

O DEBATE SOBRE ESCALA GEOGRÁFICA À ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

THE DEBATE ABOUT SCALE FOR BASIC SCHOOLING

Luan do Carmo da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)
luan.silva@ifb.edu.br

Resumo: Este texto trata da maneira como o ensino aprendizagem de escala geográfica tem sido pensado para a escolarização básica, assim como aponta possibilidades para que este ensino torne-se mais significativo ao aluno, na medida em que trata a escala geográfica como algo necessário para que se entenda o fenômeno/objeto geográfico em análise. O texto aponta para a categoria de lugar como um aspecto que pode auxiliar o professor a ensinar e o aluno a aprender, na medida em que este lugar não é entendido somente como o fisicamente próximo, mas o socialmente vivido pelo aluno e o grupo social a que pertence. No decorrer do texto é feito um paralelo entre escala cartográfica e geográfica porque se entende que, na medida em que a Geografia apropriou-se da cartografia enquanto linguagem e meio de demonstrar os fenômenos espaciais, acabou por confundir ambas as escalas.

Palavras chave: Escala geográfica. Escala cartográfica. Ensino de Geografia. Lugar.

Abstract: This text treats the way how the learning and teaching of the geographic scale have been thought for the basic schooling, as indicates possibilities for this teaching to be more meaningful for the student. For that it is needed to understand the geographic scale as something necessary for the phenomenon/geographic object in analysis. The text points the category of place as an aspect that may help the professor to teach and the student to learn, to the extent that this place is not understood only as physically the next but socially lived for the student and the social group which he belongs to. In the text it is made a comparison between cartographic and geographic scales because it is understood that, over time the systematization of Geography, this caught hold of cartography while language and a way to demonstrate spatial phenomena, and eventually confused both scales.

Keywords: Geographic scale. Cartographic scale. Geography teaching. Place.

Introdução

A escrita deste artigo tem como pontos de provocação os debates presenciados em sala de aula na graduação e pós-graduação e as constantes confusões constantes nestes debates sobre o que é escala e como esta está presente na Geografia. O mesmo se faz pertinente O texto em tela busca correlacionar pontos do debate acadêmico com a realidade dos professores da educação básica, uma vez que, como assinala Cavalcanti (2012) os professores, após sua formação inicial, pouco dedicam-se a formação continuada. Cabe no entanto, uma ressalva nesta afirmação: a notória pouca dedicação à formação continuada não decorre de preguiça intelectual ou desprezo pela atuação docente. Kaercher (2011), aliás, aponta que os professores, na realidade, trabalham, mesmo que sob más condições, com dedicação e vontade de ensinar. O que pode justificar o não investimento em formação continuada, muitas vezes, é a falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho. Tendo em vista que alguns professores precisam dedicar-se até três turnos do dia ao trabalho como modo de conseguir garantir o sustento da família, ficando assim, impossibilitado de repensar sobre questões tão pertinentes e complexas quanto é o tema de escala na Geografia.

Para compreensão da temática trabalhada, viu-se a necessidade de abordar questões como a escala geográfica e cartográfica, além de breve encaminhamento de escala temporal, direcionando o debate para a perspectiva da Geografia escolar em seus diversos desdobramentos. Isto é, buscou-se compreender como este tema da escala pode ser apropriado no cotidiano escolar a partir da Geografia ensinada pelos professores.

Não se pretende, com este artigo, a reprodução do debate acadêmico sobre escala no âmbito da escola básica, o que se almeja, baseado em Straforini (2004), é tornar possível que esta discussão adentre a sala de aula com tanto (ou mais) afinco quanto na Universidade, uma vez que na escola também se estuda a partir das escalas geográficas. Outra justificativa para a escrita deste texto é o entendimento do pouco respaldo designado ao ensino aprendizagem de escala na escola básica em textos que tratam sobre o tema.

Na medida em que a bibliografia não demonstra grande produção teórica acerca do tema, entendeu-se que a escala, enquanto um componente do conhecimento geográfico na escola, não fazia parte das preocupações diretas de pessoas que escrevem acerca do ensino de Geografia. O que mais foi encontrado foram discussões mais gerais sobre as diferenças entre

as escalas (geográfica e cartográfica) e alguns apontamentos acerca deste recurso no trabalho de geógrafos bacharéis (técnicos e/ou pesquisadores), ficando a escola e o professor de Geografia em segundo plano. Este fato pode ser compreendido como mais um resultado da dicotomia presente na Geografia entre bacharelado e licenciatura, em que o primeiro, segundo expõe Vesentini (2002) é mais bem pensado ficando em sua “sombra” a licenciatura, tal como expõe.

Para Straforini (2011), a Geografia Escolar já se constitui como um campo epistêmico dentro da Geografia acadêmica e por isso mesmo não se justifica a pouca expressividade de reflexões teóricas que tratem do tema deste artigo voltado para a escolarização básica.

Verticalizar o debate gerado e destinado à academia para a escola apenas diminuiria a importância da última e dos processos sociais e educativos que lhes são próprios. Quer-se com este texto avançar no sentido de se fazer perceber que também é tarefa da Geografia Escolar a diferenciação entre as escalas – os níveis escalares aqui expostos são os mesmos que Callai (2000) propõe, isto é, local, regional, nacional e global – assim como a apropriação pelos sujeitos do conhecimento escolar do entendimento daquilo que venha a ser escala, estes elementos dialogam com o pensamento de Straforini (2011), quando este estabelece que a Geografia escolar se constitui como um campo epistêmico o qual produz conhecimento e demanda reflexões específicas. Como propõe Cavalcanti (1998), a Geografia Escolar, mesmo com suas particularidades, compartilha de elementos basilares da Geografia acadêmica – e, no sentido dado a este texto, a escala é um desses elementos.

É clichê a assertiva de que os geógrafos não têm se preocupado com a epistemologia da escala – parte significativa das produções sobre o tema inicia-se com esta afirmação, podendo-se citar, como exemplo, os trabalhos de Melazzo e Castro (2007) e Castro (2010), dentre outros. Entretanto, Silveira (2004) afirma que a produção sobre escala não é tão pequena quanto se tem falado. Para a autora, o que se necessita nos textos sobre este tema é superar as conclusões a que se tem chegado constantemente, das quais se pode mencionar, a crítica entre a relação escala geográfica igual à escala cartográfica, e a escala como uma definição anterior ao fenômeno pesquisado.

