisa de Roque Ascensão *et al.* (2015), em um contexto particular, revelam uma proposta de formação docente na qual se refunda um modelo aplicacionista de formação, reavivando o “3+1”. Depreende-se que o trabalho intelectual na escola exige um domínio de conhecimentos científicos específicos que, na prática docente, serão ajustados didaticamente e transmitidos aos discentes. Aqui compreende-se o conhecimento escolar como conhecimento científico simplificado e, sob esta ótica, está implicitamente a gênese da forma como se imagina o espaço escolar.

Ampliando o debate, mas agora no contexto da prática docente, notadamente em um país marcado por uma educação pública de baixa qualidade,

as políticas curriculares se colocam enquanto uma panaceia desse cenário e acabam por imprimir uma “cultura tutelar” aos professores (GONÇALVES, 2007, p. 82). Nesta perspectiva, técnicos educacionais produzem documentos prescritivos que recomendam a construção da prática docente e, assim, “divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação” (ibid.).

Por esse ângulo, o cotidiano escolar se expressa como uma “caixa preta”, conforme explicado no capítulo 02. Geograficamente, as escolas se constituem como uma planície isotrópica (CORRÊA, 2007), ou seja, superfícies homogêneas, constituindo áreas nas quais se transmite o que fora decidido pelos ‘que decidem sobre a educação’ e pelos que ‘pensam a educação’. Uma consolidação da imaginação da escola como área disponível em que se transmite o que foi decidido externamente.

Em suma, quer pelo contexto de formação dos professores, quer pelas políticas curriculares, deparamo-nos com uma forma de imaginar a escola que a reduz a um prédio que, pelo caráter da formação docente, se transmite conhecimento científico simplificado. Para a geógrafa Doreen Massey (2009), a forma como imaginamos o espaço modula a forma como compreendemos as questões que são colocadas para a nossa reflexão. Assim, a forma como se imagina a favela/espço modula a forma como se compreende a violência urbana; a forma como se imagina o Oriente Médio/espço modula a forma como compreendemos o terrorismo; a forma como imaginamos a América/espço modula a forma como nos colocamos ao ouvir o discurso do “descobrimento”.

Por isso, a forma como imaginamos a escola/espço, sob essa ótica de formação aplicacionista, modula o modo como iremos compreender o professor (profissional que adapta e transpõe conhecimento científico nesta concepção de formação) e o conhecimento escolar (conhecimento científico simplificado, nesta concepção de formação). Implicitamente, está colocada uma imaginação diminuta da escola (um prédio), do conhecimento escolar (conhecimento científico simplificado) e do professor (profissional que adapta e transmite conhecimento científico simplificado).

Para reimaginarmos a escola, vamos mobilizar a nossa matriz teórico-metodológica construída no capítulo 02 (escola como substrato material preenchida por relações sociais político-pedagógicas territorializadas). Esta matriz é uma ferramenta para calibrar o nosso olhar sobre a produção curricular cotidiana, mas ela também pode ser a base deste importante exercício que nos conduzirá a reavaliar o trabalho docente e o conhecimento escolar em suas complexidades.

A matriz teórico-metodológica é uma ferramenta que, no capítulo 02, sucumbiu à compreensão de escola como espaço disponível para ensinar. Neste sentido, a matriz elimina a imaginação comum de que o espaço é uma área e, por assim dizer, um palco. Pensar a escola à luz de nossa matriz exige considerar que o exercício de construção e socialização do conhecimento escolar se desenrola em uma extensão espacial, que por sua vez é uma condição espacial da prática docente. Por isso é relevante atentar para a expressão ‘espaço escolar’, considerando que a palavra ‘espaço’ seja preenchida por uma densidade conceitual.

Destacamos que teoricamente a “palavra espaço é de uso corrente, sendo utilizada tanto no dia-dia como nas diversas ciências.” (CORRÊA, 2007, p. 15). Salienta-se que, ao falarmos em “espaço escolar”, estamos compreendendo “espaço” como “um conceito-chave” (ibid.), preenchido por uma complexidade com base em Santos (2009) e Gomes (2010).

Pondera-se portanto “espaço” como um instrumento conceitual que nos permite compreender o mundo geograficamente: “efetivamente, o objeto da Geografia é este espaço que simultaneamente é a disposição física das coisas [sobre uma superfície] e as práticas sociais que ali [sobre essa superfície] ocorrem” (GOMES, 2010, p. 38). Como a distribuição física das coisas/dos objetos está relacionada com a forma como as práticas sociais/ações se dão, podemos dizer que o “espaço” pode ser condensado, teoricamente, como um sistema indissociável de objetos e ações (SANTOS, 2009).

Em seu livro “A condição urbana” (2002), o geógrafo Paulo Cesar da Costa Gomes esclarece que o “urbano” era um estatuto adquirido por um certo adensamento demográfico, dadas as características da morfologia física da área

sobre a qual repousa esse adensamento (templos, orientação de arruamentos etc.) e, simultaneamente, a organização social específica desse adensamento, que é condicionada a uma estrutura específica de poder (tendo as cidades como sedes desse poder). Afirma-se que o “urbano” é definido por uma extensão espacial que é constituída por uma forma física e por um ordenamento social.

Inspirados por essa interpretação geográfica, propomos pensar a escola não como uma superfície/área/palco na qual se transmite conhecimento científico simplificado, ou seja, burocraticamente, como um estabelecimento que se destina ao ensino. Na escola, compreendida como uma extensão espacial constituída por uma morfologia própria e por um conjunto de práticas sociais ordenadas por relações de poder específicas, e que propiciam a construção e a socialização de um conhecimento que expressa uma configuração própria, o conhecimento escolar não será reflexo do conhecimento científico (CAVALCANTI, 1998; LOPES, 1999; VILELA, 2013).

Importa como imaginamos o espaço escolar e, dentro dele, a sala de aula, já que a construção do conhecimento geográfico escolar se efetiva numa releitura da sala de aula, não mais como uma área disponível para o “ensino de Geografia”, mas como uma condição espacial da própria construção e socialização deste conhecimento. Ou seja, a construção do conhecimento escolar, nesta célula básica da escola que é a classe (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 81), sinaliza que o professor em formação enxergue a sala de aula como um substrato material preenchido por relações sociais político-pedagógicas territorializadas. Esta é a natureza geográfica da prática docente e o “motor” para reimaginar a escola e, por consequência, o ofício docente e o conhecimento escolar.

Este movimento intelectual dialoga com Tardif (2014, p. 234) em sua defesa de que os professores são profissionais ativos e competentes, e por esta razão a prática docente não pode ser compreendida como uma aplicação de saberes que se originam de teorias. Agora a escola não é apenas uma área disponível, mas uma extensão espacial que se apresenta como condição, e por isso integrante do exercício intelectual construído pelo docente. Dessa forma,

Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e,



portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2014, p. 234-235)

O substrato material engloba a área da sala de aula, entendendo o edifício como condição material de construção da prática educativa, mais os recursos que nele estão contidos e a serviço do professor (quadro, livro didático, computador, mecanografia etc.). Construir uma aula exige de nós a identificação e a localização de um conjunto de objetos nesta extensão espacial que nos servem de apoio (como o livro didático), interferem nas interações (como a distribuição das carteiras em sala) e garantem algum conforto necessário para o desenrolar do processo de construção e socialização do conhecimento (como um ventilador ou um ar-condicionado).

Por sua vez, as relações sociais político-pedagógicas territorializadas compreendem o conjunto de relações sociais que influenciam a construção da aula (relação professor-aluno; relação professor-professores da mesma disciplina; relação professor-direção/coordenação). As relações sociais nos mostram que, no plano organizacional, conforme nos ensinam Tardif & Lessard (2014, p. 99), há uma divisão técnica do trabalho, reunindo um conjunto expressivo de diferentes profissionais, e que abrange “dimensões horizontais e verticais” que produzem controles, colaborações, conflitos e negociações.

Ainda no tocante às relações sociais, Tardif & Lessard (2014, p.100) destacam que “Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola”. Efetivamente, o trabalho escolar revela atores sociais em relação de poder uns com os outros (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 99). Com isso, construir uma aula é também compreender como um feixe de relações sociais se estruturam nesta extensão espacial para, minimamente, garantir alguma ordem neste conjunto de interações, alguma continuidade seriada de acordo com os demais professores, e alguma consonância com os objetivos amplos da instituição na qual se trabalha: um emaranhado de relações que se desenha no encontro com tantos “Outros” e vai

expondo a escola como um espaço definido e delimitado por relações de poder, quer dizer, um território (SOUZA, 2007).

Esse pressuposto, pensado com base neste exercício de reimaginação da escola, orienta-nos a um repensar a própria docência e a agregar valores vinculados à criatividade e à imprevisibilidade (LEMOS, 2019, p. 12). Vemos, assim, um afastamento da posição que se empenha em modelar o “Outro” e destaca a posição de enxergar o espaço como aberto - “simultaneidade de histórias-até-agora”, conforme Massey (2009). No caso do espaço assumidamente aberto, a narrativa espacial que expressa a forma como ele se organiza considera o inesperado, pois se efetiva a partir do encontro com os “Outros”, uma interação que é permanentemente feita e desfeita (MASSEY, 2009) e que, neste sentido, sublinha a importância das interações na construção da formação dos escolares.

No contexto da aula, considerar o “Outro” no bojo das relações sociais é pensar na aula como um encontro (TARDIF, 2000a) e, nesse sentido, reconhecer que o “Outro” não é um vazio, mas que participa no processo de construção do conhecimento. Reconhecer a aula como um espaço-tempo que se efetiva pelo encontro é sublinhar os conhecimentos trazidos pelas experiências das mais diversas pelos discentes, e se abrir para um percurso que contemple o inesperado. Mais uma vez: o espaço como resultado do encontro com os “Outros”, que se faz e refaz, uma “simultaneidade de histórias-até-agora” (MASSEY, 2009).

“Portanto, a escola, como todo local de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 109). Por isso:

- A condição escolar destaca, no contexto do ‘saber docente’, [1] os saberes experienciais neste exercício de construção e socialização do conhecimento escolar, haja vista a importância, por parte do professor, do “conhecimento de seu meio”; [2] pensarmos qualidade de saber “personalizado e situado” do professor, haja vista as suas condições materiais de trabalho e a sua experiência; e [3] a “complexidade das interações” no bojo das relações sociais, especialmente com os discentes, para além da leitura simplista de ajuste vocabular e arrumação da matéria.

- A condição escolar destaca, no contexto da ‘composição do conhecimento escolar’, [1] a relevância da razão pedagógica, ao pensarmos os desafios cotidianos em termos de condições materiais e imateriais de trabalho; [2] o esforço em como garantir o fluxo de cientificidade, diante da relação com um público-alvo que não é um futuro par profissional; e [3] os valores sociais que se persegue com este processo de formação, diante do que foi selecionado do campo científico para ser reconstruído na escola.

Por fim, aqui está a condição escolar: a escola como uma extensão espacial que é carregada de sentidos político-pedagógicos em suas relações, e de condições materiais que tornam possíveis a construção do processo educativo. Ou seja, o substrato material preenchido de relações sociais político-pedagógicas territorializadas. Essa nova imaginação sobre a escola interdita a sua compreensão como mera superfície disponível para ensino, pois condiciona o nosso pensamento a buscar uma leitura da escola na qual se persegue identificar variáveis (materiais: substrato material; e imateriais: relações sociais) localizadas.

Consequentemente, se a escola não é mais imaginada como um prédio disponível, mas como uma condição espacial, o professor se coloca enquanto um intelectual que constrói conhecimento. Este conhecimento, chamado aqui de escolar, não é mais compreendido como uma declamação de conhecimento científico simplificado e reproduzido. Constrói-se, com esse olhar geográfico, uma nova interpretação da escola, dos seus sujeitos e do conhecimento escolar.

## **4. A escolha e importância do procedimento de operacionalização: analisar livros didáticos ou entrevistar professores?**

A fundamentação teórica debatida até aqui nos possibilitou construir a nossa estrutura empírica. Neste capítulo, demonstraremos a pertinência da estrutura empírica, ou seja, expressaremos a sua relação com a base teórica e a sua potência, no sentido de produção de dados para pensarmos os objetivos (geral e específicos) e as questões (geral e secundárias) de nossa pesquisa. No curso deste debate, e como fizemos em capítulos anteriores, traremos uma possibilidade de pensar geograficamente o procedimento de operacionalização adotado. As palavras-chave são: Procedimento de operacionalização; Entrevista; Sintaxe espacial.

### **4.1. Operacionalização da pesquisa: justificativa procedural**

Diante do escopo teórico construído até então, como justificamos a anexação do procedimento de pesquisa apresentado (as entrevistas com um grupo diverso de professores), fazendo-o dialogar com a qualidade desse escopo? Sublinhamos que a questão em destaque explicita o propósito de transformar um problema curricular cotidiano em um problema científico, pois submetido a um método científico de investigação, sobretudo através da demonstração de conexão entre a fundamentação teórica e o procedimento de pesquisa adotado.

É sob esta ótica que o problema curricular cotidiano, transformado em objeto e questão, expressa-se como uma construção intelectual e não um dado a priori. Fundamentalmente, a voz de denúncia – que sinalizou uma dificuldade em se construir uma teorização do conhecimento geográfico no espaço escolar – reclama por um debate metodológico para se constituir como uma questão científica.

Sendo assim, a escolha pelo procedimento de operacionalização precisa ser uma decisão consciente e não um movimento aleatório. Por isso, a escolha em analisar livros didáticos ou entrevistar professores (em uma alusão ao título deste capítulo) precisa considerar, simultaneamente, o objetivo, a questão e a fundamentação teórica de nossa pesquisa.

Sinalizamos também que o “afastamento” dessa discussão do capítulo 01, na qual apresentamos a estrutura da pesquisa, justifica-se, pois, compreender a entrevista e o conjunto dos entrevistados, enquanto uma escolha procedimental e o seu processo de construção, pressupõem considerar como concebemos o “cotidiano”, o “currículo”, o “conhecimento escolar”, o “saber docente” e a “escola”.

Neste sentido, debruçamo-nos em primeiro lugar na construção da fundamentação teórica porque a reconhecemos as teorias como “estruturas [as teorias] que se colocam como programas da pesquisa” (CHALMERS, 1993, p. 109). Dessa forma, construir questões para compor uma entrevista, em que iremos explorar o “cotidiano”, por exemplo, exige de nós a exposição de ideias que abarquem a compreensão da importância que ajuizamos ao mesmo; exige de nós avocar as discussões que o justificam; e, por fim, exige de nós a inscrição desse conjunto em nossa tese, no sentido de garantir a demonstração de sua pertinência, do rigor teórico assumido e das suas potencialidades.

Com isso, o escopo teórico é posicionado enquanto a fundamentação de um caminho da construção do pensamento (no âmbito da estruturação da narrativa científica em nosso campo de pesquisa) e da prática (no âmbito da elaboração do corpo empírico). Por este ângulo, constitui um verdadeiro plano interpretativo para as nossas indagações (MINAYO, 2016, p. 19), que foram colocadas, nesta pesquisa, como questões geral e secundária. A relação dialógica entre fundamentação teórica e instrumento de operacionalização se torna relevante em razão de que a teoria adequa o corpo ao ambiente e evita intempéries de julgamentos solitários (ibid.).

Por isso, se a nossa prática docente sugere que a nossa formação acadêmica se fez insuficiente no sentido de endereçar alguma possibilidade de debater a teorização do pensamento geográfico no espaço escolar de forma pertinente a um processo de escolarização, o escopo teórico desta pesquisa se constitui como um itinerário, no qual se revela um caminho para essa busca, subsidiando-nos de estudos já realizados por outros pesquisadores em diversos campos temáticos.

Desta forma, a teoria orienta a observação e o experimento (CHALMERS, 1993, p. 59) para conseguirmos dizer além do que observamos (GOMES, 2010, p.26), e para não cairmos nas armadilhas do “indutivista ingênuo” que advoga a possibilidade de, no contexto de produção do conhecimento científico, fazer uma observação de base sinestésica, sem preconceito e segura (CHALMERS, 1993, p.46). Assim, sabemos que o visível, neste caso a análise das entrevistas, dependerá de nossos óculos conceituais e de referências em pesquisas anteriores, dado que:

Santos (1996) nos ensina que o espaço é uma forma-conteúdo, ou seja, uma forma que só existe em relação aos usos e significados que nela existem e que têm nela sua condição de existência. Assim, o objeto possível de investigação não é um dado e sim uma construção. Se a ciência não conseguir duvidar do senso comum, do óbvio, daquilo que se apresenta como dado, então para que criaríamos conceitos e operacionalizaríamos categorias de análises? (GOMES, 2010, p. 26)

Como um segundo exemplo hipotético, suponhamos que eu estivesse próximo a fazer alguma contribuição à fisiologia ou à anatomia humana, e suponhamos que eu tenha observado que muito pouca coisa tem sido feita em relação ao estudo do peso dos lóbulos das orelhas humanas. Se, com base nisto, eu passasse a fazer observações muito cuidadosas sobre o peso de uma ampla variedade de lóbulos de orelhas humanas, registrando e categorizando as diversas observações, penso que esteja claro que eu não estaria fazendo nenhuma contribuição importante à ciência. Eu estaria desperdiçando meu tempo, a menos que alguma teoria tivesse sido proposta tornando importante o peso dos lóbulos da orelha, como uma teoria, por exemplo, que relacionasse de alguma maneira o tamanho dos lóbulos à incidência de câncer. (CHALMERS, 1993, p. 59)

Historicamente, a atividade científica, a partir do século XVIII, passa a ser composta também com “o elogio do método, do procedimento. A verdade desloca-se do objeto [a busca das essências] para a forma que adotamos para abordá-lo” (GOMES, 1999, p. 336). Contando, cabe-nos atentar para a base da nossa discussão em nível procedural uma vez que, nesta dimensão, está também a luta pela legitimidade científica que se coloca como uma luta metodológica (ibid.), salientando que esta abarcará tanto o caminho do pensamento quanto a prática na abordagem da realidade (MINAYO, 2016, p. 14).

Para aclarar o mérito deste debate, ressaltamos que a cientificidade é uma ideia reguladora que se constrói em um movimento que enreda aquisição de um saber, aperfeiçoamento de um método e a elaboração de uma norma (MINAYO, 2016, p. 12). Esta totalidade qualifica a pesquisa como um “artesanato intelectual”, pois vai se construindo no curso de uma “cartografia das escolhas” esendo, por isso, um objeto construído e não percebido (DESLANDES, 2019, p. 29), que vai sendo formulado no curso de um exercício intelectual que extrapola um debate no qual a dimensão metodológica contorne apenas um conjunto de técnicas a serem empregadas, desfazendo a percepção de que a produção do conhecimento científico pudesse se realizar através do prosseguimento de uma cartilha.

A nossa preocupação é, por excelência, refletir sobre a necessária proporcionalidade entre o nosso cabedal teórico e o procedimento de operacionalização adotado, já que este conjunto expressa o nosso método, ou seja, traduz a complexidade da nossa visão de mundo segundo a qual tensionamos o nosso objeto de pesquisa em via da investigação de nossas questões, visto que engloba a coerência entre o que propomos investigar e o que produziremos em termos de análise (STRAFORINI, 2008, p. 23). A rede intrincada entre o cabedal teórico com o procedimento de operacionalização está expressa abaixo metaforicamente:

O que são os nossos conceitos, e para que eles servem? Tentarei responder a essa pergunta com a ajuda de duas metáforas. Se pensarmos que, para elucidar a realidade, precisamos erguer “edifícios” que nos permitam enxergar mais e melhor, podemos entender os conceitos como “tijolos”; a teoria como sendo os “tijolos” com “argamassa”, já assentados, formando um todo coerente; e o método como sendo a maneira de “assentar os tijolos”, “levantar as paredes” etc., sem agredir a realidade (sem ignorar a “topografia”, sem enfeiar a “paisagem”, sem deixar de aproveitar os “materiais” disponíveis mais apropriados... (SOUZA, 2013, p. 9)

Não podemos pensar o escopo teórico e a construção do empírico de forma hierarquizada. Muito embora iniciemos a discussão pela fundamentação teórica, é a realização das entrevistas e a análise delas que provocará um avanço na produção do conhecimento, possibilitando-nos concordar e até mesmo discordar dos autores por nós mobilizados. Se, por um lado, a natureza idiográfica de nossa

pesquisa não nos conduz à criação de leis gerais, como os estudos de natureza nomotética das ciências exatas, por outro ângulo, a pesquisa nos permite sugerir intervenções a partir da compreensão alcançada com as nossas interpretações.

É com base nesta possibilidade que apresentamos os procedimentos como parte das nossas justificativas da pesquisa, em virtude de que agregaremos à entrevista uma competência de produzir dados da maior importância para o desenvolvimento deste estudo. Dados que comportam implicações tanto para o campo científico, no sentido de produção de conhecimento, quanto para a sociedade, no âmbito da formação de professores de Geografia e da socialização do conhecimento escolar.

Rigorosamente, a atividade científica não é um movimento isolado, mas demanda de uma aprovação institucional e do próprio reconhecimento da comunidade de pesquisadores, revelando-se como uma “prática social” (CHALMERS, 1993, p. 158). No interior deste esforço está a busca em esclarecer que o que desenvolvemos é uma atividade rigorosa de pensar o mundo, e, por isso, o resultado desta atividade contém um grau de confiabilidade. Contudo, justificar o procedimento de operacionalização é também um movimento epistemológico:

[...] a epistemologia é um campo crítico de discussões sobre as formas de pensamento científico. Isto quer dizer que essas discussões epistemológicas dizem respeito antes de mais nada, aos métodos, aos objetos e às finalidades de um conhecimento científico. Discutir criticamente as formas de construir um pensamento científico não quer absolutamente dizer se transformar em um tribunal para julgar da sua conformidade ou não em relação a um modelo único e ideal, ao contrário. (GOMES, 2009, p. 14)

A natureza idiográfica dessa pesquisa exige que a compreensão do fenômeno seja o exercício intelectual a ser perseguido com entrevistas (instrumento adotado por nós) e, nestes termos, olhar a teorização do pensamento geográfico a partir de uma posição em que (i) “o pesquisador não se autoexclui” (GOMES, 2007, p.9), estando orientado pela atenção em (ii) “como as coisas estão organizadas” (GOMES, 2007, p. 11) e na (iii) “importância dos seus contextos” (GOMES, 2007, p. 11). O exercício da compreensão condensa esses



três pressupostos (i, ii e iii) por parte do pesquisador. Com eles consegue-se produzir interpretações sobre o fenômeno estudado.

Para Silva & Silva (2016, p. 4), uma entrevista compreensiva requer “colocar-se mentalmente no lugar que o entrevistado ocupa no espaço social, considerando condicionantes psíquicas e sociais dos quais ele é produto, e que estão diretamente associadas à sua posição e à sua trajetória particular neste espaço”. É, a partir desse cuidado com a clareza sobre a posição assumida pelo sujeito entrevistado em seu contexto, que conseguiremos extrair os sentidos e a logicidade atribuídos à teorização do pensamento geográfico em seus depoimentos (objetivos geral e secundários), e que conseguiremos responder às questões (gerais e secundárias) a que nos propusemos.

A entrevista compreensiva se manifesta como uma “relação social singular” (ZAGO, 2003, p. 301) e por isso é preciso também que consideremos o lugar que ocupamos diante do entrevistado: “o pesquisador não pode ser interpretado como se ele não fosse tal pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia e profissão, ou ainda, como se não ocupasse um determinado lugar na sociedade” (ibid).

Metodologicamente, há uma importância qualitativa da entrevista compreensiva, haja vista que, sob a ótica da quantidade de entrevistados, não conseguiríamos responder às nossas questões, já que não há um cálculo para uma definição precisa do número de depoentes, conforme pondera Zago (2007, p. 297). A nossa preocupação é sobretudo a de garantir a representatividade para avaliarmos os depoimentos, que partirão de um grupo fundamentalmente heterogêneo (ibid.) em termos de universidade de origem, formação, trajetória de pós-graduação, produção de pesquisa científica, tempo de magistério, séries em que atua etc.

Neste caso, o lugar de investigador e de professor da educação básica por um lado nos aproxima do conjunto dos entrevistados, por outro gera tensão diante da possibilidade de se avaliar aquilo que se coloca e, sobretudo, como se pratica aquilo que se coloca. No mais, a nossa trajetória em Colégios de Aplicação – como ex-aluno, estagiário, pesquisador e docente – nos abre um “oceano” de compreensões advindas destas vivências variadas, mas exige de nós atenção para

o fato de que não se trata de nossas experiências, mas de um conjunto de outras experiências com trajetórias próprias de cada um dos depoentes. Falamos, enfim, como sujeitos que conhecem Colégios de Aplicação, e muito embora isto crie “pontes” e “abra portas”, mas não falamos daquilo que conhecemos pelo percurso por nós trilhado.

Através de entrevistas, almejamos compreender como um determinado professor – que possui uma trajetória de formação acadêmica e no magistério próprias – significa a teorização do pensamento geográfico no contexto do currículo praticado na educação básica. A escola como condição da prática docente, ou seja, a condição escolar, bem como a competência e proporcionalidade da entrevista com o nosso escopo teórico e, mais especificamente, a entrevista semiestruturada, se tornam justificáveis da seguinte forma:

No que se refere às entrevistas, o objetivo é o de fazer emergir memórias e trajetórias de formação que possam se constituir como dados para a compreensão dos processos e modos de formação das suas identidades, **fundamentais para o entendimento dos valores e posicionamentos que animam os modos específicos dos fazeres [...]**. Revalorizar os saberes da prática, **criados e recriados cotidianamente** por aqueles que têm sobre si a responsabilidade de “aplicar” as propostas advindas dos mais diversos gabinetes, é o desafio que enfrentamos. Assim, ampliando a compreensão sobre quem são e o que fazem [...], no que ele se refere aos currículos reais, praticados por professores reais **nas escolas reais para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais**. (OLIVEIRA, 2003, p. 79, grifos nossos)

[...] [no que tange à entrevista semiestruturada] nenhuma interação, para a finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada. **Mas, neste caso, a semiestruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador**. Por ter um apoio claro na sequência das questões, **a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos** (MINAYO, 2010, p. 267, grifos nossos).

Em nossas entrevistas, as memórias e trajetórias de formação se apresentarão nas autoavaliações dos depoentes acerca, primeiro, de suas formações nos níveis de graduação e pós-graduação. Por conseguinte, memórias e trajetórias de formação emergirão das autoavaliações da escola como espaço

formador em sua dinâmica cotidiana complexa, o que demanda dos sujeitos-professores uma atuação criativa e nada equacionável. São esses resgates de memórias e trajetórias que, pensados sob a ótica dos currículos praticados, basearão a nossa resposta acerca da importância da teorização do pensamento geográfico na educação básica, questão central de nossa pesquisa.

Por isso o roteiro da entrevista semiestruturada vai recuperando um percurso de formação acadêmica inicial, continuada e experiencial. Este roteiro tem uma qualidade de importância capital porque nos ajuda a não nos perder e, ao mesmo tempo, possibilita-nos garantir o conjunto dos temas a serem explorados por nós nas entrevistas para, por fim, compreendermos a logicidade de convocação da teorização do pensamento geográfico e a(s) razão(ões) atribuída(s) pelos professores, objetivo central da nossa pesquisa.

Geograficamente pensando as entrevistas, em primeiro lugar, devemos recuperar a máxima da geógrafa Doreen Massey (2009) de que importa a forma como imaginamos o espaço, mais uma vez. A forma como imaginamos o espaço modula a forma como compreendemos as questões que são colocadas para a nossa reflexão. Quanto a isto, os depoimentos dos entrevistados demonstrarão, implicitamente em seus discursos, a forma como estes imaginam o espaço escolar já que as entrevistas foram feitas com um grupo de docentes que trabalham em uma unidade escolar e as questões colocadas se dão considerando a prática profissional neste contexto.

Em termos de nossa dinâmica intelectual de construção de conhecimento e tomando o pressuposto (iii) – a importância do contexto - não podemos fazer da realização das entrevistas um caminho para se provar uma hipótese, já que o empírico não se coloca, em nosso caso, como uma busca de verificação de uma problemática estabelecida, conforme Zago (2003, p. 297). Afinal, as interpretações produzidas nesta pesquisa serão realizadas após a análise das entrevistas e, dessa forma, precisamos reconhecer um movimento cognitivo que se retroalimenta e vai se complexificando:

Vê-se com os olhos, mas só se sabe das coisas por pensamento. Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação [...] o objeto atinge o pensamento à mesma medida que este condiciona a leitura daquele. Enquanto o

objeto pode ser tido como a coisa mesma, o pensamento sobre ele o virtualiza na ideia, podendo multiplicá-lo no conceito que se faz dele pela interpretação. [...] Não só o discurso pretende atingir a realidade, como também a própria realidade atinge a pessoa pelo discurso. Isso quer dizer que a realidade toca diretamente a pessoa quando esta procura tocá-la (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.74-88).

Operacionalmente, na busca em compreender como a teorização do pensamento geográfico é significada, consideramos que os depoimentos são contextualizados não apenas no tempo, mas também em um recorte institucional que pode, razoavelmente, ser qualificado como um recorte espacial. São olhares movidos por posições diferentes dentro deste recorte institucional/espacial, tendo vista a conjugação de trajetórias particulares de formação universitária com o trabalho em séries diferentes. Fundamentalmente, a ciência geográfica, é “o campo de estudos que interpreta [...] por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos” (GOMES, 2017, p.20). Aprofundando esta defesa, podemos dizer que o recorte institucional/espacial, em linhas bem gerais, operará como uma ‘situação espacial’:

Isso quer dizer que, ocupando aquele ponto [**com aquela série, com aquele programa curricular, com aquela trajetória universitária**], ou seja, naquela posição, podemos ver algo que não veríamos se estivéssemos situados em outra posição qualquer. A expressão [situação espacial] estabelece, portanto, uma relação direta entre o observador e aquilo que está sendo observado. Essa relação se estabelece por um jogo de posições, é a situação espacial que permite ao observador ver algo que de outro lugar não seria visível para ele da mesma forma. O ponto de vista é um dispositivo espacial (posicional) que nos consente em ver outras coisas. (GOMES, 2013, p. 19, adaptação nossa)

Pormenorizando, a situação espacial pode ser considerada a partir de uma dada localização curricular, que é a série em que o docente trabalha. A posição, neste caso, se traduz em uma avaliação do objeto de nossa pesquisa no contexto de uma cadeia de conteúdos que compõem a referida série, acrescida da extensão espacial (a sala de aula) sobre a qual este debate se dará. Este conjunto de considerações, por sua vez, impõe à teorização do pensamento geográfico a construção de uma justificativa para a sua mobilização ou não.

Para precisar esse esforço e alcançar essa abordagem geográfica no cuidado com as entrevistas, subsidiamo-nos de um ponto específico da obra “Invenção do cotidiano” de Michael de Certeau (1990). Essa obra é um estudo de complexificação do entendimento sobre o “cotidiano”. Recuperamos daí valiosas conclusões sobre os relatos das pessoas em seus afazeres diários, especificamente o capítulo intitulado “Práticas de espaço”.

