

## **GEOGRAFIA NA ESCOLA: LUGAR PARA ESTUDAR, ENTRE-LUGAR PARA ENCONTRAR, ESPAÇO PARA... TRADUZIR!**

Antonio Carlos Castrogiovanni<sup>1</sup>; Bruno Nunes Batista<sup>2</sup>

Recibido: 09/06/2016

Aceptado: 06/07/2016

### **RESUMEN:**

Este artículo debate como la enseñanza de la Geografía está influenciada por el proceso de globalización, a la luz de las transformaciones que la escuela atraviesa cuando hablamos de espacio y tiempo. La Geografía escolar es entendida como un punto de encuentro entre las categorías de lugar y entre-lugar. En esa conexión, la escuela es foco y lugar de enfrentamiento entre las relaciones temporales de poder y saber, haciendo con que los fundamentos pedagógicos tengan que ser relativizados. En la práctica docente, una forma de concebirla puede como una interrelación, entre el currículo y el lugar de la escuela, y entre el lugar de la escuela y el currículo, sucesivamente.

### **PALABRAS CLAVE:**

Enseñanza de la Geografía; lugar y entre-lugar; traducción del currículo.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Geografia, Doutor em Comunicação Social pela PUCRS e Mestre em Educação pela UFRGS. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS. Professor da Escola de Humanidades da PUCRS. Contato: castroge@ig.com.br

<sup>2</sup> Licenciado em Geografia, Doutorando em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS. Mestre em Geografia pela UFRGS. Professor no Instituto Federal Catarinense (IFC). Contato: brunonunes.86@hotmail.com

**ABSTRACT:**

This paper discuss how geography teaching is influenced by globalization processes considering the transformations that school has faced in relation to space and time. School geography is theorized as a confluence of two categories: place and between-place. This connection turns the school into a field of temporary power and knowledge relationships and demands the relativization of pedagogical fundamentals. Thus, school might be thought as a translator action between curriculum and school place and then between school place and curriculum, in a recursive way.

**KEYWORDS:**

Geography teaching; Place and between-place, Curriculum translation.

**RÉSUMÉ:**

Dans cet article nous cherchons à discuter comment l'enseignement de la Géographie est influencé par le processus de mondialisation, à la lumière des transformations que l'école traverse dans l'espace et dans le temps. La Géographie scolaire est théorisée dans la confluence entre les catégories de « lieu » et d'« entre-lieux ». Dans cette connexion, l'école est envisagée en tant que centre et terrain des relations de pouvoir et de savoir provisoires, faisant en sorte que ses fondements pédagogiques soient relativisés. Dans la pratique de l'enseignement, un chemin possible est d'y penser tel qu'une action traductrice entre le curriculum et le lieu de l'école, entre le lieu de l'école et le curriculum, récursivement.

**MOTS-CLÉS:**

Enseignement de Géographie; Lieu et entre-lieu; Traduction du curriculum.

## **1. PRIMEIRAS IMPRESSÕES**

O currículo geográfico é um dos substratos das intensas disputas econômicas e territoriais que abrem o século XXI - e, por isso, é constantemente avaliado. A escola, que ainda pode ser lida como um aparelho de Estado e eficiente baluarte da modernidade, está mergulhada em diferentes crises sociais, provocadas pelo desencaixe espaço-tempo engendrado pelo processo de globalização - e, sob esses efeitos, é questionada. O professor de Geografia, por sua vez, transita entre um papel funcionalista de transmissor do conhecimento, ou na condição de ser um intelectual transformador - ou ambos, quando é posto a serviço do mercado em tempos de acirramento de políticas nem sempre preocupadas com as injustiças sociais. Como resultado desta complexa esfera, emergem incompatibilidades entre as verdades científicas que

leccionamos (postas em cheque) e as verdades da vida cotidiana dos atores discentes, contraditórias, para além de qualquer lógica dualista, que continuamente os pressionam.

Como parece ficar o ensino de Geografia no Brasil? Esvaziado de sentido pelas linhas de forças, movimentadas pelas tecnologias da informação, das quais, talvez, o principal produto seja a internet? Deslocado para o centro das atenções, devido às intempéries provocadas pelas questões ambientais contemporâneas? Ou reatualizado enquanto catalisador de ideias nacionalistas, papel desencadeado por tradições ameaçadas pela hibridização cultural imposta pela mundialização? Se fôssemos oferecer respostas rápidas para essas questões, provavelmente retiraríamos a complexidade envolvida nesses dilemas. Elas refletem o conjunto de acontecimentos que nas últimas décadas vêm modificando os modos pelos quais interagimos com e experimentamos o espaço geográfico. Sinalizar propostas e prescrever soluções, nesse sentido, parece que nada mais seria do que levantar a hipótese que existe um modelo de sujeito transcendental a forjar e uma comunidade/totalidade de destino a elaborar. Malgrado tudo que a Geografia escolar pode oferecer-nos (e não é pouca coisa!), não custa, às vezes, sermos críticos em relação aos seus limites.

No entanto, uma postura de modéstia não significa o abandono de certas atitudes. Uma delas é fundamental: problematizarmos, a todo instante, nossos sistemas de pensamento e a rede de discursos, práticas e intencionalidades que o compõem. E isso nos faz assumir dadas posturas e tomar certas atitudes, muitas vezes, dispensando lógicas consagradas. Uma delas é conjecturar o presente da escola, isto é, sabermos que, ao falarmos sobre educação - e sobre prática docente e didática -, elaborações teóricas e/ou fundamentadas em elementos psicopedagógicos, não mais parecem poder incluir narrativas do tipo: antes/depois, regresso/progresso, aula tradicional/temporânea, instrução/ensino, ouvir/agir, nos seus pressupostos técnico-institucionais. A pretensão à verdade, no espaço geográfico escola, parece não mais existir. Para nós, precisão, rigor e efetividade não combinam com o vocabulário subjetivo que é a construção docente, uma entidade contingente e diferenciada.