Os conceitos de escala aqui defendidos são os presentes em Castro (2010, p. 118), para quem a escala geográfica pode ser entendida como “diferentes modos de percepção e de concepção do real” e a cartográfica, como a “medida de proporção da representação gráfica

do território”. Neste sentido pode-se sintetizar, afirmando que a primeira é dependente do fenômeno analisado e a segunda estabelece, a partir de operações matemáticas, a representatividade, ou não, em produtos cartográficos dos fenômenos analisados pela primeira.

Assim, o texto se estrutura em duas partes principais – além desta introdução e dos apontamentos finais. Inicialmente são estabelecidos pontos essenciais para uma discussão geral sobre escala, com dois subtópicos que direcionam o debate. A princípio é contextualizada a distinção entre escala cartográfica e geográfica, no intuito de contemplar o leitor com o que tem sido produzido neste sentido. No segundo subtópico do texto, é acrescentado o elemento “tempo” à discussão de escala, o qual a condicionará a variação, ou não, dependendo da evolução do fenômeno no esquema temporal proposto. Ainda neste subtópico faz-se presente a discussão sobre a escala única que se forjou na Geografia, com intuito de apreender o geral no particular – é demonstrado como a “região” não alcançou o objetivo que lhe foi proposto ao sair da Geologia e chegar à Geografia, sem um tratamento científico adequado.

Na segunda parte do texto, subdividida, também, em dois subtópicos, inicia-se com o delineamento do debate sobre como o tema de escala tem sido apropriado (ou não) a partir da Geografia Escolar, através das produções de autores da Didática e Prática de ensino em Geografia e direcionamentos de ensino aprendizagem oficiais, de modo a evidenciar como a escala está presente em propostas curriculares diversas. Por fim, é demonstrado como o ensino de Geografia, a partir da categoria Lugar, pode ser eficaz à aprendizagem significativa de escala em sala de aula, além de discorrer sobre o ensino de temas da Geografia Física, na escola, a partir das escalas de análise.

Escala: contextualizando-a na Geografia

Esta primeira parte do texto objetiva apresentar ao leitor a discussão geral que existe acerca do tema escala. Inicialmente, difere-se a escala cartográfica da geográfica, mostrando que grande parte da confusão existente entre as duas acontece devido ao “apego” da Geografia à Cartografia, esta última como área do conhecimento essencial para o pensamento geográfico, que acabou por condicionar a compreensão do termo escala apenas como uma relação matemática de redução/ampliação do espaço. No segundo tópico traz-se para o debate sobre escala geográfica o elemento “tempo” e todas as suas consequências para a

compreensão da temática, uma vez que os fenômenos analisados não são a-históricos, mas pelo contrário, situam-se num espaço e num tempo determinados.

Diferenciação entre escalas geográfica e cartográfica

Geralmente os textos sobre escala geográfica iniciam-se postulando uma diferenciação entre esta e a escala cartográfica, devido essencialmente aos problemas decorrentes do entendimento do que vem a ser escala. Segundo Racine, Raffestin e Ruffy (1983, p. 124), esses problemas de conceituação de escala se dão porque os geógrafos consagraram o mapa como seu principal meio de trabalho, elegendo, por consequência, “o conceito de escala tal como definido e empregado na cartografia”. Nesse mesmo sentido, Castro (1992, p. 21) assinala que “a palavra escala é frequentemente utilizada na Geografia para designar uma relação de proporção entre objetos (ou superfícies) e sua representação nos mapas”. Este entendimento acerca do que significa o termo escala não está equivocado, entretanto, contempla somente um dos aspectos do conceito. Em outro trabalho, Castro (2010) afirma que o conceito de escala, tal como demonstrado, não é suficiente para a reflexão geográfica, já que se limita aos aspectos geométrico-matemáticos do espaço, inviabilizando, assim, o amadurecimento do debate epistemológico acerca da temática.

A partir da problematização apresentada, surgem outras possibilidades de entendimento da escala. Especificamente no campo da análise geográfica, pode-se entender a escala como um termo que não somente tem a ver com o tamanho de algo (aspecto dimensional), mas que também abarca a complexidade do fenômeno analisado (aspecto fenomenal). Para Castro (1992, p. 22), em consonância com o apresentado, “a escala é portanto o artifício visual que dá visibilidade ao real”. Nesse sentido, entende-se que a escala não é dada *a priori* (MELAZZO; CASTRO, 2007) daquilo que está em análise, mas instituída junto à análise elaborada. Uma vez que o fenômeno (ou objeto geográfico) pode não se manifestar em outras escalas que não aquela entendida como mais apropriada. Nos casos em que o fenômeno analisado “aparece” em outras escalas, pode ocorrer de apresentar-se com diferentes intencionalidades e intensidades. Verdade esta que já era de se esperar, uma vez que, conforme Silveira (2004) e Melazzo e Castro (2007), ao se mudar a escala, muda-se também o contexto e outros fenômenos/objetos antes desconsiderados na análise geográfica, que agora necessitam ser levados em consideração.

Dos trabalhos que versam sobre escala um dos mais conhecidos talvez seja o de Lacoste (1988). A escrita de Lacoste sobre a temática apresenta limitações, conforme demonstram Castro (1992) e Silveira (2004), mas é inegável sua importância para novas buscas de compreensão da escala e o conseqüente amadurecimento da ciência geográfica acerca deste termo. Lacoste (1988) propõe alternativas para a interpretação geográfica, mas acaba por resumir o espaço a sua dimensão geométrica. Em seu trabalho mostra que:

pode-se ordenar a descrição e raciocínio geográfico em diferentes níveis de análise espacial que correspondem a *diferentes ordens de grandeza* dos objetos geográficos, isto é, os conjuntos espaciais que é preciso levar em consideração para perceber a diversidade de combinações de fenômenos à superfície do globo. (LACOSTE, 1988, p. 88. Grifo do autor)

Frente a isso é relevante tratar a escala geográfica como um encaixamento de estruturas entre os níveis escalares, tal qual foi defendido por Grataloup (1979 apud, SILVEIRA, 2004). Ou seja, no processo de análise socioespacial é comum verificar-se a existência de interdependência entre os níveis escalares. Constata-se também que um nível escalar não se explica por si próprio, visto que o fenômeno analisado que não é verificado no nível escalar anterior/posterior demanda de aspectos mais gerais, ou mais específicos para serem plenamente explicados.