Em um exercício de aproximação com o nosso estudo e, pensando no sentido de que os relatos são depoimentos sobre as atividades curriculares com foco na teorização do pensamento geográfico, convocamos o pensamento do pesquisador supracitado no anseio de reforçar e aprofundar a possibilidade de demarcar um ângulo geográfico para avaliar os relatos/depoimentos dos nossos entrevistados. Os depoimentos são, assim, qualificados como verdadeiras “syntaxes espaciais”:

Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamavam *metaphorai*. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” – um ônibus ou um trem. Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome: todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços. Vendo as coisas assim, as estruturas narrativas têm valor de syntaxes espaciais. (CERTEAU, 1990, p. 199)

Os depoimentos dos nossos entrevistados também organizarão e atravessarão lugares (as salas de aula!), considerando que buscaremos compreender como as coisas estão organizadas – pressuposto (ii) da construção da pesquisa idiográfica – e considerando que a nossa matriz espacial calibrará o nosso itinerário de construção das interpelações.

Todavia, os depoimentos como syntaxes espaciais, por isso, pressupõem a localização de variáveis, dispostas em uma extensão espacial que é meio e condição da construção do conhecimento escolar (a escola), e será expressa na realidade institucional de trabalho dos professores na educação básica. De certo, os “relatos [depoimentos] contam como se pode fabricar [atribuir logicidade e sentido à teorização do pensamento geográfico] e fazer [construir a teorização do pensamento geográfico]” (CERTEAU, 1990, p. 207, adaptação nossa).

#### 4.2. A estruturação da entrevista e os entrevistados: entrando no espaço escolar

Desde sempre, a geografia tem sua identidade associada à aventura das explorações. Descobridores, viajantes, cosmógrafos são, por isso, os legítimos antecessores dos geógrafos acadêmicos surgidos no final do século XIX. A partir dessa época, em que pouco restava para ser “descoberto”, a aventura das explorações não cessou, mas mudou profundamente o seu sentido. **“Os novos mundos” da atualidade não são mais constituídos por terras nunca visitadas** ou por trilhas nunca percorridas. Hoje, as explorações geográficas consistem em verdadeiras metáforas das antigas. **Os novos mundos são parte do nosso cotidiano, as descobertas são novas formas de olhar, de relacionar, de conceber;** as viagens contemporâneas são constituídas **pela interiorização em novos percursos temáticos.** Neste sentido, a Terra incógnita não cessa de ser redescoberta. (CASTRO *et al*, 1997, p.7, grifos nossos).

Nessa pesquisa, a nossa “Terra incógnita” se configura na busca em compreender como os professores, situados em posições diferentes (em turmas diferentes, com séries diferentes, trajetórias de formação específicas etc.) e no âmbito de suas práticas cotidianas, avaliam a teorização do pensamento geográfico, atribuindo-lhe um sentido, uma lógica; criando condições de construção desse debate e, por fim, dando-lhe um lugar na estrutura curricular da disciplina escolar Geografia. Em certa medida, interpelar os docentes é entrar em seus espaços como se fizéssemos uma viagem; é provocá-los a realizar uma reflexão sobre si mesmos, movidos pela avaliação de uma temática curricular fixada; é, por fim, uma aventura de explorações também nesse sentido.

Sob este ângulo, toda entrevista é um relato de viagem que, à luz de Certeau (1990), qualifica-se como “uma prática de espaço” (CERTEAU, 1990, p. 200):

Todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, desde o abecedário da indicação espacial (“dobre à direita”, “siga à esquerda”), esboço de um relato cuja sequência é escrita pelos passos, até o “noticiário” de cada dia (“Adivinhe quem eu encontrei na padaria?”), ao “jornal” televisionado (“Therã: Khomeiny sempre mais isolado...”), aos contos lendários (as Gatas Borracheiras na choupanas) e às histórias contadas (lembranças e romances de países estrangeiros ou de passado mais ou menos remotos). Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo **produzem geografias de ações** e derivam para lugares comuns de uma ordem, **não constituem somente um**

**“suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias.** Não se contentam em deslocá-las e transpô-las para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas (CERTEAU, 1990, p. 200, grifos nossos).

Por isso, no contexto da prática docente importa como se trabalha a teorização do pensamento geográfico ‘na escola’. Aqui, ‘na escola’ não é apenas um “suplemento” quando refletimos sobre a teorização do pensamento geográfico, mas uma condição e, neste ponto, os relatos/ as entrevistas “[...] contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço” (CERTEAU, 1990, p. 207). Assim traduzimos geograficamente a riqueza metodológica da realização das entrevistas.

Estruturalmente, como já havíamos apontado no capítulo 1, o grupo de professores entrevistados são docentes de um Colégio de Aplicação (CAp) sediado no estado do Rio de Janeiro. Importou, na escolha desses depoentes, o fato destes professores formarem alunos da educação básica e formarem professores em nível de graduação, sobretudo no contexto de disciplinas nomeadas de estágios supervisionados. Mais precisamente, estes docentes tanto lecionam as disciplinas de estágios supervisionados no curso de graduação em licenciatura em Geografia na universidade da qual o CAp é também uma unidade acadêmica, como orientam os graduandos que realizam estágios supervisionados em suas turmas de educação básica no CAp.

Ao falarmos de Colégio de Aplicação genericamente estamos contextualmente tratando de uma unidade escolar que é oficialmente uma unidade universitária e que oferece, pelo menos, atividades de ensino com turmas de educação básica. Nessas turmas, são também desenvolvidos os estágios supervisionados de graduandos que cursam alguma licenciatura na universidade a qual pertence o Colégio Aplicação, além de poderem ser desenvolvidas experimentações metodológicas de forma ampla. Historicamente,

A ideia de um colégio de demonstração [Colégio de Aplicação] nasce no interior das Faculdades de Filosofia tendo em vista a necessidade desta no que se refere às aulas de prática de ensino ali ministradas aos futuros professores do ensino secundário. Instituições de caráter semelhante já funcionavam na Alemanha e Estados Unidos. A criação do CAp se dá entrelaçada à preocupação com formação de professores e remete aos objetivos estabelecidos no Estatuto das Universidades

Brasileiras que é, além da formação e habilitação ao exercício de atividades que requeiram preparo técnico científico, estimular a investigação científica. O colégio de aplicação aponta também para o fomento de uma tradição de pesquisa educacional. (FRANGELLA, 2000, p. 6)

Em 12 de março de 1946, através do Decreto-Lei Federal n. 9053, estabeleceu-se a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia manter ginásios de aplicação, destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. Ernesto de Souza Campos, em artigo publicado em 1957, assim definiu os objetivos dos Ginásios de Aplicação: *“Proporcionar a prática de didática em casa de ensino apropriada, dotada de todos os recursos para tal finalidade; Instituir uma casa de ensino modelar para estímulo e emulação de outras do mesmo grau; Abrir, sob a égide da Faculdade de Filosofia, um campo de estágio palpitante e evolutivo.”* Nesse sentido, os Colégios de Aplicação foram concebidos a partir de duas premissas centrais: a de se constituírem em campo de estágio obrigatório para os licenciandos das Faculdades de Filosofia e o de oportunizarem a experimentação de novas práticas pedagógicas. (<http://www.cap.ufrj.br/> Acessado em 12/10/2022).<sup>19</sup>

Com este arcabouço empírico, podemos nos assegurar de que estamos diante de docentes que formam alunos da educação básica e formam futuros professores de Geografia, inclusive com base em suas aulas na educação básica. Esta situação é um campo fértil para pensarmos o processo de construção e socialização do conhecimento na escola, tendo como recorte curricular a teorização do pensamento geográfico e, mais ainda, tensionarmos a mobilização da ciência geográfica em um espaço-tempo que é a escola.

Metaforicamente falando, podemos dizer que os professores do CAP trabalham na “fronteira” entre o escolar e o universitário. Importa aos docentes do CAP formar alunos da educação básica através de um processo de construção e socialização de conhecimento em suas aulas; importa também aos docentes do CAP formar futuros professores que avaliam e aprendem como se estrutura, no contexto dos currículos praticados, este processo de construção e socialização do conhecimento que envolve não apenas a mobilização da ciência geográfica, mas outros condicionantes que estão nesta extensão espacial chamada escola.

---

<sup>19</sup> Para fins de aprofundamento sobre os Colégios de Aplicação, além da pesquisa desenvolvida por Frangella (2000), sugerimos a revista Perspectivas em Educação Básica, originalmente chamada Perspectiva CAPiana. A edição comemorativa, relativa ao aniversário de 60 anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (pioneiro no país), lançada em junho de 2008, traz um debate sobre a criação dos Colégios de Aplicação no Brasil e aponta importantes referências aos que se interessam pela história da educação brasileira.



Assim, quando os estagiários estão acompanhando uma aula cujo tema é “Industrialização Brasileira”, eles estão avaliando e aprendendo como os professores do CAP mobilizam autores, processos e conceitos discutidos no âmbito da produção científica; mas também estão avaliando como tornar este debate exequível, considerando os recursos materiais disponíveis e acionados dentro de um dado planejamento; e considerando que esta discussão se desenvolve através de um conjunto de interações, com um público-alvo próprio em termos de faixa etária e de propósito de formação, que não é o de se formar bacharel ou licenciado em Geografia. Os currículos praticados pelos docentes do CAP nos dão, assim, as “geografias das ações” docentes.

Efetivamente, esta rede de sujeitos (alunos da educação básica e graduandos estagiários) impõe aos docentes do CAP uma clareza acerca de seus exercícios de mediações didáticas que, para os estagiários que observam criticamente, expressam uma forma de mobilizar o que foi ou está sendo aprendido na universidade, ou o que não foi e poderia ser aprendido na universidade, para se conseguir trabalhar na escola. Os currículos praticados pelos docentes do CAP nos dão aquilo que, apesar de tudo, “se pode aí fabricar e fazer” pelos docentes.

Um outro dado importante, do ponto de vista da exequibilidade desta pesquisa de doutorado, e que tem a ver com a estrutura empírica, é o contexto pandêmico na qual estamos imersos desde 2020. O biênio pandêmico brasileiro (2020-2022), caracterizado por uma alternância entre períodos de regras mais rígidas de confinamento e momentos de algum retorno à normalidade, tem levado a uma reorganização constante das atividades educativas e, sobretudo, de uma reorganização inédita e rápida do trabalho docente. Assim, encontrar professores para a realização de entrevistas, ainda que remotamente, tem se mostrado uma atividade de difícil gestão, principalmente devido às agendas inconstantes (aulas síncronas, aulas assíncronas, reuniões, novas formas de acolher responsáveis etc.).

Entrevistar, ainda que remotamente, é também aumentar o tempo de exposição do docente à tela do computador; é exigir a maior permanência docente a uma atividade que rememore o emprego, ainda que dentro de casa; é presumir uma internet estável para que não se perca o pensamento em construção no curso das questões lançadas; e é acertar um horário onde se possa falar de forma focada

sobre perguntas cujas respostas exigem resgate de formação acadêmica, de trajetória, e reflexão sobre a prática cotidiana.

Sendo assim, a escolha pelos docentes do CAp respondeu também a estas preocupações que envolvem o acesso a eles, o que nos foi facilitado pelo fato de, ao longo de nossa trajetória profissional e pessoal, termos tido oportunidade de conhecê-los, em sua grande maioria. Esta proximidade facilitou tanto o fazermos o convite para a entrevista como uma breve apresentação de nossa pesquisa.

Mais concretamente, entrevistamos um conjunto de dez professores efetivos do CAp, que atuam em diferentes séries da educação básica (do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) e que construíram e constroem trajetórias profissionais muito próprias, haja vista tanto as instituições de formação (tanto em nível de graduação quanto em nível de programas de pós-graduação), como os variados temas de pesquisa de mestrado e doutorado.<sup>20</sup> Além disso, com esta escolha tivemos a preocupação de garantir uma pluralidade de perfil docente e nos policiamos para “evitar generalização com base em uma amostra mal formada”, conforme atenta Zago (2003, p. 297).

Apresentaremos sinteticamente abaixo os nossos entrevistados, de forma imprecisa em termos de formação na graduação e pós-graduação. Nos limitaremos a este dado impreciso de exposição dos entrevistados para garantir o anonimato, considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta pesquisa. Além disso, escolhemos nomear cada docente como um “Orixá”, haja vista a percepção de suas personalidades que os diferenciam e sabendo que, na Umbanda, religião brasileira de raiz africana, cada Orixá é concebido com traços próprios, individuais e, ao mesmo tempo, como uma força da natureza<sup>21</sup> (COSTA, 1983, p. 374 apud MORAIS 2017, p. 24).

Enquanto traços próprios, ressaltamos as trajetórias únicas de formação, considerando sobretudo os distintos percursos de pesquisa na pós-graduação. Como força da natureza, essa qualidade nos aproxima de uma das nossas filiações

---

<sup>20</sup> Importante ponderar que, do conjunto de docentes entrevistados, dois se desligaram do CAp recentemente (um em 2017 e outro em 2021). Pelo fato desses dois docentes terem trabalhado na instituição por mais de vinte anos, avaliamos como pertinentes mantê-los no grupo de entrevistados.

<sup>21</sup> A critério de curiosidade e aprofundamento, sugerimos a leitura do livro “Os orixás e a personalidade humana” de Mario Cesar Barcellos, cuja primeira edição foi lançada em 1953 e cuja quinta edição (a que possuímos) foi lançada em 2010 pela editora Pallas.

teóricas, precisamente Tardif (2014), na qual se reconhece o docente que atua na educação básica como um sujeito do conhecimento e, por isso, um indivíduo que não se define enquanto um mero reprodutor de pesquisas desenvolvidas fora do contexto escolar por outros estudiosos. Aqui estão os nossos entrevistados:

Quadro 2: Equipe de Geografia do CAp

<b>Docente</b>	<b>Trajetória de Formação</b>
Iansã	Graduada em Geografia, mestra em Geografia (ênfase em Geografia, Gênero e Sexualidade) e doutoranda em Geografia (ênfase Geografia, Gênero e Sexualidade)
Iemanjá	Graduada em Geografia, mestra em Geografia (ênfase em Geografia Histórica) e doutoranda em História Social
Nanã	Graduado em Geografia, mestra em Geografia (ênfase em Geografia Política) e doutora em Geografia (ênfase em Geografia Política)
Ogum	Graduado em Geografia, mestre em Geografia (ênfase em Geografia Agrária) e doutor em Geografia (ênfase em Geografia Política)
Ossaim	Graduado em Geografia, mestre em Planejamento Urbano e Regional, doutorando em Geografia (ênfase em Formação de professores de Geografia)
Oxalá	Graduado em Geografia, mestre em Geografia (ênfase em Geografia Urbana) e doutor em Geografia (ênfase Educação Geográfica)
Oxóssi	Graduado em Geografia, mestre em Geografia (ênfase em Geografia Agrária) e doutorando em Educação (ênfase em Educação de Jovens e Adultos)
Oxum	Graduada em Geografia, mestra em Geografia (ênfase em Geografia Agrária) e doutoranda em Geografia (ênfase em Educação)
Oxumarê	Graduado em Geografia, mestre em Geografia (ênfase em Geografia Política) e doutorando em Geografia (ênfase em Geografia Política)
Xangô	Graduado em Geografia, mestre em Geografia (ênfase em Geografia Urbana e Geografia Política) doutor em Geografia (ênfase em Geografia Urbana e Geografia Política)

Na construção da entrevista, de modo geral, demarcamos quatro momentos. Em cada um desses momentos, lançamos um conjunto de perguntas. Metodologicamente interessa-nos, ao longo das questões, apreender como os docentes avaliam o papel de sua formação (acadêmica e experiencial), o CAp, a disciplina escolar Geografia e o currículo. Em suma, com a análise destas entrevistas esperamos avaliar com profundidade a relação entre conhecimento escolar e conhecimento científico no contexto da prática docente e, especificamente, a teorização do pensamento geográfico.

Com o intuito de clarificar nossa ferramenta de operacionalização, sinalizamos que as questões foram encaminhadas por e-mail com antecedência para uma primeira apreciação dos docentes com o intuito, inclusive, de sanar possíveis dúvidas. Abaixo, apresentamos a entrevista com a demarcação de seus momentos e as perguntas que a integra:

Quadro 3: 1º momento da entrevista

<b>MOMENTO 01</b>	<b>Trajetória de formação: localizando o sujeito</b>
	Conhecendo o entrevistado a partir de sua trajetória no CAp e da sua trajetória de formação acadêmica. Há também uma avaliação sobre a importância da trajetória acadêmica para o trabalho desenvolvido no CAp.
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando você começou a lecionar no CAp?</li> <li>2. O que significa para você trabalhar no CAp?</li> <li>3. Por que a escolha pelo CAp e não outro(s) colégio(s)?</li> <li>4. Você optou por ser DE? Por quê? Se sim, tal condição ajuda na pesquisa sobre o ensino no CAp?</li> <li>5. Ao longo de sua trajetória nessa instituição, houve algum segmento específico da Educação Básica que você tenha trabalhado por mais tempo? Por quê?</li> <li>6. Quais séries/qual série você tem trabalhado nestes últimos três anos? Qual o conteúdo programático da referida série?</li> <li>7. Formou-se por qual universidade? Fez pós-graduação? Se sim, onde? Quais foram os objetos e problemáticas de pesquisa? Quem foi o seu orientador? Há conexões entre a pesquisa realizada pelo seu orientador com a sua prática pedagógica?</li> <li>8. Nesta série em que você trabalha, como você avalia a importância da sua trajetória na universidade (graduação, mestrado etc.)?</li> <li>9. Como você avalia a importância da experiência profissional em sua prática docente em termos de construção e socialização do conhecimento?</li> <li>10. Como você avalia a sua formação na graduação, no sentido de formação inicial? Por quê?</li> <li>11. Como você avalia, especificamente, as disciplinas cursadas na Faculdade de Educação? Por quê?</li> </ol>

Quadro 4: 2º momento da entrevista

<b>MOMENTO 02</b>	<b>CAP: explorando os elementos do espaço escolar</b>
Avaliação do CAP pelo docente com a possibilidade de identificarmos elementos condicionantes para o desenvolvimento da prática docente e elementos que demarcam singularidades.	
<p>12. Qual a importância em trabalhar com os licenciandos de Geografia? Por quê?</p> <p>13. Quais são as expectativas com relação à formação dos licenciandos que você orientou no CAP em seus estágios supervisionados? Por quê?</p> <p>14. O que significa formar alunos da educação básica e do ensino superior ao mesmo tempo?</p> <p>15. Ao preparar a sua aula, você considera elementos do cotidiano escolar? Por quê?</p> <p>16. Como você avalia o seu cotidiano escolar considerando os recursos materiais? Por quê?</p> <p>17. Como você avalia o seu cotidiano escolar considerando as relações sociais? Por quê? [Direção; Equipe de Geografia; alunos; pais]</p> <p>18. Você considera a escola um espaço de formação? Por quê?</p>	

Quadro 5: 3º momento da entrevista

<b>MOMENTO 03</b>	<b>Geografia: precisando a disciplina escolar</b>
No contexto da prática docente, almejamos compreender como o docente avalia a disciplina escolar Geografia, a ciência geográfica e a relação entre ambas.	
<p>19. Qual o papel da Geografia no currículo da educação básica?</p> <p>20. Quando você prepara uma aula de Geografia, qual(is) é (são) a(s) sua(s) preocupação(ões)?</p> <p>21. Qual(ais) a(s) estratégia(s) para resolver essa(s) inquietação(ões)?</p> <p>22. O que é, para você, uma aula de Geografia? Ou seja, há alguma distinção entre uma aula de Geografia com as demais aulas, sobretudo as de Ciências Humanas e Sociais?</p> <p>23. Como essa marca disciplinar acompanha você ao longo das construções de suas aulas?</p> <p>24. O que é a ciência geográfica para você? E o ensino dela?</p> <p>25. Como você avalia a relação entre ciência geográfica e disciplina escolar Geografia?</p> <p>26. Como você constrói o seu referencial teórico para as suas aulas?</p> <p>27. Que tipo de materiais você usa? Que critérios você mobiliza nessas escolhas?</p>	

Quadro 6: 4º momento da entrevista

<b>MOMENTO 04</b>	<b>Currículo</b>
	Neste momento, queremos extrair uma compreensão curricular da disciplina escolar Geografia e como a teorização do pensamento geográfico emerge.
	<p>28. Como você avalia o currículo do CAp? Por quê?</p> <p>29. Na construção de um currículo de Geografia, que preocupações/conteúdos você entende imprescindíveis? Por quê?</p> <p>30. Na série em que você trabalha, como se expressa, em termos de composição, o currículo de Geografia?</p> <p>31. Qual (Quais) a(s) sua preocupação(ões) na construção dessa proposta curricular? Por quê?</p> <p>32. A nossa experiência docente com diversos currículos permitiu-nos identificar um conteúdo, que é discutir “O que é a Geografia”, seguida do conceito “Espaço”. Esse debate está presente, enquanto conteúdo, na sua experiência docente?</p> <p>33. Você avalia esse debate como pertinente? Por quê?</p> <p>34. Esse debate é um tema discutido tanto na universidade como na escola. Você acha que há alguma particularidade deste debate no espaço escolar? Se sim, qual seria?</p> <p>35. A discussão sobre “O que é a Geografia”, em nossa experiência, vem acompanhada em mostrar a sua importância. Há uma preocupação, em sua prática docente, em mostrar essa relevância da Geografia? Por quê?</p> <p>36. Caso sim, qual a importância, na formação escolar, da existência dessa discussão?</p> <p>37. A discussão sobre “O que é a Geografia”, em nossa experiência, vem acompanhada em construir o conceito “espaço”. Este conceito está presente em sua prática? Como?</p> <p>38. Quando, precisamente, você o mobiliza? Ou, por que você não o mobiliza?</p> <p>39. Qual o papel desse conceito em suas aulas na educação básica? Por quê?</p> <p>40. Como você compreende esse papel através de sua prática cotidiana?</p>

Por fim, com o intuito de aclarar este espaço, apresentamos uma primeira análise do CAp sob a ótica de nossa matriz teórico-metodológica. Esta exposição se dá a partir de um olhar condensado das entrevistas, enredando o que significa trabalhar no CAp e como é avaliado em termos de substrato material preenchido por relações sociais (1º e 2º momentos da entrevista). Ainda, é válido sublinhar que esta primeira apreensão do CAp revela os limites e as possibilidades da

produção curricular cotidiana de forma ampla e foi organizado, individualmente, no Quadro 7<sup>22</sup> (Escola: significação, substrato material e relações sociais territorializadas). A saber:

- Substrato material:

1. Uma visão ampla da escola, mas conectada com as atividades de ensino: sem auditório, sem refeitório e sem acessibilidade.
2. Um espaço sucateado e que demanda improvisações.
3. Um espaço inadequado e que condiciona a prática docente para aulas tradicionais em um modelo centrado exclusivamente na figura do professor.
4. É um espaço satisfatório apenas se comparada a outras escolas públicas.
5. Observação importante: para o docente Ogum, essa precarização material explica, em parte, o funcionamento e o serviço oferecido pelo CAp, pois é importante considerar a tradicional estrutura de tempos de 50 minutos por aula e a inexistência de temas transversais como sugere a LDB/1996.

- Relações sociais político-pedagógicas territorializadas:

1. Relação com os alunos: (a) uma relação rica com discentes diversos socioeconomicamente. Não é uma “escola de bairro”. (b) Não há uma cartilha a ser seguida para a construção das aulas; no CAp, o processo de construção do conhecimento é uma questão. (c) No tocante à formação escolar, a questão da comunidade escolar foi se tornando cada vez mais complicada e atrapalha o andamento pedagógico. Algumas vezes, entende-se ser nociva a participação dos responsáveis por não entenderem o que é um CAp.

2. Relação entre docentes: (a) Em termos administrativos, o CAp é uma desordem: “núcleo disso, núcleo daquilo, etc.”. Há muitas instâncias deliberativas e é preciso uma melhor organização, pois as pessoas se arvoram em fazer o que quiserem. (b) Há muita fragmentação e pouco estímulo para articulações. O marco das relações sociais é a multiterritorialidade: equipe disciplinar, departamento, colegiado etc. A coesão da equipe de Geografia foi se

---

<sup>22</sup> Consultar anexo (página 196).

fragmentando ao longo do tempo. (c) Um espaço aberto e de muitas interações, mas muitos diálogos “entre iguais”. (d) As relações se dão em termos de pontes políticas, em termos de acordos que são criados.

**3. Relação com os licenciandos:** (a) A presença do licenciando é desafiante: é preciso coerência entre o que se diz na graduação e o que se faz na aula da educação básica. (b) Os licenciandos retroalimentam as questões relativas à relação graduação – educação básica. (c) O licenciando torna obrigatório pensar sobre que professor se está formando. É interessante poder pensar também na formação deste par profissional. (d) A presença do licenciando demanda acompanhar o que é produzido pela academia e que o influencia. (e) O licenciando faz lembrar que na escola não se está formando “pequenos geógrafos”.



## **5. “Mas para não ser aula de História, como ensinar ‘industrialização brasileira’?”: prática docente e teorização do pensamento geográfico na escola**

A construção e a socialização do conhecimento escolar atravessam a necessária recuperação da forma como qualificamos a trajetória de formação, a prática docente, a escola, a disciplina escolar, a ciência de referência e a relação entre essas duas últimas. Finalmente, nesse capítulo, faremos isso através (pelo meio de) e com (por ação das) entrevistas. Significa pensar, à luz dos depoimentos e no enredamento das ideias expostas, para construir encaminhamentos propositivos que ponderem o nosso objetivo geral e a nossa questão geral<sup>23</sup>. Essa posição reforça o nosso alinhamento de que importa mais o que os professores são do que aquilo que desejamos que eles sejam (TARDIF, 2000a, p. 11). Operacionalmente, organizamos os depoimentos em quadros que sintetizam as ideias expressas nas entrevistas e que serão explorados qualitativamente por nós. As palavras-chave são: trajetória acadêmica; prática docente; escola; teorização do pensamento geográfico; proposta.

### **5.1. A construção do conhecimento escolar: reflexões que articulam trajetória acadêmica e prática docente**

Nesta seção, almejamos analisar como os professores concebem o processo de construção do conhecimento escolar, considerando para isso as trajetórias de formação e as suas práticas docentes. Em termos operacionais, focalizamos as nossas atenções nos “Momento 1 (Trajetória docente: analisando o sujeito)” e “Momento 3 (Geografia: precisando a disciplina escolar)” das entrevistas realizadas. Estes momentos foram organizados no Quadro 8 – Docência: trajetória acadêmica e prática docente<sup>24</sup>.

De modo geral, os entrevistados se graduaram dentro de um modelo “3+1” (exceto um dos docentes), e não desenvolveram pesquisas, em termos de monografia e dissertação de mestrado, voltadas à Educação geográfica (exceto um

---

<sup>23</sup>Objetivo geral: compreender o(s) sentido(s) da teorização do pensamento geográfico no currículo da Geografia, tendo em vista a logicidade de sua convocação e a(s) razão(ões) atribuída(s) pelos professores.

Questão geral: qual a importância da teorização do pensamento geográfico considerando a prática docente na educação básica?

<sup>24</sup> Consultar anexo (página 206).

dos docentes em sua monografia). No contexto das formações em nível de graduação, incluindo o docente que não se formou no modelo predominante, constata-se uma expressa marginalização das disciplinas cursadas em Faculdades de Educação em termos de reconhecimento de sua importância à época da formação inicial.

Este dado revela que participar de importantes discussões desenvolvidas na Faculdade de Educação, como os debates consagrados na “História da Educação” ou na “Sociologia da Educação”, pode não angariar uma importância ao longo da carreira docente, quando estes debates se dissociam da formação disciplinar (em Geografia, neste caso). Um dos entrevistados coloca, inclusive, que a posição da oferta das disciplinas da Faculdade de Educação está mal localizada, e isto afeta o sentido que elas poderiam produzir (Iemanjá).

Com isso, este modelo de formação “3+1”, além de construir uma hierarquização entre os espaços de formação do docente, sobrevalorizando os conhecimentos/as disciplinas do Instituto/Departamento disciplinar, também fragmenta e isola as reflexões destes espaços de formação. Como ressalta um dos entrevistados, não basta só discutir “Piaget”, é necessário discutir “Piaget e Geografia” (Ossaim). No caso do docente formado por outro modelo curricular, a marginalização das disciplinas da Faculdade de Educação permanece e se revela na própria escolha, sem qualquer critério, das disciplinas eletivas ofertadas por ela na época de sua graduação (Oxumaré).

Em suma, é este cenário de formação inicial que nos ajuda a compreender as escolhas pelas temáticas de pesquisa em termos de pós-graduação dos entrevistados (mestrado). São sempre temáticas vinculadas aos grandes campos de pesquisa consolidados na ciência geográfica. Por isso a atenção, e muitas vezes o interesse pela própria docência na educação básica emergem ou no final da graduação, alimentados pelo estágio supervisionado, ou nos desafios vividos no início da carreira docente.

Para esta pesquisa, este cenário adquire relevância quando o vinculamos à forma como os entrevistados avaliam suas práticas docentes na educação básica. Efetivamente, a prática docente na educação básica revelou que, nas escolas, precisamos “saber mais do que Geografia”. A burocracia da rotina escolar (como

a preparação de provas, a elaboração de materiais didáticos etc.) e a prática em sala demandam um exercício intelectual diferente do de adaptar e aplicar conhecimento científico (Oxum e Xangô). Esta dedução nos rememora a compreensão de Tardif (2014) de que saber ensinar nas salas de aula é tão importante quanto saber viver nas escolas:

Por outro lado, a carreira [docente] também é um processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Ora, esses grupos — a equipe de professores da escola, a direção do estabelecimento etc. — exigem que os indivíduos se adaptem a eles e não o contrário. (TARDIF, 2014, p. 262)

As atividades de ensino envolvem, por isso, um conjunto de compreensões que têm a ver: com o calendário escolar; tem a ver com os recursos materiais disponíveis na escola; tem a ver com a relação do docente com os demais docentes; tem a ver com a relação do docente com a sua coordenação/supervisão; e tem a ver, por fim, com a relação que o docente estabelece com as suas turmas. Aqui, a atividade de ensino se expressa como um processo de construção de conhecimento que se realiza sobre uma extensão espacial que, simultaneamente, reúne condições materiais e uma trama de relações sociais.

É esta constatação da complexidade da prática docente que faz com que a educação, de forma ampla (trabalho docente; currículo; evasão discente; público-alvo etc.), emergja como uma atividade de pesquisa (Oxum, Ogum, Nanã, Oxóssi e Ossaim). Nas entrevistas, os desafios cotidianos na relação com os discentes na escola e com o currículo escolar, por exemplo, colocam-se como “espelhos” para que o sujeito-professor se reveja, quer dizer, se reavalie neste lugar. É este momento de autoavaliação que origina, de modo geral, a pergunta que parecia ser óbvia e estar respondida pelas memórias escolares ou pela graduação: como trabalhar na posição de professor da educação básica?

Destacamos que esta questão se torna mais desafiadora por não sermos estimulados a pensar geograficamente o processo educativo (GOMES, 2018), mesmo dispondo de ferramentas teórico-metodológicas sólidas, como os conceitos-chave da ciência geográfica que nos possibilitam pensar e compreender os fenômenos via suas espacialidades. Com isso, a instituição escolar, o exercício

docente, o currículo, a indisciplina discente, o desempenho escolar etc. não são tensionados em sua dimensão geográfica.

Ficamos, nesta situação, na “superfície” das temáticas citadas, e isto quer dizer construir conclusões a partir apenas do que conseguimos capturar com os nossos sentidos, como aquilo que observamos enquanto estamos em sala de aula. Ou, por outros caminhos, buscamos apoio teórico na “Psicologia da Educação”, na “Filosofia da Educação”, na “Sociologia da Educação”. Implicitamente, lançamos à margem a participação de nossa área de formação e ampliamos a morosidade em compreender, na posição de professores de Geografia da educação básica, questões que emergem em nossos cotidianos escolares que, inclusive, permite-nos uma autorreflexão mais rigorosa do ponto de vista teórico-metodológico.