De forma semelhante, uma postura de modéstia, que aceita estar, em qualquer ação, presente a incerteza, inclusive a pedagógica, não exclui e não barra que partamos de alguns pontos no exercer docente. Ainda que possamos negar, em toda a prática docente está incluído, de certa forma, um projeto idealizado de sociedade. No ensino de Geografia deve haver espaço para utopias, sonhos e poesia. Que, todavia, devem ser materializados a partir de preceitos. Um, para nós, é fundamental: a vinculação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) – práxis cognitiva -, como parte dos movimentos pedagógicos. No nosso entender, isso significa construir estruturas de aprendizagem geográfica que sejam elaboradas pelos sujeitos alunos e sujeitos professores mediante as suas ações.

O que nos leva ao que pretendemos desenrolar neste texto? Pensando, à vista de uma estratégia, com duas categorias - lugar e entre-lugar -, que nos proporcionam em tempos de liquidez social e erosão de pilares iluministas fundamentais respostas provisórias para interrogações elencadas pela Geografia escolar (Bauman, 2010; Castrogiovanni, 2007), balizamos nossa linha de raciocínio pela homologia feita através do relacionamento entre a prática pedagógica com a tradução, uma jornada, no mínimo, instigante. A guisa de acoplamento pedagógico, tentaremos ilustrar com autores como Jacques Derrida, Walter Benjamin e Sandra Corazza pode ser cativante para conjecturar novas, necessárias e possíveis perspectivas para o trabalho pedagógico hodierno.

Procuraremos, de forma semelhante, estabelecer ao longo do texto as redes que tecem os conceitos de lugar e entre-lugar, constructos necessários quando esperamos fazer, de parte a parte, uma conversa entre a escola (parte do espaço geográfico), o ensino de Geografia e o espaço geográfico na sua totalidade. Ao combiná-los, iremos sinalizar uma perspectiva de trabalho pedagógico concatenada à contemporaneidade e, portanto, à complexa escola.

## **2. A GEOGRAFIA DO LUGAR E O LUGAR DA ESCOLA**

Entendemos o lugar como sendo a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria/possui identidade. Tem densidade técnica, comunicacional, informacional, normativa e - por que não? - educacional. O lugar é, em sua essência, produção humana, visto que se produz e reproduz na relação entre o espaço e a sociedade. Esta relação estabelece as bases para a criação de uma identidade própria da comunidade do lugar. A identidade ocorre por meio de formas de apropriação para a vida, que originam formas que são estabelecidas pelos sujeitos. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do espaço-tempo, passado e presente.

O lugar é produto das relações humanas, portanto da dialogicidade entre os homens, entre os elementos da natureza e entre os homens e os elementos da natureza. Este processo é tecido por relações sociais, que se materializam no plano do vivido, garantindo a construção de uma rede de significados e sentidos, portanto de comunicação, que são formados pelo processo histórico. O lugar parece ser a união dos sujeitos pela cooperação da diferença.

O lugar existe por ser ao mesmo tempo próprio e, a sua maneira, mundo. Há uma (re) descoberta do lugar pela Geografia, mas não parece haver pela escola. Cremos que os lugares escolares são únicos, específicos, mas mundializados nas suas atitudes e aparências. E os professores, leem de que forma estes específicos lugares? Como compreender a Geografia escolar se o espaço geográfico escola parece não ser entendido? Essa é uma das nossas inquietudes, como também de Pontuschka (2007) e Cavalcanti (2002).

Afinal, o lugar é maior do que o global, pois tem especificidades e qualidades que o fazem especial e devem ser valorizadas. O lugar é menor do que o global, quando relações mundializadas suprimem as diferenças, transfiguram a alteridade e tentam tornar homogêneas a paisagem e as práticas culturais (Castrogiovanni, 2013; Claval, 2014). Talvez por isso, não saibamos de forma delimitada quando o local e o global se manifestam, pois não são relações hierárquicas: existe um emaranhado de contradições que inviabilizam análises estanques e modelos interpretativos concêntricos. É interessante constatar, por exemplo, que os sujeitos, frequentemente, têm facilidade em lembrar situações que não vivenciaram ou falar com entusiasmo acerca de lugares que nunca visitaram. Paradoxalmente, chegam ao ponto de desconhecer a história do local no qual vivem e, não raramente, produzem representações deformantes ou pejorativas dos espaços que habitam e frequentam.

Por essa perspectiva, a Geografia vai além de qualquer categorização fixa do lugar, pois o ultrapassa a partir de representações - filtros culturais pelos quais enxergamos os lugares não como eles são, mas como somos (Demo, 2012) – e das tecnologias subjetivas, ou seja, da dimensão poética, das pulsões e cargas existenciais que os sujeitos constroem nos espaços dos quais se apropriaram. De fato, o lugar substancia-se como uma porção espacial que tem valores de sonho, como uma casa natal (Bachelard, 1978). Tanto o lugar do aluno é subjetivado pela contígua historicidade, quanto é influenciado por relações e intenções distantes, que o afetam e o transformam; algo, no entanto, que não é unilateral e passivo, pois os efeitos da globalização também sofrem desvios ao chegarem ao lugar, devido à resiliência e às particularidades da formação espacial deste. Por essa complexidade, que o faz simultaneamente uno e múltiplo, o lugar não apenas é a marca concreta de encontro das redes geográficas, como parece ser o ponto de partida para a aula de Geografia (Cavalcanti, 2012).

É importante que tenhamos claro que, hoje, não falamos mais em contradições entre o lugar e o global, pois, na diversidade que está envolvida nessa produção espacial, há uma completude entre ambos. A uma maior globalização do lugar, corresponde uma maior individualidade (para que ocorra a manutenção da sua existência), desse mesmo lugar. O mundo se encontra em todos os lugares. Reciprocamente, para falar da globalização, basta falar do lugar: todos os lugares são virtualmente mundiais. Contudo, mesmo mundializado, o lugar, graças a sua individualidade, tem em si uma autoprodução e uma auto-organização. Com isso, os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz. Tal situação torna, cada vez mais, os lugares próprios e específicos. Os sujeitos escolares têm refletido a este respeito, ou não? Que lições de casa são possíveis de serem construídas a partir desta inquietude/?