Acerca da interdependência das escalas, Castro (1992) afirma que inexistente a hierarquização e uma suposta relevância de uma escala geográfica sobre a outra, porque todas as escalas geográficas possuem importância dentro do contexto de entendimento do fenômeno em análise. Castro (1992) ainda ressalta que toda escala geográfica é única e sua importância será medida pelo grau de tratamento dado ao fenômeno, contrapondo-se desta maneira ao que propôs Lacoste (1988) com os níveis de análise a partir das ordens de grandeza do espaço. Sobre o exposto, Araya (2005, p. 94) afirma que:

Didácticamente, se parte del entono inmediato y se modifica el nivel de información al pasar por cada um dos estadios. Este mecanismo de subsistemas encadeados o la integración de un nivel determinado con otros superiores e inferiores son necesarios para los efectos de su plena comprensión y explicación, pues facilita la visión de las conexiones y permite la generalización.

Direcionando a discussão de escala para outra vertente, Santos (1994) aponta que o desenvolvimento da Técnica e da Ciência acabou urgindo por outras escalas de análise geográfica que não somente a local. Se antes a vida estava circunscrita aos lugares e, portanto, apenas a escala local era suficiente para explicar a realidade, atualmente a dinâmica e a

complexidade da existência humana criam novas condições para o cotidiano que não mais se explica apenas por uma escala geográfica. No local há manifestações de outras tantas escalas, e o que contém naquela escala é o que estabelece a existência das demais.

Para Melazzo e Castro (2007), o que não pode ser ignorado ao se estudar as escalas geográficas é o papel dos diferentes atores sociais e suas urgências por tal ou qual escala, bem como as possibilidades encontradas nestas para a reprodução do capital e da vida. Não desconsiderando a capacidade de alguns desses atores em articular suas demandas nas diferentes escalas – em geral, os atores responsáveis por estas articulações escalares são os hegemônicos, os donos do capital, ficando aos mais pobres a preocupação constante com a sua própria existência a partir de uma situação historicamente construída (SILVEIRA, 2006). Neste sentido, é que se torna pertinente entender a correlação entre os fenômenos executados nas diferentes escalas de análise e o papel do tempo, nesta composição geográfica, uma vez que, como já explicitado, os fenômenos são histórico e espacialmente situados.

A função da escala temporal e algumas palavras sobre região

Melazzo e Castro (2007) propõem que as escalas geográficas são produtos das relações desiguais impostas pelo capital e sua necessidade de reprodução. Entretanto, tão importante quanto o aspecto socioeconômico, no estudo de escalas, e que foi esquecido/não mencionado por aqueles autores, é o quesito “tempo”. Isto é, o processo e as implicações deste, verificadas a partir de alterações, no fenômeno/objeto geográfico analisado.

Silveira (2004) trabalha com o conceito de periodização, o qual foi, segundo Elias (2003), uma das bases das teorias de Milton Santos. Para Santos e Silveira (2011, p.21), a periodização consiste em “encontrar e desenvolver nexos horizontais e verticais” a partir da história de um determinado território. Entretanto para que a periodização seja efetivada urge:

escolher as variáveis-chave que, em cada pedaço do tempo, irão comandar o sistema de variáveis, esse sistema de eventos que denominamos *período*. Eis o princípio a partir do qual podemos valorizar os processos e reconhecer as novidades da história do território.

Como um elemento não pode evoluir isoladamente, nem é capaz de se transformar sem arrastar os demais no seu movimento, o nosso problema não é o da evolução particular de um elemento, mas o da evolução global. (Grifo dos autores. SANTOS; SILVEIRA, 2011, p. 21)

Para Silveira (2004, p. 90), a periodização é “um conceito-chave na interpretação e refazimento dos conteúdos do território e dos limites das regiões”, a autora ainda explicita que

“as variáveis mudam de um período para outro, mas quando analisadas num dado recorte temporal, sua função e seu valor permanecem e resultam independentes daquele olhar ‘escalar’ – no sentido de maior ou menor proximidade”. Pode-se então concluir que o tempo é elemento importante nas análises geográficas, uma vez que pressupõe processo, e com este há a evolução do fenômeno estudado atingindo assim- outras escalas geográficas em relação ao recorte anterior. Um exemplo demonstrado por Silveira (2006), o qual possui relação com o dinamismo da produção da vida humana, em seu aspecto social e biológico, sintetiza a ideia de tempo nos estudos de escala. Conforme a autora:

nos albores da história, a organização do espaço mudava lentamente, prisioneira do peso dos fatores naturais que marcavam a produção da escala da vida (...). Mas a introdução de fatores de complexidade e a produção de dinamismos, ao longo da história, que alcança paroxismo no período atual, em virtude dos acréscimos de ciência, tecnologia e informação, fizeram com que a vida ultrapassasse, a cada dia esses limites, que pudesse ir além desses compartimentos determinados pela natureza no início da história, mais tarde desenhados pela cultura circunscrita de um povo e, hoje, desfeitos pelas permanentes acelerações que transformam a vida e o tamanho das regiões. (SILVEIRA, 2006, p. 82)

É pertinente, então, a colocação de Araya (2005, p. 94), para quem, “dado el fenómeno de la globalización que relativiza las distancias y aumenta las interacciones espaciales, la escala local y global tienen una relación cada vez más directa”. Muito mais que em outros períodos da história, atualmente o local, com a sua carga de “direcionamentos”, passa a ser o encontro das lógicas que regem também o global, modificando sobremaneira a vida dos sujeitos e condicionando-os também às lógicas hegemônicas e homogeneizadoras do global. Seria tarefa da escola trabalhar com estes aspectos? Como então a lógica global/local é tratada em sala de aula, a partir das propostas oficiais?