Intelectualmente, as entrevistas (Oxumaré, Iansã e Ossaim) mostram que a prática docente se efetiva, no processo de construção do conhecimento escolar, através de uma trabalhosa mediação didática que engloba ciência geográfica, outras ciências, reportagens, filmes, momento político, diálogos com outras pessoas etc. É assentado neste exercício que um dos entrevistados (Ossaim), revela que a trajetória docente vai contribuindo para um amadurecimento metodológico e imprimindo uma marca autoral; mas também diríamos, nesta pesquisa, que é este exercício que assegura que o conhecimento escolar, construído em sala de aula, transborda o conhecimento científico e nos faz reconhecer as qualidades do saber docente: plural e heterogêneo; temporal; carrega as marcas do humano; personalizado e situado, conforme Tardif (2014).

Logo, é pensar a prática docente avocando a ciência geográfica, os materiais não acadêmicos, as demandas da sociedade e construir um percurso de discussão com os escolares em que se considere o público-alvo com toda a sua especificidade na escola (Oxumaré, Iemanjá e Iansã). Certamente podemos dizer que este é o grande desafio intelectual, ou seja, esta é a atividade que explica o processo de construção da aula de Geografia e define a construção curricular cotidiana, distanciando-se de um discurso que se encerra na adaptação da ciência geográfica ou de aplicação de um documento curricular prescritivo.

Alargando o debate, com base nas entrevistas (Iansã), consideramos que este labor intelectual exige aos docentes da escola tensionar a relação entre teoria e prática que, muitas vezes, estão fragmentadas na universidade e na escola. A prática docente, além de enredar um conjunto extenso e diverso de materiais, provoca-nos a pensar o propósito e o sentido do que ensinamos, e aqui está a necessária dialogia entre teoria e prática. Não se trata apenas de dominar um conjunto de conhecimentos construídos pela ciência geográfica, mas de encontrar o lugar da importância deste conhecimento na formação escolar, bem como compreender as condições de sua construção no espaço escolar com recursos materiais próprios e demandas interativas (como faixa etária discente; nível de autonomia; mobilização de saberes avocados), em um complexo exercício de mediação didática.

O conjunto desta análise, que reúne trajetória de formação e prática docente, permitiu-nos, também, qualificar a experiência no contexto da docência. Neste caso, a experiência se constitui como um exercício intelectual de amadurecimento do reconhecimento e compreensão da complexidade do trabalho docente na escola. Por isso as nossas entrevistas mostram que a experiência não poderá ser definida como uma relação aritmética que considera o contar dos anos na condição de professor da educação básica (Oxalá). Consequentemente, ter mais tempo de atuação como professor na escola não garante ser um professor melhor. Valemo-nos da dúvida que esclarece essa compreensão acerca da experiência docente, usada por um dos entrevistados: “Você tem 30 anos de carreira ou tem 1 ano de carreira repetido 30 vezes?” (Oxalá).

Um dos entrevistados (Nanã) conclui que a experiência na trajetória docente é um amadurecimento intelectual que nos convida à não reprodução do que fazemos em sala, ou seja, a experiência não pode ser vista como um insumo para se alcançar uma receita e, por fim, chegarmos à alegórica e valiosa resposta para a polêmica pergunta: “Como dar aula no 6º ano do ensino fundamental?”.

Sob a ótica cognitiva, precisamente a experiência se constrói como um exercício reflexivo que revela também uma capacidade de associar uma gama de leituras que o docente realiza com os saberes trazidos pelos discentes (Ogum e Oxóssi). É a reestruturação do conhecimento com perspectivas metodológicas distintas para faixas cognitivas distintas (Ogum), e que ponderam a produção do

conhecimento como uma rede em que se enlaçam saberes e experiências difusas (como dito nos capítulos 02 e 03).

Por fim, o reconhecimento dessa qualidade da experiência é fundamental, já que, considerando os depoimentos (Oxalá), a experiência não é o domínio de um conhecimento que você aplica, uma vez que há uma variedade substantiva de relacionamentos humanos que atravessam a docência. Essa perspectiva, então, está em sintonia com o considerar a escola como condição (espacial) acompanhada por uma perspectiva de cotidiano complexa e de compreensão da prática profissional, neste último caso subsidiada pela qualificação da experiência docente conforme colocado e que também sinaliza a escola como espaço de formação.

## **5.2. Disciplina escolar, ciência de referência e a relação entre ambas: pensando com e a partir das entrevistas**

Como ponto de partida para pensarmos a teorização do pensamento geográfico, exploraremos a forma como os nossos entrevistados concebem, respectivamente, a Geografia Escolar, a ciência geográfica e a relação entre ambas. Compreendemos ser este um movimento de construção de um contexto geral para entendermos o papel da teorização do pensamento geográfico como parte integrante do conhecimento escolar Geografia. Mais uma vez, focalizamos as nossas atenções no momento 3 “(Geografia: precisando a disciplina escolar)” das entrevistas realizadas e reorganizamos as entrevistas nos Quadros “Geografia Escolar: identidade disciplinar”, “Ciência geográfica” e “Relação disciplina escolar Geografia – Ciência geográfica”.

No tocante às análises pautadas no Quadro 9 - “Geografia Escolar: identidade disciplinar”<sup>25</sup>, destacaremos dois importantes pontos apreendidos a partir de nossos exames: (i) o papel da Geografia na escola e (ii) a compreensão acerca do “espaço”. Estes pontos são marcos das reflexões sobre o papel da Geografia na educação básica, sobre a sua identidade disciplinar e sobre a aula de Geografia na escola.

---

<sup>25</sup> Consultar anexo (página 213).

Ao concentrar-nos no papel da Geografia na escola, sublinhamos duas observações: de um lado, temos a presença de respostas vagas, com expressões bem generalistas. De outro, há relatos que rigorosamente precisam o papel da Geografia na escola. Dentro das repostas vagas, há ponderações genéricas que sinalizam alguma contribuição da Geografia, mas não se desenvolve no sentido de explicar qual é esta contribuição. Neste caso, temos que “a Geografia ajuda na construção da concepção de mundo” (Oxum) e que “a Geografia é mais uma no currículo e a gente contribui em mais uma forma de olhar para que os alunos compreendam mais e vá complexificando o seu entendimento de mundo.” (Iansã).

Por sua vez, nas respostas mais rigorosas (Xangô, Ogum e Oxalá), a disciplina escolar e a própria aula de Geografia aparecem como um tipo específico de reflexão, de um foco analítico. Pensar “pelo prisma da espacialidade” (Oxalá) ou compreender um processo através de uma “organização socioespacial” (Ogum) é destacar uma qualidade da Geografia como forma de pensar, ou seja, nas palavras de um dos entrevistados:

A importância da Geografia deve ser percebida como saber e não como disciplina [...] A Geografia Escolar é a busca de uma autonomia dessa forma de pensar, da razão das coisas estarem onde estão. É desvelar isto aos alunos. Por isso, é uma forma de pensar e não uma disciplina escolar; é a construção de uma habilidade fundamental para o século XXI. (Xangô)

Assim, compreender “como um processo reflete o espaço” é se debruçar sobre a ordem espacial, na configuração e na leitura do espaço como um texto, que pode nos revelar a dinâmica de construção do processo, ou melhor dizendo, a dinâmica da condição espacial da construção do processo que estamos estudando. Por isso, “a dinâmica espacial do processo” ou “a espacialidade dos fenômenos” (Iemanjá e Nanã) são expressões que retratam um foco analítico característico da Geografia Escolar. Aqui a “espacialidade” não se coloca como um resultado ou como um meio, mas como uma dinâmica na qual um dado fenômeno se processa. Essa é também a abordagem a ser priorizada na discussão.

Por sua vez, a forma como se qualifica o espaço, ou seja, a forma como a compreensão acerca do espaço se manifesta, tornou-se um dado importante, já que, de alguma forma, todas as discussões sobre o papel da disciplina escolar ou da identidade disciplinar avocam o espaço como um balizador desses debates.

Atentamos, de início, para as afirmativas “pensar o espaço é a nossa especificidade” (Xangô) e “minha preocupação maior é como isto implica na produção e reprodução do espaço geográfico” (Ossaim).

A partir destas afirmativas interpelamos inicialmente: o “espaço” é algo que existe, como uma dada área, ou ele é um conceito que mobilizamos para trabalhar um determinado fenômeno de nosso interesse? Será que, na educação básica, ao usarmos expressões do tipo “A Geografia estuda a organização do espaço” os alunos alcançam a compreensão de que se trata de pensar algo a partir de um conceito, ou para este público-alvo o espaço se traduz em país, continente etc.?

Muitas vezes, isto que chamamos de “espaço” é tratado sem detalhamento e, assim, o “espaço” fica relegado à ideia de superfície/área (MASSEY, 2009). Por isso o espaço se transforma em um objeto que está para ser apreciado e estudado por nós, distanciando-se da qualidade de ferramenta teórica, mais precisamente, de um conceito. Estranhamente estaríamos, nesta situação, buscando compreender um conceito e não um dado fenômeno através de nossos “óculos conceituais” (o espaço).

Destacamos também as expressões seguintes: “[...] compreender o meio em que se vive”; “[...] compreender a produção e a reprodução do espaço”; e “[...] um conhecimento que se relaciona ao lugar das nossas existências” (Oxumaré, Ossaim e Oxóssi). Estas expressões não se desvinculam do espaço e são expressões que anunciam o papel da Geografia na escola e a sua marca disciplinar. Entretanto, o que chamamos de espaço – quer pensado como ‘meio’, como ‘produção do espaço’, como ‘lugar de nossas existências – é o resultado de processos que tem, no espaço, o seu rebatimento e a sua materialidade. O espaço, aqui, é um palco e reflexo/resultado do que se debate, mas nunca uma condição, que é vista como uma qualidade secundária atribuída ao espaço, embora se tente avocá-lo como protagonista da aula ou como a marca desse conhecimento na escola.

Subsequentemente, ao estudarmos o quadro 10 - “Ciência geográfica” <sup>26</sup>, destacamos os seguintes pontos: (i) a compreensão sobre o que é debater uma

---

<sup>26</sup> Consultar anexo (página 216).



definição para a ciência geográfica, (ii) a compreensão do espaço que ressurge como realidade e materialidade; e (iii) a particular riqueza da ciência geográfica diante da análise de objetos variados.

Pareceu-nos que, ao abordamos os entrevistados para falarem sobre a forma como eles definem a ciência geográfica, abrimo-nos para um desafio capital diante de um debate tão caro e oscilante, em termos de respostas, na história do pensamento geográfico. Especificamente em duas entrevistas destacamos as considerações de que apresentar uma identidade disciplinar é uma limitação e que esta discussão registra uma crise da ciência geográfica.

Ambas as considerações se baseiam nas mudanças na ciência geográfica ao longo de sua história: “Eu não me sinto mesmo segura em limitar o que é a ciência geográfica. Eu acho que os clássicos, como Humboldt, tinham até uma visão mais aberta sobre e a gente que começou a fechar.” (Oxum); e “a Geografia nasceu para ficar em crise. Quando eu entrei para a graduação, a Geografia estava buscando o seu objeto, porque estávamos “saindo” da Teorético-Quantitativa.” (Nanã).

Achamos importante realçar que, se a questão de apresentar uma definição para a ciência geográfica se coloca como tarefa desafiadora, alguma clareza sobre a sua identidade não é impor um limite de seu alcance. Pelo contrário:

O que é a Geografia? A pergunta de aparência tão simples se dirige ao que de mais importante existe em um campo do conhecimento, sua especificidade, sua identidade. A partir disso, todo o edifício cognitivo desse campo, suas propriedades, sua relevância, suas competências, sua finalidade e, sobretudo, seus sistemas explicativos podem ser discutidos. (GOMES, 2017, p. 14)

Queremos sim, demonstrar que há discussões no corpo da geografia que não devem ser evitadas, sobre sua natureza, seus métodos e suas finalidades, que elas podem ser organizadas em torno de algumas grandes questões, que esses debates fazem parte do percurso de uma ciência moderna. Finalmente, gostaríamos que ao final ficasse a constatação de que essas dúvidas não nos enfraquecem, ao contrário, elas são o testemunho e os elementos pelos quais a geografia pode ser reconhecida como uma ciência, viva e dinâmica, aberta e plural. (GOMES, 2010, p.15)

Mas, fundamentalmente, a ciência geográfica aparece nas entrevistas como uma das áreas do conhecimento científico apresentado através de expressões do tipo: “uma forma de pensar” (Xangô); “uma dessas caixinhas do conhecimento” (Iemanjá e Ogum); “uma janela que nos permite ver o mundo lá fora com base em preceitos” (Ossaim). Neste enquadramento, “a razão das coisas estarem onde estão no espaço” (Xangô), “compreender a dinâmica espacial dos fenômenos” (Iemanjá), “como os fenômenos se manifestam em sua espacialidade” (Nanã), “ciência cujo viés explicativo é a espacialidade” (Oxalá) são expressões que demarcam mais claramente essa área do conhecimento.

Entretanto, destacamos que, se o espaço no quadro 9, “Geografia Escolar”, aparece sem uma precisão de definição, o mesmo acontece com as suas derivações no quadro 10, “Ciência geográfica”. Ou seja, “dinâmica espacial”, “espacialidade” e “estão no espaço” são expressões formatadas que não revelam, de forma precisa e direta, a dinâmica que impulsiona a reflexão nesta área do conhecimento, no sentido de sua caracterização.

Há, ao nosso entender, uma postulada premissa de que essas expressões são autoexplicativas, talvez por se tratarem de uma entrevista concedida a uma pessoa da mesma área, apesar de sabermos também que, justamente por sermos da mesma área de formação, que a própria compreensão dos conceitos-chave, dentre eles o do conceito “espaço”, transformou-se ao longo da história do pensamento geográfico (CORRÊA, 2007).

Defendemos, nesse destaque, que precisamos ter mais cuidado ao falarmos sobre a nossa ciência de referência e os seus conceitos-chave. A critério argumentativo, comparamos a forma como um dos nossos entrevistados, excepcionalmente, define “espacialidade” junto à nossa referência teórica.

Minha preocupação maior [com a aula de Geografia] é como isto implica na produção e reprodução do espaço geográfico. Em que medida isto me ajuda compreender a produção e reprodução do espaço geográfico. Isto é a espacialidade: não é apenas falar sobre o espaço, mas compreender as dinâmicas que permitem a produção do espaço geográfico. A marca da Geografia é percepção da espacialidade; não apenas a localização, mas as relações sociais que atravessam essa localização e que ajudam a produzir este espaço. (Ossaim)

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

Além disso, “entender o espaço construindo visibilidades” (Iansã) e “conhecer o espaço e suas transformações” (Oxóssi), assim como o quadro “Geografia Escolar” traz o espaço como um dado/objeto e que tem o seu processo de construção explicado pela ciência geográfica. Repetidamente a Geografia, na escola ou na universidade, estudaria um conceito e não uma determinada temática a partir de um enquadramento conceitual.

Para terminar a análise do quadro 10 “Ciência geográfica”, destacamos a riqueza desta ciência em trabalhar na análise de fenômenos de natureza distintas, ou, nas palavras dos entrevistados, “Acho fantástico o objeto da ciência geográfica estar entre os componentes físico-naturais e humanos. A ciência geográfica é essa interseção” (Oxumaré). Enfim, uma “ciência complexa pela sua própria natureza e multifacetada” (Ogum). Estas ponderações revelam formas distintas de qualificarmos os estudos da ciência geográfica que, historicamente, desenvolveu-se de forma “epistemologicamente bipolarizada” (SOUZA, 2013, p. 25).

Nesse íterim, precisamos lembrar de que, como coloca um dos entrevistados (Ogum), nós escolhemos quais facetas da ciência geográfica iremos estudar e que esta é uma escolha intelectualmente consciente em nossas pesquisas. Mas, diferentemente de outro entrevistado (Oxumaré), compreendemos que o objeto da ciência geográfica não está neste “entre”, pois estar neste “entre” é recuperar a ideia de que a Geografia seria uma ciência “charneira”:

[...] é difícil imaginar que uma ciência defina seu campo de estudos como uma relação, sobretudo de uma amplitude tão grande como essa entre o mundo natural e a organização social. De qualquer forma, ainda que isso fosse aceito, seria necessário produzir modelos abstratos generalizantes – O que é regular nessa relação? Quais os graus de dependência entre os diversos aspectos ambientais e socioculturais descritos? Que elementos gerais resultam da análise? Em outras palavras, dizer que a geografia estuda a relação homem-meio e produzir uma série de descrições de casos singulares que apenas demonstram os condicionamentos e as limitações particulares de cada parcela analisada não corresponde aos resultados que se espera de um campo disciplinar verdadeiramente científico. (GOMES, 2010, p. 21)

Precisamos de cautela nesta questão e reconhecer distintamente dois movimentos: uma questão é considerar que a ciência geográfica se atém a objetos de natureza diversa (físico-naturais ou sociais, por exemplo), outra é fazer dessa riqueza de possibilidades o objeto de estudo da ciência geográfica. São discussões diferentes.

Ampliando o debate, analisamos a forma como os nossos entrevistados expressam a relação entre a disciplina escolar e a ciência de referência. Nesta análise, destacaremos quatro pontos: (i) um marco de sobreposição entre a disciplina escolar e a ciência de referência; (ii) a problemática da hierarquização, ainda que implicitamente, da relação entre a disciplina escolar e a ciência de referência; (iii) um movimento de requalificação dessa relação; e, por fim, (iv) as demandas específicas do espaço escolar no processo de produção do conhecimento geográfico.

Primeiramente, o quadro 11, “Relação disciplina escolar Geografia – Ciência geográfica”<sup>27</sup>, permite-nos extrair um denominador comum desses dois polos de análise: o compromisso em desenvolver um raciocínio geográfico (Oxalá, Xangô). De modo geral, o conhecimento produzido no contexto da ciência geográfica: é adaptado pelo professor (Ogum); organiza a reflexão/o olhar do professor (Nanã); é readaptado e reformulado pelo professor (Oxóssi); absorvido pela disciplina escolar (Iansã, Iemanjá). Este dado recupera a ideia, já mobilizada nesta tese, de que “[...] o papel da Geografia no ensino está estritamente vinculado ao sentido atribuído à ciência geográfica” (CAVALCANTI, 2019, p. 85).

Entretanto, na escola e segundo os nossos entrevistados, este movimento cognitivo não se vincula a uma formação profissional, mas ao desenvolvimento de uma “autonomia intelectual” (Xangô) ou de uma “formação cidadã” (Oxalá, Ossaim). É válido lembrar que, como desenvolvido no capítulo 3, o conhecimento escolar visa uma formação ampla no plano político e cultural (GABRIEL, 2013), e não uma formação mais direta, como a dirigida a uma área de atuação profissional, vide os exemplos das graduações em Geografia (bacharel e/ou licenciado).

---

<sup>27</sup> Consultar anexo (página 218)

Essa clareza de cunho formativo é um reconhecimento importante para compreendermos o “lugar” da ciência geográfica na construção de nossas práticas curriculares nas escolas e no reconhecimento de que o processo de construção e execução de aulas na educação básica é um exercício de pesquisa tipicamente escolar e complexo. Relembramos, por exemplo, que o docente precisará não apenas dominar o conhecimento produzido cientificamente sobre um dado assunto. Ele precisa identificar as condições materiais para a reconstrução desse conhecimento, além do exercício intelectual para lograr engajamentos e criação de sentidos da reconstrução do conhecimento geográfico com um público muito próprio, em termos de propósito formativo, e com características relevantes bem peculiares, como a faixa etária. Logo, o processo de construção de aulas não se resume a um trabalho mecânico e superficial de adaptação, sequenciamento e, em sua execução, transmissão de conteúdos informativos.

Como segundo ponto de discussão, a análise do quadro 11, “Relação disciplina escolar Geografia – Ciência geográfica”, indica uma concepção de que a disciplina escolar estaria contida na ciência geográfica. Ilustrativamente, “a ciência geográfica é uma coisa ampla que, quando vem para a escola, vira uma caixa dentro da grade horária” (Oxum e Iemanjá). Há também uma concepção de que a disciplina escolar absorve “rebatimentos”, “implicações” (Iansã e Nanã) das transformações que a ciência geográfica sofre.

Nestas duas concepções, a disciplina escolar é colocada como algo menor do que a sua ciência de referência, “uma caixinha dentro dela”, ou receptora de suas transformações passivamente. Com isso, nada se coloca ou se reflete sobre um movimento contrário, ou seja, em como a disciplina escolar contribui para o processo de construção da ciência geográfica, ou como a disciplina escolar pode, genuinamente, criar caminhos próprios associados a outras ciências e até mesmo associados a demandas do espaço escolar, refratando as transformações da ciência geográfica. Queremos, com isso, perguntar-nos como o conhecimento geográfico que ensinamos nas escolas, ou como os professores das escolas podem criar ou antecipar movimentos inovadores de produção do conhecimento associados à ciência geográfica.

Na posição de algo menor/contido na ciência ou de receptora das transformações da ciência geográfica, a inovação aflora como um elemento a se

atentar. A inovação, no contexto da produção do conhecimento, é apenas ditada pela ciência geográfica (Nanã) e, neste caso, por sujeitos que estariam fora da escola, ou estar na escola não teria importância (Nanã). Não seria a produção do conhecimento científico geográfico, que tenha como autores trabalhos de professores da educação básica, por exemplo, considerada um movimento de inovação impulsionado pela/com a escola, sobretudo quando os estudos se originam no/do/com o cotidiano escolar?

Alegoricamente, pensemos em uma dissertação de mestrado, desenvolvida em um programa de pós-graduação na qual o autor é também professor da educação básica, cuja motivação surja da ideia de que a escola é “um espaço social qualquer”. Nesta dissertação, o autor investe no exercício de pensar a escola em uma perspectiva espacial à luz de autores como Milton Santos e Doreen Massey. A produção de conhecimento científico, nesta dissertação, é também um exercício analítico inovador e que tem como autor um professor da educação básica.<sup>28</sup> Neste caso a inovação não chega depois à escola, mas ela pode ser desenvolvida por um sujeito que, estando na escola, está também produzindo conhecimento científico na/com/pela a escola.

Alegoricamente, mais uma vez, pensemos em uma tese de doutorado desenvolvida por uma professora da educação básica na qual se demonstra, através da problematização da abordagem regional na disciplina escolar Geografia movimentos de inovação que, inclusive, valorizam a habilidade de descrever e nos faz pensar no valor da localização para compreendermos um determinado evento.<sup>29</sup> Esta pesquisa também poderá reascender um debate metodológico sobre o papel da descrição nos estudos da ciência geográfica, sobretudo em direção à construção de uma descrição que não seja enfadonha, que didaticamente prenda as nossas atenções, que seja uma descrição que explique e que nos conduza a uma revisão do próprio debate polarizado, realizado no âmbito da “Geografia Moderna” entre abordagem regional e abordagem sistemática (GOMES, 1996).

<sup>28</sup> O trabalho em questão é: MARQUES, Roberto. A escola numa perspectiva espacial. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, 2007.

<sup>29</sup> O trabalho em questão é: VILELA, Carolina Lima. Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

Neste caso, o movimento inovador surge na escola e as conclusões acerca da disciplina escolar poderão promover inovações à ciência geográfica.

Alegoricamente, por fim, imaginemos uma dissertação de mestrado que almeje compreender o processo de construção de uma abordagem crítica no ensino de Geografia em uma dada escola da cidade do Rio de Janeiro<sup>30</sup>. Esse estudo demonstra como uma equipe de professores de Geografia ansiava, uma década antes dos finais dos anos de 1970, por uma proposta de Geografia comprometida com questionamentos acerca da realidade e que minimizasse os alinhamentos com a memorização e a descrição, encerradas em si mesmas. Essa proposta foi sistematizada em 1969 e, efetivamente, essa pesquisa de mestrado é uma prova cabal de que a disciplina escolar Geografia se modifica em um ritmo que acompanha, ou até mesmo antecipa, movimentos de renovação que só veremos na ciência geográfica anos depois (anos de 1980). Essa pesquisa retrata também como a Geografia que se aprende na escola pode produzir gatilhos de demandas por renovação nos estudos desenvolvidos no âmbito da produção acadêmica de mesmo nome e, no caso apontado, na direção de construir um conhecimento geográfico engajado com a realidade social do país. Logo, a crítica à disciplina escolar é, ao mesmo tempo nesse caso, uma crítica à chamada Geografia Tradicional no âmbito científico.

Esses três exemplos apontam o cuidado que devemos ter na compreensão da relação entre disciplina escolar e ciência de referência, pois, implicitamente, podemos reforçar hierarquizações que fazem do conhecimento escolar, dos professores da educação básica e da escola, implicitamente, elementos menores quando comparados ao conhecimento científico, aos professores universitários e à universidade, respectivamente. Para nós, a explicação de que a ciência geográfica inova e depois esta inovação chega à escola é uma narrativa que não contempla a complexa relação entre os espaços formais comprometidos com a construção e a socialização de conhecimento geográfico (a escola e a universidade), como nos exemplos apontados anteriormente.

---

<sup>30</sup> O trabalho em questão é: OLIVEIRA, César Alvares Campos de. Uma abordagem crítica no ensino da Geografia: o caso do CAP/UFRJ. 1997. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1997.

Em uma análise comparativa, considerando a escola e a universidade, os entrevistados também argumentam que, sobre estes espaços, a disciplina escolar e a ciência de referência se diferenciam, embora estejam articuladas – “com objetivos diferentes” (Ossaim); “a geografia que a gente ensina é obrigatória e a que estudamos nós escolhemos” (Oxumaré); “A disciplinar escolar é adaptada aos grupos sociais escolares” (Ogum). Dessa forma, infere-se uma necessária cautela: se a disciplina escolar não está subordinada ou não é hierarquicamente menor do que a sua ciência de referência, como explicamos esta relação? Como conseguir qualificar a relação entre dois polos diferentes, conectados, e cuja relação entre estes é intensa?

São essas interpelações, associadas à análise das entrevistas, que nos fazem avaliar a relação entre disciplina escolar e ciência de referência como uma relação “complicada” (Oxumaré); inclusive, esta qualidade nos faz avocar, novamente, a ideia de mediação didática, que preenche esta relação de contradições e conflitos (conforme explicado no capítulo 3). Além disso, entendemos ser essa relação complicada, particularmente à luz dessas entrevistas, pelo fato de os nossos entrevistados terem sido formados dentro do modelo “3+1”, que pressupõe ser a prática docente uma aplicação de conhecimento científico simplificado, mas que, na verdade, configura-se na compreensão da escola como condição espacial à luz da condição escolar (desenvolvida no capítulo 3).

Porquanto, um dos entrevistados (Oxóssi) esclarece que construir conhecimento geográfico na escola é atentar para genuínas possibilidades de diálogos com tantas outras disciplinas escolares e tantas outras ciências. Assim, por exemplo, um departamento de Geografia seria uma unidade institucional ocupada, quase que exclusivamente, por docentes das mais diversas áreas de pesquisa da ciência geográfica. Ao contrário, nas escolas os professores de Geografia não são, sequer, a metade do corpo docente, e o trabalho em cada turma da educação básica nos possibilita um sem-número de diálogos com outras áreas como Artes Visuais, Matemática, Educação Física, Desenho Geométrico, Literatura etc.

Ademais, o que também conduz o processo de construção do conhecimento geográfico na escola não é apenas a ciência geográfica, mas “os saberes e cotidianos dos estudantes” (Oxóssi). A ciência geográfica é construída



sob cânones específicos, e muitas vezes apresenta-se muito sistematizada e enclausurada dentro da própria área (Oxóssi). Imaginemos o quão difícil é, para um estudante da educação básica, ter um entendimento da importância do conceito “espaço” para a produção do conhecimento em Geografia. A importância, no caso, não estaria apenas na densidade teórica e na capacidade de criar uma marca disciplinar, mas, talvez, em pensar a escola como “espaço” e a partir daí avaliar as práticas cotidianas em um contexto de pandemia, na qual se solicitam áreas arejadas, redistribuição dos objetos e policiamento das ações.

Se na universidade é a contribuição ao campo científico e a difusão da obra acadêmica aos pares que agregam reconhecimento e importância, o que faz com que, na escola, a construção de um dado conhecimento, neste caso na aula de Geografia, seja reconhecida como relevante? Suspeitamos que seja tratar de problemas e demandas sociais com a marca disciplinar destacada. Ou seja, queremos dizer que não é apenas trazer demandas sociais e críticas a problemas urgentes, como as vozes de denúncia apontada por Santana Filho (2010) nas críticas ao capitalismo. Por outro lado, também não é apenas mobilizar produções reconhecidas no contexto acadêmico pelo seu notório reconhecimento dentro do campo científico.

É, fundamentalmente, conseguir evidenciar como a espacialidade dessas demandas nos faz pensar o impensável e, assim, reconhecer a falta que este exercício intelectual poderá produzir na compreensão do que se pretende compreender e discutir, criando proposições em um debate que seja público e não entre pessoas formadas na área de Geografia, ou que se encerre na aula de Geografia, de modo a agregar a cotidianidade.

### **5.3. A Geografia e o conceito “espaço”: recuperando o episódio curricular motivador da tese com e a partir das entrevistas**

Na perspectiva de pensarmos a teorização do pensamento geográfico, organizamos a nossa análise em dois grandes momentos: (i) o debate em torno do que se compreende por Geografia e a sua importância; e (ii) o debate em torno da discussão sobre o conceito “espaço”. Lembramos que, na construção do que chamamos nesta tese de teorização do pensamento geográfico, este debate se faz

sequencialmente. Com isso, em alguma medida tratar da definição do que seria a Geografia tem nos conduzido a discutir o conceito espaço.

Analizando o debate sobre uma definição para a Geografia (sistematizado no quadro 12, “Teorização do pensamento geográfico: a Geografia e a sua importância”<sup>31</sup>), demarcamos três pontos importantes, haja vista o objetivo geral<sup>32</sup> e a questão geral<sup>33</sup> que nos movem: (i) a relevância dessa discussão na escola; (ii) o caminho do desapontamento com relação a essa discussão; e (iii) o caminho da reconstrução dessa discussão.

Em termos de importância, de início sinalizamos que o debate pelas entrevistas orbita em torno da forma como essa discussão é desenvolvida, e é neste contexto que as críticas aparecem, sobretudo em tônica de demérito. No dizer de um dos entrevistados, “acho importante esse debate, mas não sei se nesse formato” (Nanã).

Queremos dizer, aclarando o exposto, que “não é dar o conceito [de Geografia] no sentido declamativo, mas deixar evidente o que buscamos compreender através da Geografia para pensarmos geograficamente” (Xangô). Neste formato de dicionário, “fui construindo uma concepção minha que este debate é estéril” (Oxalá). Logo, o desafio está na construção de um debate, ou seja, na construção de um caminho que trilharemos para dar sentido a esta discussão, pois “sempre temos muitas dificuldades em discutir o que é a Geografia e o conceito espaço” (Oxumaré).

Associado a essa demanda podemos trazer o contexto pandêmico, que lançou luz não apenas às indagações sobre como aprender, mas ao mesmo tempo forçou-nos a pensar nas razões de aprendermos o que é colocado para ser aprendido na escola e, no caso da nossa disciplina, em uma formação que possui sete anos, se considerarmos a segunda etapa do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano) e o ensino médio.

---

<sup>31</sup> Consultar anexo (página 220).

<sup>32</sup> Objetivo geral: compreender o(s) sentido(s) da teorização do pensamento geográfico no currículo da Geografia, tendo em vista a logicidade de sua convocação e a(s) razão(ões) atribuída(s) pelos professores.

