

PENSANDO PELO ESPAÇO: Construindo maneiras geográficas de posicionar a escola na prática docente

**Hilton Marcos Costa da
Silva Juniorⁱ**

Mestre em Geografia (UFRJ)
Colégio de Aplicação - UERJ

Resumo

Pensar a educação geográfica significa revisitar a nossa ideia sobre a escola, pois assumimos como premissa a ideia de que a forma como imaginamos o espaço influencia na forma como enfrentamos as questões que emergem (inspirado em MASSEY, 2009), pois a forma como imaginamos o espaço escolar influí, diretamente, na forma como se imagina o conhecimento escolar e o ofício docente. Usaremos como recorte analítico a escola, trazendo esta como condição espacial da prática docente e, neste sentido, preenchida de uma complexidade geográfica e também, debatida alegoricamente, como espaço público, espaço político e o lugar da política.

Palavras-chave: Educação geográfica; Escola; Condição espacial; Docência.

PENSANDO EN EL ESPACIO: CONSTRUYENDO FORMAS GEOGRÁFICAS PARA POSICIONAR A LA ESCUELA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Resumen

Pensar en la educación geográfica significa revisar nuestra idea sobre la escuela, ya que asumimos la idea de que la forma en que imaginamos el espacio influye en la forma en que enfrentamos los problemas que surgen (inspirado en MASSEY, 2009), porque la forma en que imaginamos El espacio escolar influye directamente en la forma en que se imagina el conocimiento escolar y la profesión docente. Utilizaremos la escuela como un corte analítico, trayéndola como una condición espacial de la práctica docente y, en este sentido, llena de una complejidad geográfica y también, posiblemente discutida, como un espacio público, espacio político y el lugar de la política.

Palabras-clave: Educación geográfica; Colegio; Condición espacial; Enseñando.

Endereço institucional:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. , Rua Santa Alexandrina, Nº 288, Rio Comprido, 20261232 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil, Telefone: (021) 25044004

Endereço eletrônico:

jrhiltongeo@gmail.com

Introdução

O trabalho¹ apresenta uma proposta de pensar a escola numa perspectiva geográfica. Mais especificamente, compreender a aula como um espaço-tempo que carrega uma dimensão geográfica para além de uma área na qual, em um dado momento, a aula se constrói. A proposta se justifica no sentido de convidar ao professor à reflexão sobre a identificação e compreensão de variáveis localizáveis que condicionam a construção da sua aula e que o permita agregar sentidos pedagógicos para a mesma, pensando enquanto uma prática que se territorializa.

Aqui, dialogamos com a ementa da disciplina “Paisagem, Espaço e Sustentabilidades” que visa, dentre outros objetivos, complexificar o espaço para além de uma área. Neste caso, estamos entendendo o espaço escolar como uma condição geográfica da construção da prática docente e, mais precisamente, tendo a construção da aula como recorte analítico. É, assim, a apresentação de uma matriz teórico-metodológica de natureza geográfica para pensar a escola, numa analogia ao que fora feito por Gomes (2002), quando do desenvolvimento de duas matrizes geográficas para compreender o espaço público (*nomoespaço e genoespaço*).

Ampliando o debate, trazemos à matriz teórico-metodológica dois exercícios de problematização de pensar a escola geograficamente. Aqui, localiza-se a discussão da (1) escola pública como espaço público; e (2) a discussão sobre a dimensão política através da espacialidade da escola, debatida de duas formas que são defendidas no campo da Geografia Política: a política no movimento ordinário do espaço (escolar) público e a política se realizando na transformação do espaço (escolar) público em espaço político.

A escola: por um entendimento geográfico do espaço escolar.

Em trabalhos apresentados recentemente, Rocha et al. (2016) e Marques (2013) nos incentivam a pensar e discutir a escola numa perspectiva espacial, sinalizando os

¹ O presente trabalho resulta de pesquisa que se desenvolve como doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, no GeTERJ (Gestão Territorial no Estado do Rio de Janeiro), sediado na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO) e sob orientação do professor Dr. Augusto César Pinheiro da Silva.

ganhos dessa 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 como os referenciais teórico-metodológicos da ciência geográfica podem colaborar para essa problemática de ressignificação mais complexa do entendimento espacial da escola.

Diante dessas leituras, estamos, nesse texto, propondo-nos 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, amparados pela Geografia, que nos oriente a compreender a dinâmica epistemológica de construção do saber escolar em Geografia, mais precisamente, no ‘espaço-tempo sala de aula de Geografia’.