Antes de se discutir como a escala é tratada na escola, é válido mencionar que por muito tempo trabalhou-se em Geografia com a categoria de região como uma escala de análise que sintetizasse os fatores físicos e humanos de uma dada porção da superfície terrestre (MORAES, 1997), sendo esta porção delimitada por fatores naturais. Isto é, a região era definida por aquilo que a diferenciava naturalmente de outras porções longínquas e limítrofes à primeira. Para além disso, a categoria região também abarcava as características socioculturais da população residente naquele meio, a partir das técnicas, costumes e hábitos desenvolvidos por um determinado grupo social frente ao meio no qual vivia – é o que La Blache (1982) chamou de gêneros de vida.

Entretanto para Lacoste (1988), a descrição das regiões e de seus conteúdos, constituía-se como um problema para a Geografia. Este problema surgiria em função de que as regiões eram previamente definidas e que, ao se estudar cada região em todas as suas particularidades, estar-se-ia apto a conhecer o mundo como um todo fragmentado e todos os lugares que o constituem. Inviabilizava-se, assim, toda a riqueza presente no debate e confronto entre as escalas geográficas para compreensão da constituição do mundo.

Escala na Escola: debate pertinente?

Esta parte do texto visa a compreensão de qual o significado de se trabalhar com escala na escolarização básica, para tanto, apresentam-se dois subtópicos que direcionam a discussão. O primeiro objetiva apresentar como o debate sobre escala encontra respaldo na escola básica, a partir dos programas oficiais de propostas de ensino aprendizagem. Ficou notório, a partir deste levantamento, que a Geografia ainda se mostra assentada na metodologia dos Círculos Concêntricos, o que torna inviável um ensino de bases mais sólidas e significativas para os alunos. O segundo subtópico trata da categoria Lugar para além de uma relação local/global, isto é, dá-se importância à dimensão afetiva do lugar, assim como discute-se como os temas de Geografia Física podem ser trabalhados a partir da inter-relação das escalas no lugar.

Como a escala geográfica adentra a escola?

A partir da premissa de que “o local e o global formam uma totalidade indissolúvel” (BRASIL, 1998, p. 31), muito foi mudado nas propostas de ensino de Geografia no Brasil (CAVALCANTI, 2008). Entretanto, conforme atesta Straforini (2004), esta mesma premissa acabou por trazer novas inquietações e dúvidas para professores e estudiosos do campo do ensino aprendizagem em Geografia. Uma dessas angústias é o trabalho com/a partir da escala geográfica.

A Geografia Escolar certamente possui tantos ou mais problemas no que diz respeito ao estudo de escalas quanto a Geografia Acadêmica. Esta ideia pode ser explicitada, sucintamente, pelas expectativas de aprendizagem em Geografia que remetem a diferentes entendimentos do que é uma “escala”, e nos diferentes desdobramentos da escala geográfica. Sem esquecer as confusões conceituais entre escala cartográfica e geográfica, também comuns ao contexto escolar. Mesmo que não seja uma releitura da Geografia Acadêmica,

como já anteriormente exposto, alguns aspectos do debate acadêmico, invariavelmente, se fazem presentes na sala de aula, como os casos exemplificados anteriormente.

É interessante que se pense o ensino de escala geográfica na educação básica porque os alunos, enquanto sujeitos de uma sociedade historicamente constituída, protagonizam práticas sociais. Sendo estas práticas desenvolvidas no âmbito em que vivem, logo, pode-se concordar com Cavalcanti e Morais (2011) no sentido de que estas práticas são também espaciais. Ressalta-se assim que os alunos da escolarização básica, ao circularem pela cidade, consumirem (n)os espaços urbanos buscando cultura, lazer, educação, serviços de saúde etc., ou seja, ao produzirem suas vidas a partir de preceitos culturais situados no tempo e no espaço, estão (re)produzindo o espaço geográfico. Ao se ter em mente que cada vez mais a vida das pessoas não se restringe somente ao local em que estão, é pertinente que se propicie ao aluno da escola básica pensar suas práticas através de outras escalas espaciais. Isto é, o aluno pode ser levado a entender, e é isso que é importante, que as práticas que executam em seu cotidiano têm implicações em outros contextos socioespaciais, assim como parte das práticas espaciais que fazem parte de seu repertório têm a ver com construções sociais obtidas a partir de outras escalas.

Harvey (2004), por exemplo, demonstra que a luta dos trabalhadores de todo o mundo só faz sentido se os mesmos tomarem consciência de que precisam agir em diversas escalas espaciais, desde o interior das fábricas, passando pelo espaço público das cidades, até que suas vozes sejam ouvidas no mundo inteiro. Porém, o autor também assinala que se faz necessário que em cada escala de atuação mude-se a política de abordagem, porque mesmo que a batalha seja a mesma, há objetivos e estratégias singulares a cada escala de atuação.

Todavia, vale a ressalva proposta por Massey (2012), o fato de que apesar do forte discurso da atual interconectividade dos lugares, via fluxos da globalização, esta mesma globalização não ocorre igualmente para todos e ao mesmo tempo. Neste sentido, pode-se pensar no papel dos diferentes atores e lugares no contexto global e suas reais intenções frente ao(s) projeto(s) da globalização. A autora afirma que o discurso da “aldeia global”, em muitos casos, é justificado pelos “acontecimentos globais”, mas a “leitura” feita destes pelos meios divulgadores de alcance mundial (que estão tutelados por atores sociais diversos, os quais viabilizam o “olhar” que mais lhes convém sobre tal e qual acontecimentos) corrobora para que o entendimento destes acontecimentos seja tendencioso, o que não subsidia efetivamente

o reconhecimento imparcial da verdade que envolve a realidade em sua múltipla complexidade.

A globalização não é um movimento único que tudo abarca (nem poderia ser imaginado como uma expansão para fora do Ocidente e de outros centros de poder econômico através de uma superfície passiva de ‘espaço’). É uma criação de espaço(s), uma reconfiguração ativa e encontro através de práticas e relações de uma enorme quantidade de trajetórias, e é aí que se encontra a política. (MASSEY, 2012, p. 128).