<sup>33</sup> Questão geral: qual a importância da teorização do pensamento geográfico considerando a prática docente na educação básica?

As disciplinas escolares podem ser pensadas como áreas que resguardam um conhecimento qualificado como relevante, mas essa qualificação precisa ser construída e ter como base a clareza das razões de aprendermos o que é colocado para ser aprendido em nível escolar. Do contrário, estaremos diante da apropriação do conhecimento como “coisa” que, simplesmente, é colocado para nós em uma lógica na qual o currículo se revela enquanto rol de conteúdos – uma visão simplista conforme visto no capítulo 2.

Além disso, se no formato colocado este debate é “estéril”, conforme um dos nossos entrevistados (Oxalá), pensamos, entretanto, que não se preocupar em dotar esse debate de qualidade, reconstruindo-o, é relegá-lo a assertivas sem rigor do ponto de vista teórico-metodológico e, assim, entregar a identidade disciplinar ao senso comum.

Longe de ser uma novidade, os entrevistados apontam que esta discussão é, sobretudo, um vício. Originalmente, este debate é uma “herança acadêmica” (Iemanjá) e, “academicamente, sabemos que este debate vem de longa data e entre as correntes do pensamento geográfico” (Oxóssi). A critério de exemplo, afirma-se que “o que é a Geografia e o conceito espaço já foi uma regra: era a primeira aula em qualquer ano letivo” (Ossaim).

No contexto escolar, “[...] eu já vi isto [esta discussão] em muitos lugares, inclusive no CAp” (Oxumaré). Pormenorizando, esta discussão na escola “faz parte desse processo de alfabetização geográfica, sobretudo no 6º ano e no 1º ano, dizer o que é a Geografia, e isto se transforma em conteúdo” (Oxóssi). Localizadamente, esta discussão aparece “nas séries mais chaves, como 6º ano e 1º ano. A gente tem essa preocupação de fazer essa discussão, mas se você não for coerente com esse discurso em sua prática, aquilo ficará esquecido e será uma definição decorada em um dado tempo” (Oxalá).

Em termos de estrutura curricular, há semelhanças na localização dessa discussão entre a universidade e a escola: no início do processo de formação. Na graduação, as disciplinas denominadas “Teoria da Geografia”, “História do pensamento geográfico” e afins são ofertadas nos primeiros períodos. Por sua vez, na escola, esta discussão abre o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio.

Nesta pesquisa avaliamos que essa semelhança na localização curricular nos ajuda também na qualificação deste debate como um vício, ainda que reconheçamos também que esta identificação abre a possibilidade de refletirmos o lugar dessa discussão no currículo escolar, para além do formato dessa discussão como uma insatisfação premente.

Com isso, é valioso interpelar se precisamos voltar a essa discussão todo início de ano letivo; é valioso interpelar se não podemos organizar este debate em uma crescente de complexificação ao longo de todo o 6º ano; é valioso interpelar se este debate não pode ser recolocado no 9º ano do ensino fundamental como uma atividade que se apropria da trajetória escolar como um foco de análise na demarcação de uma identidade disciplinar e, também, como na demarcação da importância em se aprender Geografia; e é valioso interpelar que outras temáticas, debatidas simultaneamente na escola e na universidade (cidade, globalização, agentes produtores do relevo, industrialização, estrutura fundiária, capitalismo etc.), não são qualificadas como “vícios” e são portadoras de alguma satisfação.

Alternativamente, e assim contornando o formato apontado dessa discussão na escola, o debate que versa sobre uma definição da Geografia tem sido realocado e expresso indiretamente. Ou seja, “[...] não é uma obrigação, para mim, mostrar a importância da Geografia. Os alunos não perguntam isso, porque a gente trabalha o que eles vivem” (Oxumaré). Logo, cotidianamente essa discussão poderá desaparecer em seu formato explícito e se encaminhar para uma proposta na qual “a importância é definir aquele momento da nossa aula [...] O acordo mínimo é que aquilo é necessário para a formação escolar, apenas.” (Iansã).

Efetivamente, “esta [discussão] está presente e cada vez mais implícita, tendo em vista a construção contínua no currículo. O quanto antes é apresentado, menos este debate precisa ser lembrado, pois vai sendo naturalizado.” (Iemanjá). Contudo, podemos extrair que a proposta é que “a gente não deve replicar essa discussão, mas construir essa percepção do que é a Geografia a partir de tudo que é ensinado na escola básica: fala-se “mais alto” ao aluno perceber através do reconhecimento de um olhar próprio do que essa discussão pela discussão” (Oxalá).

Em termos de valor, reconhece-se também que “a definição da Geografia e o conceito espaço é uma questão fundamental das práticas e que deveria estar presente em todas as séries” (Xangô). Metodologicamente, diante da sinalização da relevância dessa discussão, entendemos que debater uma definição para a Geografia avoca uma questão mais ampla e de imprescindível reverência:

O que é a Geografia? É uma discussão muito pertinente! A escola deve pensar: por que eu estou trabalhando com partes do conhecimento científico dentro do ambiente da escola? **Essa é a função da escola, em termos de trabalhar com partes do conhecimento científico como forma de fomentar em seu aluno a formação de um futuro cientista?** Então, eu preciso perguntar: O que é História? Geografia? Química? E mais do que isso: por que eu tenho que trabalhar Química com os meus alunos, separado de um contexto da Física e que está separada em outra caixa e também separada de Artes? **Por que Filosofia e Artes não trabalham juntas em uma perspectiva espacial? Precisamos falar sobre a caixa curricular. A escola deve continuar ensinando uma prévia do ambiente científico?** (Ogum, grifos nossos)

Em uma dimensão propositiva, “a discussão sobre o que é a Geografia tem a ver com resgatar situações cotidianas, espaços, relações. Isso explica muito mais a Geografia do que a definição de espaço.” (Oxumaré). Agregamos a este movimento, a ideia de que na prática docente se torna importante atentar que “pensar o que é a Geografia, que é permanente em todos os temas, muitas vezes se traduz em um conjunto de aulas. [...] Um olhar que se soma a outros e que complexifica” (Oxóssi), pois “a Geografia faz ponte com todas essas áreas [do conhecimento], promovendo reconexão do conhecimento [...] A conexão dos conhecimentos é a demonstração da importância da disciplina escolar.” (Ogum).

Na escola, com base nas ponderações precedentes, não se trata de fazer da definição da Geografia e da clareza de sua importância uma oportunidade de reforçar algum corporativismo disciplinar ou de fomentar o nosso narcisismo profissional, mas de reconhecer que, neste lugar, este debate angaria importância se estiver se retroalimentando de outras disciplinas escolares com o intuito de estabelecer articulações, garantir avanços nos debates temáticos e destacar a sua marca. A demonstração da importância da Geografia se coloca, em vista disso, como um debate que vai se individualizando no sentido de se diferenciar de outras disciplinas.

À vista disso, é preciso reconhecer que o debate acerca da definição da Geografia “está na escola a partir de um olhar geográfico que os professores tentam e não como na academia, em que se define a Geografia para excluir outras possibilidades” (Iansã) e “a particularidade [dessa discussão] repousa no exercício da cidadania em linha geral” (Ossaim/Oxalá).

Por consequência, questionamo-nos se, ao invés de perguntarmos “O que é a Geografia?”, não teria mais sentido debatermos a importância de se aprender Geografia, ou seja, se indagar da razão dos jovens aprenderem Geografia. Aqui a pergunta colocada precisa ser refeita, trazendo o contexto das juventudes, sendo o debate ancorado não apenas a partir da história do pensamento geográfico.

Como segundo momento do debate acerca da teorização do pensamento geográfico, arrolaremos as discussões alusivas ao conceito espaço, conforme sistematizado no quadro 13, “Teorização do pensamento geográfico: o conceito espaço”<sup>34</sup>. Com a nossa análise, expressamos o papel de centralidade que o espaço angaria no contexto das práticas docentes. Em suma, o espaço atravessaria a prática docente ao longo de todas as aulas. De acordo com as declarações, “o tempo inteiro falamos de espaço e mobilizamos força para esse entendimento” (Oxum); “o espaço é fundamental, aparece o tempo todo” (Xangô); “o espaço está presente o tempo inteiro, porque o meu olhar geográfico já está naturalizado em mim” (Iemanjá); “a produção e a reprodução do espaço ainda é um norte por isso ele [o espaço] está presente” (Ossaim); “o espaço está presente em todo momento: em nossa prática, em nosso fazer geográfico, em nossa vida.” (Oxóssi).

Pensamos que esta centralidade lança o conceito “espaço” a uma posição que se aproxima de categoria. Assim, de forma elástica, um dos entrevistados pondera precisamente que “em todas as aulas estamos tratando de espacialidade e isto pode surgir com outros conceitos e não como uma “caixinha” chamada de ‘espaço’ ” (Xangô). Essa colocação se aproxima da de categoria, na qual o espaço se mostra como “[...] uma espécie de conceito mais amplo” (HAESBAERT, 2014, p. 22), quer seja:

Nesse sentido, em Geografia podemos propor “espaço” como categoria, nosso conceito mais geral, e que se impõe frente aos demais conceitos – região, território, lugar, paisagem... Esses

---

<sup>34</sup> Consultar anexo (página 224).

comporiam assim a “constelação” ou “família” (como preferia Milton Santos) geográfica dos conceitos. (HAESBAERT, 2014, p. 22)

Nas entrevistas o espaço se revela diversamente - como um objeto de análise amplo (Ossaim); como um cenário (Oxum, Oxóssi e Ogum); como uma ferramenta teórica (Iansã, Oxóssi, Oxalá, Nanã e Xangô) e como um fim da prática docente (Oxóssi e Ogum). Este dado ganha especial importância nesta tese, visto que recupera o cuidado que nós precisamos ter ao falarmos acerca do “espaço”.

Essa chamada se torna relevante, uma vez que ela resguarda uma atenção no tocante ao grau de complexidade do referido conceito. Por isso, foi destacado “[...] o cuidado que temos que ter ao falarmos do espaço, como se ele fosse análogo ou sinonímico a ‘espaço geográfico’. Mas não é!” (Oxalá). Ou seja,

O espaço geográfico não se restringe ao espaço matemático, por outro lado, não é como o espaço social para o sociológico que é uma posição não topológica que os grupos sociais ocupam (a posição dos grupos sociais não é uma posição topológica). A Geografia não pode nem trabalhar com o espaço que não é topológico, mas ao mesmo tempo o espaço geográfico não está restrito ao espaço geométrico-euclidiano. Portanto, é central deixar claro que no espaço geográfico você terá inscrições sociais e terá uma dimensão física. Não é um mero espaço social, mas também não é só um espaço físico. Este é o grande desafio para trabalhar o conceito de espaço. [...] Essa perspectiva de incorporar o espaço como eixo pedagógico não é simples, é mais fácil ficar nas informações sobre o espaço. (Oxalá)

Há também, em nossa análise, preocupações que contornam problemas e possibilidades no movimento de mobilização do espaço. No contexto das possibilidades, destacamos um movimento que versa sobre como o espaço aparece e como ele poderia aparecer. Inicialmente, aqui, destacamos a abordagem clássica de espaço: “[...] está vinculado ao porquê de os lugares serem diferentes” (Oxum) e “o espaço é o ambiente onde a vida se faz na relação e conexões que se realizam” (Ogum). À luz desses dois depoimentos, o espaço é o local que se avalia; o espaço é o local na qual os processos se desenvolvem ou “[...] em que as relações sociedade-natureza vão acontecer e vão ser aprendidas por quem vive no lugar” (Ogum).

Para nós, para fins de esclarecimento, é válido destacar que esta concepção de uso escolar se afasta daquela que destaca a ciência geográfica como a “ciência dos lugares”:

[...] a diferença da geografia das outras ciências é que ela integra todos os conhecimentos na apreciação de um lugar (espaço, região etc.). Em outras palavras, para conhecermos a forma de ser de um espaço é necessário conhecermos todos os elementos que estão presentes e contribuem na fisionomia daquele espaço. A geografia é assim definida como a ciência dos lugares. Era comum também apresentar a geologia, a pedologia, a climatologia, mas também a demografia, a sociologia, a economia, entre outras, como ciências subsidiárias à geografia. (GOMES, 2009, p. 17)

Atentemos, entretanto, que esta concepção de espaço não se confunde com um esforço de contextualização na aula de Geografia. Ou seja, pensar sobre “deslizamentos de encostas em Petrópolis” ou pensar sobre “a formação do Estado Moderno na Europa” significa, nessas duas temáticas de aulas de Geografia, conseguir identificar variáveis localizáveis que, combinadamente, são capazes de explicar os fenômenos em discussão. Por isso, sobretudo em termos de construção do raciocínio, o espaço não se limita a uma área em que informações são listadas como dados absolutos que, nesta porção de área, são encontrados.

Alargando a discussão, na aula de Geografia o conceito “espaço” está carregado de cotidianidades e, com isso, vinculados a experiências sinestésicas “[...] numa relação do que é ver, viver, perceber” (Oxóssi) e “não ensinar o conceito” (Oxóssi). Assim, ainda que em termos de definição, “[...] o espaço possa ser idêntico na escola e na universidade (Iemanjá), os imperativos didáticos são variáveis de primeira importância a serem considerados, sobretudo em termos de comunicação (Iemanjá)”.

Diferentemente, temos o trabalho com o conceito espaço na universidade, considerando que nesta “[...] nos preocupamos de uma produção teórico-intelectual que não necessariamente se atrela à realidade que se desenha no espaço” (Oxóssi). Neste ponto, destacamos a diferença em se trabalhar com conceitos na escola e na universidade, mas sobretudo de compreender o que torna o debate conceitual um movimento valoroso na escola: não é o seu enraizamento bibliográfico e o seu grau de profundidade em vista a um alargamento interpretativo dentro do contexto da produção científica, porém, a demonstração



de como o conjunto de ideias que preenchem um dado conceito, neste caso o conceito “espaço”, angaria um alcance e uma penetração cotidiana.

Se debater o conceito “espaço”, na passagem da Geografia Tradicional para a Geografia Crítica, é sinalizar como esta movimentação permite-nos dialogar com obras referendadas – como as obras que integram a corrente crítico-marxista das ciências sociais – na escola, renovar o conceito espaço é dar a ele um uso instrumentalizado que, nas entrevistas, nos parece avocá-lo no âmago das práticas cotidianas.

Alegoricamente, o planeta analisado com o conceito “espaço” e associado às ideias de “sistema-mundo” e de “divisão territorial do trabalho” é um movimento de mobilização do conceito “espaço” conectado com bibliografias reconhecidas no contexto acadêmico, já que intelectuais como Immanuel Wallerstein e Milton Santos possuem trajetórias notórias e com grande extensão de alcance em diversas áreas. Aqui, podemos dizer que o conceito “espaço”, enredado às ideias de “sistema-mundo” e de “divisão territorial do trabalho” torna-se mais potente, no sentido de nos possibilitar considerar e explicar as conexões econômicas, os fluxos desiguais de capitais pelo planeta, as distintas capacidades produtivas dos territórios, os desiguais níveis de competitividade entre as nações etc.

Na escola, entretanto, todo este esforço intelectual de associar espaço, “sistema-mundo” e “divisão territorial do trabalho” só ganha reconhecimento se as práticas cotidianas integrantes das juventudes forem também ponderadas, como o contexto pandêmico que demanda um parque industrial robusto e diversificado para a produção de equipamentos e insumos, no combate a este momento desafiador no qual todos nós estamos “mergulhados”.

Logo, avançar no campo das ideias fazendo conexões com outras referências teóricas é um movimento tipicamente acadêmico, como o que se dá nas universidades no âmbito dos trabalhos produzidos (artigos, monografias, dissertações, teses, etc.). Não se trata, na escola, de “[...] enunciar o conceito” (Oxóssi). Coerentemente com essa posição, uma das entrevistas nos diz que “[...] o espaço aparece de alguma forma. O espaço à luz de Massey, porque me

interessa pensar como as desigualdades se estruturam e compõem a ‘geografia’ que a gente vive” (Iansã).

Por fim, o espaço também aparece como “espacialidade” (Oxalá e Xangô) ou como “imaginações” (Oxumaré e Iansã). Neste último caso, ele se expressa como indagações acerca das definições sobre “Brasil”, “nação”, “ser brasileiro” (Iansã). Reforça-se, assim, que não é meramente dar uma definição, mas fazer do supracitado conceito “uma espinha dorsal para a ciência geográfica e para a educação geográfica” (Oxalá). Fundamentalmente, fala-se de uma preocupação em instrumentalizar o conceito espaço e não em debater o mesmo, como no exemplo apontado sobre as imaginações.

#### **5.4. Por uma teorização do pensamento geográfico na escola: uma proposta**

Ao longo das entrevistas, identificamos reclamações no que tange à teorização do pensamento geográfico, em termos de formato na qual essa discussão se apresenta, bem como pelo fato de essa discussão ser qualificada como um vício que tem origem nos debates científicos ao longo da história do pensamento geográfico. Reconhecemos primeiro que este movimento de insatisfação contém implicitamente uma questão valorosa para a nossa tese: uma imaginação acerca do espaço escolar.

Na ponderação de que o formato segundo o qual a teorização do pensamento geográfico se desenvolve na escola é inadequado, interpretamos que esta queixa se traduz, pedagogicamente, em uma inadequação fundada no contexto das interações que englobam o desafio intelectual da prática docente, sobretudo na construção das práticas curriculares cotidianas. Por isso, discutir o que é a Geografia e o conceito “espaço” pode não angariar relevância, se essa discussão se desenvolver com um público com faixa etária de quinze anos que sequer vislumbra algum futuro acadêmico vinculado à nossa área profissional.

Os depoimentos dos professores operam como verdadeiras sintaxes espaciais (CERTEAU, 1990, p. 2000), atravessam o espaço escolar em seu exercício de avaliar a teorização à luz de suas práticas docentes, e a razão de ser dessa discussão não angaria qualquer sentido no formato como ela está colocada.

A escola é imaginada, sob a ótica desse formato, como uma superfície/um estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, as trocas com os discentes (as interações) estão em suspensão.

Entretanto, como o saber docente não flutua no espaço e, assim, efetivar-se-ia não apenas como construções cognitivas, mas como uma situação prática que é ensinar (TARDIF, 2014), a escola se impõe como uma condição espacial. Estamos, agora, avocando a condição escolar como uma base para o caminho que iremos propor para trabalharmos a teorização do pensamento geográfico na escola.

A condição escolar orienta o nosso olhar para pensarmos a escola como uma condição espacial estruturada como um substrato material, preenchida por relações sociais político-pedagógicas territorializadas. Em vista disso, os recursos materiais disponíveis para construir esse debate com os escolares são importantes e precisam ser identificados pelo docente na construção do caminho que ele desenvolverá. Operacionalmente, vamos, em nossa proposta, trabalhar com um mapa qualquer que aborde a difusão da COVID-19 pelo país em termos de pessoas contaminadas e óbitos<sup>35</sup>.

Simultaneamente, a condição escolar direciona o nosso olhar para as relações sociais que preenchem o nosso substrato material (a sala de aula). Aqui, assumimos a autonomia que temos na escola em que trabalhamos e, em especial, o dado de não precisarmos ficar subordinados a um determinado livro didático ou apostila. Essa situação também se alinha à importante posição, apresentada no capítulo 03, de pensar o conteúdo a ser ensinado como uma responsabilidade nossa e não visar “[...] entregar o Currículo Nacional ou ensinar conteúdo de livros didáticos sem considerar seu valor, mérito ou propósito educacional”. (BROOKS, 2019a, p. 161).

Por isso, importa desde já reconhecer que esse debate precisa ganhar sentido com estudantes da educação básica e, como sinalizaram as entrevistas, tecer diálogos com outras disciplinas escolares, já que, nesse último caso, esse movimento atribui relevo para a discussão.

---

<sup>35</sup> Sugerimos o acervo de mapas presente em: <https://www.ufpb.br/legat/contents/menu/portal-de-geodados-sobre-o-coronavirus/covid-19-brasil>.

Precisaremos atentar ao cuidado que devemos ter ao associar o espaço à identidade disciplinar, pois como vimos nas entrevistas, confunde-se o conceito com um objeto de análise em si e, assim, recuperamos a dúvida: a Geografia estuda o espaço ou o espaço é um conceito para a Geografia estudar um sem-número de temas? Ampliando a preocupação, teoricamente precisamos considerar que:

A palavra espaço é de uso corrente, sendo utilizada tanto no dia a dia como nas diversas ciências. No Novo Dicionário Aurélio, por exemplo, o verbete espaço é descrito de 12 acepções distintas e numerosos qualificativos. Entre os astrônomos, matemáticos, economistas e psicólogos, entre outros, utiliza-se, respectivamente, as expressões espaço sideral, espaço topológico, espaço econômico e espaço pessoal. A expressão espaço geográfico ou simplesmente espaço, por outro lado, aparece como vaga, ora estando associada a uma porção específica da superfície da Terra identificada seja pela natureza, seja por um modo particular como o Homem ali imprimiu as suas marcas, seja como referência à simples localização. (CORRÊA, 2007, p. 15)

O espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. [...] Conceber o espaço como nas viagens de descobertas, como algo a ser atravessado e, talvez, conquistado, tem implicações específicas. Está implícito que se considera o espaço como solo e mar, como a terra que se estende ao nosso redor. Implicitamente, também faz o espaço parecer uma superfície, contínuo e tido como algo dado (MASSEY, 2009, p.15- 23)

Se com Massey (2009) ponderamos o cuidado do esvaziamento conceitual, reduzindo o espaço à superfície, à luz de Corrêa (2007) direcionamos a nossa preocupação desse debate com os escolares. Assim, diferente de um estudante de graduação que estaria imerso nas diferentes disciplinas e recorrentemente é lembrado que espaço é uma ferramenta teórica central, um estudante da educação básica experimenta a mobilização do vocábulo “espaço” muito mais vinculado ao senso comum e associado a outras disciplinas escolares (espaço geométrico, espaço sideral, espaço newtoniano etc.).

Esse pressuposto cenário é relevante para enxergarmos os cuidados que precisamos ter ao avocarmos o vocábulo “espaço” e, sobretudo, ao associá-lo com alguma identidade disciplinar, pois o vocábulo “espaço” poderá se entrecruzar

com muitas outras considerações que escapem da delimitação científica para que, a partir disso, possamos pensar metodologicamente nas questões que nos interessam.

Diante disso, ao invés de perguntarmos “o que é a Geografia?”, considerando que mobilizaremos o espaço nesse exercício de definição, avaliamos prudente reformular a pergunta para: “o que é estudar um assunto geograficamente?”. Operacionalmente, através de um mapa sobre a COVID-19 no Brasil, interpelar também: o que é estudar biologicamente a COVID-19? O que é estudar historicamente a COVID-19? E, impreterivelmente, perguntar o que é estudar geograficamente a COVID-19.

O advérbio “geograficamente” focaliza as nossas atenções para um modo de reflexão/de questionamento e não para o domínio de um objeto – como o espaço. Assim, vemos que o advérbio “geograficamente” se alinha à ideia ampla de que a Geografia é uma forma de pensar (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019) e se alinha à interpretação que tem movimentado o debate curricular, ou seja, nesse último caso, é o deslocamento indagativo que vai de “se x é um conteúdo geográfico?”, para “como x é fixado como conteúdo geográfico?” (ROCHA, 2012).

Se a definição de nossa identidade disciplinar não se constrói pela posse de um objeto, mas se escreve por um tipo de reflexão que nos propomos fazer – como também já havia sido defendido por Gomes (2009) -, não podemos desconsiderar que o exercício intelectual se atém a fenômenos de natureza distintos, e que se processam de forma multiescalar. Em alguma medida, esses fenômenos são grafados em um elemento comum, quer seja, a superfície da Terra:

*Grafia* provém do verbo grego *graphein* e, no sentido mais preciso, pode ser traduzido como gravar, inscrever, registrar, deixar rastros. Em outras palavras, a maneira de ser da Terra deixa um registro na sua forma, há uma imagem, uma escrita, que revela essa maneira de ser. *Geografia* pode ser, então, entendida como o estudo dos vestígios desses processos que ocorrem na Terra e que se inscrevem em sua superfície, em seu corpo. A ideia pode, à primeira vista, parecer difícil de compreender, mas consideremos a palavra fotografia. Ela é formada de maneira análoga: foto (*phos*) significa luz em grego, então, fotografia pode ser compreendida como o processo pelo qual um conjunto de reações químicas desencadeadas pela exposição à luz produz uma imagem sobre uma superfície que

registra os traços materiais dos corpos e formas. Não é o conjunto dos corpos em sua materialidade, é a imagem deles, é o registro da maneira como esses corpos se apresentam em um determinado lugar, em determinado momento. (GOMES, 2020, p. 2)

Dessa forma, com o propósito de construir um horizonte o mais amplo possível e competente para demarcar a identidade disciplinar, defendemos ser a Geografia uma forma original de pensar como ou através da forma em que fenômenos se dispersam pelo planeta Terra. Com isso, pensar geograficamente a COVID-19 é interpelar como a pandemia se dispersa pelo planeta e, aqui, exploraremos as diferenças de números de óbitos, infecções, de internações, de recuperações etc.

Pedagogicamente, avocar a Terra como horizonte básico de nossas preocupações na escola é nos associar ao compromisso preconizado por Morin (2011, p. 45) de ensinar “A condição terrena” na qual se sublinha que participamos de um só (caótico, diverso e desigual) local (a Terra). Na esteira dessa tese, “a condição terrena” se expressa geograficamente através da dinâmica da dispersão espacial, que por sua vez ativa em nós dúvidas sobre a localização das coisas; dúvidas sobre o porquê da localização das coisas; dúvidas sobre a razão das coisas serem diferentes por estarem em posições diferentes; enfim, sobre como a espacialidade tem uma relevância de primeira ordem para entendermos e nos entendermos no planeta, mais precisamente, em sua superfície. Essa é a maneira de ser da Terra (GOMES, 2020) e, expandindo, diríamos que essa é a forma de ser e de se compreender (geograficamente) na Terra – a consciência geográfica terrena.

Precisamos também notabilizar que questionar “o que é estudar geograficamente um assunto?”, por um lado exige de nós reunirmos um debate em torno das obras que sistematizaram a história do pensamento geográfico, por outro questionar como essa discussão angaria sentido e importância, considerando o público escolar que trabalhamos. Operacionalmente, já eliminamos a possibilidade de responder à questão motivadora formulada por nós, para não cairmos na armadilha de um movimento declamativo. Importa, desde já, assumir a questão motivadora como um núcleo para a criação de um debate que se desenrolará na interação entre docente ↔ estudantes ↔ docente.

Considerando distinção disciplinar que a nossa questão motivadora precisa granjear, principalmente apoiada no que desenvolvemos pelas entrevistas, propomos associar o mapa da COVID-19 no Brasil ao quadro abaixo, que tenciona problemas sociais enfrentados por nós cotidianamente:

Quadro 14: Teoria da Geografia na escola: um esforço de construção da marca disciplinar – o autor.

<b>Problemas sociais – temas debatidos em nosso cotidiano</b>	
<b>Tema</b>	<b>Disciplinas e perguntas avulsas que orientam uma reflexão</b>
1 – Pandemia COVID-19	<p>Biologia – Como é o vírus? Por que ele se modifica, dando origem a novas variantes? Qual a sua origem biológica?</p> <p>Geografia – Onde surge o vírus? Como o vírus se difunde a ponto de vivermos uma pandemia? Em que áreas há mais óbitos e infectados e o porquê disso?</p>
2- Racismo	<p>Biologia – Existem raças ou deveríamos falar em raça humana?</p> <p>Geografia – Onde se dão os maiores casos de denúncia de racismo no Brasil? O racismo que se manifesta na rua se expressa da mesma forma no ambiente de trabalho ou em outros locais?</p>
3. Corrupção	<p>História – Qual a origem da corrupção no Brasil? Por que a corrupção é tão forte e contínua na história de nosso país?</p> <p>Geografia – Existem países mais corruptos que o Brasil? O que eles têm em comum com o nosso país?</p>
4. Habitação na cidade	<p>Sociologia – Qual a relação entre classe social e habitação no Brasil, considerando que a moradia é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988?</p> <p>Geografia – Por que as favelas na cidade do Rio de Janeiro estão onde estão? Podemos falar de um padrão para as favelas considerando a cidade do Rio de Janeiro? Em São Paulo, as favelas se parecem e se diferenciam das do Rio de Janeiro?</p>

Esperamos, com esse quadro, ampliar a discussão ao redor de outros fenômenos, para destacarmos a linha-base dessa teorização do pensamento geográfico (dispersão espacial) que se revela, nesse momento, através da discussão acerca da identidade disciplinar. Esse quadro também é colocado como um esforço que dá sentido a essa discussão com os escolares, para além de nosso

enraizamento bibliográfico no contexto da produção da ciência geográfica e da disciplina escolar.

Avaliamos debater a questão da espacialidade como foco analítico e, assim, afastar o comum movimento de apresentar e definir o espaço conceitualmente. Essa decisão (ou proposta) orienta o nosso olhar para uma busca investigativa via o desenrolar do processo de dispersão espacial, e ao mesmo tempo nos distancia da confusão entre espaço como conceito e espaço como realidade que se busca explicar. Logo, avizinhamo-nos da assertiva de um dos entrevistados: os conceitos-chave são nossos e não dos alunos (Nanã).

O movimento de mobilizar o conceito “espaço”, caso assim se desejar proceder, é uma oportunidade que nos conduz para duas reflexões que necessitam preceder à avocação do supracitado conceito, reflexões essas que são relevantes na construção da prática docente na educação básica: (i) a compreensão sobre o que é um conceito e a relação disso com o exercício de pensar o mundo; e (ii) o movimento de definir para além dos conceitos-chave.

Defendemos, assim, que a construção do conceito “espaço” exige, como ponto de partida, pensarmos com os escolares o que é um conceito e que outros conceitos são mobilizados por nós para compreendermos o mundo e atuarmos. Precisamente, destacamos as ideias trabalhadas por Haesbaert (2014), quando da discussão acerca da constelação conceitual (espaço geográfico, região/regionalização, paisagem, lugar, território e meio ambiente) na ciência geográfica.

À luz do autor colocado, há uma necessidade de reconhecermos os conceitos como ferramentas. Explicitamos a necessidade de vincularmos os conceitos a um problema ou a uma questão que nos interessa pensar, e por fim os associarmos à ideia de que os conceitos nos possibilitam intervir no mundo. Nesse último ponto, sobretudo, é necessário excluir a pobre compreensão dualista de uma abordagem idealista (conceito como “representação do real”) ou conceito como significado cunhado (“fixação de significado”). Atravessando esse conjunto de preocupações, recuperamos a noção de que este trabalho conceitual estará subordinado a uma preocupação escolar e, conseqüentemente, torna-se imprescindível arrolarmos a cotidianidade.



Em segundo lugar, a discussão acerca dos conceitos chama a atenção para avaliarmos em quais outros momentos de nossas práticas curriculares podemos estar repetindo o movimento de trabalharmos a definição pela definição, como no trabalho com processos (urbanização, globalização, industrialização, revolução verde, tectonismo etc.).