Abrindo as discussões, colocamo-nos em um diálogo com os trabalhos supracitados, demarcando a fala em três momentos e esclarecendo a nossa contribuição especificamente falando com 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., 2016, p. 1, marcações nossa).

Destacamos o nosso posicionamento nos aproximando dos autores nos marcos (1) e (3). No ponto (1), a Geografia enquanto disciplina escolar preenche de uma constituição epistemológica própria ancorada de razões localizadas na unidade escolar na qual o professor trabalha - desde 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 o 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 descontrói a imagem do ofício docente como uma atividade de simplificação do saber universitário.

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 combinada com as 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 a escola, no sentido colocado por Gomes (1996, p. 310), na qual o espaço é uma “extensão carregada de significações variadas” e, no caso desse texto, o espaço é carregado de significações político-pedagógicas que são perseguidas na construção da aula e, especificamente nesse caso, da aula de Geografia.

GeoPUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

Como estratégia de interpretação do espaço escolar, vemos o que se desenvolve aqui, notadamente a construção da matriz teórico metodológica, como um exercício de elaboração de uma representação espacial para tornar entendível o exercício de construção do saber escolar em Geografia, definindo a representação espacial como, mais do que uma simples localização de variáveis que participam desse processo, um artefato teórico metodológico capaz de tornar inteligível esse movimento de constituição, ou seja, a forma como essas variáveis operam pelo espaço escolar na construção da aula (GOMES, 1996, p. 312).

Esse reconhecimento do espaço escolar como extensão física carregada de significado político-pedagógico exige posicionar a escola como um objeto de análise que nos demande pensa-la como uma situação concreta através da forma como o seu cotidiano se espacializa, ou seja, resultado da forma como os professores fazem para tornar possível a construção de suas práticas considerando as mesmas como práticas territorializadas, pois fundadas em um recorte territorial que o é meio e condição. É, no fundo, a construção de um quadro lógico de natureza inteligível que se objetiva demonstrar.

Em um exercício comparativo, a nossa forma de posicionar a escola está para forma 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 saber acadêmico a ser aplicado em diferentes unidades escolares, nesse sentido, 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 do mesmo a concepção encerrada de prédio, de um espaço disponível. Reclama, assim, da forma como a experiência, nesse caso o exercício docente, é construído 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 do seu trabalho e as variáveis imateriais (as relações sociais ali construídas) 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 voltados para a Educação Básica - não é capaz de expressar a complexidade da escola como condição geográfica que engloba a localização das variáveis importantes para construção da aula, mas também a dinamicidade e participação dessas variáveis. A escola, pensada sobre o prisma de uma inquietação geográfica é este espaço, que simultaneamente é 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, uma categoria da existência porque apresenta e discute as condições cotidianas de construção da aula de Geografia.

Esse 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 mesma, 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; suprimi a imaginação espacial do trabalho docente como um exercício mecânico de aplicação de um saber 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 saber original - o saber escolar -, pois subordinado a interesses pedagógicos de um espaço-tempo próprio que não é a universidade, mas a escola.

Se a escola não é apenas uma superfície com sujeitos imobilizados aguardando a chegada de uma política pública que queira se fazer implementada, exige-se, dessas políticas públicas elaboradas para a educação, a construção de uma relação pautada no diálogo com esses atores do espaço escolar, rompendo com as verticalizações. A escola, nesse ângulo, não 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 e não querendo se fazer valer em 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 como um jogo político que se constroie 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; ao considerarmos 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 permite construir práticas da mesma forma (nesse caso, aulas), excluindo 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 desigual condição dos alunos em aprender o que se coloca, já que as trajetórias discentes são também diversas e respondem a perseguir objetivos pedagógicos em ritmos variados, notadamente, numa visão que pondere diferentes escolas.

Congelamos porque imaginamos, por fim, uma representação da escola como um espaço “apolítico porque ele é conceituado como um todo sem costuras” (MASSEY, 2009, p.71). Há, na reclamação que aqui expusemos, a necessidade de considerarmos uma diferenciação entre o que está escrito para ser feito e o que será feito na aula pelo professor, efetivamente, sublinhando que a escola é também um conjunto complexo de relações que são construídas na unidade escolar. Importa, assim, como imaginamos/compreendemos o espaço escolar. A nossa imaginação/representação do espaço escolar precisa estar aberta as dinâmicas que o mesmo possui em contraposição a imaginação hegemônica que conecta e encerra o entendimento no binômio **escola - espaço disponível** e, assim, aponta o exercício docente como algo simples ou pendente apenas de recursos materiais para a sua construção e subjuga a importância de pensarmos a escola como condição geográfica da prática docente.