Pensamos ser fundamental, sobre esse contexto, configurar o ensino de Geografia que se dá na dialógica entre o local e o global, como um subespaço de construção do

conhecimento pela compreensão dos processos, ao invés da acrítica forma classificatória em hierarquias espaciais e marcadores temporais, que não dão conta da complexidade envolvida na produção identitária e material pela qual se conserva e se desenvolve o lugar. Compreender os processos lugarizados é tomar por base a análise objetiva do espaço geográfico, apreender o conjunto das conexões internas, com seus conflitos; sua gênese, o seu desenvolvimento e as suas tendências; os movimentos contraditórios como unidade dos contrários; no lugar, tudo está ligado a tudo. Sendo lugar e mundo entidades que se coadunam ininterruptamente, a aprendizagem geográfica ascende como resultado dos processos de elaboração subjetiva que os sujeitos empreendem nas trocas cotidianas com as condições concretas da vida. O pensamento e suas operações/tensões/ mediações representam (mas não refletem linearmente) a realidade, nem sempre objetiva, a partir da apropriação e da interação com ela. A apreensão do intelecto na relação sujeito/objeto com o mundo exterior é, então, um processo de síntese com constantes reelaborações provocadas pelas lugarizações presentes no espaço geográfico – o que faz do conhecimento uma esfera aproximativa e temporária.

Assim, o lugar é uma parte que faz parte do todo - não é o todo! -, mas, pela sua densidade e interatividade social, cada vez mais desempenha um papel na história do todo, por isso, representa, muitas vezes, mais que o todo. Esta observação nos autoriza a pensar que a menor agitação no lugar pode sacudir o mundo ou vice-versa, pois o lugar, que é um todo, faz parte do todo que é o mundo, assim como a parte representa o todo. O lugar é um conjunto de possibilidades frente ao mundo. “Hoje, porém, tais possibilidades são todas interligadas e interdependentes” (Santos, 1994, p. 35). Seria este um traço que sinaliza a necessidade de globalizarmos o espaço escolar, ou não?

Possivelmente. Ao partirmos da premissa de que a construção do conhecimento, na Geografia escolar, ocorre a partir do disponível, ou seja, das condições objetivo-subjetivas da vida – culturalmente híbrida e concretamente mundializada -, acolhemos o pressuposto de que existe uma simultaneidade de tempos e espaços que necessitamos dar conta reflexivamente através do ato pedagógico, que é feito e também se faz na via dos contraditórios processos engendrados pelos vetores da globalização. Sendo o pensamento geográfico o corolário teórico de objetos naturais e artificiais em interação com as ações humanas, não parece ser ponto de discórdia afirmar que as temáticas de estudo da Geografia são processuais: é só pensarmos no que mudou no mundo no último mês e na última semana para percebermos que as coisas são menos estáticas do que parecem (ou queremos).

Uma constatação da importância de situarmos os conteúdos geográficos escolares através desses olhares nos é instigada por Santos (1996), cujas palavras apontam que a nossa relação com o mundo mudou, porque o vemos por inteiro (todo); através dos satélites, temos uma imagem da terra inteira. O lugar (parte), nessa imagem, pode ser

visto como o intermédio entre o mundo e o sujeito. A partir do que diz Morin (2000), hoje cada um de nós (sujeito!) é ponto singular de um holograma que, em certa medida, contém o todo planetário que o contém.

Nesse âmbito, podemos pensar sobre as contribuições possíveis de ser desdobradas nas aulas a partir da relação indissociável entre lugar e mundo, parte e todo. Temáticas transversais e mundialmente presentes como, por exemplo, a alimentação, o culto ao corpo, as migrações contemporâneas, o recrudescimento da xenofobia, o envelhecimento da população mundial, a desigualdade de gênero, a homofobia, o racismo, os movimentos sociais que surgem com o processo de globalização cultural e econômica, etc. Conteúdos podem ser reconstruídos ativamente, isto é, percebidos nas suas características qualitativas e dinâmicas engendradas pela conversa recíproca/indissociável entre parte (lugar, paisagem, território) e todo (espaço geográfico).

### **3. ENTENDER O ENTRE-LUGAR: É PRECISO**

Construímos a categoria entre-lugar (Castrogiovanni, 2004) como o entendimento de um terceiro espaço, a partir da readequação da categoria empregada por Bhabha (1998) – o inter. O sociólogo indiano, estudando a influência colonizadora que vigora sobre as culturas dos povos ainda colonizados, refere-se à necessidade de existir uma espacialidade para que ocorra a articulação da diferença cultural e da assimilação de contrários. É o que ele denomina de “[...] inter, o fio cortante da tradução e da negociação” (Bhabha, 1998, p. 69). A partir da leitura que o autor nos oferece, o entre-lugar permite que comecemos a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do ‘povo’. E, ao explorar esse terceiro espaço, temos a possibilidade de evitar a polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. No caso do espaço geográfico escolar, o entre-lugar pode ser lido como um entre-espaço existente entre a proposta da escola, enquanto aparelho ideológico de estado, e o discurso emancipatório que ela evoca ter, ou não? Ou ela, a escola, é um entre-lugar por estar entre a tradução do que é formação e a negociação do que pode vir a ser formação, ou não? Ou ela é entre-lugar simplesmente por que se situa entre o mundo familiar e o mundo aberto que tanto seduz a vida?

O aluno, muitas vezes, age como um turista, que vai à escola para ver e poder ser visto. Entretanto, sua busca não poderia ser pela posição de exercer um dado protagonismo e ser um autor? Se sim, eis um motivo de conflito, pois parece ser a prática autoral uma forma de ação que se confronta com o que comumente se espera do sujeito, enquanto reconhecido como aluno: ainda persiste, equivocadamente, uma concepção de ensino na Geografia ancorada em duas bases pedagógicas, hoje, fragilizadas.

Uma delas se ancora na concepção que o desempenho escolar do estudante se deve a características inatas. Isto é: quando se imagina que o aprendizado do aluno é produto

de pré-formações endógenas; que a capacidade de construção do conhecimento é inata e hereditária. Para nós, uma atitude que pode soterrar as possibilidades de ensino e aprendizagem presentes na sala de aula. Pois ela autoriza que a didática seja excludente, visto que o professor – por essa epistemologia - pouco deveria interferir nos processos de aprendizagem, deixando que o estudante encontrasse a sua rota de aquisição de conhecimentos e alcançasse ultrapassagens cognitivas por si mesmo.