Consequentemente, se assim fizermos, estaremos lançando os processos a um amontoado de palavras e endereçando-os a uma formação escolar informativa, como nos ensina a pesquisa de Roque Ascensão & Valadão (2017). Categoricamente, Vasconcelos (2022) ilustra essa preocupação quando a cidade é o foco analítico da aula de Geografia:

Imaginemos uma cena corriqueira: uma sala de aula, dessas tradicionais, com mesas e cadeiras organizadas em algum padrão linear. Em meio ao movimento e ao barulho, tão comuns nestes ambientes, o professor escreve em letras cursivas: “Cidade é uma aglomeração que desempenha funções de centro de distribuição de bens e serviços para uma esfera de influência ao seu redor” (MAGNOLI, 2008). Ao ler estas palavras algumas perguntas precisam saltar aos olhos do leitor mais atento: Isto realmente é uma cidade? De qual cidade o professor está falando? Todas as cidades comungam destes aspectos? [...] A cidade enquanto fenômeno pode ser analisada fora de seu movimento de (re)produção social? A pequena profundidade teórica autoriza a explanação didática de cidades desvinculadas das mediações espaciais que conformam seu espaço? O teor dos posicionamentos acima altamente funcionais e restritivos, parciais e obscurantistas pode ser encontrada em qualquer sala de aula. (VASCONCELOS, 2022, p. 01)

Por conseguinte, a teorização do pensamento geográfico só conquistará importância se o trabalho desenvolvido se ativer à relevância de refletir o valor da localização como referência para a compreensão dos fenômenos diversos que se estuda. Aqui a dispersão espacial se coloca como uma dimensão das temáticas variadas da agenda curricular, ou de problemas aleatórios que o docente pode trazer (como o quadro que expusemos com problemas sociais variados) e que se constrói, discursivamente, como uma narrativa que chame a atenção de que importa a dispersão espacial como “dispersão pela superfície do planeta” e não pelo “espaço”, haja vista que, para nós e aqui acordando com os nossos entrevistados, importa mais o reconhecimento da espacialidade e não um enquadramento conceitual que só ganhará alcance se estivermos debatendo com um futuro profissional da Geografia.

Para isso também, o momento em que a teorização do pensamento geográfico será trabalhada só angariará reconhecimento lógico se construído dentro de um contexto na qual o debate pondera as juventudes e que este debate preencha outras temáticas subsequentes. Assim, ser um tema introdutório não significa ser um tema decorativo, encerrado em si ou que se construa como um prefácio. Pelo contrário, a teorização do pensamento geográfico precisará preencher as temáticas seguintes no sentido de animá-las de dúvidas geográficas que, sobretudo, destaquem a relevância da dispersão espacial naquilo que se estuda na escola.

Considerar as juventudes é pôr luz na preocupação de que o nosso debate acerca da demarcação de nossa identidade disciplinar precisa “furar a nossa bolha”; ou seja, é um debate que, sendo construído por profissionais da Geografia, precisará alcançar estudantes da educação básica, e isso significa ponderar os saberes discentes como parte integrante de uma rede de conhecimentos, como nos ensina Nilda Alves (conforme trabalhado no capítulo 2).

Como movimento conclusivo, destacando a importância de se aprender Geografia e nos somando aos autores que frisam a originalidade dessa forma de pensar (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019), encaminhamos também a proposta que é: defender a disciplina escolar Geografia no Brasil significa considerar o Brasil como parte do nosso argumento.

À vista disso, “no Brasil” não é apenas uma localização do debate onde o currículo escolar se revela como disputa. Defendemos que “no Brasil” é agregar uma extensão espacial constituinte desse movimento de defesa. De forma direta, consideramos que compreender o Brasil é compreender a construção e a ocupação do território brasileiro (STRAFORINI, 2007).

É importante compreender historicamente o Brasil? É importante compreender geograficamente o Brasil? Para a primeira pergunta suspeitamos que os estudantes da educação básica não teriam dúvidas significativas para responder e argumentar, haja vista que existe alguma noção comum do que seja pensar

historicamente. Entretanto, para a segunda indagação, avaliamos que haveria um empecilho: pensar geograficamente<sup>36</sup>.

Os desafios e as potencialidades nacionais estão inscritos no território e, por isso, trazemos à baila a assertiva de Castro (2005) em reconhecer o território como base material de toda a sociedade. Compreender os desafios do Brasil (como o analfabetismo, a fome, o desemprego etc.) significa, indispensavelmente, compreender as dispersões espaciais desses desafios. Por isso, gerir os problemas sociais no âmbito da gestão pública e da própria participação da sociedade civil organizada não é apenas saber que eles existem ou conseguir mensurar esses desafios em dados quantificados. É compreender como esses problemas sociais se dispersam pelo território sob a gestão de alguma autoridade competente e com implicações sociais variadas, dada as capacidades de reações dos grupos sociais viventes nessas porções territoriais.

Reclamar por uma escola como uma voz que exige o cumprimento do direito à educação é ou pleitear pela instalação de uma escola em um dado local, ou pela melhoria das condições da unidade escolar já instalada em uma dada localidade. Portanto, compreender a qualidade da educação é avaliar onde as escolas estão e como estão as escolas na localização em que se fixaram.

Fundamentalmente, esse exercício reflexivo é, simultaneamente, uma atividade investigativa que registra a nossa identidade disciplinar e recupera o “no Brasil” como parte do argumento em defesa de nossa disciplina escolar. Neste último caso (“no Brasil”), o território é apresentado como base material que sublinha a garantia de um direito, sendo a dispersão espacial (das escolas) o exercício analítico que nos permite compreender os desafios da efetividade dessa garantia.

Politicamente, é reconhecer que os problemas sociais são problemas espaciais (CAVALCANTI, 2019), pois eles não se distribuem de forma homogênea pelo território. A dispersão espacial, então, coloca-se como uma dimensão necessária para compreender e resolver os problemas sociais, e

---

<sup>36</sup> A nossa suspeita baseia-se em nossa experiência docente esse ano (2022), pois colocamos essa questão para as nossas turmas de ensino médio. Mas essa nossa suspeita se baseia, mais uma vez, nos trabalhos de Roque Ascensão & Valadão (2014) e Santana Filho (2010) que explanam a ausência da espacialidade na reflexão dos docentes da educação básica.

assegurar a comunidade de direitos que se funda, pela delimitação e qualificação formal de um território que é a cidadania (GOMES, 1997, 2010).

A conclamada formação para a cidadania, com embasamento na Carta Magna (BRASIL, 1988), não se faz sem o território que se coloca também como “um limite físico de inclusão” (GOMES, 2010, p. 134). Ser cidadão é pertencer a uma dada porção territorial, é fundamentalmente uma classificação espacial (GOMES, 2010, p. 135) que torna também os indivíduos aptos e responsáveis pela definição e observância da gestão do território, inclusive em diferentes recortes como no federalismo brasileiro. Logo, ser cidadão é ser um habitante do território que se produz (ao participar da comunidade de direitos, votando por exemplo) e é atingido (pela política territorializada como gestão) na busca da resolução dos desafios colocados.

Assim, ao falarmos que um candidato à presidência precisa conhecer o Brasil ou quando falamos que um governador precisa conhecer a realidade de seu estado, é porque reclamamos da condição que esses sujeitos precisam ter de conhecer os respectivos territórios em termos de delimitação espacial e de ocupação. Isto é, fundamentalmente, não apenas identificar os problemas sociais e as potencialidades, mas pensar nessas variáveis à luz de suas dispersões espaciais.

Precisamos reconhecer que pensar no processo de dispersão espacial pelo planeta é um movimento para uma demarcação disciplinar mais clara, e pensar nesta identidade disciplinar associada ao recorte territorial do Estado-nação é não apenas assumir uma escala cartográfica de problematização, mas uma escolha política para fortalecer a disciplina escolar Geografia associando-a ao desenvolvimento do país em múltiplas escalas federativas.

Para finalizar, avoquemos a alegórica pergunta que dá título a esse capítulo e dialoga com a confluência de conclusões desenvolvidas aqui (“ para não ser aula de História, como ensinar industrialização brasileira?”). A dúvida foi colocada por um graduando que nos acompanhava na 1ª série do ensino médio em 2018, ao mesmo tempo em que ele se dedicava à elaboração de sua regência (aula de dois tempos, 100 minutos) em uma de nossas turmas.

A interpelação nos possibilita considerar que a aula se realiza através de um labor intelectual que agrega a forma como entendemos o movimento de

mobilização da ciência geográfica, agregando também uma compreensão que carregamos acerca da prática docente na escola.

Quando pensamos na mobilização da ciência de referência, a mediação didática é invocada como a expressão que traduz esse processo. Assim, a disponibilidade escolar para construir a aula aparece como condicionantes. Traduzidos como perguntas, os condicionantes assim se expressam: (i) qual a importância dessa discussão na formação escolar? Como essa discussão está localizada curricularmente?; (ii) quais as condições materiais para a construção desse conhecimento com os escolares?; (iii) que autonomia se tem, dentro da referida instituição, para gerenciar a construção da aula?; e (iv) no seu convívio diário com a turma, que estratégias metodológicas mostram-se pertinentes e quais outras seriam interessantes experimentar?

Contudo, esse conjunto de questões expressa que a relação entre a disciplina escolar e a ciência de referência se revela de forma complicada, porque a transposição de obras e debates construídos no interior da academia se mostra como um passo insuficiente e equivocado no esforço de construir a aula.

Em seguida, em termos de prática docente, queremos destacar que a aula de Geografia exige de nós uma clareza sobre a ideia de que a dimensão geográfica resulta de um esforço que é a base do processo de elaboração da aula. É um compromisso nosso, dos professores de Geografia. Isso quer dizer desenvolver a capacidade de pesquisar materiais (acadêmicos ou não) e alinhá-los a um empenho de construção de uma aula que não reduza ou ignore a espacialidade, como questão motivadora e dinâmica processual que registra os raciocínios desenvolvidos.

Afinal, para a aula de industrialização brasileira não ser de História, precisamos construir a discussão em torno de provocações e explicações que recuperem a espacialidade constantemente. De modo geral, podemos apontar: qual a importância do território no processo de industrialização brasileira e como o território vai se transformando à medida que a política industrial se desenrola? Implicitamente, é preciso salientar, essas perguntas expostas estão preenchidas pela teorização do pensamento geográfico.

## 6. Considerações finais

Ao longo de nosso estudo, alcançamos a compreensão de que a teorização do pensamento geográfico só angaria reconhecimento lógico caso o debate se construa considerando as juventudes como público-alvo e não apenas o conjunto de debates produzidos no seio da ciência geográfica, ancorados em autores de grande notoriedade. Além disso, é preciso garantir que a discussão ganhe continuidade, preenchendo as temáticas seguintes da agenda curricular.

Esses compromissos iniciais (que respondem ao nosso objetivo geral) exigem que nós atentemos para o formato em que essa discussão precisa ser construída como ponto de partida. À vista disso, chamamos a atenção para a avaliação de que a teorização do pensamento geográfico só obterá importância se a perspectiva declamativa for posta para escanteio.

Neste ponto, é imperioso lembrar que a prática docente se estrutura a partir da consulta de fontes variadas, conforme as entrevistas, e que a experiência docente produz um amadurecimento de que a construção de aulas ao longo dos anos de trabalho não é capaz de produzir uma “receita”, considerando a gama de pessoas envolvidas no processo, que trazem para a escola um conjunto de saberes e que, ano a ano, vão se alterando.

Operacionalmente, falamos também de um esforço escolar em compreender a Geografia como uma forma original de pensar e não definida pela posse de um objeto (como o espaço). Arguimos, a critério de exemplo, se conseguiríamos definir a Matemática pela posse dos números ou dos processos de contagem. Será que conseguiríamos definir a Biologia pela posse do que é vivo? Será que conseguiríamos definir a História pela posse do tempo? Avaliamos, através desse célere exercício lógico, se a posse de um objeto um caminho nada promissor para pensarmos uma identidade disciplinar à Geografia.

Assim sendo, a teorização do pensamento geográfico adquirirá uma importância estratégica (recuperando a atenção com a nossa questão central), realizando-se como uma diretriz para o currículo da disciplina escolar Geografia afastando-se da qualidade de temática introdutória e não desenvolvida apenas à luz de justificativas acadêmicas. A nossa tese se constrói nesse espírito.

É necessário expressar também que, ao longo desse trabalho, a banalização se apresentou enquanto um denominador comum às diversas temáticas de pesquisas trazidas por nós, colocando-se (a banalização) como uma preocupação constante. Clarificando, falamos aqui da banalização do currículo (quando compreendido como rol de conteúdos); falamos da banalização da prática docente (quando compreendida como atividade de simplificação e transmissão do conhecimento científico); falamos da banalização da escola (quando compreendida como prédio/meio); e falamos da banalização do conhecimento escolar (quando subsumido a conhecimento científico simplificado e socializado como informação).

Nesta ocasião, torna-se imprescindível recuperar o trabalho de Brooks (2019a) que inicia o seu texto, intitulado “A relação entre a “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência”, trazendo o depoimento de uma pessoa que, por viajar demasiadamente e conhecer diversas culturas, reconhece-se como apta a assumir um cargo de professor de Geografia na educação básica. Esse provocador relato reflete o desconhecimento, ou melhor, reflete a banalização que apontamos anteriormente, em atravessamento das temáticas por nós avocadas na construção desse estudo.

Esse incômodo relato também recupera o preocupante cenário de sermos porta-vozes de uma disciplina escolar que, como resultado de sua última marcante transformação com o movimento crítico, construiu-se como uma disciplina pretensamente crítica (STRAFORINI, 2008) e que pretere a espacialidade como operação intelectual da aula (ROQUE ASCENÇÃO & VALADÃO, 2014; SANTANA FILHO, 2010). Um contexto inquietante, considerando a dificuldade já anunciada dos docentes em construir conhecimento geográfico na escola (BRASIL, 1998; VESENTINI, 1989; STRAFORINI, 2008).

Diferentemente, a teorização do pensamento geográfico no íterim de nossa tese se coloca como uma oportunidade de recuperar a valiosa assertiva de que não há como dissociar a disciplina escolar do sentido de identidade (ROCHA, 2012). Somando-nos à respeitosa autora, com base em nosso estudo defendemos que a discussão acerca da identidade também arrola um esforço de não apenas demarcar um “território”, mas exige uma demonstração da sua importância.

É preciso, nesse exercício, demonstrar o rigor intelectual que envolve a reflexão geográfica (1º desdobramento); é preciso nos perguntar sempre o que mantém e manterá a nossa disciplina escolar como componente obrigatório do processo formativo (2º desdobramento); é preciso ter clareza em que momentos curriculares é valioso, especificamente, discutir e rediscutir a identidade disciplinar com os escolares (3º desdobramento); é preciso reconhecer que pensar geograficamente é um compromisso intelectual fundante do exercício de construção da aula, indissociável do conhecimento do próprio conteúdo em si (4º desdobramento); é preciso reconhecer a construção da aula como uma atividade que demanda pesquisa (5º desdobramento); e, por fim, é preciso que, na condição de professores de Geografia, reflitamos geograficamente a escola (6º desdobramento).

No primeiro desdobramento enfatizamos a ideia de que “ Geografia é uma disciplina difícil!”. Alegoricamente, a frase imperativa já foi dita por nós ao longo desses nove anos de carreira como docentes da educação básica, no contexto de inúmeros processos avaliativos (testes, trabalhos, provas, recuperações, reprovações etc.) e a frase registra um impulso pelo reconhecimento da sofisticação intelectual quando se trata do pensar geograficamente. Enfaticamente, é um esforço de sinalizar que refletir geograficamente é uma forma original de pensar que carrega um minucioso e rigoroso trabalho reflexivo.

Em termos práticos, falamos aqui do necessário reconhecimento que precisamos construir com os escolares, no contexto da teorização do pensamento geográfico, de que a localização do fenômeno que se estuda é um dado de importância capital à luz da dispersão espacial. Efetivamente, importa mais discutir a razão de a capital do país estar onde está do que apenas gravá-la como um dado cartográfico absoluto. Essa é uma mudança qualitativa que precisamos empreender no curso de nossas práticas curriculares.

Com isso, estudar geograficamente não se trata de ler e decorar, mas entender a problematização que orbita um dado fenômeno, no tocante à sua dispersão espacial. É transferir as nossas atenções para um caminho que seja processual e não factual.



Ilustrativamente, na aula de Geografia cujo tema seja “Guerra Fria”, importa não apenas colorir o mapa com tons distintos que significam lados opostos no contexto geopolítico internacional, mas questionar a geometria de poder construída em termos de adesão e evitar naturalizar o processo por meio de cores diferentes que, inclusive, estabilizam diferenças internas e desigualdades em nível de poder político. Na aula de Geografia cujo tema é “Desconcentração espacial da indústria no Brasil”, importa não apenas sinalizar as cidades médias e do interior como lócus dessa dinâmica, mas debater a não aleatoriedade dessa movimentação espacial, como um dado que é base de uma reestruturação produtiva, de uma reorientação do papel do Estado e de uma nova possibilidade de construção de um mercado consumidor. Por fim, na aula de Geografia cujo tema é “Agentes produtores do relevo”, importa pensar a variação espacial da morfologia da superfície terrestre como um dado inerente a uma dispersão espacial, e que coloca para as sociedades desafios nos processos de ocupação, para além dos debates corriqueiros fundados na condenação da natureza ou da espetacularização dos fenômenos (como os terremotos).

Com esses exemplos, trazemos à baila o foco processual em nossas discussões, para nortear a construção de práticas curriculares cotidianas (como também sinalizou Ogum). Esse movimento exige pensar, pesquisar e construir argumentos. Esses procedimentos, consequentemente, se alinham à ideia de que “A Geografia é uma disciplina difícil!”. Além disso, esses procedimentos afastam do conhecimento geográfico escolar as equivalências de “conhecimentos gerais” ou de “atualidades”.

Logo, o foco na aula de Geografia não seria mais reunir informações de uma dada área (como um país ou continente) se configurando como “conhecimentos gerais”. Tampouco o conhecimento geográfico escolar se desenvolverá inspirado naquilo que aconteceu recentemente, ou seja, apenas pela surpresa do inesperado que se configura com o intuito de fazer da aula de Geografia algo próximo de um “furo de reportagem”, pois revelaria explicações ocultas de eventos que aconteceram recentemente.

Metodologicamente, as temáticas precisam ser pensadas como problemas, avizinhandos-nos do que é feito pelas disciplinas de Matemática, Física e Química. Não estamos, com essa proposta, defendendo uma “matematização” da nossa

disciplina escolar, mas avaliamos que exercícios no formato de questionários e cujo movimento intelectual é escrever o que já foi dito em páginas anteriores, banaliza a nossa capacidade de pensar e de fazer pensar, tornando rasteiro o papel do conhecimento escolar Geografia. É preciso, por isso, reconhecer que pensar geograficamente é desenvolver uma capacidade de pensar pela espacialidade e não registrar o que foi dito pelo docente em sala ou o que está posto no material didático adotado.

Em termos de currículo, precisaremos paralelamente tomar uma decisão honesta e corajosa: reduzir a quantidade de conteúdos (como os previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais) ou de competências e habilidades (como as previstas na Base Nacional Comum Curricular). Precisamos frisar, com base em nossas produções curriculares cotidianas, que a qualidade da educação geográfica não poderá ser mensurada em termos de quantidade de conteúdo ou de competências e habilidades. Caso queiramos realmente alcançar a construção de uma disciplina comprometida com uma forma de pensar, será preciso que tenhamos tempo para esse tipo de proposta.

Pensar geograficamente os fenômenos, ao invés de pensar os fenômenos, como asseveram de forma categórica Roque Ascensão & Valadão (2014), exige disponibilidade de tempo para trabalharmos interpelações. Com isso, pensar geograficamente “Agentes produtores do relevo” exige que criemos situações analíticas para tal fim, e isso vai muito além de enumerar e explicar os chamados agentes internos e os agentes externos. O aprendizado também precisa, contudo, ser avaliado no curso da construção dessas situações analíticas que se efetivarão numa rede interações entre discentes e docente, e não no apontamento de informações ou na reprodução de teorias ou de conceitos. Essa é uma orientação curricular coerente com o reconhecimento da sofisticação intelectual que preenche o pensar geograficamente.

É importante apontar que, ao longo de nossa carreira, nunca nos deparamos com documentos curriculares que nos permitissem trabalhar com alguma tranquilidade temporal. Os variados documentos curriculares (programas de unidade escolar, livro didático, editais de vestibular, apostilas etc.) são sempre extensos, ainda que saibamos que o trabalho em sala não possa ser explicado como uma aplicação desses documentos, mas em determinadas instituições eles

podem ser colocados como verdadeiros guias que vislumbram o cumprimento de uma cartilha ao saber-fazer docente. Ou seja, reclamamos, através desse trabalho, por uma orientação curricular que focalize mais expectativas de aprofundamento das discussões via as interpelações que avoquem a espacialidade, do que o cumprimento de uma lista (de conteúdos ou de competências e habilidades).

Há questões que surgiram no curso da escrita desta tese e que indagam essa lógica curricular: quantas competências e habilidades são passíveis de serem desenvolvidas em um trimestre escolar? Por que uma prova de vestibular precisa exigir, em seu edital, um conjunto de conteúdos que abarca toda uma vida escolar? O que aprendemos na escola cabe em uma prova discursiva de dez questões ou em uma prova objetiva de vinte questões? Cumprir o ano letivo com competência é exaurir uma lista de conteúdos colocados como programa? Por isso, reafirmamos que precisamos abrir mão dessa lista detalhada e longa, como os editais de vestibular e livros didáticos, que mais prescrevem conteúdos do que conseguem desenhar um objetivo amplo e preciso do propósito de construir conhecimento geográfico na escola.

Essas inquietudes curriculares abrem um segundo desdobramento, quando focalizamos a teorização do pensamento geográfico, que é pensar o papel do 3º ano do ensino médio e do 9º ano do ensino fundamental. Os nossos entrevistados apontaram (Xangô, Oxóssi, Oxalá, Oxum, Oxumaré e Iemanjá) que o debate acerca da teorização se dá em séries “estratégicas”, quer dizer, curricularmente nas séries que inauguram o segundo nível do ensino fundamental (6º ano) e o ensino médio (1º ano).

A questão que essa localização curricular nos trouxe (no capítulo 5) foi um entendimento de que a teorização do pensamento geográfico precisa se construir em outro formato e angariar uma natureza rizomática. Entretanto, esse mesmo debate também nos trouxe a indagação sobre a forma como o 3º ano do ensino médio e o 9º ano do ensino fundamental se constroem, entendendo-as como séries que executam movimentos conclusivos da formação escolar, por serem séries que finalizam o ensino fundamental e o ensino médio.

Ao pensarmos em nossa experiência docente com o 3º ano do ensino médio no decorrer de nossa carreira em diferentes instituições (estadual, federal e

privada), emerge a interpelação: para além do vestibular, qual a especificidade da educação geográfica na referida série? Na condição de professor, significa refletir como a formação escolar permanecerá como base para jovens que, em sua grande maioria, buscarão horizontes futuros distantes do conhecimento geográfico ordenado de forma institucionalizada, quer como disciplina (como na escola), quer como uma ciência (como na universidade).

Do ponto de vista do currículo, é discutir o que significa participar da conclusão da formação escolar para além de complementar ou revisar temas. Em que medida essas séries finais (9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) poderiam efetuar um balanço, considerando a trajetória escolar, para avaliarmos com mais clareza e precisão o que se compreende por pensar geograficamente? São séries que também precisamos considerar estratégicas para avaliarmos que importância as juventudes em formação atribuem à oportunidade de cursarem a disciplina escolar Geografia. São séries icônicas também para avaliarmos uma dúvida/crítica trazida nas entrevistas e que vale a pena ser colocada novamente: a função da escola, ao trabalhar com partes do conhecimento científico, é formar um futuro cientista (Ogum)?

O terceiro desdobramento dessa tese traz o seguinte questionamento: dizer que a Geografia é uma forma original de pensar (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019) é um passo suficiente para assegurar a importância da disciplina escolar Geografia? Perguntamo-nos isso porque reconhecemos, por exemplo, que outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, também podem ser definidas dessa forma. E, em um contexto na qual patologias da mente se ampliam e ganham uma dimensão de debate público, com forte presença nos ambientes escolares contornando temas variados (saúde mental, depressão, suicídio, autoconhecimento etc.), talvez dispor de uma configuração da Psicologia como uma disciplina escolar seja relevante, e inclusive mais necessária do que a própria Geografia. Essa provocadora e intencional questão está ancorada na suspeita de que ser um pensamento original, por si só, é um passo grandioso, mas não suficiente.

Nesse ponto, importa trazermos sempre as demandas da sociedade em geral (como sugeriram Xangô e Iemanjá), para evitarmos que o conhecimento geográfico escolar envelheça (conforme apontado no capítulo 03). Geograficamente nesse sentido, precisamos também agregar a sociedade com os

seus desafios e, aqui, centralizar o território: é importante aprender Geografia no Brasil e “no Brasil” é parte do argumento. Como resultado, criticamos a necessária associação da ideia de Geografia como forma original de pensar com a ideia de território como base material sobre a qual a sociedade se assenta (o território), e cuja dispersão espacial de qualquer fenômeno por essa base material seja reconhecida como nuclear na compreensão do fenômeno que se deseja estudar.

A Geografia é uma forma original e sofisticada de pensar, principalmente se sublinharmos a dispersão espacial como uma dinâmica atinente aos fenômenos que se dão no território brasileiro e cuja marca é a heterogeneidade dessa dispersão espacial. Ao focalizarmos os desafios sociais brasileiros (como racismo; geração de emprego; qualidade da educação; superação da fome etc.), devemos atentar para a condição de que a compreensão desses desafios e a construção de medidas para as superações exigem pensar como esses mesmos desafios se dispersam pelo território nacional. Inclusive, se compararmos como outros países lidam com desafios sociais de mesmo nome, ainda que diferentes em termos de magnitude (como a geração de emprego), constataremos que a superação desses desafios, mais uma vez, exige-nos pensar na dispersão espacial sob um ângulo que tanto particularizará a situação do Brasil como exigirá propostas específicas para a suplantação desses desafios sociais. Contudo, o território (como base material) e a dispersão espacial precisam se associar à defesa da Geografia como uma forma original de pensar.

Além disso, este terceiro desdobramento sinaliza uma distinção que precisamos atentar: a identidade disciplinar não é equivalente ao propósito da disciplina na formação escolar. Não há uma relação de causalidade entre identidade da disciplina escolar e propósito/papel da disciplina Geografia na formação escolar. Há, efetivamente, um esforço de, na construção de uma identidade disciplinar, aclarar o propósito/a importância dessa disciplina dentro daquilo que se compreende ser o papel da escola.

Por conseguinte, como quarto desdobramento, trazemos à tona uma compreensão que precisa ficar mais explícita aos docentes da educação básica, aos cursos de formação de professores, bem como aos autores de livros didáticos e demais materiais que designamos ser de natureza geográfica: a ideia de que a

compreensão geográfica do mundo é uma construção intelectual e não um dado exposto aprioristicamente para os nossos sentidos.

O desdobramento em tela é alimentado por nossa experiência docente, marcada pelo manuseio de livros didáticos e pela produção de materiais didáticos desde 2018 em um dado projeto de extensão. Mas esse desdobramento também é incentivado por essa tese, uma vez que, ao perguntarmos aos entrevistados que preocupação(ões) eles possuem no processo de construção de uma aula, há a ponderação de um cuidado comum: o esforço em construir uma compreensão geográfica do mundo.

Essa preocupação aparece com os seguintes formatos: construir uma forma de percepção do mundo (Xangô); construir uma imaginação espacial (Oxumaré); ver o mundo com/ a partir de uma lente conceitual (Iansã); produzir um conhecimento que se relacione aos lugares de nossas existências (Oxóssi); ser capaz de construir uma contribuição que não seja dada por outras disciplinas (Oxalá); compreender como os processos refletem o espaço geográfico (Ogum); e identificar as dinâmicas de produção e reprodução do espaço (Ossaim).

Estas constatações, trazidas em nossa tese, reforçam a ideia de que a compreensão geográfica do mundo é uma construção intelectual, haja vista que ela se coloca como uma preocupação reflexiva no processo de construção da aula de Geografia. Entretanto, nossa experiência com livros didáticos diversos ao longo de nove anos de carreira, nos faz questionar se de fato o que os livros didáticos materializam são discussões nutridas pelo esforço de dotar as temáticas de uma perspectiva geográfica no sentido explícito de uma marca reflexiva.

Ou seja, compartilhamos, no contexto desse quarto desdobramento, um cuidado necessário que não apenas os docentes em sala de aula precisam ter, mas também os autores de materiais didáticos de Geografia e os cursos de graduação que formam professores. Em termos práticos, significa refletir sobre o que é redigir um capítulo de livro que não apenas reúna informações e explicações, mas que também aclare dinâmicas que se comprometam com o pensar geograficamente no bojo das explicações e que seja o núcleo do exercício de raciocinar.

Esse desdobramento, que pode ser lido como um alerta, associa-se também ao esforço de afastar a rasa definição de currículo como um rol de conteúdos que, no contexto curricular da produção de textos (e aqui estão os livros didáticos), pode contribuir para uma identidade disciplinar formada pela “posse” de um conjunto de conteúdos que sequer são exclusivos de nossa disciplina escolar (conforme debatemos no capítulo 03). Por isso, o que lemos no livro didático de Geografia poderá não ter esse compromisso de pensar geograficamente, apesar de estar incluso numa obra intitulada “Geografia”, e esta é uma atenção que precisamos ter. Ou seja, ver a explicação de um tema no livro didático não seria, portanto, uma garantia de pactuá-lo com esse propósito básico (o de pensar geograficamente), infelizmente.

Deste modo, se compreender e construir uma interpretação geográfica sobre algum assunto é resultado de um exercício intelectual e que, na escola, torna necessário que reconheçamos a construção da aula como uma atividade que resulta de um esforço de pesquisa (conforme o capítulo 5). Este é o quinto desdobramento.

Diferentemente da universidade, onde o docente se candidata a uma determinada disciplina vinculada a um campo de pesquisa da ciência geográfica, na qual sempre manifestou afinidade (Geografia Urbana, Pedologia, Geografia Política, etc.), na escola a atividade de ensino envolve um domínio sobre diferentes campos da ciência geográfica, acrescido da clareza que a importância escolar da discussão trará, além dos imperativos trazidos à luz da condição escolar como um todo (substrato material preenchido pelas relações sociais político-pedagógico territorializadas).

A situação em tela exige um trabalho intelectual considerável para o docente, e que é particular às atividades de ensino na escola. Ilustrativamente, em uma mesma série podemos constatar diferentes discussões que o docente precisará desenvolver e que terá de recorrer a diversos campos que formam a ciência geográfica. No mais, o exercício interativo entre os escolares no curso do processo de construção e socialização do conhecimento engorda o labor intelectual.

Por isso, para além das atividades de pesquisa que possuem como referências trabalhos desenvolvidos em universidades (iniciação científica,

monografia, dissertação e tese), precisamos trazer para o debate da prática docente na escola, a aula como uma atividade ancorada em uma investigação que enreda domínio da produção científica em campos diversos, bem como a clareza da importância escolar do referido debate e as condições que tornam exequíveis a construção dessa discussão na escola que, é importante reforçar, se coloca como condição e não como meio.

Advogamos, com esse desdobramento, que a atividade de ensino na escola seja reconhecida como um complexo desafio intelectual em todas as suas expressões (discussão em sala; elaboração de exercício; construção de trabalhos avaliativos; elaboração de provas etc.) e não reduzida a uma capacidade de transmitir conhecimento científico simplificado. As nossas entrevistas apontam para esse imperioso reconhecimento da complexidade intelectual exigida na construção das aulas, quando os entrevistados (Ogum, Oxumaré, Iansã e Ossaim) sinalizam a diversidade de fontes que precisam recorrer, e pelo fato também de a aula revelar a prática docente como a expressão de um saber-fazer (TARDIF, 2014) e, aqui, associando teoria e prática.