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 ser propositivo. Essas alegorias são: o nosso próprio espaço de trabalho (Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, CAp-UERJ) e questionamentos que emergiram ao longo da nossa trajetória profissional, visando compartilhar dúvidas e como, no âmbito desse estudo, apresentamos respostas a elas.

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

A discussão fundou-se em um **debate teórico** na qual se movimentavam interesses escolares para a escolhas de textos acadêmicos. No centro da discussão, o saber 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 os conceitos e processos debatidos no material didático produzido. A nossa atenção focalizou esse fluxo de transformação do saber acadêmico que nós chamamos de **mobilidade espacial do saber** (SILVA JUNIOR, 2014, p. 69) haja vista os dois polos articulados desse processo (espaço acadêmico e espaço escolar).

Agora, iremos nos concentrar na forma como, cotidianamente, esse saber é reconstruído em seu sentido mais prático: não o da construção do material didático apenas, mas também na construção da própria aula em si. Ou seja, em quais condições e de que forma esse saber é exposto e construído. Continuamos considerando que (1) o propósito da escola não é formar geógrafos, mas a nossa atenção é demonstrar a hipótese 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 saber geográfico escolar.

Uma primeira dúvida - 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 a nossa discussão um contexto (espacial) que irá demandar do saber geográfico outras exigências, no que tange as finalidades a que este saber 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 na mesma existe uma diligência própria.

A construção do saber geográfico escolar demanda de 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 sobre a defesa da organização espacial da escola com a motivação 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**. Nessa concepção, abaixo enumeramos didaticamente o entendimento colocado, mas reforçamos a necessidade de compreender o mesmo 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, mas entendendo o edifício 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; e

ii) Relações sociais político-pedagógicas territorializadas: compreende o corpo docente, o projeto político-pedagógico, o corpo discente e o professor, GeoPUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

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 (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 a enumeração de 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).

Concordamos, parcialmente, com Tardif (2007, p. 260) quando o mesmo afirma que o saber docente é temporal. Parcialmente, porque entendemos o saber docente como temporal e geográfico, haja vista a concepção de espaço escolar que acabamos de explicitar. Sobretudo, quando Tardif (2000a) se posiciona colocando que o saber docente “não flutua no espaço”, mas pelo contrário, “está encravado nas suas condições de trabalho”. Reconhecemos nessa ponderação um pensamento fértil para ampliar a nossa compreensão em defesa de que o saber docente contém uma dimensão espacial que é o estruturante.

Cautelamos, entretanto, o cuidado para não confundirmos com a ideia de que o estudo ora apresentado apenas se restrinja ao CAP-UERJ por usarmos como alegoria; entendemos que as diferenças entre os espaços escolares –quer diferenças entre os substratos materiais, quer 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 municia a 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 porquê, reconhecemos a ciência geográfica como uma referência da Geografia Escolar, mas como na escola não se objetiva formar geógrafos e como a escola, em si, se coloca como uma condição espacial da prática docente – substrato material preenchido por relações sociais político-pedagógicas territorializadas-, vemos a relação Geografia Escolar – Geografia Acadêmica preenhe 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 espaço desenvolvida por Milton Santos - sistema de objetos e sistema de ações-, devemos nos valer dessa filiação teórica de espaço articulada com as nossas intenções pedagógicas. Clarificando através de perguntas: i) como essa concepção de espaço se posiciona a serviço da nossa intenção pedagógica?;ii) quais os avanços que essa concepção nos permite?; iii) e entendendo que o meu espaço de trabalho é uma escola e não a universidade, como essa concepção de espaço se faz pertinente e frutífera no espacial escolar? Defendemos, aqui, que a concepção de espaço em tela, fechado em si, apenas por ter sido cunhada por um geógrafo de notório reconhecimento, não se faz interessante, no mínimo, na escola, se as motivações pedagógicas não estiverem claras, bem como as suas reais condições de efetivá-las.

A Geografia, como ‘ato de qualificar o espaço’ (GOMES, 1997), na escola, só angaria sentido se essa reflexão estiver imbricada com preocupações pedagógicas; adicionando que essas preocupações pedagógicas serão elaboradas sobre um território preenhe de elementos que irão condicionar a efetividade, o desenrolar da prática do professor. Então, quais variáveis do espaço escolar (ESCOLA A) contribuíram para uma aula excelente? Como essas variáveis oscilam quando comparada 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 GeoPUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

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).