A partir do esboço apresentado – de que as pessoas vivem e produzem práticas espaciais ligadas às diversas escalas de análise, mas que ao mesmo tempo, as mudanças que ocorrem no mundo não atingem a todos na mesma intensidade e proporção, porque as pessoas estão de modos diferentes ligadas ao contexto social –, pode-se afirmar que o ensino aprendizagem de escala geográfica é pertinente porque auxilia o aluno a se perceber enquanto sujeito que produz o espaço geográfico desde o local até o global, assim como um sujeito que possui práticas espaciais cotidianas que são articuladas nas diversas escalas de análise. Neste sentido, entende-se que os processos sociais – e mesmo naturais – nas diversas escalas contribuem coma construção da cidadania do aluno, uma vez que além possibilitar compreender-se enquanto não somente um consumidor do espaço, mas como um sujeito que o produz, também auxilia ao aluno a entender que a espacialidade presente no mundo não é fruto de determinismo ambiental ou “vontade divina”, mas um encaminhamento constituído a partir do modo de produção atual vigente.

Quanto à verificação das expectativas de aprendizagem para a educação básica no que se refere às escalas, selecionaram-se dois Guias Curriculares – da rede estadual de Goiás (GOIÁS, 2009) e da rede municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2009). É interessante mencionar que os Guias são propostas de encaminhamentos das aulas das referidas redes de ensino, os quais se baseiam em objetivos de aprendizagem e têm por finalidade auxiliar o professor na organização de suas aulas. A ideia ao se utilizar os Guias como exemplos não é comparar as duas propostas, mas apontar como a escala tem sido pensada nestas redes de ensino. Nem seria o caso de se comparar – mesmo que se quisesse – porque as redes mencionadas trabalham com propostas diferentes de organização do ensino: enquanto a rede estadual de Goiás trabalha com a seriação, o município de Goiânia trabalha com a ciclagem. Para cada Guia foi selecionado uma série/ciclo visando esboçar o proposto.

Com o Guia curricular do estado de Goiás, optou-se por exemplificar o trabalho com escala para o terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta escolha aconteceu pelo fato de

expectativas tão dispares encontrarem-se tão próximas, e ao considerarmos que para o ano tomado com exemplo tem-se a atuação de pedagogos e não de professores de área, fica o questionamento: como este profissional que trabalha no terceiro ano do Ensino Fundamental, sem formação específica, realiza a inter-relação dos conteúdos trabalhados para atingir o objetivo de construção do conhecimento a partir das expectativas de aprendizagem propostas pelo currículo instituído? Constatou-se que dos 56 objetivos estipulados para esta série, nenhum contempla efetivamente a inter-relação entre as escalas de análise. Ficou notório que os conteúdos necessários para a construção do conhecimento teriam que abarcar a escala do local em um bimestre, e no subsequente, a escala do global, sem que houvesse um balizamento entre estas escalas. As expectativas de aprendizagem a que se refere o texto são: Segundo bimestre: “reconhecer o bairro como espaço urbano, caracterizando seu cotidiano”; Terceiro bimestre: “Relacionar a construção do espaço geográfico aos movimentos migratórios” (GOIÁS, 2009, p. 161).

É relevante também trazer ao debate os conteúdos de Cartografia, porque como apresentado na primeira parte deste texto, desde há muito que os geógrafos têm feito confusão com a escala geográfica, principalmente por correlacioná-la com a escala cartográfica. Ao se considerar também a Cartografia, para o mesmo ano, tem-se que as expectativas de aprendizagem tratam de um ensino que vai do mais próximo ao mais distante numa relação linear, sem um propósito mais relevante do que somente a localização pela localização. As expectativas de aprendizagem a que se refere o texto são: “localizar no mapa do município o seu bairro”; “localizar no mapa do estado seu município”, todas as duas para o segundo bimestre (GOIÁS, 2009, p. 162).

Na rede municipal de ensino optou-se por analisar os objetivos voltados para o segundo ciclo de ensino. Neste ciclo, há a “mesclagem” entre o profissional responsável pela docência, isto é, atuam tanto pedagogos quanto professores de área. Foram encontrados como expectativas de aprendizagem no que concerne à escala geográfica, no referido ciclo: “compreender a paisagem como produto das desigualdades sociais (condições diferenciadas de moradia, de acesso ao saneamento básico, saúde, educação, transportes, lazer e segurança), nos diversos âmbitos – local, regional e global”; “compreender os movimentos migratórios locais e globais” (GOIÂNIA, 2009, p. 79). E quando se refere à Cartografia trata do seguinte objetivo: “conhecer e utilizar as referências pessoais, locais e universais de localização (pontos cardeais e colaterais, coordenadas geográficas, convenções etc.)” (GOIÂNIA, 2009, p. 79).

É interessante fazer algumas ressalvas quanto ao que foi exposto, em primeiro lugar, cabe lembrar que o Guia curricular de Goiânia é menos denso que o de Goiás, são apresentados no Guia municipal apenas onze objetivos em torno da Geografia para o Ciclo II, este fato não desmerece nenhum dos dois Guias, mas vê-se como pertinente esta explicação. Outra questão que precisa ser considerada é que, em ambos os Guias, mesmo que os objetivos concernentes à Cartografia não abordem especificamente o ensino de escala cartográfica, este está implícito nos conteúdos necessários de serem trabalhados para se alcançar os objetivos propostos. Fica perceptível que na rede municipal de Goiânia há a preocupação em se inter-relacionar as escalas geográficas para que seja possível ao aluno fazer as correlações necessárias a fim de entender que a realidade que lhe é presente no cotidiano não se restringe ao bairro em que mora/estuda, mas está em interação permanente com escalas mais amplas.

A relação linear apresentada principalmente na rede estadual de ensino, do mais próximo ao mais distante, é o que se convencionou chamar de Círculos Concêntricos (Fig. 1). Para Callai (2005, p. 230), “esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente”. Pode-se então argumentar que mesmo que a premissa das atuais propostas de ensino de se partir da realidade do aluno, não significa que necessariamente o professor deva se prender apenas aquilo que é imediato ao local de vivência de seu aluno.