Por outro lado, está presente nas práticas escolares a crença de que os sujeitos são tábulas rasas, nas quais se deve inserir o conteúdo. Incorre-se no erro discutido por Becker (2012) como o “o mito da transmissão do conhecimento”. Entende-se, nessa fundamentação, que o conhecimento acadêmico/científico pode ser depositado no aluno, seja através de explanações orais, seja através da cópia mecânica textual – postulado nomeado de modo célebre por Freire (2011) como “educação bancária”. No nosso ponto de vista, situação tão problemática quanto à da adoção ao inatismo, visto que o professor, ao pensar no aluno a partir de si próprio, pode profissionalmente se frustrar e engendrar processos pedagógicamente ineficazes.

Se, ao operarmos com a categoria entre-lugar, acolhemos a condição que a escola é ponto provisório de disputa, no qual atores sociais demarcam estados pelos quais podem ser vistos, podemos pensar o entre-lugar escolar como ameaça – algo que, parece, já ocorre -, ou tomá-lo como espaço de chance para dar vivacidade à Geografia escolar. Portanto, para além tanto da psicologia inatista quanto da behaviorista, um caminho é pensarmos em possibilidades para irmos didaticamente por uma terceira via – social e histórica – que percebe o ensino de Geografia enquanto arena política, e palco de coexistência de múltiplas temporalidades – um entre-lugar, enfim. Isso se dá, pelo prisma geográfico, quando (1) atravessamos a fronteira do observável e compreendemos a realidade como representação de cosmogonias e cosmovisões; (2) entendemos a paisagem dos lugares como materialidade da interlocução de diferentes momentos e desejos históricos; e (3) clarificamos o espaço como esfera de ação social e política. Com esses preceitos, o aluno poderia aprender gradativamente a ver o mundo com outros olhos – o melhor legado que a Geografia poderia lhe deixar, ou não?

Dessa forma, oportunizar que o aluno possa sentir-se parte do processo pedagógico e autor de cenários e propostas sobre e para os lugares e entre-lugares, seja através de ações experimentais ou pesquisas espontâneas, seja na realização de projetos construídos de forma colaborativa com os seus colegas, institui uma atividade intelectual em detrimento de um adestramento cognitivo (Piaget, 1984; 2008). No entre-lugar da escola, o aluno pode passar a ser reconhecido como pessoa única que é. Isso se dá quando ele expressa sua palavra, questiona tanto o conhecimento científico quanto o saber cotidiano e tem oportunidade de refundar os limites das suas experiências espaciais: indagar, assim, o mundo em que vive.



Através de atividades como a produção textual, o desenho, a leitura de imagens e a construção de projetos de intervenção social, o estudante pode descentrar-se cognitivamente, sistematizando os conteúdos, estabelecendo relações entre o local e o global e, por essa visão, organizar o conhecimento. Nesse sentido, os conteúdos estruturantes da Geografia são fonte para propulsionar situações nas quais o aluno reflita e aja, aja e reflita, aprendendo através das ações que ele mesmo realizou e tomando consciência de como as praticou (Maurice-Naville & Montangero, 1998). Provavelmente universalizados, os problemas das cidades já seriam, por si só, recursos expressivos para contextualizar o conhecimento geográfico e instigar momentos de produção discente autoral: as possíveis soluções para o transporte público, o consumo adolescente, a publicidade infantil, a degradação ambiental, a ocupação de imóveis abandonados por comunidades carentes, a gentrificação urbana e a especulação imobiliária desordenada... Problemas entre-locais, entre-globais...

Outra constatação interessante é que o espaço geográfico escola, quando analisado a partir dos processos comunicacionais desencadeados pela entre-lugarização, pode ser compreendido sob diferentes orientações, como, por exemplo, o espaço do emissor, onde vive o professor com o domínio do saber e o espaço do receptor (aluno), aquele que solicita o saber, ou mesmo como o espaço das interações e trocas - aquele da dialogicidade - onde ambos trocam por suas diferenças, não havendo verdades eternas. Então, este terceiro espaço parece ser é a condição prévia para a articulação da diferença cultura. No entanto e lastimavelmente, na nossa visão, no caso da educação, ela tem se substantivado entre os dois outros espaços, o de emissor e do receptor, onde não ocorre a efetiva dialogicidade. O terceiro espaço, a escola, tem sido aquele em que não há a permanência do aluno enquanto autor.

Oportunidades exortadas pelo entre-lugar e, entretanto, perdidas? Pensamos, neste momento, que sim. Os processos comunicacionais, através de chamadas midiáticas, tendem a reforçar o sentido dado, pelas imagens e nominalismos, à criação do entre-lugar, pois criam necessidades espaciais para o sujeito ser feliz. O entre-lugar toma forma no meio das diferenças culturais entre alunos/alunos, professores/professores e professores/alunos, o que muitas vezes é feito por intermédio da linguagem comunicacional. Logo, o entre-lugar também é construído socialmente pela mídia, uma vez que muitos dos seus fatos passam a existir quando aparecem nos meios de comunicação.

Pensamos que, nesses tempos e espaços mediados pela comunicação, importa muito para escola, no sentido de efetivamente entre-lugarizar-se, ordenar dados e significar saberes, visto que esses são, não raro, desorganizados. Nesse caso, o estudo da linguagem e da comunicação é indispensável para a compreensão do multidimensionalismo que envolve a escola. Muitos jovens, em busca de novas imagens, movimentam-se para serem vistos e para verem outros sujeitos. Ser visto, ou ver, é uma ação que não ocorre, necessariamente, no lugar. Pode ocorrer através da comunicação ou das imagens (também

formas de comunicação) produzidas e manifestadas. Assim, este desejo/necessidade é concretizado através de fotos, filmes, recordações testemunhadas com imagens que evocam formas e sujeitos do lugar ou, através da própria comunicação verbal, balizada/valorizada com nominalismos. Essa perspectiva faz necessária a proposta deliberada por Guareschi, que defende uma escola na qual processos de ensino e aprendizagem se “[...] materializem no desejo e necessidade das pessoas de dizerem sua palavra, expressarem sua opinião, manifestarem livremente seu pensamento” (2013, p. 23). Autoria, portanto.