Uma segunda dúvida - 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 é 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 insistiu no argumento que muitos acadêmicos produziram teses sobre aniquilação do espaço pelo tempo haja vista o desenvolvimento dos sistemas de transportes e telecomunicações que operam como matrizes 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, os fluxos de distância cada vez maiores se dão em um tempo cada vez menor, sendo o espaço/distância, de certa forma, desimportante. Aqui, o espaço seria aniquilado.

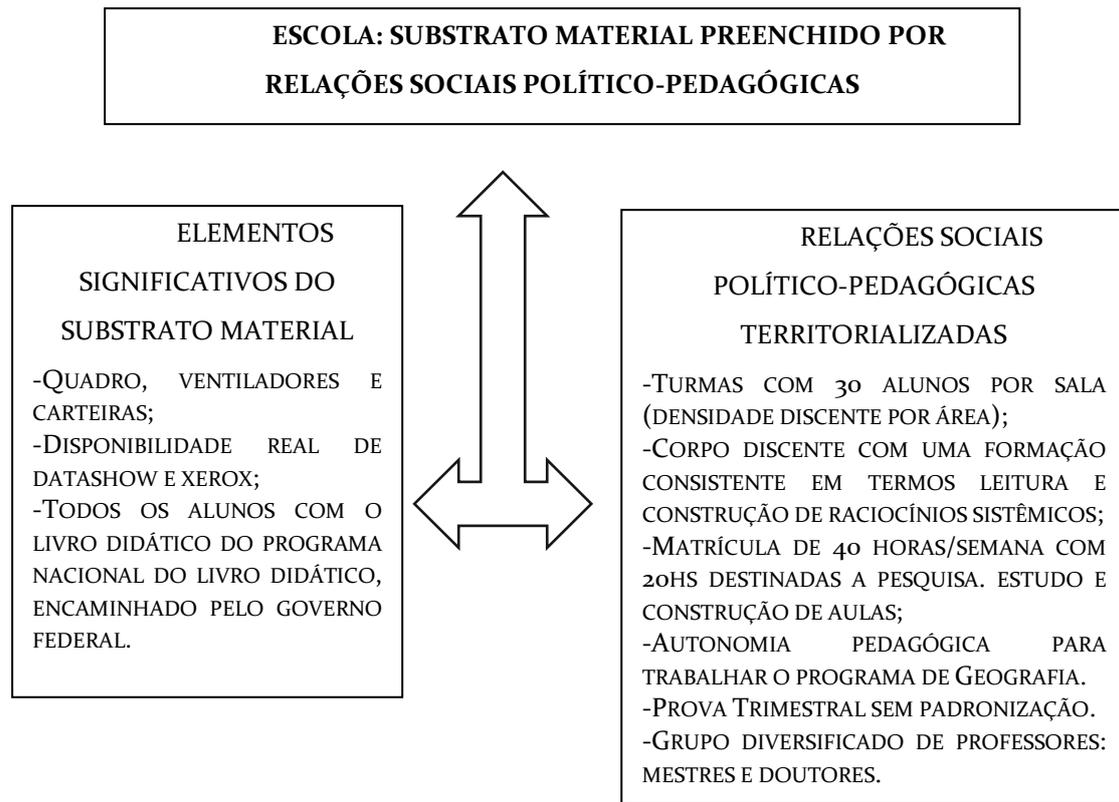
A aniquilação do espaço (no caso espaço escolar) ocorre pelo fato de ou reduzir a sua carga teórica, quer dizer, entende-lo como área disponível qualquer ou também qualifica-lo como uma área onde se aplica um saber que fora reduzido de sua complexidade teórica, pois estaria se direcionando para ser comunicado com jovens

GeopUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

e, assim, pessoas menos aptas, tanto a nível vocabular como a nível de 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 está para área disponível para o ensino. No segundo caso, ainda associado ao primeiro, subjugamos o saber escolar, fazendo a associação de que saber escolar é igual a um saber acadêmico descomplexificado. E assim, estamos dizendo que o que a escola produz, 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, a princípio, tem 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. Isso porque a escola apresenta intenções pedagógicas próprias e uma forma bem específica de discutir o saber 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 saber, uma vez que a simplificação do saber 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 esquema, vamos sistematizar as variáveis do espaço escolar CAP-UERJ que se fizerem condicionantes na reflexão aqui colocada e que, diariamente, estes elementos atravessam as nossas preocupações na construção das nossas aulas. A saber:



Esquema - CAp-UERJ: substrato material preenchido por relações sociais territorializadas

O esquema em destaque é uma demonstração de que o saber docente 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 saber acadêmico ao espaço escolar, pois o processo de construção desse saber é mais complexo, uma vez que é preñado de variáveis que exigem um reconhecimento do espaço escolar como uma condição geográfica, contornando 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. Essa é a nossa matriz teórico metodológica: o espaço escolar como substrato material preenchido por relações sociais político-pedagógicas territorializadas.