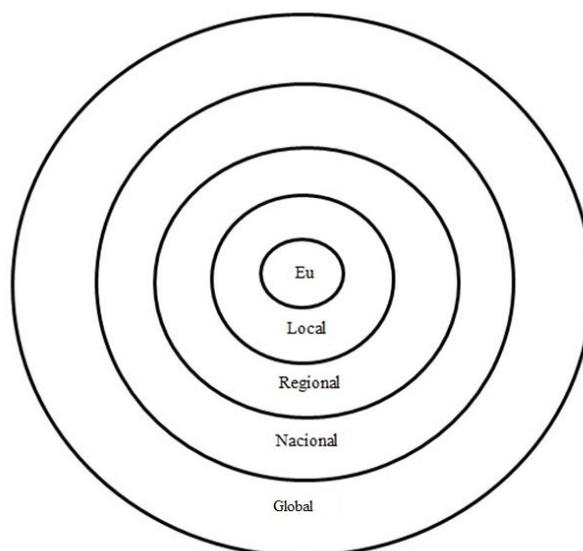


Figura 1 - Os Círculos Concêntricos de aprendizagem de Geografia.
Org.: O autor, 2013.

Devido aos diferentes graus de inter-relacionamento do sujeito com o espaço – em suas múltiplas escalas geográficas, o ensino de Geografia, em alguns casos, pode ter mais sentido a partir de outras escalas que a do local (no sentido de proximidade), porque a vivência já não se restringe somente a uma porção da superfície terrestre, mas espraia-se por outras partes do globo, construindo relações que dificilmente serão explicadas/entendidas a partir do que está somente próximo. Esta é a experiência cotidiana, a qual para Cavalcanti (2012) é uma realidade global e extremamente rica de ser trabalhada em sala de aula. Um exemplo do ponto levantado pode ser verificado quando se põe em questão o acesso à internet, pela qual se tem contato com realidades fisicamente distantes do espaço de vivência do aluno, mas que podem ser vivenciadas indiretamente a partir das práticas sociais que executam no cotidiano.

Segundo Straforini (2004), é essencial que o ensino de Geografia desprenda-se da escala do global, assim como também da escala do local. Torna-se, então, eficaz num mundo que se mostra globalizado, a inter-relação das escalas para explicar com maior grau de entendimento da realidade o fenômeno/objeto que está em estudo. O autor assinala que é extremamente válido “desconfiar de qualquer procedimento metodológico de ensino e de estrutura curricular que não leve isso em consideração” (STRAFORINI, 2004, p. 84).

Para Callai (2005), por muito tempo a Geografia prestou-se a função de trabalhar com espaços fragmentados, desconexos, os quais, por assim se mostrarem, acabavam por não dar a dimensão da complexidade do espaço geográfico, isto é, do mundo tal qual ele o é. Straforini (2004), em pensamento semelhante, argumenta que a não apresentação da mutualidade entre os lugares (aqui entendidos como os espaços fragmentados) e o contexto global constitui-se como um empecilho para o aprendizado do aluno, pois afasta-o de sua realidade, impedindo-o que a reconheça criticamente e a utilize como um meio de aprendizado, e mais preocupante ainda, torna o aluno alheio da sua capacidade de intervenção intencional naquilo que acontece nesta realidade, não mediada pelo conhecimento escolar.

O “ir” do local ao global, ou o movimento inverso, não é o mais relevante para o ensino de Geografia. Para Straforini (2004), as escalas de partida e a de chegada, na verdade, pouco importam. Segundo o autor, o que é efetivamente relevante é a preocupação do professor e do programa curricular do real estabelecimento de relações entre essas escalas e as

demais dimensões escalares (Fig. 02), será ao considerar esses pontos que o ensino de Geografia terá significação para o aluno.

Cavalcanti (2012), seguindo a mesma linha de raciocínio, apresenta que é premente a mudança do modelo de ensino de Geografia que ora preza pelas estruturas locais, ora pelas estruturas globais, que se excluem e são apresentadas independentes umas das outras. O ensino pautado por aspectos como estes empobrece a realidade e não a caracteriza como ela realmente está colocada, por isso alguns alunos se mostram alheios ao que é trabalhado na escola, uma vez que o ensino não faz sentido para a sua vida fora da sala de aula.

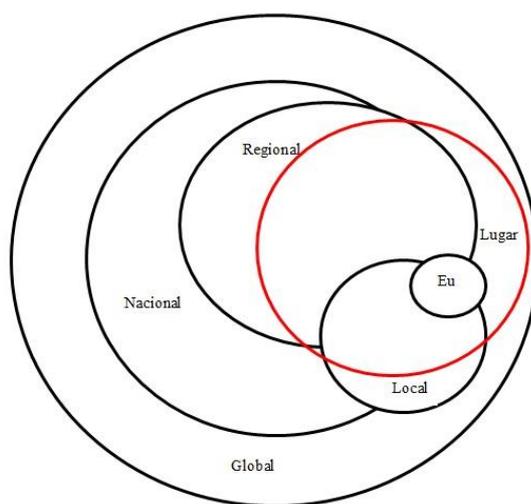


Figura 2 - A Interescalaridade e o Lugar como bases para o ensino de Geografia.
Org.: O autor, 2013.

Para Cavalcanti (2008, p. 31), a multiplicidade escalar, isto é, o inter-relacionamento de diferentes escalas para se estudar algo, vem a somar na Geografia, uma vez que com isso, objetiva-se “superar o conceito obstáculo de região”. Sendo esta “região” aqui colocada, entendida sob as mesmas lentes de Lacoste (1988). A multiplicidade escalar é relevante porque torna a compreensão do todo/parte (global/local) algo de mais fácil assimilação pelo aluno, sendo que este “encontro” das diferentes escalas acontece no lugar. Por isso mesmo esta categoria geográfica tem sido entendida como “o ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes (...). O lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais” (SANTOS, 1994, p. 18-19).