Esperamos, assim, que o conclamado “professor-pesquisador” ou que a defesa da pesquisa estejam não apenas vinculados a uma capacidade de construir projetos (como monografias, dissertações ou teses), mas também a uma formação competente no que tange ao exercício de construção de aulas na educação básica, uma vez que o conhecimento construído na escola não se expressa como uma versão menor ou superficial da sua ciência de referência.

Enquanto desdobramento final, reforçamos a necessidade de pensarmos geograficamente a escola e as questões que nela emergem. A matriz teórico-metodológica desenvolvida por nós (capítulo 2) e a construção da condição escolar (capítulo 3) endereçam a defesa de que considerar a instituição escolar como uma condição espacial da prática docente é uma proposição que nos afasta de uma construção diminuta acerca da prática docente e do processo de construção do conhecimento escolar. Tal proposição foi sendo construída ao longo de toda esta tese e ganhando relevo no bojo desta pesquisa e, por isso, foi-nos tornando convictos desta colocação que, por hora, expressamos.



Particularmente, este esforço teórico também nos conduziu a uma nova interpelação: qual a relação que existe entre rendimento escolar e a organização espacial da sala de aula? Frisamos que almejamos pesquisar a questão exposta como uma proposta de pesquisa subsequente a esta tese.

Não entendemos haver nesta última questão uma relação de determinismo geográfico no sentido de que a posição do estudante possa definir uma nota. No entanto, entendemos ser a posição do estudante uma referência para essa reflexão, que está contida em uma trama locacional mais ampla, ou seja, nesse caso, considerando a distribuição espacial dos estudantes como um todo (a turma), para por fim investigar como os rendimentos escolares se distribuem espacialmente.

Importante frisar, também, que essa nossa suspeita advém, mais uma vez, da nossa experiência docente em sala, acrescida de algumas observações apresentadas por outros colegas professores. Clarificando, vamos apresentar duas frases corriqueiras: “os alunos do fundo da sala normalmente são pouco comprometidos” e “o estudante X faz bagunça e, para resolver isso, eu o mudo de lugar”. Essas duas frases alimentam o nosso novo interesse de pesquisa, que nos instiga a refletir geograficamente o aproveitamento escolar.

Está colocado mais uma vez, explicitamente, que a dispersão espacial importa e que uma compreensão a partir dela poderá significar a possibilidade de ampliar chances de melhoria no aproveitamento escolar, além de ser um esforço intelectual incomum no âmbito das discussões em educação, pelo menos segundo a nossa experiência docente nas unidades escolares em que já trabalhamos.

## 7. Referências bibliográficas

ABREU, Rozana Gomes de. **Políticas curriculares para o ensino de Química: discursos sobre contextualização e cotidiano.** In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias; Rozana Gomes de Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, v., p. -.

ALMEIDA, Rosângela Doin; BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia.** In: Lucia Helena de Oliveira Gerardi. (Org.). Ambientes: estudos de geografia. 1ed. Rio Claro: AGETEO, 2003, v., p. 235-248.

ALVES, Nilda Guimarães; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo.** In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2002, v. 2, p. 78-102.

ALVES, Nilda. **Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 13 - 38.

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia.** 148 f. Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2003.

BORGES, Luis Paulo Cruz. **O conhecimento escolar como reimaginação da cultura: articulando diferenças a partir da escola. Momento: diálogos em educação,** v. 27, p. 369-385, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico. Ciência, Tecnologia e Sociedade,** 2015. Disponível em: <<https://cienciatecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>> Acesso em 31/07/2020.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC,** 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília: MEC/SEB, 1998.

BROOKS, Claire. **A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência.** In A. A. Da Rocha, A. M. Monteiro, & R. Straforini (Eds.), *Conversas na Escada; Currículo, docência e disciplina escolar*, 2019<sup>a</sup>, (pp. 143-166). Rio de Janeiro: Consequência.

CACHINHO, Herculano. **Desafios da Formação em Geografia e na Educação Geográfica, Conhecimento Poderoso e Conceitos Liminares.** *Revista Educação Geográfica em Foco*, [S.l.], v. 3, n. 6, oct. 2019. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<http://periodicos.pucRio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1148>>.

CALDERÓN, Fabián González. **Geografía del espacio escolar: desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar.** In: GARRIDO, Marcelo (Editor). *La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 23 – 36.

CASTRO, Ina Elias de. (Org.); GOMES, Paulo Cesar da Costa. (Org.); CORRÊA, R. L. (Org.). **Explorações geográficas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. v. 1. 368p.

\_\_\_\_\_. **Escala e pesquisa na geografia: problema ou solução?** *Espaço Aberto*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 87-99, 2014.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Política: Territórios, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **O problema da escala.** In: *Geografia, conceitos e temas*. Castro, Iná Elias; Correa, Roberto Lobato. e Gomes, Paulo César da Costa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 114-40.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos-Reimpressão.** 20ed. Campinas-SP. Editora Papirus, 2014. 192p.

\_\_\_\_\_. **O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia.** *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 1, p. 1-18, 2011.

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

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1990.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência, afinal?** São Paulo, Brasiliense, 1993.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** *Teoria & Educação*. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: A Geografia**. Trad. Domitila Madureira. -1. Ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço: um conceito-chave da geografia**. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. 10ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; STRAFORINI, Rafael. **O Ensino Médio e a disciplina Geografia: Uma leitura curricular a partir de uma escola pública de referência da cidade do Rio de Janeiro**. In: Anais do XII Encuentro de Geografos de America Latina. Montevideo, AGB, 2009. Disponível em <[http://egal2009.easyplanners.info/area03/3070\\_Costa\\_Hugo\\_Heleno\\_Camilo.do](http://egal2009.easyplanners.info/area03/3070_Costa_Hugo_Heleno_Camilo.do)> Acesso em: 01 mar. 2020.

COSTA, Marcio da; CUNHA, Marcela Brandão. **O clima Escolar em Escolas de Alto e Baixo Prestígio**. In: 32ª Reunião Anual da ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?, 2009, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. V1. P.1-20.

COSTA, Valderli Carvalho da. **Umbanda: os seres superiores e os orixás/santos: um estudo sobre a fenomenologia do sincretismos umbandístico na perspectiva da teologia católica**. São Paulo: Editora Loyola, 1983.

DARDEL, Éric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: Maria Cecília de Souza Minayo. (Org.). **PESQUISA SOCIAL: TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE**. RIO DE JANEIRO / PETRÓPOLIS: VOZES, 2016, v. 14, p. 29-55.

DINIZ, Maria do Socorro. **A Geografia que a gente aprende não é a geografia que a gente ensina**. Geo Uerj Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, v. 9, p. 79-88, 2001. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel\\_educacao\\_ensino.pdf](https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel_educacao_ensino.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2020.

DUARTE, Ronaldo Goularte. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino**/ Ronaldo Goulart Duarte; Orientadora: Sonia Maria Vanzella Castellar. – São Paulo, 2016. 310 f. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de Concentração: Geografia Humana.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau**. International Studies on Law and Education, v. 12, p. 43-48, 2012.

FARIA, Marina de Faria; VITAL, Jussara Duarte; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. **A formação do docente geógrafo: novas roupagens para velhos corpos?** INTERFACE, v. 01, p. 25-32, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 112p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. **Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil.** In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: Gráfica Scortecchi, 2000. v. 1. p. 375-376.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária.** TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO), v. 14, p. 44-57, 2013.

\_\_\_\_\_. **Docência, demanda e conhecimento: articulações em tempo de crise.** CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 15, p. 425-444, 2015.

\_\_\_\_\_. **Nas Tramas da Didatização de uma Disciplina Escolar: entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas.** In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. 27ª ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual a Universidade? 2004. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. **O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina História: tensões e perspectivas.** In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife. XIII ENDIPE, 2006. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Usos e Abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de História.** In: IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001, Ouro Preto. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. **Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea.** REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO (UFRN. IMPRESSO), v. 45, p. 82-110, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Marcus Vinicius. **Quando a pesquisa de campo de um geógrafo é em uma escola: um (pequeno) debate sobre o método geográfico em uma pesquisa educacional.** In: XIII ENANPEGE, 2019, São Paulo. Anais do XIII ENANPEGE, 2019.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A condição urbana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. v. 1. 304p.

\_\_\_\_\_. **Culturas teóricas, culturas políticas no pensamento geográfico**. Redescobrimo o Brasil 500 anos depois, Castro, I.; Miranda, M.; e Egler, C., Rio de Janeiro, v. 1, p. 335-340, 1999

\_\_\_\_\_. **Explicação e compreensão: curso de Teoria da Geografia**, agosto a dezembro de 2007. 17f. Notas de Aula. Texto reproduzido de forma mecanográfica para aula da disciplina Teoria da Geografia da graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. v. 1. 482p.

\_\_\_\_\_. **Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões**. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. (Org.). 4ª ed. Explorações geográficas: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. **O lugar do olhar: Elementos para uma geografia da visibilidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. v. 1. 319p.

\_\_\_\_\_. **Pensando a geografia a partir de uma ferramenta geográfica: o percurso**. Revista Espaço e Geografia (UnB) , v. 23, p. 1-11, 2020.

\_\_\_\_\_. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

\_\_\_\_\_. **Um lugar para a Geografia: Contra o simples, o banal e o doutrinário**. In: VIII ENANPEGE, 2009, CURITIBA. Espaço e Tempo: Complexidade e desafios do pensar e fazer geográfico. Curitiba: Ademadan, 2009. v. 1. p. 13-30.

GONÇALVES, Amanda Regina. **A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar**. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm>>. [ISSN 1138-9796].

GONÇALVES, Juliano Rosa. **A autonomia dos componentes curriculares da educação básica: o caso da geografia escolar e sua relação com a disciplina de referência** Boletim Goiano de Geografia, vol. 27, núm. 2, enero-junio, 2007, pp. 79-96 Universidade Federal de Goiás Goiás, Brasil.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Currículo, narrativa e o futuro social** In: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

HAESBAERT, Rogério da Costa. **Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. v. 1. 208p .

\_\_\_\_\_. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. v. 1. 320p .

LEMONS, Guilherme Augusto Rezende. **Currículo e docência: regulação e escape**. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (Org.). Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. 1ed.Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 41-56.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. In: **Currículo sem Fronteiras**, Volume 5, n. 2, p. 50-64, Jul./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo?** Revista Brasileira de Educação. n 26, p. 109-118, mai/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas**. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. 1ed.Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. 1. Ed. Rio de Janeiro: EdUERJ/Faperj, 2008. V. 1. 184p.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de . **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 (285-372). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acessado em 12/08/2014.

MACEDO, Elizabeth.; ALVES, Nilda.; MANHÃES, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINO, Leonardo de Freire. **A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária**. GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II, v. 5, p. 19, 2020.

MARQUES, Roberto. **A escola numa perspectiva espacial**. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, 2007.

\_\_\_\_\_. Por uma perspectiva espacial da escola. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 3, p. 5-20, 2013.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro**. *PRÁXIS EDUCATIVA (IMPRESSO)*, v. 11, p. 693-713, 2016.

\_\_\_\_\_. **Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa**. *Estudos em Avaliação Educacional (Online)*, v. 27, p. 160, 2016.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798/8998>. Acessado em 12/12/2018.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma nova Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL**. In: Maria Cecília de Souza Minayo. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro / Petrópolis: Vozes, 2016, v. 14, p. 9-30.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: \_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MORAIS, Marcelo Alonso. **Espaços da religião na cidade do Rio de Janeiro: conflitos e estratégias nas práticas umbandistas**. Tese (Doutorado em Geografia). UFRJ/PPGG, Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, César Alvares Campos de. **Uma abordagem crítica no ensino da Geografia: o caso do CAp/UFRJ**. 1997. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. In: XXVI Reunião anual da ANPEd, 2003, Poços de caldas. CD Rom dos trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandre; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACEDO, Regina Coeli Moura de. **Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo**. 2012.



OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. v. 1. 152p .

\_\_\_\_\_. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

PEREIRA, Talita Vidal. **Currículo como teia de significados**. RevistaTeias, v. 13, n. 27, p. 161- 176, jan./abr. 2012.176, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa**. Currículo Sem Fronteiras, v. 3, p. 600-616, 2017.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Pensar no/com/sobre o espaço: notas para uma discussão sobre os objetivos da aula de geografia**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia.10., 2009, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: 2009.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves.; MEDEIROS, Ricardo Scofano. **Currículo e espaço: uma conversa por se fazer?**. doi.org/10.1590/s1678-4634202046219733, v. 46, p. 1-22, 2020.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves. **Qual a referência da Matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 2, p. 01-23, 2012.

\_\_\_\_\_. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**./ Ana Angelita Costa Neves da Rocha. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. XXII, 323 p.: il.; 29,7 cm. Orientadora: Carmen Teresa Gabriel Tese (doutorado) – UFRJ/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império**. Giramundo, ISSN-e 2358-4467, Vol. 1, Nº. 1, 2014 (Ejemplar dedicado a: Primeira Edição), págs. 15-34.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira.; VALADÃO, Roberto Célio. **As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos**. Revista Anekumene, v. 2, p. 152-166, 2012.

\_\_\_\_\_. **Professor de geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno**. In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El Control del Espacio y los Espacios de Control, 2014, Barcelona. ACTAS XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El Control del Espacio y los Espacios de Control. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014. p. 01-14.

\_\_\_\_\_. **Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, p. 5-23, 2017.

SAID, Edward W. **Orientalismo, o Oriente como invenção do Ocidente**, SP: Companhia das Letras, 2007

SANFILIPPO, Lucio Bernard. Agueré: **caminhos de transbordamento na afro-diáspora**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes** / Manoel Martins de Santana Filho; orientador: Sonia Maria Vanzella Castellar. – São Paulo, 2010. 420f. : il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de Concentração: Geografia Humana.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Renato Emerson dos (org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SERRA, Enio.; ROCHA, Ana Angelita; MARQUES, Roberto. **O olhar geográfico sobre a escola: uma ação pedagógica na formação inicial do professor de geografia**. In: MONTEIRO, Solange A. S. (Org.). Formação docente: princípios e fundamentos 5. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. **E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?** - Geografia escolar, geografia acadêmica e mobilidade espacial do saber. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Geografia escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente**. GIRAMUNDO - Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 4, p. 43-52, 2019.

\_\_\_\_\_. **Mediação didática em Geografia: uma condição política de reconhecimento da complexidade do trabalho docente e da elaboração do saber escolar**. In: III Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território., 2018, Niterói. Anais do III CONGEO (Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território), 2018.

\_\_\_\_\_. **Que país é esse? A ‘geografia do Brasil’ no 7º ano do ensino fundamental**. REVISTA DIGITAL FORMAÇÃO EM DIÁLOGO, v. 3, p. 63-74, 2020.

\_\_\_\_\_. **Mediação didática em Geografia**. Instrumento - Revista em Estudo e Pesquisa em Educação, v. 21, p. 221-237, 2019.

SILVA, Augusto César Pinheiro da. **Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território: racionalidades e práticas em múltiplas escalas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2016. v. 1. 286p.

SILVA, Augusto César Pinheiro da; SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. **Los estudios regionales del mundo en la enseñanza de geografía: algunas reflexiones sobre fragilidades y potencialidades en la producción del saber espacial en la escuela básica brasileña**. Didáticas Específicas, v. 20, p. 45-57, 2019.

SILVA, Joselma Ferreira Lima; SILVA, Rosimeyre da. **Entrevista compreensiva: possibilidades de aproximação com o pensamento complexo**. Disponível em: <[http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-28528-30032016-234322.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-28528-30032016-234322.pdf)>. Acessado em 18/08/2020.

SILVA, Rosália de Fátima de. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Revista Educação Em Questão, 26(12), 31-50, 2006. Recuperado de Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4504>>. Acessado em 18/08/2020.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 31, n.3, p. 391-408, 2005.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) Geografia: Conceitos e Temas. 10ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2007.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008. v. 1. 188p.

\_\_\_\_\_. **O ensino da Geografia como prática espacial de significação**. Estudos Avançados, v. 32, p. 175-195, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Tiago Santos de. **O Espaço Urbano e a Geografia Escolar: possíveis caminhos para uma outra cidade.** Revista Educação Geográfica em Foco, [S.l.], v. 6, n. 11, June 2022. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1724>>. Acesso em: 28 oct. 2022.

VESENTINI, José William. **Geografia crítica e ensino.** In: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). Para onde vai o ensino da Geografia? 4a.ed. São Paulo: Contexto, 1989, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Para uma Geografia crítica na escola.** São Paulo, SP, Editora Ática S. A. 1992.

VILELA, Carolina Lima. (2016): **A abordagem regional como tradição do currículo da geografia escolar.** Revista Giramundo/Colégio Pedro II.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso** / Carolina Lima Vilela. Rio de Janeiro, 2013. 201f. Orientadora: Marcia Serra Ferreira. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

## 8. Anexos

### Colégio Pedro II – Programação Curricular de Geografia

#### ENSINO FUNDAMENTAL

6ºAno	7ºAno	8ºAno	9ºAno
<b>CONTEÚDO DA PRIMEIRA CERTIFICAÇÃO</b>			
<b>1. A paisagem geográfica</b> a) A diversidade e das paisagens b) A construção das paisagens c) A paisagem como reveladora da identidade dos lugares  <b>2. Elementos para representação e localização geográfica</b> a) Os elementos de leitura dos mapas	<b>1. Panorama do território brasileiro</b> a) Localização, extensão territorial, e posição do Brasil na América e no mundo b) Diversidade territorial brasileira <ul style="list-style-type: none"> <li>Dinâmicas naturais (relevo, hidrografia, clima e vegetação)</li> <li>Diversidade cultural</li> </ul> <b>2. Formação territorial do Brasil</b> a) Brasil: descoberto ou construído? b) Conquista territorial e mobilidade das fronteiras <ul style="list-style-type: none"> <li>A expansão da ocupação portuguesa e a resistência indígena</li> </ul>	<b>1. A formação do mundo contemporâneo</b> a) Desenvolvimento técnico e Divisão Internacional do Trabalho: a formação do centro e da periferia b) A consolidação do capitalismo o processo de globalização e suas contradições  <b>2. As formas de regionalização do mundo</b> a) Critério físico: Continentes b) Socioeconômico: norte-sul; centro e periferia; desenvolvido e subdesenvolvido c) Cultural: Ocidente e Oriente d) Geopolítico: polaridades	<b>1. Geopolítica do mundo contemporâneo</b> a) O mundo pós-2ª Guerra e a bipolaridade b) As organizações internacionais c) A crise do socialismo real e as fragmentações territoriais decorrentes d) O mundo pós-guerra fria e a (uni) multipolaridade
<b>CONTEÚDO DA SEGUNDA CERTIFICAÇÃO</b>			
b) Movimento	<b>3. A população</b>	<b>3. O continente</b>	<b>2. Europa:</b>

os de rotação da Terra, orientação , localizaçã o através das coordenad as geográfica s e fusos horários;	<b>brasileira</b> a) Formação étnica e diversidade cultural b) Distribuição territorial da população c) Crescimento, estrutura da população d) Mobilidade populacional	<b>americano: aspectos físicos</b> a) As grandes unidades de relevo b) As grandes unidades climatobotânicas c) As grandes bacias hidrográficas	<b>fragmentação e integração</b> a) O mapa político da Europa b) O processo de integração europeu • BENELUX, CECA e COMECOM • Da CEE à UE c) Questões políticas, econômicas e culturais da integração européia d) A Rússia no contexto atual
<b>3. Entenden do as paisagens : dinâmica s da natureza e suas relações com a sociedade</b> a) O moviment o de translação, zonas climáticas e estações do ano b) Dinâmica atmosféric a, climas, paisagens vegetais e suas modificaç ões pela sociedade c) A formação do relevo e suas transform ações naturais e sociais d) A hidrografi a e a	<b>4. Relações cidade-campo no Brasil</b> a) Caracterização da estrutura fundiária b) Industrialização e urbanização c) Modernização o campo	<b>4. O continente americano: aspectos históricos da colonização e a relação de dominação / subordinação</b> a) Diferenciações do processo de colonização na América b) A expansão territorial dos EUA, a fragmentação da América Espanhola e a unicidade da América Portuguesa c) A influência dos EUA na América Latina  <b>5. A América Anglo- Saxônica</b> a) Os recursos naturais e o processo de industrialização • Industrialização e desconcentração industrial • Desindustrialização b) O poderio agrícola norte-americano c) O <i>american way of life</i> d) A questão imigratória	<b>3. Europa: aspectos físicos e aproveitamento econômico</b> a) O mapa físico da Europa b) O litoral recortado e a tradição marítima c) Recursos naturais e zonas industriais d) Hidrografia e a integração do espaço econômico e) O clima e as atividades agrícolas f) As formações vegetais e sua degradação

importância dos recursos hídricos para a sociedade			
<b>CONTEÚDO DA TERCEIRA CERTIFICAÇÃO</b>			
<b>4. Entendem do as paisagens : atividades humanas e construção do espaço geográfico</b> a) A organização da paisagem na Cidade e no Campo b) As relações produtivas envolvendo a agricultura, pecuária, indústria, comércio e serviços c) Trabalho e técnica: as condições de vida na cidade e no campo d) O espaço geográfico como construção humana	d) Problemas das cidades brasileiras e) Rede urbana f) Movimentos sociais no campo e na cidade <b>5. Regionalização brasileira</b> a) Por que regionalizar? b) Critérios de regionalização no Brasil <b>6. Uma releitura do Brasil através das regiões</b>	<b>6. A América Latina</b> a) Uma economia primário-exportadora b) Industrialização tardia c) A diversidade regional <ul style="list-style-type: none"> <li>México</li> <li>América Central</li> <li>América Andina</li> <li>América Platina</li> </ul> <b>7. África: aspectos físicos</b> a) O relevo africano b) As grandes unidades climatobotânicas c) As grandes bacias hidrográficas <b>8. África: aspectos socioculturais</b> a) A diversidade étnico-territorial b) Colonização e descolonização: a partilha territorial e seus reflexos <b>9. África: diversidade regional</b> a) África Setentrional b) África Subsaariana	<b>4. Ásia: aspectos físicos e distribuição da população</b> a) O mapa físico da Ásia: relevo, hidrografia, clima e vegetação b) A distribuição desigual da população no meio físico <b>5. Ásia: aspectos econômicos, políticos e culturais</b> a) O mapa político e a divisão regional da Ásia b) Oriente Médio c) Japão d) Tigres Asiáticos e) China f) Índia <b>6. Oceania</b> a) Bases naturais e povoamento b) Economias primário-exportadoras e sua inserção no mundo atual

## ENSINO MÉDIO

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
PRIMEIRA CERTIFICAÇÃO		
<p><b>Unidade I - O Espaço Geográfico e Suas Representações</b></p> <p>1. A Geografia como ciência e o conceito de espaço geográfico</p> <p>2. A cartografia como instrumento de representação do espaço geográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância da cartografia para a humanidade</li> <li>• Os mapas como visões do mundo</li> <li>• Orientação e localização</li> <li>• Os elementos de leitura dos mapas</li> </ul> <p><b>Unidade II - A Natureza, a Sociedade e as Questões Ambientais</b></p> <p>1. Os elementos da natureza em interação: relevo, clima, hidrologia, solos e vegetação na construção das paisagens</p> <p>2. Estrutura geológica, formação do relevo, aproveitamento econômico e impactos ambientais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo geológico e a formação dos continentes</li> <li>• A crosta terrestre, as atividades mineradoras e suas cadeias produtivas</li> <li>• O relevo terrestre, agentes modeladores e intervenções</li> </ul>	<p><b>Unidade I - Dimensões do Processo de Globalização</b></p> <p>1. Territórios e fronteiras no contexto da globalização</p> <p>2. Globalização: transformações técnicas, econômicas, políticas, sociais e culturais</p> <p>3. Os agentes da globalização</p> <p>4. Globalização e exclusão socioespacial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Crescimento econômico e desenvolvimento humano: contradições do capitalismo</li> <li>b) Índice de desenvolvimento humano e as desigualdades entre países</li> </ul> <p>5. Resistências à globalização</p> <p><b>Unidade II - Transformações na Divisão Internacional do Trabalho, Mudanças Técnicas e Produtivas e a Reestruturação Espacial</b></p> <p>1. Do meio natural ao meio técnico</p> <p>2. Meio técnico: 1ª Revolução Industrial e o Estado Liberal</p> <p>3. Meio técnico-científico: 2ª Revolução Industrial, o fordismo e o Estado intervencionista</p>	<p><b>Unidade I - A Produção do Espaço Geográfico Brasileiro, a Regionalização e o Planejamento Regional no Brasil</b></p> <p>1. A produção do espaço geográfico brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Do projeto colonial à formação do Estado territorial</li> <li>b) A mobilidade das fronteiras econômicas e os sucessivos padrões de organização espacial</li> </ul> <p>2. Regionalizações do Brasil e do Rio de Janeiro</p> <p>3. Contrastes inter e intrarregionais e o papel do Estado</p> <p><b>Unidade II - A Produção do Espaço Agrário no mundo e no Brasil</b></p> <p>1. A organização do espaço agrário mundial e brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Estrutura fundiária e sistemas agrícolas</li> <li>b) A modernização agrícola e suas contradições: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da revolução verde à biotecnologia</li> <li>• Constituição dos complexos agroindustriais</li> <li>• A inserção da agropecuária brasileira na economia mundial</li> <li>• A espacialidade da produção agrícola</li> </ul> </li> </ul>



humanas	4. Meio técnico-científico-informacional: 3ª Revolução Industrial, a produção flexível, o neoliberalismo e as mudanças no papel do Estado	
<b>SEGUNDA CERTIFICAÇÃO</b>		
<p>3. Hidrografia e a geopolítica da água em diferentes escalas</p> <p>a) Bacias hidrográficas e sua gestão</p> <p>b) A água como bem comum e como mercadoria</p> <p>4. Dinâmicas climáticas, fenômenos e impactos na atmosfera</p> <p>a) A dinâmica do tempo e do clima</p> <p>b) Poluição atmosférica e mudanças climáticas</p> <p>5. Formação dos solos e paisagens climatobotânicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Solos: gênese e aproveitamento agrícola</li> <li>As paisagens climatobotânicas, atividades produtivas e impactos ambientais</li> </ul>	<p><b>Unidade III - As Regionalizações do Mundo em Tempos de Globalização</b></p> <p>1. As diferentes formas de regionalização do mundo</p> <p>2. Os países centrais, periféricos e semiperiféricos</p> <p>3. Reconfiguração dos blocos políticos e econômicos regionais.</p> <p>4. Geopolítica das potências atuais</p>	<p>c) Fronteira agrícola</p> <p>d) Conflitos no campo e reforma agrária</p> <p><b>Unidade III - A Produção do Espaço Industrial Brasileiro e Mundial</b></p> <p>1. A produção industrial brasileira e sua organização espacial</p> <p>a) Fatores locacionais da indústria</p> <p>b) Tipos de indústria e suas espacialidades</p> <p>2. Processos de concentração e descentralização espacial da atividade industrial no Brasil</p> <p>3. Mudanças no papel da indústria na economia brasileira e mundial</p>
<b>TERCEIRA CERTIFICAÇÃO</b>		
<p>6. Dimensões da questão ambiental</p> <p>a) A questão do desenvolvimento sustentável</p> <p>b) Visão geossistêmica</p> <p>c) Visão socioambientalista</p> <p>d) Visão crítica à sociedade urbano industrial</p>	<p><b>Unidade IV - Geopolítica em Tempos de Globalização</b></p> <p>1. Geopolítica dos recursos naturais</p> <p>2. Conflitos étnicos e religiosos</p> <p>3. As redes ilegais</p> <p>4. Migrações internacionais e a questão dos refugiados</p>	<p><b>Unidade IV - As redes técnicas no mundo e no Brasil</b></p> <p>1. A infraestrutura energética no Brasil e no mundo</p> <p>a) As fontes tradicionais e alternativas de energia</p> <p>b) A Geopolítica da energia</p> <p>c) Particularidades da matriz energética</p>

<p><b>Unidade III - População e Meio Ambiente</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crescimento demográfico e impactos ambientais</li> <li>2. Mudanças na estrutura populacional e suas consequências</li> <li>3. Mobilidade espacial da população: aspectos sociais, políticos e ambientais</li> </ol>		<p>brasileira</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>d) Espacialidade das redes de energia</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Comunicação e transportes no mundo e no Brasil             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) As redes de transporte e os fluxos de pessoas e mercadorias</li> <li>b) Os fluxos de capitais e de informação</li> <li>c) As redes e a questão da integração do território nacional</li> <li>d) O Brasil e as redes de comércio internacional</li> </ol> </li> </ol> <p><b>Unidade V - A Produção do Espaço Urbano no Mundo e no Brasil</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A cidade e o urbano</li> <li>2. O processo de urbanização no mundo e no Brasil</li> <li>3. As cidades e as transformações na economia global</li> <li>4. Rede urbana sua hierarquia no Brasil e os processos de metropolização / desmetropolização</li> <li>5. Dinâmica interna das cidades</li> <li>6. Conflitos na cidade e reforma urbana</li> </ol>
---	--	--

Quadro 7: Escola: significação, substrato material e relações sociais territorializadas

<b>Docente</b>	<b>Significação</b>	<b>Substrato material</b>	<b>Relações sociais territorializadas</b>
Iansã	<p>A escola é um espaço de formação, pois ressignifica muita coisa e estuda para dar aula.</p> <p>Um espaço de muita responsabilidade, pois se lida com a formação dos outros.</p>	No CAP há impedimentos reais: ausência de auditório, de refeitório; pouco espaço para socialização no recreio.”	<p>O CAP teria muitas instâncias deliberativas e isto demora para se compreender. Seria preciso uma melhor organização.</p> <p>Em alguns momentos, vê a participação dos pais como nociva pelo fato destes não compreenderem o que é o CAP e como se desenvolve o trabalho docente neste espaço.</p> <p>Os licenciandos são responsáveis em retroalimentar as questões relativas à relação graduação – educação básica.</p> <p>Na formação dos licenciandos, há uma preocupação de que ele compreenda a turma em sua singularidade e se integre neste contexto.</p>
Iemanjá	A escola como um espaço que destaca mais a didática e a socialização de alto nível do que a qualificação pelo	Recursos muito limitados e destaque para uma naturalização da precarização que atravessa a prática	<p>Trabalhar com licenciando seria o que daria sentido ao CAP e ao seu “eu” estudante.</p> <p>As relações sociais são construídas com base</p>

	<p>“currículo lattes”.</p> <p>O CAp como espaço de experimentação para a licenciatura que conecta ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>A escola como espaço de formação para a vida, pois a comunidade escolar seria uma microescala da sociedade.</p>	<p>docente no CAp. Neste caso, seria preciso considerar que a excelência se faz pelas condições de trabalho e não pelos resultados, como os vestibulares.</p> <p>Em termos de Brasil, o CAp estaria no “meio do caminho”.</p>	<p>no respeito e no afeto desde a porta do CAp.</p>
Nanã	<p>Um espaço de experimentação e bastante autônomo.</p>	<p>Com limitações várias, porém melhor do que quando o CAp ocupava dois andares na universidade e um outro prédio fora da universidade. Com limitações, mas ainda sim com auditório, sala de teatro etc.</p>	<p>As relações foram se transformando ao longo do tempo. Com os alunos da educação básica, a relação só melhorou.</p> <p>Na mudança de sede/prédio, a equipe de Geografia se tornou muita unida e organizava muitas propostas coletivamente.</p> <p>Próxima a se aposentar, o departamento cresceu e houve um distanciamento maior do grupo, além da discordância da gestão do CAp nas últimas direções.</p> <p>Auxiliar licenciandos na elaboração de suas regências ajudou muito a melhorar a sua</p>