CAP-UERJ: a escola pública como espaço público e como o lugar da política.

No **módulo Espaço** da disciplina “**Paisagem, Espaço e Sustentabilidades**” no **Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-RIO**, fomos apresentados ao seguinte debate: “Espaço público e espaço político: contribuições da Geografia Política”. À luz da bibliografia debatida nessa aula e articulada com a ideia de pensar a escola como substrato material preenchida de relações sociais político-pedagógicas territorializadas, alargaremos o debate convocando à discussão os autores acionados na referida aula para pensarmos a dimensão pública da escola, em sua espacialidade, e a identificação da política e de sua importância no espaço escolar.

Novamente, retornaremos ao nosso espaço de trabalho (CAP-UERJ) para nos fazer entender quando do debate de nossa proposta. Para isso, é válido ponderar que a instituição em questão é uma unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão e, destacadamente, atividades voltadas para a formação de professores no nível de graduação.

No que tange as atividades de ensino, destacamos, neste trabalho, a oferta da Educação Básica que contempla todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com ingresso discente via concurso público de duas formas distintas: sorteio público (1ª série do Ensino Fundamental) e provas de Língua Portuguesa, Matemática e Redação para as demais vagas (6º ano do Ensino Fundamental). Em ambas as possibilidades de ingresso no CAP-UERJ há reservas de vagas garantidas pela Lei nº 6434, de 15 de abril de 2013:

Art. 5º Atendidos os princípios e regras instituídos no artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverá o CAP UERJ estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes, negros, pardos e índios no percentual mínimo total de 40% (quarenta por cento), distribuído da seguinte forma:

I - 20% (vinte por cento) para estudantes carentes que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino;

II – 20% (vinte por cento) para estudantes negros, pardos e índios, seguindo o que preceitua o §1º do artigo 1º.²

Diante da exigência legal e com base no cotidiano de trabalho, identificamos que os relatos sobre a ampliação da diversidade do corpo discente em múltiplas direções têm crescido exponencialmente e a prática educativa é atravessada por muitos desafios que vão desde a compreensão dos conteúdos curriculares ao próprio convívio diário. Esse contexto acena para uma compreensão da importância de um convívio social mais respeitoso à diversidade e, mais especificamente falando, ao convívio entre os diferentes que é uma condição de construção do espaço geográfico (MASSEY, 2009).

Na ementa curricular do 7º ano do Ensino Fundamental, série que escolheremos para construir o debate do presente texto por ser a série de trabalho, destacamos os seguintes pontos: **1. As esferas de poder político-administrativo, suas articulações e influências sobre a organização do território brasileiro; 1.1. A divisão político-administrativa como parte das repercussões espaciais da organização do poder do Estado.**

A discussão sobre a organização político-administrativa do Brasil nos levará a uma sistematização sobre entendimentos acerca do conceito de Estado, federação, república, democracia, poder e política. Esses entendimentos podem carecer de uma abordagem espacial se conduzidos pela Ciência Política (CASTRO, 2018) ou, até mesmo, e isso é o que nos preocupa, podem se apresentar como entendimentos afastados do cotidiano dos discentes com, aproximadamente, 12 anos de idade (faixa etária comum aos alunos e alunas do 7º ano do Ensino Fundamental).

Orientados por essa preocupação, propomos que fazer do espaço escolar um recorte analítico dessas discussões, a partir do seu entendimento como espaço geográfico, é um ponto de partida para compreendermos a dimensão do público e a importância da política. É um debate que se justifica por um encontro entre uma proposta curricular (a ementa) com um cotidiano escolar cada vez mais diversificado

²Fonte: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/087bb8cd053320fc83257b4foo66f6fi?OpenDocument>. Acessado em 14/07/2019.
GeoPUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

em termos de corpo discente. Por essa razão, objetivamos compreender a presença e a importância da política em nosso cotidiano e, mais especificamente, através do cotidiano escolar.