Para Callai (2011), estudar a Geografia a partir do que está fisicamente mais próximo – leitura (equivocada) que tem sido feita do conceito de lugar – acaba por fornecer uma

independência ao lugar frente aos outros recortes espaciais que inexistem. Dificulta-se, assim, a construção do conhecimento geográfico significativo, de cunho crítico e com aportes à autonomia – metas essenciais da escolarização, pelo menos ao que propõe os discursos oficiais (cf. BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; GOIÂNIA, 2009). Para Massey (2012), o lugar, que há muito tem sido trabalhado como “lugar local”, talvez seja hoje, a categoria mais discutida da Geografia. Não obstante, cabe a seguinte ponderação: em que medida a noção de lugar como sinônimo de local fornece subsídios significativamente autênticos para se interpretar a realidade, pelo viés espacial? Para a autora, é necessário que se pense os:

Lugares não como pontos ou áreas em mapas, mas como integrações de espaço e tempo, como *eventualidades espaço-temporais*.

Este é um entendimento de lugar – como aberto (‘um sentido global de lugar’), como um tecer de estórias, em processo, como um momento dentro das geometrias de poder, como uma constelação particular dentro de topografias mais amplas de espaço, e como em processo, uma tarefa inacabada (MASSEY, 2012, p. 191. Grifos da autora).

A partir dos pontos levantados, o item a seguir busca apresentar possibilidades para o trabalho com o conceito de Lugar de forma que se desloque o debate do entendimento de “lugar local” e se aprofunde a compreensão do “sentido global de lugar”.

Outra possibilidade de pensar o Lugar e o ensino dos conteúdos físico-naturais a partir dessa categoria

Como já assinalado, o lugar pode ser entendido como o *locus* das lógicas globais e locais – além de outras escalas. Nesse sentido, o estudo do lugar é pertinente para a compreensão das escalas geográficas, por ser capaz de reunir em apenas uma dimensão elementos que dizem respeito à configuração espacial global, local, regional e nacional (BRASIL, 1998). Cada elemento respondendo de modo específico às demandas que lhes são designadas por suas escalas e se conformando às especificidades do local, assim como “adequando” essas especificidades às suas necessidades de manutenção.

Existe ainda outra corrente de pensamento que conceitua o lugar, *grosso modo*, como a porção do espaço com a qual o indivíduo (ou um grupo de indivíduos) mantém uma relação de afetividade, de identidade (BRASIL, 1998; CAVALCANTI, 2008; STRAFORINI, 2011). Por meio desta conceituação, o ensino de Geografia a partir do lugar tem relação direta com a busca de significação dos conteúdos no cotidiano do aluno, para tanto, faz-se necessário ao

professor conhecer com algum grau de maturidade e engajamento político a realidade da qual este aluno faz parte.

Vale ressaltar que, tentando evitar os descompassos apresentados por Cavalcanti (2012) a respeito de “fórmulas” de ensino, este tópico não tem o objetivo de propor “receitas” sobre como se trabalhar mais eficientemente em sala de aula com/a partir dos conteúdos e expectativas de aprendizagem da Geografia¹. O foco, é discutir embasamentos para dar significado e validade prática no cotidiano dos alunos sobre aquilo que eles aprendem – ou somente memorizam (CALLAI, 2011). Essencialmente o debate verte a respeito da escala geográfica a partir da categoria Lugar. Almeja-se interseccionar, naquilo em que convergem, as duas correntes de pensamento sobre lugar, aqui destacadas, construindo então um entendimento capaz de sintetizar o ensino aprendizagem de escala capaz de ser significativo ao cotidiano do aluno e condizente com as imposições da globalização.

Para Callai (2000), através de um ensino que leve em consideração o lugar de vivência do aluno, isto é, sua realidade concreta com suas diversas complexidades construir-se-á a real cidadania, proporcionado pelo conhecimento e reflexão. Em outro texto, Callai (2011) propõe que na medida em que a Geografia ensinada nas escolas contextualiza o fenômeno/objeto estudado em diversas escalas de análise, fornece subsídios para que o aluno possa construir sua autonomia frente às demandas impostas pela sociedade, assim como capacidade crítica de discernir entre o que é socialmente justo ou não e intervir quando necessário. Isso acontece porque o aluno terá referenciais mais gerais para entender o mundo, já que não ficou “preso” somente a uma dimensão escalar de análise.

Segundo Massey (2012), os lugares são coleções de estórias, para além do sentido de localização espacial observada no mapa; os lugares também são constituídos pelos desencontros. As convergências e divergências de atores, fenômenos, objetos e acontecimentos é o que contribuirá para a especificidade do lugar. Entretanto, não é somente das relações entre os atores que será constituído o lugar. Massey (2012) assinala que a natureza também precisa ser considerada como um dos aspectos constituintes do lugar, porém não em um sentido de fixidez ao lugar – uma base prévia e mutável na qual se desenrolam as atividades humanas, mas como uma das colunas mestras de formação deste lugar e das

¹ Para proposições didático-metodológicas acerca do ensino aprendizagem de lugar conferir Brasil(1998); Cavalcanti (2012) e outros não citados neste trabalho, mas que merecem destaque: Pontuschka, Cacete, Paganelli (2007) e Kimura (2008).

mudanças pelas quais o mesmo (o lugar) passou até-afora. A natureza, neste sentido, também é agente formador (e testemunha das mudanças) do lugar.

Conforme aponta Morais (2011), é urgente que o professor de Geografia possibilite ao aluno pensar no relevo, rochas e solos para além de substrato no qual vivemos, é necessário que, em uma educação voltada para a cidadania, o aluno compreenda que esses elementos naturais têm suas dinâmicas e que a sociedade, de um modo ou de outro, acaba por interferir no conjunto, sofrendo, no que diz respeito à parcela da sociedade desprovida de recursos, as intempéries da natureza. Almejando suprir essa necessidade do ensino de Geografia, Ascensão e Valadão (2011) se debruçam sobre o conteúdo de relevo ensinado nas escolas e constataam, por exemplo, que se preocupa muito com o ensino das macroformas de relevo (Planície, Planalto e Depressão), os quais são mais perceptíveis em uma escala nacional, deixando em segundo plano as mesoformas e as microformas (como as vertentes e os sulcos, respectivamente), perceptíveis em escalas regionais e locais, respectivamente.