			<p>própria prática docente.</p> <p>O que se anuncia para os estagiários é que não se estaria lidando com “pequenos geógrafos” na educação básica. O aluno da educação básica seria um e o do ensino superior seria outro. Aqui estaria a relevância da experiência e a aproximação seria feita à luz da experiência docente.</p>
Ogum	<p>Compreende ser uma satisfação lecionar com alunos de qualquer faixa de cognição e fazer com que ele reflita junto sobre determinados processos do mundo contemporâneo do século XXI com uma base histórica, uma discussão regional de mundo, uma perspectiva sociológica ocidental dentro do entendimento de uma dinâmica de quem é ele na sociedade atual.</p> <p>E, nesta proposta, a Geografia seria o instrumento para que isso aconteça. No mais, só há tem “críticas horrorosas” à instituição, colocando-a em uma das piores</p>	<p>Para o entrevistado, uma “aula bem dada”, com giz e quadro, é melhor que uma aula dada com projetor e mecanismos se for pensada “sem pé nem cabeça”. O problema da escola, de fato, é o modelo ainda de “caixinhas disciplinares” e o CAP não foge a isso. Se o CAP tivesse, de fato, adotado um modelo de escola proposto pela LDB/96, em que os temas seriam transversais, teríamos outras possibilidades de desenvolver estratégias cognitivas dinâmicas. Assim, não adiantaria ficar elaborando uma aula</p>	<p>Percebe, nos últimos anos que o licenciando estaria muito malformado, pois pareceria que não havia mais cobrança sobre leitura, reflexões etc. E os estagiários seriam pouco autônomos.</p> <p>Em relação à estrutura administrativa, o CAP seria qualificado como uma “bagunça” desde que ingressou e isto estaria piorando ao longo dos anos: “núcleos disso, núcleos daquilo, representantes disso e daquilo”.</p> <p>Logo, o CAP seria uma bagunça e as pessoas ser arvorariam em fazer o que quiserem. Acredita-se que as direções que seguirão</p>

	instituições de ensino superior do Brasil em termos de burocracias.	que tenha um vídeo, um mapa etc. para 50 minutos. Continuar no modelo de 50 minutos ou de 40 minutos, como o que se tem hoje, impede diversificação. Por isso, não há incômodo se no CAp não tenha projetor.	na gestão do CAp terão muita pouca condição de mudar esta situação.  Assim, a melhor coisa a se fazer no CAp “é entrar em sala, dar os 50/100 minutos de aula e ir embora”.
Ossaim	O CAp seria uma realização por trabalhar na formação docente e na educação básica.	É muito relativo, sobretudo a partir das demandas individuais por equipamentos, auditório etc.	As relações se dariam através de pontes políticas que são construídas em termos de acordos que fazemos.  A presença dos licenciandos geraria uma preocupação maior sobre a formação da educação básica.  Formar alunos da educação básica e do ensino superior seria um desafio, pois você precisa acompanhar o que seria produzido pelos alunos da educação básica, do ensino superior e pela própria academia que influenciará os licenciandos.
Oxalá	O CAp como “divisor de águas” na carreira dada a riqueza das vivências no que tange a vida	Materialmente, o CAp durante muitos anos representou um gigantesco desafio, uma limitação	Sobre as relações sociais, pondera-se que, durante muito tempo, o ambiente do CAp seria muito bom e

	<p>acadêmica e ensino. Essas qualidades do CAp que o levou também à pós-graduações e a grupos de pesquisa.</p>	<p>enorme em termos audiovisual, ar-condicionado etc. Os recursos foram obstáculos a contornar.</p>	<p>os alunos do CAp seria um fascínio. De forma geral, o perfil de alunos que formamos seria muito positivo.</p> <p>A coesão da equipe docente foi reduzindo e a equipe foi se fragmentando até um processo que não estava mais contribuindo positivamente para a sala de aula como já contribuiu.</p> <p>Com o passar do tempo, essa questão mais ampla da comunidade escolar teria se tornado algo cada vez mais complicado e atrapalharia o bom andamento pedagógico. O aluno seria o que se teria de melhor.</p> <p>O cotidiano do CAp seria um facilitador, com sujeitos de várias realidades, mas inseridos numa instituição preocupada com a formação crítica (sem dirigismo ideológico).</p> <p>Um ponto relevante seria participar da</p>
--	--	---	--

			<p>formação inicial docente com os licenciandos e, por fim, pelo perfil social muito diverso socialmente e crítico.</p> <p>A experiência com licenciandos seria adjetivada de “fantástica”, haja vista a possibilidade de se pensar na formação de um par profissional – um lugar incomum.</p>
Oxóssi	<p>O CAp seria uma fronteira que não separa, mas aproxima, a educação básica e o ensino superior; ele é isto (educação básica) mais aquilo (ensino superior). E o CAp é um dos poucos lugares que isso se dá pela natureza institucional.</p>	<p>Limitado e limitante. O CAp seria limitado em termos de área e de recursos. O CAp seria limitante, porque essa condição nos restringe o tempo todo.</p>	<p>Através do trabalho na educação básica, tenta contribuir com a formação do futuro professor.</p> <p>A preocupação seria que professor, não apenas pedagogicamente, mas ética e politicamente está sendo formado.</p> <p>Se aprenderia com licenciandos, muitas vezes, outras possibilidades de trabalhar um conteúdo ou um conceito.</p> <p>Um espaço aberto: uma grande experiência de troca na interação dos sujeitos neste espaço. Ao buscar aproximações com experiências cotidianas</p>



			<p>na aula, veria uma rede de experiências porque dialogamos com alunos da educação básica, do ensino superior, da pós-graduação etc.</p> <p>Vê o CAp também como espaço de disputas políticas dentro da instituição e isto compromete a rede de experiências e relações. Precisa-se, no CAp, aprender mais a conviver com as diferenças, pois se identificaria muitos diálogos entre iguais. Vê-se muito diálogos “com os iguais” no CAp e precisa-se construir “com os diferentes”.</p>
Oxum	<p>O significado de trabalhar no CAp vai se alterando ao longo do tempo. Hoje, considera o CAp um espaço de realização no sentido de poder trabalhar ensino, pesquisa e extensão. Neste lugar existe tempo para isso.</p> <p>Escola como espaço de resistência e transformação social.</p>	<p>Acredita que o CAp tem o básico, mas pondera que este básico é um “luxo” se comparada as escolas públicas que trabalhou anteriormente e fica imaginando como seria trabalhar em uma escola que possui uma estrutura completa.</p>	<p>As relações são difíceis de entender por se construir de forma “multiterritorial”: equipe, departamento, colegiado etc. Relações que são ampliadas por se fazer parte de uma universidade.</p> <p>A sociabilidade como componente mais rico da escola.</p> <p>Licenciando: seria difícil estar neste lugar em que formamos alunos da educação básica e do ensino</p>

			superior.
Oxumaré	<p>O CAp seria uma escola de referência, exige muito intelectualmente e a qualificação profissional é relevante.</p> <p>Toda escola seria um espaço de formação e se precisa qualificar esta formação como formações éticas que rompam com visões limitadas e preguiçosas.</p>	<p>O CAp é ruim demais em termos de recursos: acessibilidade, disponibilidade de material. Uma situação inadmissível.</p>	<p>Como compartilhar conhecimento? Na rede privada, havia uma cartilha e no CAp não.</p> <p>Entende que formar alunos da educação básica e do ensino superior seria a situação perfeita, pois não se “perde” coisas importantes dos espaços envolvidos.</p> <p>As relações sociais iriam do “amor ao ódio”: convive bem com a equipe, com departamento, mas já vivenciou racismo e, desde então, permanece em constante desconfiança.</p>
Xangô	<p>O CAp como um espaço singular por enredar educação básica, graduação e pós-graduação, mas não compreendido assim por outros espaços e por sujeitos do próprio CAp.</p> <p>Não seria uma escola de bairro e há uma grande diversidade que enriquece a relação com os</p>	<p>Em termos de condições materiais, o CAp se define como inadequado. Essa inadequação condiciona a prática para aulas tradicionais em um modelo centralizado exclusivamente na figura do professor.</p>	<p>Na relação com os alunos, tem-se uma situação muito rica pelo fato de o CAp não ser uma escola pública de bairro e não ser homogêneo socioeconomicamente.</p> <p>Sobre a equipe docente, com departamentos, compreende haver muita fragmentação e não haveria estímulos para construção de</p>

	alunos.		<p>articulações. Especificamente, não se sabe o que tem dentro de departamentos diferentes e até do mesmo departamento.</p> <p>Na equipe de Geografia, as fragmentações permanecem.</p> <p>Pondera também haver falta de transparência por parte de discussões que seriam encaminhadas em várias instâncias.</p> <p>Licenciando: a questão que o orienta nesta relação seria pensar estar formando um professor do século XXI. Mas, nem sempre, os licenciandos estariam dispostos a pensar esta questão.</p> <p>Não vê relação entre formar alunos da educação básica e da graduação e, numa visão geral, vê o CAp como um receptáculo.</p> <p>Do ponto de vista individual, a presença do licenciando seria</p>
--	---------	--	---

			desafiante, pois seria preciso manter a coerência com o que “eu digo na graduação e faço na aula da educação básica”.
--	--	--	---

Quadro 8: Docência: trajetória acadêmica e prática docente

Docente	Trajetória acadêmica	Prática docente
Iansã	<p>Formou-se no modelo “3+1”.</p> <p>Na realização de entrevistas com as travestis, ao longo da graduação, é que emergiu o interesse pela escola, pois o espaço escolar se destaca enquanto lócus da experiência da violência de gênero e identidade sexual. Isto tocou a/o entrevistada/o pelo desejo em ser professor/a e voltar a um espaço em que as travestis tinham aversão.</p> <p>A condição de direito à educação, ameaçada nesta situação, deve ter sensibilizado o orientador. Um viés pelo campo do direito a educação, de investigar a política pública implementada.</p> <p>No doutorado, há outros debates atentos a uma relação entre Geografia e Ética: empatia, novos parâmetros na construção do conhecimento; etc. Neste contexto, a vergonha e a humilhação têm uma relação com a nossa vivência espacial; o direito de se viver sendo quem é na escola.</p> <p>Muito da formação acadêmica na universidade se deu na pesquisa e a/o forma como professor/a, sobretudo, em reconhecer os sujeitos-alunos enquanto diferentes.</p> <p>Destaca-se também que “A formação em Geografia [em termos de graduação] é feita de forma muito segmentada entre o que é considerado teórico e prático. Além de falta de uma base teórico-geográfica por parte da forma como foi dada por alguns professores”. Neste caso, destaca-se uma disciplina chamada de ‘Teoria e Prática em Geografia’ que fez este movimento</p>	<p>Começou a trabalhar como docente no CAp.</p> <p>Para a aula de Geografia, parte-se do material acadêmico, “pois é o que se tem, e se objetiva uma formação crítica no sentido de capacidade de criticar e questionar o que está sendo dito por quem diz; e que olhem por uma lente conceitual e estructurem uma argumentação a partir de um raciocínio construído”.</p> <p>Para isso, mobiliza vivências no próprio espaço escolar, na própria turma, com questões debatidas na política, no CAp. Assim, trazer elementos culturais, simbólicos, sobretudo elementos marginalizados e demonizados, como a religião de origem africana, como acesso a determinados espaços (tais como escola, universidade etc.).</p> <p>Assertivamente, avalia que “A gente é ensinado a pensar de forma estanque. O que aprende na graduação de forma separada/fragmentada é muito reproduzido na escola”.</p> <p>“O material acadêmico que eu uso tem sempre a ver com o que eu leio e nem sempre advém da Geografia. [...] assisto filme e vejo também os livros didáticos. [...] além de conversar com outras pessoas, com outros geógrafos”.</p> <p>Para a aula, deveremos ter uma preocupação com o momento político de grande ataque e que corremos risco de descaracterização maior do que é a Geografia, a escola, o fazer científico. Assim, o momento político seria imprescindível. Para isso, é preciso ter liberdade para debater o que julgamos relevante, sobretudo tudo questões marginalizadas (raça, classe e sexualidade).</p>

	<p>de pensar teoria e prática, com a construção de vários exercícios, e foi muito importante.</p> <p>Ao pesar as disciplinas da Faculdade de Educação, pondera-se “Uma experiência muito positiva com a disciplina de didática. Agora, existem muitas deficiências, como tratar o atendimento educacional especializado que, na graduação, é concentrada em uma disciplina. Há uma hierarquização entre o Instituto de Geografia e a Faculdade de Educação. Na Faculdade de Educação você cursaria as disciplinas menos importantes. Uma relação desigual entre estes espaços”.</p>	
Iemanjá	<p>Formou-se no modelo “3+1”.</p> <p>A prática do orientador está localizada rapidamente no 2º ano do ensino médio, na parte de evolução urbana no Rio de Janeiro, mas não apenas. Isto porque “O seu orientador era um excelente docente e não apenas um excelente pesquisador”.</p> <p>A docência foi se dando ao longo da graduação, sobretudo na disciplina “Prática de Ensino”.</p> <p>A atividade de pesquisa ( em termos de monografia, mestrado, doutorado) foi motivada primeiro do que o interesse pela docência.</p> <p>Declara-se uma “Formação privilegiada em termos da formação em Geografia, pois tinha aula com professores-autores-referenciais, além das possibilidades de fazer pesquisa desde a graduação e de atuar em monitoria. Uma Compreensão o mais completa da academia”.</p> <p>Em termos da Educação, dentro do modelo ‘3+1’, entende que há uma situação de “disciplinas importantes, mas mal localizadas no processo de formação com a prática de ensino:</p>	<p>Na preocupação com a aula de Geografia, destaca-se o empenho em “Debater esta percepção de se estar no mundo com uma bagagem de instrumentos e ferramentas sociais e espaciais que nos permitem olhar para as situações trazendo uma abordagem naturalmente geográfica, intrínseco”.</p> <p>Os referencias teórico, para a aula de Geografia, partiriam das demandas da sociedade e, no caso, daquela “microsociedade” chamada de comunidade escolar.</p> <p>Existiriam os referenciais teóricos da ciência, da academia e a maneira de “juntar, selecionar e colocar as demandas da sociedade - o que mobilizamos aqui é diferente do que no Japão é mobilizado”.</p>

	não fizeram o sentido que fariam se estivessem junto à prática de ensino”.	
Nanã	<p>Formou-se no modelo “3+1”.</p> <p>A formação de pesquisa foi em Geografia Política com a professora Iná. Não houve uma formação voltada para o magistério.</p> <p>Comparativamente, uma formação e um estágio bem diferentes do que é feito hoje na instituição em que trabalha.</p> <p>No doutorado, dar-se conta de que há muitas discussões interessantes no “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política e Território” em que poderiam ser levadas para a escola e mudar formas de olhar o próprio conhecimento geográfico. Não foi de imediato, mas se deu com o afastamento e depois retorno à academia – 10 anos de afastamento.</p>	<p>A pesquisa em educação surge como atividade de reflexão, com a prática docente, sobretudo quando vai trabalhar no município de Angra dos Reis. A reflexão emerge com perguntas que motivem e ajudem os alunos a permanecerem na escola, mostrando para os alunos outras possibilidades para além da Ilha Grande e, com isso, contribuindo para novas perspectivas de vida.</p> <p>Avalia que “A experiência e a sua disposição para a experiência é fundamental para que você se forme e não fique reproduzindo a sua prática ao longo dos anos; sempre saindo da zona de conforto e experimentando. O CAP foi o lugar perfeito das possibilidades de experimentação – tempo, colegas que compartilhavam, alunos prontos para isso, pais que entendiam que o CAP era esse espaço de experimentação”.</p>
Ogum	<p>Formado pelo modelo “3+1”.</p> <p>O seu interesse pela docência surge no final da graduação, no contexto da disciplina “Prática de Ensino” com a professora Maria do Socorro Diniz. Neste momento, ia para o CAP-UFRJ. Encontrou no CAP-UFRJ uma professora muito organizada e admirável. Adorava as aulas dessa professora e adorava as aulas da Regina e do João Rua no CAP-UFRJ.</p> <p>Por estar finalizando a graduação e não desenvolveu pesquisa na área da educação.</p> <p>Ao retornar da Alemanha e começar a dar aula na educação básica, ingressa no grupo de pesquisa também liderado pela professora Maria do Socorro Diniz, sobretudo, por não saber como seria atuar como professor na escola. Aqui se inicia o trabalho de pesquisa e ensino na</p>	<p>Define-se que “A prática profissional é o grande exercício intelectual resultado de um conjunto de leituras e visões de mundo que passei a ter ao longo desses quase 35 anos de Geografia (desde 1986). São muitas atividades profissionais/pesquisa. A experiência é a minha capacidade de adequar, de articular aquilo que eu sei junto ao conhecimento que os meus alunos trazem, o que tornam as aulas muito boas. Os alunos ficam interessados, percebem que valorizo o que eles sabem e se engajam em pensar a partir também do que digo”.</p> <p>A intelectualidade seria a capacidade de transformar um determinado conhecimento (adaptado, ou relativizado, ou reestruturado) com perspectivas metodológicas distintas para faixas cognitivas distintas.</p>

	<p>área de educação.</p> <p>A formação acadêmica apenas em termos de escopo metodológico ajuda-a/o na prática docente, mas em nada em termos do conteúdo.</p>	<p>Em termos de fundamentação teórica, “Eu vou lendo os autores e aí eu sei a linha de racionalidade entre eles. E aí eu vou construindo um conhecimento/saber complexo, um projeto de entendimento de processo complexo para trabalhar com meus alunos. E são poucas as linhas novas e por isso não devemos parar de ler”.</p>
Ossaim	<p>Formou-se no modelo “3+1”.</p> <p>O trabalho no CAP reascendeu o desejo pela pesquisa e, sobretudo, pela pesquisa na formação docente, sobretudo na UERJ.</p> <p>A visão de mundo, construída no mestrado sobre cidade, ajudou a compreender a condição das escolas em que eu trabalhava, ou seja, uma condição urbana atravessada por uma série de questões acerca da história das cidades. A visão de cidade debatida no mestrado não tem relação direta com o trabalho na escola, mas imbuíu valores sobre o que se pensa da escola hoje em dia. Na graduação (ao investigar pesquisa e ensino em Geografia) e no doutorado (formação professor), percebe-se mais a relação com a prática docente.</p> <p>Na análise, destaca-se que a formação inicial foi importante na construção de uma identidade, sobretudo, em um apagamento do que se imaginava a partir da experiência escolar. Uma clareza sobre o que é esse pensar geograficamente também adentra na contribuição.</p> <p>As disciplinas da Faculdade de Educação permitiram discutir temas que não eram debatidos no núcleo duro – como o que é a escola; o que é a construção do conhecimento; teóricos da Educação. Assim, “Foi fundamental para eu vestir a “farda”</p>	<p>A trajetória permitiria um amadurecimento sobre metodologia, sobre a construção de determinados conceitos, mas, sobretudo, “no sentido de autonomia em relação ao que se é refletido. Sinto-me mais autoral nas aulas, com uma marca da minha percepção”.</p> <p>Imagina-se que o contexto escolar ajude que se compreenda o que se vive na instituição e isto são pistas para se compreender o que está acontecendo na sociedade.</p> <p>O referencial teórico para as aulas é a trajetória que se vem acumulando ao longo dos anos. Nas primeiras aulas, eram as referências tidas como fundamentais para se falar sobre um tema “x” ou um tema “y”. Aos poucos, pela autonomia, passou-se a dialogar com outros referenciais.</p>



	de professor: que é discutir a escola, a criança, etc. A minha ressalva é que isso não passava no âmbito da Geografia, mas no âmbito da Pedagogia apenas. “E Piaget e a Geografia?”: isto não tinha.”	
Oxalá	<p>Formou-se no modelo “3+1”.</p> <p>A trajetória acadêmica ampliou a importância em dois pontos: “o conhecimento sobre o conteúdo e sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (como você constrói conhecimento dentro deste conteúdo). Isto acaba envolvendo a importância da fundamentação teórica e conceitual e isto a trajetória acadêmica veio mostrando e isto possibilita que a sua preocupação resida sobre o conhecimento e não sobre informação”.</p> <p>Avalia que teve uma formação razoável. Sobre a Faculdade de Educação, destaca algumas disciplinas importantes e outras bastantes técnicas. Entretanto, foi o estágio supervisionado no CAp-UFRJ um grande marco, momento de decisão pela docência</p>	<p>A experiência profissional teria muito valor, mas não há uma relação aritmética entre anos de trabalho como professor e experiência docente. “Você tem 30 anos de experiência ou você tem 1 ano de experiência repetido 30 vezes?”. Quer dizer, com isso, que o fato de você ter 30 anos de experiência não faz você ser um professor melhor do que um professor que tenha 15 anos.</p> <p>A experiência no magistério é fundamental, pois o magistério não seria um saber que você aplica e até porque envolve uma gama enorme de relacionamentos humanos (grupo turma, pares, comunidade escolar enfim).</p>
Oxóssi	<p>Formou-se no modelo “3+1”.</p> <p>Agora, com o doutorado em Educação, busca-se ampliar o horizonte, o olhar acadêmico. Fazer o doutorado em Educação seria agregar um olhar que abra este horizonte. Para além das preocupações sobre a relação campo-cidade, o doutorado seria a oportunidade de pensar o direito à educação a determinados grupos de sujeitos.</p> <p>Tanto na Faculdade de Educação como no Instituto de Geografia, aponta-se uma formação muito ‘urbanocêntrica’. Aqui, pouco se fala e se experimenta práticas para lugares variados, como o campo.</p>	<p>Avalia que “Saímos da universidade com alguns conhecimentos e acho que sempre será assim; a universidade nunca dará conta de tudo. Em cada lugar que trabalhei (privado, prefeituras e UERJ), eu tive um conjunto de experiências que envolve a convivência neste lugar em que estava inserido; tem a experiência com os sujeitos (alunos, professores, comunidade escolar) desse espaço-tempo e, algumas vezes, com o entorno. Eu me vejo como um profissional que carrega essas bagagens vividas e experimentadas, além de buscar novas experiências, pois me considero sempre em formação. Também resultado de experiências para além dos espaços escolares, como trabalhos de campo em assentamentos, quilombos etc. Isto inclui os espaços trabalhados na</p>

		graduação e no mestrado, sobretudo no trato do direito a educação e, especialmente, os sujeitos do campo”.
Oxum	Formou-se no modelo “3+1”.	<p>Por precisar dar muitas aulas na educação básica durante o curso do mestrado, uma vez que não tinha bolsa, começou a prestar atenção à educação.</p> <p>Impacto na rede municipal: processo de desconstrução acerca da ideia que se tinha da docência.</p>
Oxumaré	<p>Não se formou no modelo “3+1”.</p> <p>O percurso pelo que pesquisou tem a ver com o fato de ter trabalhado na Assembleia Legislativa e estar cursando a disciplina “Geografia do Rio de Janeiro” na graduação, apesar de ter interesse pela história do pensamento geográfico e ensino de Geografia.</p> <p>Marginalização das disciplinas da Faculdade de Educação em sua formação, como a escolha sem critérios das disciplinas eletivas ofertadas por essa unidade.</p>	<p>O trabalho no 2º ano do ensino médio tem muito a ver com a sua formação, uma formação nada estanque na PUC com uma rotatividade dos docentes. No 2º ano do ensino médio, as disciplinas da graduação se relacionam com o conteúdo da série (população, urbanização, etc.) e com o seu trabalho na ALERJ.</p> <p>O referencial para as aulas são artigos científicos, livros didáticos e livros acadêmicos. Estes materiais seriam complementados por reportagens, trechos de filmes, etc. Assumisse, neste caso: “O texto [acadêmico] é o meu referencial da aula e não quer dizer que ele aparecerá na aula ou aparecerá completo. É preciso também fazer a mediação com outros conteúdos que, não necessariamente, são acadêmicos - como entrevista, reportagem...”.</p>
Xangô	<p>Formou-se no modelo “3+1”.</p> <p>Relata que a formação em Geografia na graduação foi excelente. Em termos de “docência”, a formação teria sido “terrível” pelo modo como encarou as disciplinas pedagógicas (leia-se: da Educação). No curso dessas disciplinas, havia “uma cultura dos alunos em diminuir as mesmas”.</p> <p>Atualmente, arrepende-se, pois entende que o conhecimento oriundo da Faculdade de Educação é fundamental para se tornar um “bom” professor. Um exemplo: as pesquisas da neurociência ligada a</p>	<p>A entrada no CAP fez com que a relação com a educação se estabelecesse enquanto campo de pesquisa.</p> <p>A trajetória universitária influenciaria a prática pedagógica em termos de princípios e não em termos de bandeira partidária: a importância alteridade, a importância do aluno etc. Mas como conteúdos acadêmicos, a trajetória universitária ganha sentido apenas em temas específicos que se inserem no currículo, como a formação da cidade do Rio de Janeiro e a violência.</p> <p>Quando se formou, “não sabia dar aula, não sabia preparar material”. Aqui, reside a importância da rede privada, e</p>

	educação.	<p>da introjeção de burocracias e práticas profissionais.</p> <p>Na construção da aula de Geografia, importa: “Aquilo que será aprendido? É um processo lógico, com um sentido efetivamente?”. A preocupação não seria o conteúdo, mas o desenvolvimento de uma capacidade de percepção do mundo, uma faceta desse mundo. Neste sentido, quando não se prepara aula, este exercício de criação de sentido não é realizado; esta é uma marca do “bom professor” que, inclusive, vai compreender como as aulas, em uma mesma série, vão se diferenciando.</p>
--	-----------	---

Quadro 9: Geografia Escolar: identidade disciplinar

<b>Docente</b>	<b>Identidade disciplinar</b>
Iansã	<p>A Geografia seria mais uma no currículo e o professor de Geografia contribuiria em mais uma forma de olhar para que os alunos compreendam mais uma e siga tornando mais complexo o seu entendimento de mundo.</p> <p>Sobre marca disciplinar, a/o entrevistada/o faz “chamada de atenção” para isto, como usar a expressão “com um olhar geográfico” e não a ideia de que existe um “conteúdo geográfico” e aquele que “não é”.</p>
Iemanjá	<p>O papel da Geografia seria ensinar a viver; situar no mundo em todas as dimensões da vida, das relações – não é um situar de localização. Compreender a dinâmica espacial dos fenômenos – “quem é você na sociedade? Quem é você ser político? Quem é você enquanto brasileiro?”. Além de estar localizado como, a partir desta localização, atuar.</p>
Nanã	<p>Sobre o papel da Geografia no currículo: “Eu estou olhando para pessoas que não serão geógrafos e o que eles vão fazer com isso? Eu penso nisso. [...] Eu quero que o aluno mobilize, em algum momento, aquilo que a gente viu, para além das expressões formatadas – como raciocínio espacial, etc. Como este aluno, que será dentista, e “pegue” isto que ele aprendeu e analise a situação. Por isso, é preciso trabalhar com o real, vendo filmes, fazendo campo etc. Essas práticas me ajudam nisso [neste exercício]. [...] Um dia o aluno vai trabalhar em uma grande empresa que vai construir uma barragem e ele se lembrará do trabalho de campo que fizemos no assentamento”.</p> <p>O sentido da Geografia seria a grafia da Terra que permitiria entender a espacialidade dos fenômenos, ou seja, como os fenômenos se manifestam em sua espacialidade.</p>
Ogum	<p>Hoje, o papel da Geografia precisaria ser repensado, porque durante muito tempo os saberes eram específicos de uma área de conhecimento e hoje são pluralizados com a complexidade dominando as relações no mundo da produção do conhecimento. Assim, as áreas que são fechadas estariam fadadas a desaparecer.</p> <p>Em termos de currículo praticado, a preocupação com a aula é entender processos. Que o aluno entenda como o processo reflete o espaço geográfico sobre o qual se está se debruçando naquele momento da reflexão. É processo a dinâmica de maior importância na construção da aula.</p> <p>Uma aula de Geografia seria uma aula capaz de tornar o aluno consciente de um processo de organização socioespacial em um determinado fragmento territorial ou em conexão com outros fragmentos. Se ficarmos apenas nas ideias e não pensarmos o impacto da ideia no espaço, estaremos fazendo Sociologia, Antropologia, etc.</p>
Ossaim	<p>Caberá a Geografia, segundo a entrevista, permitir que o cidadão veja a espacialidade das coisas.</p> <p>Na construção da aula de Geografia, “a preocupação maior é como isso implica na produção e reprodução do espaço geográfico. Em que medida isto me ajuda compreender a produção e reprodução do espaço geográfico. [...] a espacialidade: não é apenas falar sobre o espaço, mas compreender as dinâmicas que permitem a produção do espaço geográfico”.</p> <p>Na avaliação, a marca da Geografia é percepção da espacialidade; não apenas a localização, mas as relações sociais que atravessam essa localização e que ajudam</p>

	a produzir esse espaço.
Oxalá	<p>O papel da Geografia e a aula de Geografia: “Um cuidado de achar que o lugar da Geografia no currículo brasileiro é posto e imutável. Conhecemos outros países socialmente mais avançados do que o Brasil em que o espaço da Geografia foi reduzido. Precisamos demonstrar para a sociedade que a Geografia é um conhecimento que agrega/ pode ofertar algo que não seja oferecido pelas outras disciplinas: é aquilo que chamamos de raciocínio/pensamento geográfico. Não como uma caixinha/engavetamento, a transdisciplinaridade é uma imposição disciplinar, uma disciplina não de informação, mas de construção do conhecimento sob o prisma da espacialidade mesmo que recorrendo a conceitos e processos criados e compartilhados por outras ciências.”.</p> <p>A espacialidade seria o nosso caminho de análise que faz com que a Geografia tenha sentido em nosso currículo escolar e não mais de consolidação de uma identidade nacional, como no passado. Este espaço disciplinar na formação cidadã se construiria através da espacialidade e esta é a minha preocupação nas aulas.</p>
Oxóssi	<p>Precisamos pensar, por exemplo, na avaliação desse/a entrevistado/a, na aproximação do currículo com a vida e o conhecimento dos alunos: seria trazer para esta experiência curricular acontecimentos que envolvam o universo deste mundo contemporâneo. Acho que não basta pensar o espaço em constante transformação, mas vale pensar esta constante transformação na sua experiência e na sua prática curricular.</p> <p>Qualquer aula de Geografia precisa servir para a construção do conhecimento em Geografia. Sempre que se está estruturando uma aula, reflete-se nisso: “qual a contribuição dessa aula para a produção do conhecimento da Geografia?”. Pensando, assim, a Geografia como um conhecimento que se relacionaria ao lugar das nossas existências, como uma ciência que ajuda a pensar o nosso ser e estar no mundo, o nosso lugar do/no mundo.</p> <p>A questão de ordem seria: “De que maneira os fenômenos que analisamos em determinados espaços tem a ver com a minha vida, com aquilo que está no entorno que eu habito?”.</p> <p>A preparação da aula tem um sentido e isto é buscado: em suma, a produção e avanço do conhecimento da Geografia resultado das interações entre professor e os seus alunos. Essa Geografia na qual se busca estudar se faz nesta relação com os sujeitos e nos espaços de onde eles vêm.</p>
Oxum	<p>A Geografia ajuda na construção da concepção de mundo.</p> <p>A Geografia Escolar tem identidade disciplinar e com o tempo os alunos vão identificando a partir do que vai sendo trabalhado. Por isso, será preciso se perguntar: “de onde vem a Geografia?”. Com isso, a história do pensamento geográfico precisa ser resgatada.</p> <p>O mundo está sempre em transformação e isto nos desafiaria a pensar o que é a Geografia e o ensino dela. Assim, a própria Geografia está sempre se reconstruindo.</p>
Oxumaré	<p>O papel da Geografia estaria na imaginação geográfica, deslocando a visão que focaliza na formação crítica [marxista]. Esta imaginação geográfica precisará passar por uma revisão e um resgate, como pensar na filosofia africana como uma matriz desta reconstrução.</p> <p>Na aula de Geografia, objetiva-se apresentar que há uma (i) dimensão racial do</p>