Adicionamos aos argumentos que justificam à reflexão colocada, a categórica afirmativa de Silva (2016) na qual se evidencia uma crise de representatividade no Brasil, notadamente, deflagrada com as manifestações de 2013 por todo território nacional. Essa chamada de atenção se torna de fundamental importância para reafirmamos a importância da política e o interesse, pelos jovens, em acompanhar os candidatos eleitos de forma mais ativa e constante, sobretudo, porque em pouco tempo, tornar-se-ão eleitores.

A escola pública como espaço público: justificando a atividade.

É um entendimento facilmente comprovado, por uma simples circulação pela cidade do Rio de Janeiro, a falta de cuidado da população para com os espaços públicos, notadamente, as ruas. A ideia de que “o espaço é público logo ele não é de minha responsabilidade” está bem vivo no imaginário social carioca. Há, assim, um entendimento de que a rua, a praia, a praça, dentre outros espaços, são de responsabilidades apenas do Estado, podendo nós, sociedade de modo geral, ser menos zelosa com os equipamentos e com a limpeza dessas áreas.

Na escola pública, esse tipo de pensamento é também presente e o CAP-UERJ não foge a essa regra. Anualmente, vemos os incansáveis e repetidos avisos, por parte da Direção Escolar, da importância de se manter a escola limpa, de cuidar das mesas que estão nas salas de aula, de não sujar as paredes e de lançar o lixo no devido lugar. Entretanto, após um turno de aula, logo constatamos que os avisos não são integralmente assimilados e, o descuido para com aquele espaço, aflora na paisagem escolar e se traduz de diferentes formas, tais como: sujeira no chão, mesas rabiscadas, mural depauperado etc. Há, nesse tipo de comportamento, uma reprodução de um modo de ser que reflete uma imprudência pelo que é público e, nesse caso, pelo espaço (escolar) público.

A escola como substrato material nos convida a pensar no cuidado que devemos ter por aquilo que é comprado com recurso público, tais como mesas, livros GeoPUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

didáticos etc. Há, assim, uma reunião de recurso materiais que irão compor o substrato material, de natureza pública, que precisa ser conservado e utilizado com racionalidade e cuidado. No fundo dessa preocupação, existe uma inquietação com a conservação do espaço público escolar, na contramão desse imaginário social que entende aquilo que é público como algo que mereça menos zelo individual.

Por sua vez, esse substrato material é preenchido por relações sociais e isso implica a necessária reflexão sobre as condições de garantia de uma coabitação entre os diferentes, ampliada de forma desmedida pela implementação do sistema de cotas, que sinaliza o destacado papel que a política assume no espaço escolar. Para fins de esclarecimento, política aqui é a mobilização de regras que garantam as diferenças individuais e a vida em comum (CASTRO, 2005).

Avaliar a escola pública como espaço público é uma possibilidade de discutir temas necessário a construção de um discernimento sobre o que é e qual a importância da cidadania. Gomes (2012, p.29-31) nos alerta que a **civilidade é uma maneira de ser** nesse espaço público e que **o ordenamento do pacto que funda a democracia é uma forma de ser do espaço público**.

Para além das esferas da federação (federal, estadual e municipal), vamos defender e propor que o entendimento da política se fará mais eficiente quanto mais próximo da realidade dos discentes e, nesse caso, de uma realidade compartilhada por todos: o espaço público escolar. Compreender a organização político-administrativa do Brasil se faz importante, mas a sua carga de abstração precisa ser equacionada com a construção de ideias basilares que mostrem a atuação do Estado na esfera de maior contato possível com o cidadão e, neste caso, do cidadão em formação que ainda está começando a aprender, inclusive, o que vem a ser o Estado. É um argumento pedagógico que revela a relevância do espaço público, na condição de escola pública, no currículo de Geografia.

A atividade: as propriedades do espaço público e a importância da política.

A apresentação da atividade se fará por etapas, no intuito de tornar claro o que sugerimos realizar. Em um primeiro momento, abriremos com uma sistematização que reunirá as propriedades do espaço público, segundo a bibliografia reunida na GeoPUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

disciplina “Paisagem, Espaço e Sustentabilidades”. Adiante, iremos expor a construção da atividade em si.