Reafirmamos, então, conjecturar o espaço geográfico escola também como um entre-lugar, pois é um espaço que é construído entre os lugares. Ele se substantiva/valoriza-se como um ponto onde se reúnem feixes de relações significativas para uma sociedade num certo momento histórico. Esta construção ocorre na relação própria entre os objetos e os sujeitos durante a sua permanência no lugar, produzindo ações colonizadoras sobre os próprios sujeitos, interagindo na cultura, nos valores, nas formas, sobre e com os objetos existentes. Estas relações criam “[...] um anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que produz” (Morin, 2000, p. 33). É um lugar-mundo complexo!

O entre-lugar, por consequência, é uma espacialização multiterritorializada, que surge de comportamentos substanciados por sentimentos a partir da cultura e linguagem dos diferentes sujeitos. Esta espacialização está interconectada pelos meios de comunicação, inseridos numa rede, que é dirigida/fortalecida pelo processo de globalização. A escola parece não ocorrer, assim, apenas no lugar, mas na complexidade, que abraça o entre-lugar. Esse, por sua vez, é lugarizado pelos processos comunicacionais, através de sentidos, atribuídos às imagens, ao simbólico e aos nominalismos. Por conseguinte, o entre-lugar escola é simbólico, enquanto existência, mas possui uma densidade representativa, a partir da cultura. Portanto, depende das incorporações tempo-espaciais do sujeito aluno e do sujeito professor: eles confundem o lugar de origem com o lugar frequentado. Assim, o nível de pensamento que aproxima a relação entre o lugar geográfico e o espaço escola, é o mesmo que envolve a aproximação entre o lugar geográfico e a significação do que é o entre-lugar, que, aplicado à escola - frente ao processo de globalização - tenta a todo o momento destituir o lugar.

#### **4. COMBINANDO LUGAR E ENTRE-LUGAR, ESTA É A ESCOLA!**

Ao trabalharmos com o pressuposto de que a escola é parte inseparável do espaço geográfico e, portanto, é um ponto lugarizado e entre-lugarizado, é relevante rediscutirmos algumas concepções teóricas com as quais estivemos alinhados nas últimas décadas. Problematizarmos, por exemplo, fundamentos subjacentes às esferas pedagógicas progressistas que, muito embora carreguem uma postura de luta e contestação, parecem

ser insuficientes para compreender as vicissitudes encontradas nos ambientes escolares contemporâneos, vetores e vetorizados pelos processos desencadeados pela globalização (Massey, 2013).

Conceitos advêm da imbricação entre condições provenientes e emergentes de dado momento histórico, isto é, que ascendem de determinadas condições da vida prática em determinado época, e emergem como possibilidades de pensá-las, transformá-las ou até mesmo conservá-las. Se não tivermos clareza epistemológica acerca dessa perspectiva, o trabalho pedagógico social fica um tanto quanto dificultado, facilitando que emerjam estados que inviabilizem a prática docente. Pensar cientificamente, nesse sentido, significa controlar os limites conceituais de cada campo do conhecimento, que respondem aos anseios de uma circunstância específica, e ao serem deslocados do tempo e do espaço no qual foram produzidos, perdem em poder de ação e, não raro, obscurecem o entendimento de dado problema espacialmente materializado.

Isso pode ser aplicado, aqui em uma leitura panorâmica, à Geografia Crítica, produto conceitual da década de 1970 que parece poder ser dimensionado se levarmos em conta suas condições provenientes e emergentes naquele determinado momento. No seio da insurgência desse constructo teórico, estavam os recortes históricos para os quais Hobsbawn (1995) denominou como o Desmoronamento da Era de Ouro do capitalismo, entre o final da Guerra Fria e o início da década de 1970. Com o início do que esse historiador chama de Décadas de Crise, a economia de mercado gradualmente defrontou-se com problemas inerentes às inevitáveis crises cíclicas decorrentes dos processos de superprodução e subconsumo capitalistas. Como resultado, fenômenos sociais como o aumento da concentração de renda, a pobreza estrutural, o esgotamento dos recursos naturais, as crises energéticas, a decadência do estado de bem-estar social e a desconfiança sobre a democracia criavam condições possíveis para a ascendência de dados sistemas de pensamento.

Com efeito, como parte inseparável desses tempos e espaços, o pensamento geográfico, pelo menos aquele lastreado pelas bases teóricas clássicas da Geografia (a observação, a descrição, etc.) começou a ser questionado e reconhecido como insuficiente para entender uma sociedade problemática, injusta e desigual. É nesse contexto que, sabemos, ergueu-se um redirecionamento do pensamento marxista para o século XX, através da compreensão da sociedade como produto concreto e simbólico de um processo histórico e dialético - evocado pela assimetria de classes -, cujo resultado seria o acirramento das relações de dominação e exploração. Autores como Milton Santos, David Harvey e Yves Lacoste foram catalisadores desse arsenal teórico que partia do princípio de que a realidade seria o retrato de uma dialética de contrários; corolário, então, do capital e da infraestrutura econômica, através do preceito de que a história natural do homem é transformada em história mediante o processo de trabalho.

Embora, para o pensamento geográfico, a Geografia crítica tenha sido um marco e fundamentasse cientificamente a contestação do status quo, o predomínio das relações econômicas para explicar os processos geográficos intensificou uma já existente divisão entre o espaço e o tempo: “O espaço é o que estava morto, fixo, não dialético, imóvel. Em compensação, o tempo era rico, fecundo, vivo, dialético” (Foucault, 2014, p. 253). Na dicotomia entre essas esferas, obscureceu-se a concepção de que o espaço é, por excelência, palco ativo de narrativas abertas e dissonantes, ao contrário de receptáculo da história humana (Soja, 1993).