	<p>espaço e (2) que a Geografia é uma imaginação. Esses objetivos aparecem através de exemplos, como através das imagens que os alunos trazem.</p> <p>a geografia é uma forma de conversar com estudantes sobre a relação deles com o meio em que eles vivem e também dar conta de temáticas que não tem a ver com o meio em que eles vivem, mas que influenciam.</p>
Xangô	<p>A importância da Geografia no currículo da educação básica deverá ser percebida como saber e não como disciplina. Como saber a Geografia é fundamental, mas como disciplina há dúvidas.</p> <p>Não sabe se, na prática, acabamos tendo essa clara distinção entre a aula de Geografia com as demais aulas. Para isso, trazer uma discussão, que seria rica à Geografia, que é compreender os fenômenos a partir de sua forma, de sua localização. E de que forma isto se constrói na determinação desse processo.</p> <p>Pensar o espaço é a especificidade da disciplina escolar Geografia.</p> <p>A Geografia Escolar é a busca de uma autonomia dessa forma de pensar [pois a ciência geográfica é uma forma de ler o mundo], da razão das coisas estarem onde estão. É desvelar isto aos alunos. Por isso, é uma forma de pensar e não uma disciplina escolar; seria a construção de uma habilidade fundamental para o século XXI.</p>

Quadro 10: Ciência geográfica

<b>Docente</b>	<b>Identidade disciplinar</b>
Iansã	A Geografia, para a/o entrevistada/o, é uma ciência que precisa trazer o sujeito de forma corporificada, encarnada, feita por pessoas e considerando as desigualdades que construíram o caminho científico. Vê isso também na escola, sobretudo para aqueles que não veem sentido disso de estar ali. Estes conteúdos ou este olhar geográfico precisariam construir visibilidades e não interdições.
Iemanjá	<p>A ciência geográfica seria uma dessas “caixinha” do conhecimento estabelecida a partir de um objeto definido/proposto e que irá compreender/explicar/problematizar um fenômeno ou as coisas no mundo. O ensino desta ciência é você ter um olhar geográfico para tudo que lhe rodeia.</p> <p>A ciência abarca grandes possibilidades de abordagem, um grande guarda-chuva. Da mesma forma como o bacharelado tem um objetivo, a licenciatura tem um objetivo: a partir disso, mobilizamos a lógica da ciência geográfica para atuar.</p>
Nanã	Para a/o entrevistada/o, “A Geografia nasceu para ficar em crise. Quando eu entrei para a graduação, a Geografia estava buscando o seu objeto, porque estávamos “saindo” da Teorético-Quantitativa.”. Assertivamente, o sentido da Geografia seria a grafia da Terra que permite a gente a entender a espacialidade dos fenômenos, ou seja, como os fenômenos se manifestam em sua espacialidade, principalmente. É esse dado que vai diferenciá-la das demais ciências.
Ogum	Segundo a entrevista, “A ciência geográfica é uma ciência bela e bastante complexa pela sua própria natureza e multifacetada e por isso é tão difícil escolher as facetas que iremos trabalhar.”. Por isso, as facetas escolhidas pelo professor para desenvolver o trabalho, conectadas pela sua decisão intelectual, tornaria o conhecimento mais complexo, inteligível e necessário para o aluno. O ensino da ciência geográfica se daria quando o docente seleciona qual faceta articular para que se tenha uma capacidade de desenvolver o pensamento através de uma dinâmica processual. Isto seria a ciência geográfica.
Ossaim	Seria difícil resumir o que é a ciência geográfica. Sob esta condição de dificuldade, afirma-se ser a Geografia: “É uma janela que permite a gente ver lá fora com base em determinados preceitos, peculiaridades, idiossincrasias. Enxergamos através desde que é muito plural, mas que há um fio condutor do olhar espacial-geográfico.”.
Oxalá	<p>Definição: “[A ciência geográfica] Se distingue, independentemente da corrente, por ser uma ciência cujo viés explicativo é a espacialidade do fenômeno, como ele afeta diferentes dimensões da vida em sociedade e como a vida em sociedade contribui para determinadas espacialidades”.</p> <p>Distintamente, “O ensino dela, a educação geográfica, não é apenas uma derivação da ciência geográfica, a educação geográfica tem diálogos próprios, como com o campo da educação. A educação geográfica tem uma enorme intercessão com a Geografia, no entanto a primeira tem singularidades que a ciência geográfica não precisa ter. A educação geográfica não é simplesmente uma ciência geográfica aplicada a sala de aula. A educação geográfica como campo de conhecimentos, dentro do qual, o ensino de Geografia se situa”.</p>
Oxóssi	A ciência geográfica poderia ser pensada partindo de Marcos Couto: “a Geografia é um conhecimento ou uma ciência que tem/goza de muita popularidade e prestígio?”. A Geografia seria popular, pois as pessoas se apropriam do conhecimento chamado de “Geografia” das mais variadas formas em seu cotidiano: o mapa, o caminho de casa a escola etc. Defende-se que a Geografia é uma ciência preocupada em conhecer o espaço e as suas

	transformações. Mas também pensamos e percebemos as suas transformações a partir das práticas e dos saberes espaciais.
Oxum	Sobre uma definição: “eu não gosto de respostas completas, porque estamos eternamente em reconstrução. Então aquilo que eu tinha certeza lá atrás, já não é mais. Isso, por exemplo, desafia a Geografia que se ensina. Eu não me sinto mesmo segura em limitar o que é a ciência geográfica. Eu acho que os clássicos, como Humboldt, tinham até uma visão mais aberta sobre e a gente que começou a fechar.”.
Oxumaré	<p>A ciência Geografia teria um conjunto de limitações e isso implicaria em seu recorte temporal do século XIX. Nesse caso, a geografia é muito mais que a ciência geográfica que tem muita crise identitária.</p> <p>Na avaliação, acha fantástico o objeto da ciência geográfica estar entre os componentes físico-naturais e humanos. A ciência geográfica seria essa interseção. Ensinar isso que é um problema, pois não daria para ensinar isso nem na escola e nem na universidade. Assim, fazemos seleções.</p>
Xangô	A Geografia é definida como uma forma de pensar, de refletir sobre as relações sociais, econômicas, culturais – tendo como ponto comum a reflexão sobre a razão das coisas estarem onde estão em todas essas dimensões. Uma forma de você perceber o mundo. Cada ciência, de forma geral, seria uma forma de ler o mundo.



Quadro 11: Relação disciplina escolar Geografia – Ciência geográfica

Docente	Relação
Iansã	<p>Em uma análise política, pondera-se que: “A Geografia, para mim, é uma ciência que precisa trazer o sujeito de forma corporificada, encarnada, feita por pessoas e considerando as desigualdades que construíram o nosso caminho científico. Isto pode parecer distante da realidade escolar, mas para mim não é: eu convivi muito com pessoas que não viam significância e relevância da escola; viam a escola como um espaço violento. Para mim, faz muita diferença trazer isso: de que forma a nossa construção científica faz com que a escola, e a Geografia por consequência, contribuiu para que esse espaço fosse criado de forma tão violenta para determinadas pessoas. Então, a Geografia para mim faz sentido repensando essas relações e, entendendo que, esses espaços de interdição foram construídos e podem e devem ser desconstruídos. Aí, na minha prática docente, eu tento fazer com que os conteúdos ou o olhar geográfico possa entender o espaço construindo visibilidades ao invés de invisibilidades. Enfim, como compreendemos a ciência moderna e o rebatimento disso naquilo que compreendemos por Geografia Escolar.”.</p> <p>Pormenorizadamente, afirma-se que a relação entre ciência geográfica e disciplina escolar “Foi constituído de forma segmentada, binária.”. Apesar de ter se formado em um currículo que tentou criar espaço para esse diálogo. É preciso criar espaço para esse diálogo. Não se tem essa relação na formação, segundo avalia a/o entrevistada/o. Ilustrativamente, “Na UERJ, há algumas disciplinas que tentam fazer isso, como “Teoria e Prática em Geografia”. Este é um caminho que precisamos construir.”.</p>
Iemanjá	Considera que ciência e disciplina escolar “são coisas distintas”. Especificamente, “A disciplina, de alguma forma, está dentro desse guarda-chuva que é a ciência geográfica e ligada aos objetivos que estão colocados para a escola.”.
Nanã	Pondera-se que é preciso reconhecer que “Na escola básica nós temos outras questões e sempre estamos bem ‘atrasados’ com relação ao avanço da ciência, mas não vejo isto como problema: a inovação chega. Você forma primeiro o professor e aí este traz a informação para a escola básica.”. Dessa forma, “Não consigo ver a Geografia Escolar descolada da ciência geográfica, não consigo pensar um em um professor de geografia e um geógrafo, pois todos nós somos geógrafos! Na escola eu ensino Geografia e, antes de qualquer coisa, eu preciso ser geógrafa (alguns vão trabalhar em empresas – uma área de atuação – e outros vão trabalhar em escolas – outra área de atuação).”.
Ogum	Historicamente, “A ciência geográfica é aquela do século XVIII, é kantiana, branca, europeia. Ao longo da crise da modernidade, esta ciência se adaptada aos saberes do mundo. Esta capacidade de transmutação do saber em algo que seja reconhecido pela ciência é um dos grandes exercícios da disciplina escolar Geografia.”. Em termos práticos, “A disciplina escolar Geografia é aquela capacidade do professor ou de quem estudou cientificamente a Geografia para adaptar saberes, nos grupos sociais/escolares, para a produção da ciência geográfica. Sem saberes específicos não há disciplina escolar”.
Ossaim	A ciência geográfica e a disciplina escolar “São práticas que se dão em ambientes diferentes com objetivos diferentes. É uma relação de mão-dupla, até porque a Geografia Acadêmica surge pela Geografia Escolar.”.
Oxalá	De forma cirúrgica, a/o entrevistada/o esclarece: “A relação [entre a disciplina escolar e a ciência] se situa em dois campos: 1 – epistemologia da Geografia que dará o embasamento, ou seja, todo repertório para pensarmos geograficamente. Ele é desenvolvido na ciência geográfica e apropriado pelo ensino de Geografia sob preocupação de desenvolver o conhecimento pedagógico sobre o próprio conteúdo; e 2 - ao mesmo tempo temos novos conteúdos, desenvolvidos pelos

	avanços da ciência geográfica e que são importantes para a formação cidadã. Ao mesmo tempo, a educação geográfica terá autonomia para desenvolver articulações que não será tratado pela ciência geográfica.”.
Oxóssi	<p>Na escola, especificamente falando, teríamos “Uma Geografia que se aproxima de outros conhecimentos e abre mais possibilidades do que na educação superior que, por vezes, produz uma Geografia muito sistematizada. Essa Geografia, da educação básica, dialoga mais com outros saberes, conecta-se com outras ciências e se relaciona muito com os saberes e cotidianos dos estudantes. A Geografia científica, muito mais sistematizada, por vezes não abre espaço para essas interações.”.</p> <p>Portanto, “A gente primeiro precisa fazer esta diferenciação. O saber científico pode contribuir para o saber escolar e vice-versa. Precisamos primeiro destacar o papel de cada um desses espaços. Por vezes, o que nós fazemos, é uma Geografia que é ressignificada: você pega esses saberes acadêmicos e readapta, reformula para trabalhar na educação básica.”.</p>
Oxum	A ciência geográfica “é uma coisa bem mais ampla que, quando vem para a escola, vira uma caixa dentro da grade horária.”.
Oxumaré	<p>A relação entre ciência e disciplina “é complicada, pelo fato de existir uma ‘geografia que a gente aprende e uma que a gente ensina’. Detalhe: a Geografia que a gente ensina é obrigatória e a Geografia que a gente aprende nós escolhemos.”.</p> <p>Há, nesta relação complicada, “uma imaginação que vamos repassar o que nós aprendemos na universidade e isto hierarquiza a relação entre professor universitário e professor da escola. E criamos elementos como transposição didática. Só há transposição porque há hierarquia. Sintetizando: é uma relação mínima e insuficiente, de ‘segregação/separação’ entre elas.”.</p>
Xangô	A Geografia é uma forma de pensar, de refletir sobre as relações sociais, econômicas, culturais – considerando a razão das coisas estarem onde estão nessas dimensões de análise. A ciência geográfica como uma forma de você perceber o mundo. De modo geral, cada ciência é uma forma de ler/de pensar o mundo. Por sua vez, a Geografia Escolar seria a busca de uma autonomia dessa forma de pensar, da razão das coisas estarem onde estão.

Quadro 12: Teorização do pensamento geográfico: a Geografia e a sua importância

Docente	Teorização
Iansã	<p>O que é a Geografia e o conceito espaço apareceria de alguma forma. Estaria presente tendo como ponto de partida o que se entende como espaço. Aqui, fala-se particularmente do espaço relacional, à luz de Massey, porque se interesse pensar como as desigualdades se estruturam e compõem a ‘geografia’ que a gente vive; como desigualdades se constituem espacialmente, não como definição de espaço geográfico, e como esses corpos vivem isso a partir de sua vivência espacial – destaque para a defesa de que “corpo para mim é espaço!”</p> <p>Particularmente, este debate está na escola a partir desta construção de um olhar geográfico que os professores tentam e não como na academia em que se definiria a Geografia para excluir/marginalizar outras possibilidades. Assim, é a inteligibilidade dos fenômenos a partir da Geografia está mais presente na escola do que na graduação.</p> <p>Não há essa ocupação/preocupação em definir a importância da Geografia. A importância é de definir aquele momento ali da aula. Pondera-se que as disciplinas escolares são importantes de forma distintas para as pessoas que tão ali aprendendo aquilo. O acordo mínimo, assim, seria que é necessário para a formação escolar, apenas.</p>
Iemanjá	<p>“O que é a Geografia e o conceito espaço?”: esta pergunta está presente e cada vez mais de uma forma implícita tendo em vista uma construção contínua no currículo desse entendimento. Logo, o quanto antes isto é apresentado, menos ele precisa ser lembrado, pois vai sendo naturalizado.</p> <p>Essa é também uma clássica pergunta do professor de Geografia em sua primeira aula. Na escola, a forma como a disciplina escolar aborda a ciência – como consequência ou transposição-, é vista como uma herança da academia, pois há um vício acadêmico de uma determinada geração. No mais, isso também passa por uma disputa de território curricular no currículo geral e isto cabe a Geografia.</p> <p>Sobre a importância da Geografia, não se precisa dizer, visto que isto “está no meu gestual, na minha narrativa, na minha prática”. Ou seja, sem precisar ser dito, pois os “olhos brilham” e o “coração sente um afago”.</p>
Nanã	<p>“O que é a Geografia?”: acredita ser importante esse debate, mas não nesse formato. Seria importante tratar da especificidade desse conhecimento e de deixar claro para os alunos. Seria importante para que o aluno saiba o que ele está fazendo na escola – escola é espaço de difusão do saber científico; esta seria a essência da escola e não outro (como o saber popular, religioso etc.).</p> <p>No debate, precisaria de “menos da Geografia e mais do conhecimento geográfico”, um mais propositivo para pensar o mundo. Avalia que talvez essa “coisa do que é a Geografia seja meio traumático”, entretanto seria pertinente falar da importância do aprender e do conhecimento para a vida de todo mundo, em nosso caso do conhecimento geográfico, com o intuito de dar sentido à presença das juventudes na escola e ao trabalho feito por sete anos com eles.</p>
Ogum	<p>Avalia-se que a discussão sobre o que é a Geografia como “super pertinente”. Isto porque, para a/o entrevistada/o, a escola deveria pensar duas perguntas: (1) “por que</p>

	<p>eu estou trabalhando com partes do conhecimento científico dentro do ambiente da escola?"; e (2) "Essa seria a função da escola, em termos trabalhar com partes do conhecimento científico como forma de fomentar em seu aluno a formação de um futuro cientista?". Então, precisa-se perguntar: O que é História? Geografia? Química? E, mais do que isso: "por que eu tenho que trabalhar Química com os meus alunos separado de um contexto da Física separado em outro caixa e separado de Artes? Por que Filosofia e Artes não trabalham juntas em uma perspectiva espacial? Precisamos falar sobre a caixa curricular. A escola deve continuar ensinando uma prévia do ambiente científico?".</p> <p>Na escola, a particularidade do debate está no fato da Geografia ser uma ciência de interface, ou seja, não tem poder de síntese, mas de complexificar o que foi compartimentado ao longo do tempo histórico, uma capacidade de conexão, de intersecções. A Geografia faria ponte com todas essas áreas e promoveria a reconexão do conhecimento.</p> <p>Sobre a importância, a/o entrevistada/o teria esta preocupação em comunicar com a Geografia "é bonita e faz conexões, como ciência de interface". A conexão dos conhecimentos é a demonstração da importância da disciplina escolar.</p>
Ossaim	<p>"O que é a Geografia e o conceito espaço" já foi uma regra: era a primeira aula em qualquer ano letivo.</p> <p>No contexto escolar, este debate não é mais pertinente em todos os anos letivos. Ampliando a análise, qualifica este debate como um "vício", um "carma" que trazemos da universidade e, ao mesmo tempo, seria a nossa zona de conforto para abrir os caminhos.</p> <p>Ademais, na universidade este debate seria mais epistemológico, ontológico e, na escola, é mais para definição das fronteiras disciplinares. Também, a particularidade repousaria no exercício da cidadania em linhas gerais.</p> <p>A relevância da Geografia estaria em nossa leitura da espacialidade que, inclusive, é uma leitura única.</p>
Oxalá	<p>Na entrevista, avalia-se que esteve presente, mas gradualmente foi mudando o ponto de vista acerca da necessidade dessa discussão. Foi-se construindo uma concepção que esse debate é estéril na educação básica. Haveria, por isso, algo mais efetivo: usar os conteúdos, pedagogicamente, como parte do processo de construção de conhecimento. Neste caso, defende-se ser improdutivo ficar definindo conceitos com alunos da educação básica, visto que ele guardaria isto para a prova.</p> <p>Por exemplo, trabalhar o conceito de território é mais importante em termos de situações-problema e que o aluno opere com isso, em diferentes contextos com o conceito de território, e não fique em uma discussão teórica.</p> <p>Com isso, defende-se que os docentes não devem replicar essa discussão, mas construir essa percepção do que é a Geografia a partir de tudo que é ensinado na escola básica. Fala-se, por esse caminho, "mais alto" o aluno perceber através do reconhecimento de um olhar próprio do que essa discussão pela discussão. O fruto é mais efetivo quando está incorporado ao currículo e as estratégias pedagógicas ao longo do ensino básico.</p> <p>O debate sobre a importância da Geografia não deve ser uma perspectiva corporativa, mas compreender a relevância da Geografia na formação cidadã. O/A</p>

	<p>entrevistado/a tentaria mostrar isso na prática, um olhar analítico próprio. Seria, assim, algo diferente que desperte um campo cognitivo e quando o aluno sair da escola ele irá dizer que foi importante estudar Geografia e será contra um projeto de lei que peça o fim da Geografia.</p> <p>Nas chamadas séries mais chave, como o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, o docente teria essa preocupação de fazer essa discussão, mas se não for coerente com esse discurso ao longo de sua prática pedagógica o debate ficaria esquecido e será uma definição decorada em um dado tempo.</p>
Oxóssi	<p>Definir a Geografia faria parte de um processo de alfabetização geográfica, sobretudo no 6º ano. Assim, dizer o que é a Geografia e isto se transforma em conteúdo ainda mais com o contato com um professor de Geografia.</p> <p>Destaca-se que esta pergunta se transforma em um conteúdo e isto é pertinente em todas as séries. Isto seria “uma reflexão da vida”. O equívoco estaria em transformar essa reflexão em um conteúdo de uma série específica.</p> <p>Reconhece-se que, academicamente, este debate viria de longa data e entre as correntes do pensamento geográfico. Na educação básica, muitas vezes vem como conteúdo em que você apresenta e define para o aluno – similar a quando definimos um conceito. Pensar o que é a Geografia, que é permanente em todos os temas, muitas vezes se traduz em um conjunto de aulas.</p> <p>Sobre a relevância, afirma-se: “Eu acho que eu busco esse olhar de importância.”. Neste caso, defende-se que a Geografia é importante no meio de tantos outros que são importantes tanto quanto. A Geografia ganharia ainda mais importância quando ela busca contribuir com o seu olhar da Geografia a outras ciências – “uma estrela no meio de uma constelação analítica”. Um olhar que se somaria a outros olhares e que vai se complexificando. Defende-se a importância mostrando quando, no dia a dia, vive-se uma experiência geográfica; ao ajudar os estudantes a enxergar o mundo com os seus instrumentos de análise e pensar na perspectiva de sujeitos mais autônomos que consigam fazer uso desses conhecimentos não apenas para perceber as transformações que se desenham no espaço, mas que também consigam transformar.</p>
Oxum	<p>Segundo a entrevista, esta discussão é pertinente, pois a Geografia tem a sua identidade e o espaço está muito na história da Geografia em conhecer outros espaços. O espaço geográfico teria muita força e as definições completas atrapalham – uma espécie de “arme e efetue” dos conceitos. O espaço é um conceito-chave porque, segundo a entrevista, a gente consegue “passear” com ele por tudo e por diversas regiões.</p> <p>Particularidade: a realidade escolar coloca intempéries, como os problemas socioeconômicos dos alunos, no trabalho com os conceitos. E o momento das crianças e de suas responsabilidades/preocupações são outras. As crianças, metaforicamente, não “precisam pagar boletos” e não são universitárias.</p> <p>A importância da Geografia já esteve mais presente e entender ser isso uma obsessão da Geografia. Além disso, a entrevista pondera que nem sempre usaremos a Geografia e isto não é um problema.</p>
Oxumaré	<p>Pondera que sempre temos muita dificuldade em discutir o que é a Geografia e o conceito espaço, além de já ter visto isto em muitos lugares, inclusive no CAP.</p>

	<p>Alega que entender o que é a Geografia tem a ver com resgatar situações cotidianas, espaços, relações. Isto explicaria muito mais a Geografia do que a definição do espaço. Isto seria uma das formas, escolar, e não necessariamente apenas escolar.</p> <p>Além disso, quando os nossos referenciais para a imaginação geográfica estão vinculadas a nossa sociabilidade, como diferentes pessoas criam territorialidades distintas na favela, as nossas referências são tão importantes quanto os conceitos. Por isso, a vivência cotidiana serve como fortalecimento da construção do que se aprende e, assim, podemos aprender a multiterritorialidade considerando “Haesbaert”, mas não apenas o autor. Igualmente importante, é a nossa sociabilidade.</p> <p>Não é uma preocupação, segundo a entrevista, mostrar a importância da Geografia. Na escola, os alunos não perguntam sobre isto porque se trabalha com “coisas que eles vivem”. Esta discussão ganha um caráter utilitarista e, por isso, o/a depoente se desobriga a fazê-la.</p>
Xangô	<p>Para o entrevistado, a definição da Geografia e o conceito espaço é uma questão fundamental das práticas e que deveria estar presente em todas as séries. Não é, entretanto, dar o conceito no sentido da anunciação das que o integram, mas deixar evidente no que buscamos compreender através da Geografia para pensar geograficamente.</p> <p>Na escola, esta discussão é feita por uma perspectiva que não deveria ser. Nos livros didáticos, essa discussão estaria longe de ocorrer.</p> <p>A importância repousa por ser uma habilidade deste século e em um mundo que se expressa como uma rede. Assim, o saber geográfico é fundamental, mas isto não é um vínculo corporativista - por ser formado em Geografia -.</p>

Quadro 13: Teorização do pensamento geográfico: o conceito espaço

Docente	Teorização
Iansã	<p>Reconhece-se o espaço como um conceito “estruturante” nas aulas, porque a Geografia estaria vinculada a um exercício de espacialização dos fenômenos trabalhados e, por isto, não se conseguimos desvincular do conceito espaço. Entretanto, pondera-se que “precisamos de um espaço mais aberto, plural, relacional”.</p> <p>Operacionalmente, destaca-se trabalho com o conceito espaço como imaginações: “Como constituímos imagens sobre os espaços, como o espaço brasileiro? Como construímos a imagética do que é o Brasil, quem é brasileiro, o que é uma nação?”, já que, nesta entrevista, afirma-se que “corpo é espaço”.</p>
Iemanjá	<p>Para essa/e entrevistada/o, o espaço “Está presente o tempo inteiro, porque o meu olhar geográfico já está naturalizado em mim quando eu olho para o mundo”.</p> <p>Particularidade: na escola: em termos de definição, não há distinção entre como é definido na universidade e na escola. Assim, a diferença estaria na abordagem, quer dizer, na forma como a comunicação é demandada em cada série.</p>
Nanã	<p>Nesta avaliação, o docente não tem que trabalhar conceito com alunos na escola básica. O conceito seria do professor, comporia o “nosso arsenal”. Qualificadamente, a entrevista afirma que o conceito seria aquilo que iremos mobilizar para olhar para o real de forma diferente daquela que olharíamos se não tivesse o conceito como recurso.</p> <p>Em termos práticos, a/o entrevistada/o diz: “Eu nunca trabalhei o conceito, ele sempre estava embutido naquilo que eu trabalhava. Eu podia usar a palavra, mas sem se preocupar em dar uma definição fechada para eles. Eu fazia recurso ao espaço para explicar determinado fenômeno, mas não como conceito, não um trabalho de compreensão do conceito em si”.</p>
Ogum	<p>Mobilização do conceito espaço: “Eu uso espaço na concepção clássica: o espaço é o ambiente onde a vida se faz na relação e conexões que se realizam. Tento diferenciá-lo quando estou falando de território, região etc. Deixo claro na minha fala que o espaço é onde essas complexidades vão se fazer cotidianas, no fazer da vida (exemplos: movimento de massa, ocupação de encosta que afeta a fauna, que gera engarrafamento, sedimentação de rios, etc.)”.</p> <p>Pormenorizando, “Este conceito é de fato um lugar do cotidiano, em que as relações sociedade-natureza vão acontecer e vão ser aprendida por quem vive no lugar. Isto para mim seria o espaço”.</p>
Ossaim	<p>O conceito espaço: “a produção e a reprodução do espaço é um norte e por isto ele está presente. Não quero defini-lo, mas deixar isso fluído nas discussões”.</p> <p>Essa seria a importância escolar, do conceito espaço, em que “a produção e a reprodução do espaço é uma dimensão em que a sociedade vive”. De</p>

	modo geral, isto estaria dentro aspecto da cidadania.
Oxalá	<p>Uma atenção ao mobilizarmos o espaço: “Uma preocupação que cresceu nos últimos dez anos: o cuidado que temos que ter ao falarmos de espaço, como se ele fosse análogo ou sinonímico a espaço geográfico. Mas não é! O espaço geográfico não se restringe ao espaço matemático, por outro lado, não é como o espaço social para o sociológico que é uma posição não topológico que os grupos sociais ocupam”. Efetivamente, “Não é um mero espaço social, mas também não é só um espaço físico. Este é o grande desafio para trabalhar o conceito de espaço. Não meramente para dar uma definição, mas uma espinha dorsal para a ciência e a educação geográfica”.</p> <p>Em termos práticos, “Essa perspectiva de incorporar o espaço como eixo pedagógico não é simples, é mais fácil ficar nas informações sobre o espaço”.</p> <p>Na escola, “O espaço entra ao operar com a dimensão física e social em determinadas situações-problema. Mostrando como a espacialidade é importante para uma série de questões, diálogo entre sociedade e espaço. Na esfera do ensino básico, trabalhar o espaço é a espacialidade”.</p>
Oxóssi	<p>O conceito espaço estaria presente em todo momento: “em nossa prática, do nosso fazer geográfico e da nossa vida. Ver, viver, perceber, pensar... Eu acho que o espaço está atrelado o tempo todo a tudo isso. Eu não consigo desatrelar essa noção de espaço de nada disso”.</p> <p>Além disso, a entrevista aponta: “Acho, inclusive, que o espaço é o conceito que é naturalmente filho da Geografia. É um conceito por natureza geográfico e sempre atrelado as nossas discussões e reflexões. Partimos sempre dele e a partir de outras categorias de análise para compreender o que é este espaço, que transformações ele sofre e que contribui para essas transformações”.</p> <p>Na disciplina escolar: aproxima-se e muito das experiências cotidianas e abre campos de possibilidades neste conjunto de relações. Relações essas que seriam para produzir leituras. Com isso, “Na Geografia Escolar nós tentamos fazer um debate em que este espaço possa contribuir com um olhar analítico deste estudante que é diferente do aluno da graduação. Na educação básica, este olhar está próximo ao cotidiano e não esmiuçar o conceito: está mais vinculado numa relação do que é ver, viver, perceber.... por meio dessas experiências que do ser e estar no mundo. Na universidade, nos preocupamos mais com uma sistematização de uma produção teórica-intelectual que não necessariamente se atrela a realidade que se desenha no espaço. Isto é inclusive um problema. Algumas pesquisas trazem uma profundidade tão grande de esmiuçar um conceito que se engavetam tanto em um gabinete que eu acho que o que faltam nela é estar em relação com a realidade, com a vida que se desenha no espaço. Na Geografia Escolar a gente consegue se aproximar mais dessas experiências vividas, experimentadas, praticadas. Aí, os estudantes, se bem trabalhado, é que eles consigam fazer uso dessas ferramentas de forma mais autônoma para se reconhecer, compreender o seu lugar no mundo e como essa relação se atrela com outros lugares no mundo”.</p>



Oxum	<p>Segundo a entrevista, “Vem muito forte este conceito [o espaço]. Por que as coisas estão onde elas estão e por que os lugares são diferentes?”. O tempo inteiro se fala de espaço e se mobiliza forças para esse entendimento. Todo o currículo de Geografia seria estruturado para pensar este espaço em todas as séries.</p> <p>O papel do conceito: o espaço geográfico é um “conteúdo-chave”. Por isso, “a gente vai ganhando garantia, construindo solidamente, na medida em que as crianças pensam diferentes”. O trabalho para isso se desenvolve em longo prazo para o reconhecimento, por parte do aluno, do que é pensar o espaço geográfico.</p>
Oxumaré	<p>O espaço seria um conceito difícil de trabalhar, pois é um conceito extremamente complexo. Além disso, questiona-se da necessidade de ficar falando sobre o conceito espaço e de não se falar em uma imaginação espacial. Para o/a entrevistado/a, a imaginação espacial qualifica o que do espaço importa para a prática docente.</p> <p>Deve-se, assim, instrumentalizar o conceito que se escolhe estudar. O caminho seria instrumentalizar esse conhecimento para discutir a ideia de que ele nos faz pensar muita coisa e ele promove imaginação. Neste caso, o espaço seria uma ferramenta e não um fim.</p>
Xangô	<p>Avalia-se que “o espaço é fundamental, aparece o tempo todo, mas é o espaço como espacialidade e não como conceito”. Neste caso, outros conceitos também aparecem e são instrumentalizados em torno da paisagem, do território, do lugar a favor da espacialidade.</p> <p>Em todas as aulas se está pensando no desenvolvimento da espacialidade e esta poderá se desenvolver por outros conceitos e não apenas em uma “caixinha” chamada de ‘espaço geográfico’.</p>