1ª etapa: compreendendo as propriedades do espaço público. Começaremos a atividade identificando as propriedades que fazem um espaço se tornar um espaço público. Para isso, discutiremos, em aula com os alunos do 7º ano do CAP-UERJ, o que essas propriedades significam. Segundo Gomes (2004), em seu trabalho “O silêncio das cidades: os espaços públicos sob ameaça, a democracia em suspensão”, os espaços públicos reúnem três propriedades básicas: (i) o espaço público é um espaço da aplicação das regras mais ou menos estáveis e impessoais, fruto de um pacto formal e geral; (ii) o espaço público é a área em que há a possibilidade de conviver com outras pessoas sem redução de suas diferenças; e (iii) o espaço público garante a publicidade das ações, ou seja, conservam o ato de ver e ser visto (“efeito espelho”), revelando a vida pública, aliás, um verdadeiro desfile das ações. Com o intuito de operacionalizar essa discussão, diante de um público alvo com faixa etária de 12 anos, sugerimos o debate das propriedades do espaço público usando o curta “Espaço público: a cidade em cena”, organizado também pelo grupo de pesquisa coordenado por Gomes³.

2ª etapa: identificando as propriedades do espaço público no CAP-UERJ. Nessa segunda etapa, faremos uma investigação sobre as propriedades do espaço público no próprio espaço escolar. Importa, aqui, identificar e compreender como o espaço organiza condições materiais que são traduzidas em sua condição de ser, ou seja, em ser um espaço público. Para isso, sistematizaremos a pesquisa, que poderá ser feita em grupo pelos alunos, através de questões. A saber:

1. O espaço público é o espaço da ordem, ou seja, de aplicação de leis que o organizam e que são leis universais (alcançam a todos os indivíduos). Como você identifica essa propriedade no espaço escolar? Faça três registros fotográficos dessa propriedade.

³ (<https://www.youtube.com/watch?v=Z2KLR9oXqu4>. Acessado em 15/07/2019).

2. O espaço público é o espaço da copresença, ou seja, uma área na qual os diferentes convivem. Como você identifica essa propriedade no espaço escolar? Faça três registros fotográficos dessa propriedade.

3. O espaço público é o espaço da visibilidade, ou seja, todas as ações e objetos presente angariam publicidade (visibilidade). Como você identifica essa propriedade no espaço escolar? Faça três registros fotográficos dessa propriedade.

3ª etapa: o espaço (escolar) público como o lugar da política. Nessa etapa da atividade, iremos trabalhar a política no espaço (escolar) público através de dois ângulos: a política no cotidiano ordinário e a política nos movimentos recentes de ocupação das escolas por parte do movimento estudantil, inclusive, do próprio CAP-UERJ.

1. Para Gomes (2018) a política [atividade que permite o convívio entre os diferentes] está no espaço público em sua simples rotina diária. Nas palavras do próprio autor:

É de se notar ainda que para que a convivência nos espaços públicos seja garantida cotidianamente, não há uma contrapartida de renúncia à diferença, ou seja, trata-se de um espaço que abriga a heterogeneidade. (GOMES, 2018, p. 9).

(a) Como você identifica a ideia “um espaço que abriga a heterogeneidade” no espaço escolar?

(b) Quando ou o que pode vir a provocar uma redução/encurtamento/apagamento dessa propriedade do espaço público no espaço escolar?

(c) Faça um registro fotográfico de um elemento do espaço escolar que permite essa copresença.

2) Para CASTRO (2016) quando surgem movimentos de posicionamentos e reivindicações no espaço público, dizemo-nos que ele se transforma em espaço político, pois as reclamações colocadas não são para alcançar resultados para esse espaço, apenas. Assim, o espaço público se torna espaço político: meio/palco das reivindicações e, ao mesmo tempo, também condição para a existência das reivindicações e ganho de visibilidade.

(a) Faça uma pesquisa sobre o movimento recente de ocupação das escolas públicas no Brasil. Identifique 3 razões dessas ocupações e como esse movimento fez das escolas públicas verdadeiros espaços políticos.

(b) Pesquise sobre o movimento de ocupação do CAP-UERJ. Explique qual a propriedade do espaço público se quer utilizar ao ocupar o CAP-UERJ para fins de reivindicações.

(c) Pesquise sobre o grêmio estudantil do CAP-UERJ, destacando o seu surgimento e o seu papel. Como o grêmio estudantil do CAP-UERJ pode ser compreendido como um espaço político?

4ª etapa: aprofundando o debate. Nesta última etapa, iremos ampliar a discussão, agregando ao debate as ideias de cidadania e democracia, ou seja, conceitos fundamentais a serem retomados quando da discussão, posterior, sobre a organização político-administrativa do Brasil segundo a ementa curricular do CAP-UERJ. Para isso, os discentes irão pesquisar e refletir sobre:

1. Existe alguma relação entre espaço público e democracia?
2. A escola é um espaço democrático?
3. O que é cidadania?
4. Existe alguma relação entre cidadania e espaço público? Use a escola para explicar.