Ao explicar as relações presentes no meio social apenas a partir do capital e do trabalho, aspectos culturais e simbólicos foram deixados de lado, invalidando a perspectiva de que o espaço geográfico e os seus lugares eram detentores e produtores de uma matriz de significações – não só vivemos a paisagem, o território, o lugar, como os percebemos e os concebemos de inúmeras formas (Castrogiovanni & Costella, 2006).

Foucault (2014), tecendo uma crítica a esse economicismo, realiza uma releitura do processo de formação das relações de poder que pode nos ser útil para problematizar as relações escolares em meio aos fluxos movimentados nos lugares e entre-lugares. Ao colocar em segundo plano a percepção das relações de poder a partir dos aparelhos repressivo-ideológicos de estado, ou das explorações econômicas entre as classes sociais, Foucault entende que os poderes transitam micro fisicamente, exercendo seus efeitos em rede e capilarmente; não se sabe quem tem o poder, apenas que ele circula e todos o querem, e o têm, em dados momentos. Seria interessante, para entender os poderes lugarizados na escola, ativar saberes locais e não hierarquizados, desconstruindo a surrada visão ancorada somente nos aspectos econômicos ou classicistas. As relações de poder não se movimentam somente através do capital, da consciência ou da ideologia, mas também no e pelo próprio corpo – é por isso que o estado, quando pretende exercer um eficaz governo, faz biopolítica.

Abandonando uma concepção verticalizada de poder e dominação, Foucault (2014, p. 190) afirma que “Se existe uma geografia da verdade, é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la”. A dialética marxista, para esse autor, foi insuficiente para entender a inteligibilidade dos confrontos históricos, porque o poder não se manteve só como processo repressivo, desencadeou-se de todos os lugares e se produziu em todos os pontos, induzindo inclusive a prazeres e desejos. Michel Foucault nos propõe questionar como as ações sociais são produzidas e deslocadas nas menores interações. Pensando dessa maneira, tudo é possível. Até mesmo visão da pedagogia e da escola como entidades idealizadas, pacíficas, e bem-intencionadas é passível de dúvida.

Com efeito, quando ultrapassamos a concepção de poder como algo negativo ou fruto da dominação de classes sociais abastadas sobre as pobres, concebemos

que, independentemente do grupo econômico, “[...] há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio da uma família, em uma relação pedagógico, no corpo político” (Foucault, 2004, p. 266) – igualmente, na escola! Importante sublinhar, nesse raciocínio, a presença das relações de poder que se inserem nos ambientes educacionais que não são explicadas por intermédio da desigualdade social, como o machismo, a homofobia, o racismo, a formação das tribos urbanas, o bullying adolescente, o proselitismo religioso, a questão ambiental, etc. Questões que se inserem nas contradições ensejadas pelas manifestações presentes nos lugares e entre-lugares que atravessam o tecido escolar.

Para nós, isso engloba tomarmos o espaço escolar, também, como arena continuada de relações de poder, saber e subjetivação: por essa perspectiva, certas construções teóricas, por si só, são insuficientes para entender a dialógica que transpassa o espaço geográfico. Entendemos que a escola, por ser recursivamente lugar e entre-lugar, demanda, ao fazermos ensino de Geografia, não excluir, por exemplo, as bases geográficas tradicionais – a tríade localizar, descrever e explicar –, pois essas são necessárias a uma prática que valoriza a Geografia como ciência. Nem negarmos, de forma semelhante, a Geografia crítica, afinal estamos em tempos de especulação imobiliária, precarização dos vínculos trabalhistas, encolhimento das funções primordiais do estado e a volatilidade da globalização financeira: o capitalismo ainda está aí! Nem mesmo o legado do quantitativismo neopositivista deve ser afastado – a apreensão da realidade e a sua transformação dependem da estatística, da informática, da cibernética e da matemática, que são frutos da técnica-científica e constituem a hodierna sociedade da informação.

Eis o espaço geográfico: um campo provisório entrelaçado por relações de subjetividade, saber e poder; pensar o ensino de Geografia, por tabela, como sobreposição descontinuada e não hierarquizada desses pressupostos epistemológicos. No momento em que a globalização faz os lugares integrarem-se aos sistemas financeiros e comunicacionais flexionados no mundo inteiro, é fundamental reconhecermos que os espaços escolares, intrinsecamente políticos e muito além de passivamente dominados, são locais que lutam e contestam. Inclusive contra a autoridade do nosso conhecimento professoral.

## **5. ENFIM, PENSAR NAS PRÁTICAS COMO TRADUÇÕES**

Como um ponto do cruzamento entre processos de lugarização e entre-lugarização, como ficam, afinal, as aulas de Geografia? Aulas ótimas, ruins, medíocres: como, hoje, avaliá-las? Cremos não mais existir regras, doutrinas, leis do que se deve ou no que tange à educação geográfica. Em sentido posto, acatamos que a singularidade recriada no lugar e no entre-lugar escola torna o ensino de Geografia heterogêneo, imprevisível

e, não raramente, improvisado. Nos contingentes espaços escolares contemporâneos, afirmamos, para começo de conversa, que dar uma aula de Geografia pode ser, inicialmente, despir-se do uniforme imposto. Ou seja: esvaziar a bagagem de apetrechos e badulaques pedagógicos arquitetados aprioristicamente antes da aula em si, dos espaços nela existentes, dos sujeitos participantes, dos signos e símbolos que compõem o multifacetado espaço geográfico que é a escola e seus atores e atrizes.

Percebemos que, para professores e alunos, uma aula pode ser dada de muitas formas, e essas podem funcionar de outros tantos modos. Então, seria o ato docente um exercício pedagógico exercido à revelia, no qual tudo vale, nada se anuncia, nada se prevê, tudo surpreende? De modo algum. O que apreçoamos é que, em vista das variadas relações encontradas no lugar-entre-lugar escola, é que ao professor lhe seja oportunizada a liberdade para que seja autor e, com efeito, crie e realize qualificadas traduções. Exato: a aula, enquanto transposição de um currículo, abarca uma faixa tradutória, e nessa estão incluídas tanto as aulas pretensamente boas quanto as supostamente ruins. Todo professor elabora sua marca tradutória, que faz do currículo primeiramente construído uma peça transformada, transfigurada, imbuída das impressões que ele elaborou.