Considerações finais

O presente trabalho, motivado pelas discussões trazidas no âmbito da disciplina “Paisagem, Espaço e Sustentabilidades”, investiu numa discussão de complexificação geográfica da escola, pensando-a como meio, produto e condição das práticas que nela se desenham, sobretudo, as práticas docentes e discentes.

Pensar a escola como meio, condição e produto espacial é se articular com um dos objetivos da disciplina “Paisagem, Espaço e Sustentabilidades”; mas é também um exercício de sistematização de ideias sobre e a procura por um entendimento de como as variáveis que compõem esse quadro lógico operam. Por essa razão, abrimos o texto trazendo discussões sobre a organização espacial da escola e como, esse texto, avança nesse itinerário de discussões já iniciado por outros autores.

A dimensão geográfica do espaço escolar é estendida à medida que agregamos a matriz teórico-metodológica provocações investigativas, agora sugeridas aos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental do CAP-UERJ, sobre as propriedades do espaço público e sobre a posicionalidade e relevância da política também nesse espaço. É uma atividade que se justifica por uma preocupação pedagógica que emergiu no próprio espaço escolar e que se encontrou com um dos debates ofertados pela disciplina supracitada.

Por fim, todo o texto se apresenta como uma atividade analítica de múltiplas possibilidades que revelam uma dinâmica geográfica de mirar o espaço e, mais especificamente falando, o espaço escolar. Esse exercício proporcionou não apenas contribuições reflexivas sobre a discussão acadêmica nuclear à Geografia sobre o seu conceito central, mas subsidiou argumentos de renovação da agenda escolar geográfica e reuniu mais argumentos que direcionam o entendimento do ofício do docente como uma atividade intelectual.

Referências

CASTRO, Ina Elias de. **Espaço político: limites e possibilidades do conceito.** Olhares geográficos. Modos de ver e viver o espaço. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016, v. 1, p. 43-72.

CASTRO, Ina Elias de. Geografia e política. **Território, escalas de ação e instituições**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. v. 1. 299p.

CASTRO, Ina Elias. **Espaços públicos como espaços políticos: O que isso quer dizer?**. REVISTA GEOGRAFARES , 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**- Reimpressão. 20. ed. Campinas- SP: Editora Papyrus, 2014. 192p .

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. 32a Reunião Anual da ANPED - Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-20.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.

GOMES, Paulo Cesar da Costa . **O silêncio das cidades: Os espaços públicos sob ameaça, a democracia em suspensão**. Cidades (Presidente Prudente) , v. 2, p. 249-266, 2005.

GOMES, Paulo Cesar da Costa Gomes. **Geografia e modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 175-246.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: 2002, 304 p.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Espaços Públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço**. In: Castro, I; Gomes, P.; Correa, R.. (Org.). Olhares Geográficos. Modos de ver e viver o espaço. 1ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, v. 1, p. 19-42.

GOMES, Paulo Cesar da Costa; RIBEIRO, Leticia Parente . **Public spaces as spaces of politics**. REVISTA GEOGRAFARES, v. 26, p. 5-11, 2018.

MARQUES, Roberto. **Por uma perspectiva espacial da escola**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 3, p. 5-20, 2013.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma nova Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

GeoPUC, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 68-92, jul-dez. 2020

MOTTA, Marlene François. **Espaço Vivido \ Espaço Pensado: o lugar e o caminho.** Porto Alegre – RS, 2003. p. 7-152.

SANTOS, Ênio Jose Serra; ROCHA, Ana Angelita Costa Neves.; MARQUES, Roberto. **O olhar geográfico sobre a escola: uma ação pedagógica na formação inicial do professor de geografia.** In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)? Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas?, 2016, Águas de Lindóia. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) ?Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas?, 2016. p. 5732-5743.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

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.** XIV, 119 f. Orientador: Rafael Straforini Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Augusto César Pinheiro da. **Gestão Territorial em Regiões Metropolitanas: agendas necessárias para uma governança cooperativa e coparticipativa - o exemplo do Rio de Janeiro.** In: Augusto César Pinheiro da Silva. (Org.). Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território: racionalidades e práticas em múltiplas escalas. 1ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2016, v. 1, p. 139-168.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

Recebido em 21 mai. 2020;
aceito em 09 out. 2021.