O currículo, enquanto matéria posta e voltada para a escola, não pode ser fielmente replicado e ou espelhado. Mas tem potencial para – quando traduzido para o lugar e o entre-lugar - instigar o desequilíbrio, insinuar surpresa e exalar vitalidade. A prática docente é, de fato, uma didática tradutória, operada através de aspectos linguísticos semelhantes aos do ofício dos tradutores.

Como escreve Corazza (2015), muitas semelhanças são possíveis entre os professores e os tradutores: são pouco notados, raramente lembrados e posicionados como meros copistas ou reprodutores de textos originais realizados por sujeitos mais talentosos que eles. Por não serem considerados autores, têm status inferiores aos criadores da obra primeira, sendo subordinados a uma elaboração superior e inalcançada, visto que, na dicotomia entre teoria e prática, “[...] a supremacia do primeiro termo exige a supressão do segundo subordinado; de maneira que qualquer prática será sempre tomada como insatisfatória” (Corazza, 2015, p. 116). Por fim, como os tradutores, os professores são mal remunerados e possuem trabalho em excesso. Parece haver alguma semelhança com a prática do professor de Geografia, ou não?

Para Benjamim (2011), a tradução é um formato incapaz de reproduzir plenamente o sentido presente na obra original. Ela o “[...] toca fugazmente, e apenas no ponto infinitamente pequeno do sentido do original” (Benjamim, 2011, p. 117). Não pode então o tradutor (professor!) ter pretensão à objetividade nem a uma cópia perfeita do original (currículo!), mas, sim, expressar o significado dessa obra (o conhecimento geográfico!) - que está contido no “[...] mais íntimo relacionamento das vidas entre si” (Benjamim, 2011, p. 106).

Por consequência, não deve estar o professor-tradutor de Geografia em posição de dívida com o currículo “original”. Visto que a tradução do currículo geográfico não é uma imagem e tampouco uma cópia, no processo tradutório ela obrigatoriamente atravessa uma transformação. Esta não transpõe o conteúdo ou conduz uma mensagem, mas, nas palavras de Derrida (2002), traz novidade e remarca a afinidade entre as línguas. A tradução do conhecimento de Geografia para escola, quando não tem a pretensão de copiá-lo, atribui vitalidade ao currículo original, pode completá-lo e mesmo engrandecê-lo, ainda que provisoriamente, pois o lugar e o entre-lugar são, também, temporários.

Então, ao não ambicionarmos a semelhança com o currículo, esse pode renovar-se e fazer-se significativo a um espaço-tempo específico: se a tradução “[...] não restitui nem copia um original, é que este sobrevive e se transforma. A tradução será na verdade um momento de seu próprio crescimento” (Derrida, 2002, p. 46). É a tradução com um quê de ineditismo, construída a partir da dinamicidade da língua, de modo com que ela, diz Benjamin (2011, p. 115), deve “[...] conformar-se amorosamente”. Desse modo, é solicitado ao professor de Geografia, como tradutor, que nos seus escritos ecoem os sentidos do currículo original em consonância com os sinais dos novos tempos (pós-modernidade?) e da comunidade linguística (lugar! entre-lugar!) para a qual está destinada sua tradução.

Nessa linha de raciocínio, e pensando através de uma perspectiva crítica, Benjamin (2011) assinala que a qualidade de uma obra, como característica que a torna ativa e concatenada a um tempo e espaço, está na sua essência em ser por longo tempo traduzível. É importante, nesse sentido, que se reflita o quanto do currículo que o professor de Geografia carrega consigo vale a pena ser traduzido; como, efetivamente, a qualidade do seu conteúdo responde às demandas dos lugares e entre-lugares encontrados no espaço geográfico da escola.

Reafirmamos, então, (1) a impossibilidade da tradução de uma obra, e, portanto, de um currículo, na sua completude; (2) a análise crítica e contínua acerca da traduzibilidade do seu conteúdo, ou seja, o que nele existe de significativo em um determinado espaço-tempo; (3) o exercício do tradutor (professor) como uma atividade criativa de liberdade laboral. Ou seja, que possa ser pensado o professor como um didata-tradutor, que tem na sua atividade a possibilidade de criar algo novo por meio das tradições vivas presentes no currículo – a obra original – dotando-o de “[...] novos contornos, modelos, formas, gostos, vocabulários, sintaxes” (Corazza, 2015, p. 115), objetivando o ineditismo e a efervescência. Que consiga considerar-se o professor de Geografia como um infiel à natureza do seu currículo; que é desobrigado de repetir de literalmente os produtos científicos de um tempo e de uma história; que sob o currículo não tenha um relacionamento de dominação ou passividade, mas que nele risque e rabisque, acrescente e retire; que, logo, a didática não possa “[...] ser menos do que resultado de alguma artistagem, dedicada a verter elementos que valem a pena” (Corazza, 2013, p. 190).

Nessa ideia, somente serão traduções didáticas ruins, nas aulas de Geografia, “[...] aquelas que matam a vitalidade para pensar, ler e escrever o elemento traduzido, tornando-o desqualificado, fácil, trivial ou comum” (Corazza, 2013, p. 196), isto é, conservando a linguagem educacional primeira e desconsiderando a existência de outras línguas e outros textos. Ao contrário, boas traduções são definidas por Corazza com simplicidade, como “[...] aquelas que funcionam; isto é, que atribuem *Vita Nuova* aos originais e passam a sensação que eles ainda vivem” (2013, p. 196).

E, pensando na elaboração de uma aula, mas sem a pretensão de verdade ou como um receituário, Corazza (2012) defende que antes de fazer sua aula, o professor saia dessa mesma aula. Exatamente: estudamos teorias pedagógicas e metodologias de ensino que parecem direcionar-nos para saber como “dar uma aula”. Pensamos estarem tais discursos inseridos em tempos e espaços, lugares e entre-lugares, específicos, dentro de regimes de verdade e relações de poder de dados momentos históricos. Na confecção da aula, a rigor, é importante que o professor questione e até se desvincule do que aprendeu e empreenda “[...] regras próprias de ação, para desorganizar e deformar os dados de aplicação das forças” (Corazza, 2012, p. 238), a partir do melhor material que encontrar, com a melhor intenção ética possível.

Conforme nos sugere Corazza (2013, p. 194) a apropriação que constitui o processo didático-tradutório opera-se através de alguns estágios metodológicos: a) o nível curricular, edificado a partir da deliberação do professor acerca de quais temáticas são significativas aos lugares e entre-lugares dos arredores escolares; b) a irreverência temática, possibilidade de caos e criatividade, de ascendência de forças, vozes e posições emergentes que problematizam o pensamento; c) o manejo da linguagem educacional, tocando a multiplicidade de instrumentos da língua, sendo o teatro, a poesia, a música e os intertextos vistos como formas de variar o estado da arte pedagógico; e d) a estruturação e o ajuste, isto é, o planejamento artesanal que elabora detalhes, sequências e momentos de desequilíbrio que possibilitam a aprendizagem e energizam a aula.

O diálogo com esses constructos nos possibilita encarar o trabalho pedagógico para além da prescrição pedagógica que nos incite a preparar uma aula de tal forma, mirando uma situação idealizada. Isso porque, ao abrirmos espaço para percebermos e problematizarmos a ação docente como uma atividade inerentemente tradutória, evoca-se que a pensemos como produto de um delicado equilíbrio entre as especificidades do espaço escolar (local e global), nossa personalidade didática (artisticamente singular), e o conhecimento geográfico (aproximativo, temporária, multi-referencial). Ensina-nos a levar em conta a formação docente como uma continuada produção de identidade didática.



## **6. PARA CONTINUAR**

Ao reconhecermos a escola como foco de encontro entre os fluxos da globalização e as ações lugarizadas, concebemos que dessa instituição emanam possibilidades para uma Geografia escolar diferenciada e singularmente localizada. Por esse âmbito, ao estar envolvida pela impossibilidade de um saber definitivo, pois as verdades são provisórias, logo também as pedagógicas, nos é autorizada a chance para transpormos o currículo geográfico à forma de uma tradução, como uma adequação entre o sentido que a Geografia possui com a característica única de ensinar.

A tradução representa, complementarmente, um risco e uma oportunidade. Um risco, pois como o entre-lugar é continuamente envolvido por poderes e saberes microfísicos, toda tradução didática terá, indiscutivelmente, um estado permanente de “[...] queda e exílio” (Derrida, 2002, p. 47). Uma oportunidade, pois pode dar significado à prática, perturbar a faceta enfadonha da rotina e nos engrandecer enquanto autores do conhecimento. Afirmamos que vale a pena. Professores-tradutores todos somos. Cabe a nós decidirmos que tradutores do temporário conhecimento queremos ser.

Sobre isso, finalizamos esse texto tecendo dois posicionamentos.

O primeiro deles é procurar abandonar a postura didática e pedagógica de subserviência. Não esperar que nos digam, via ação centrípeta, o que fazer, por que fazer, como fazer. Ir em caminho oposto: duvidar, provocar, criar, verter, vitalizar, sermos autores.

O outro é adotar certa prudência. Movimentar-se gradualmente, tateando, fabricando as próprias práticas de acordo com vicissitudes e agindo estrategicamente perante dadas intempéries. No que tange ao ensino de Geografia, tal atitude se define por operar de maneira tática com conceitos estruturantes, pertinentes ao pensamento geográfico, e readequá-los às idiosincrasias que produzem e são produzidas pelos espaços escolares.

Esperamos aqui ter concretizado provisoriamente uma luminosidade, que demarca a transição da postura docente da posição de subserviência para a de prudência, com pretensão à autoria.

## **7. REFERENCIAS DOCUMENTALES**

Bachelard, G., 1978. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural.

Bauman, Z., 2010. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bhabha, H. K., 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Becker, F., 2012. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso.

Benjamin, W., 2011. *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34.

- Castrogiovanni, A. C., 2004. *A geografia do Espaço Turístico como Construção Complexa da Comunicação*. Porto Alegre: FAMECOS/ PUCRS.
- Castrogiovanni, A. C.; Costella, R. Z., 2006. *Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Castrogiovanni, A. C., (2007). O Lugar da geografia no entre-lugar do espaço turístico: uma viagem complexa. En IX Colóquio Internacional de Geografia Crítica – *Los Problemas del mundo actual – soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales*. Porto Alegre.
- Castrogiovanni, A. C., (2013). Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. En A. C. Castrogiovanni; I. M. Tonini; N. A. Kaercher. *Movimentos no Ensinar Geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre/Compasso.
- Cavalcanti, L. S., 2002. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa.
- Cavalcanti, L. S., 2012. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus.
- Claval, P., 2014. *Terra dos homens: a geografia*. São Paulo: Contexto.
- Corazza, S. M., 2012. “Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula”, En *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas: FE/UNICAMP.
- Corazza, S. M., 2013. “Didática-artista da tradução: transcrições”, *Mutatis Mutandis*, 6, p. 185-200.
- Corazza, S. M., 2015. “Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)”, *Proposições*, 76, p. 105-122.
- Demo, P., 2012. “Não vemos as coisas como são, mas como somos”, *Revista Fronteiras da Educação*, 1, pp. 1-23.
- Derrida, J., 2002. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Foucault, M., 2004. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M., 2014. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., 2011. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guareschi, P., 2013. *O direito humano à comunicação: pela democratização da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hobsbawm, E., 1995. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Massey, D., 2013. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Maurice-Naville, D.; Montangero, J., 1998. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed.

- Morin, E., 2000. “Da necessidade de um pensamento complexo”, En F. M. Martins; J. M. Silva, eds. *Para Navegar no Século XXI*. Porto Alegre. Sulina/EDIPUCRS.
- Piaget, J., 1984. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Piaget, J., 2008. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: LTC.
- Pontuschka, N. N., 2009. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M., 1994. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M., 1996. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Soja, E., 1993. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