Não se quer dizer que não seja importante trabalhar com as macroformas de relevo, o que os autores alertam é que o professor poderia trabalhar com aquilo que faz parte do cotidiano dos alunos quanto ao relevo, ou seja, planejar suas aulas visando um trabalho de campo para entender a ocupação de encostas, entender a formação de uma erosão que aflija o bairro, analisar os deslizamentos noticiados pela televisão e internet na região serrana do Rio de Janeiro ou alagamentos nas grandes metrópoles e compreender as consequências destes eventos na vida das pessoas que compõem os diferentes grupos sociais que vivem nestes lugares, dentre outros exemplos. Para Ascensão e Valadão (2011, p. 161) é interessante que se trabalhe com a dimensão do visível (mas não se atendo somente ao que está fisicamente mais próximo) porque assim os alunos terão a possibilidade de:

elaboração de hipóteses para os processos que dão origem ao modelado. Por certo, muitas serão as hipóteses visto que a aula é uma ação coletiva. Algumas dessas hipóteses poderão estar aportadas em interpretações do senso comum. Nesse momento, ganha protagonismo a figura docente, a qual caberá fazer interagir, instigando novas hipóteses e respostas, contribuindo para o desenvolvimento de respostas lógicas que, efetivamente, expliquem os problemas encontrados no vivido.

Para Morais e Cavalcanti (2011, p. 23), a escala do visível acerca do relevo está presente, por exemplo, no “divisor d’água, a vertente, a planície de inundação”, ou quais podem se encontrados, em muitos casos, dentro do perímetro urbano no qual a escola se encontra. Pensando nas duas definições de lugar apresentadas neste texto, o professor poderá

argumentar com seus alunos acerca dos motivos que fazem com que algumas famílias mantenham-se em áreas com risco de inundação, desmoronamento e outros fenômenos naturais, que quando não esperados pela população, tornam-se tragédias, é o caso de se perguntar então: qual a relação dessas pessoas com esse lugar em que moram? Por que a atuação do poder público não chega a essas famílias? Essas pessoas, caso vendessem suas moradias, teriam possibilidade de comprar uma casa em outra área da cidade, a qual fosse mais “segura”?

Apontamentos finais

A escala geográfica difere da escala cartográfica, entretanto não restringe ou diminui o papel desta última. Uma vez que para a Geografia a Cartografia é um dos meios mais eficazes de consolidação do pensamento e da análise, e estes são mais eficientemente concebidos a partir dos mapas, construídos a partir de uma escala e todas as suas implicações matemáticas que esta escala traz.

A escala geográfica não é a soma, subtração ou substituição (em lógica inversa) da escala cartográfica. A escala geográfica é, pois, outro e independente recurso de análise do espaço. Por isso é que se torna indispensável a escolha fundamentada da escala de análise, e não a aleatoriedade entre uma e outra, condicionando as respostas ao que se objetiva com o trabalho realizado.

Escolher a escala geográfica *a priori* para análise de um determinado fenômeno/objeto é limitar a pesquisa à “zona de conforto” do pesquisador, porque as suas hipóteses já estarão condicionadas a leituras anteriores do pesquisado, pouco avançando no sentido de novos conhecimentos, como aconteceria caso a escala fosse definida a partir do fenômeno/objeto estudado, ou constituída a partir do desenrolar da pesquisa.

O elemento “tempo” é capaz de demonstrar se determinado fenômeno/objeto modificou-se ou não ao ponto de ser percebido em outra escala que não a de sua origem. Isto é, ao se considerar o tempo na análise geográfica será possível explicar, por exemplo, porque um fenômeno geográfico/objeto já não é mais perceptível em uma grande escala, mas ainda se faz presente em escalas menores – ou vice-versa. Não é que se defenda a hierarquia de análise entre os níveis escalares, mas, como se sabe, não são todos os fenômenos/objetos geográficos que se apresentam em todas as escalas.

Quando o assunto é escala geográfica parece não se estar suficientemente explícito que ao se modificar a escala de análise necessariamente requerer-se-á adaptações e suposições da escala inicial para aquela que se modificou. Já que escalas diferentes mostram fenômenos e objetos em diferentes contextos – ou com outros comportamentos que não aqueles da primeira escala porque o contexto agora é diferente.

Tanto a escolha de uma escala para a análise geográfica quanto a mudança para outra escala necessitam ser justificadas pelo pesquisador, uma vez que toda escala possui uma intencionalidade na pesquisa, assim como uma determinada intensidade de relevância do fenômeno/objeto analisado.

O entendimento por vezes limitado sobre a escala geográfica e seus direcionamentos teórico-metodológicos acaba por forçar o professor a não trabalhar satisfatoriamente os recortes espaciais e as análises destes decorrentes, no que diz respeito ao aprendizado significativo. Ficando assim, os conteúdos geográficos vazios de sentido e com pouca relação entre aquilo que o aluno vivencia e aquilo que é – em tese – aprendido em sala de aula.

A partir do fenômeno da globalização, em que os lugares permaneceram diferentes, mas interligados por lógicas iguais, pode-se pensar que o ensino de Geografia carece, com maior afincamento que antes, de inter-relacionar as diversas escalas de análise. Através desta inter-relação local-regional-global (não necessariamente nesta ordem e nem mesmo constituindo uma ordem), é que o aluno poderá ser capaz de construir conhecimento de modo significativo para a sua vida e a partir disso intervir com autonomia em sua realidade próxima (que, como explicitado no texto, não remete somente a condição de distância física).

Em cada nível de análise é possível constatar a presença de elementos de outros níveis, e o ensino de Geografia carece manter-se atento para essas correlações existentes, porque assim estará vinculado à realidade concreta do aluno. A presença de características de outras escalas em uma determinada escala possibilita compreender o mundo como um todo que se é integrado e no mesmo instante fragmentado, isto é, os lugares se mostram ligados às imposições e regulações globais e regionais e diferenciam-se dos demais lugares a partir daquilo que lhe é próprio.

Em relação aos documentos que norteiam as propostas de ensino nas diferentes redes de ensino, torna-se necessário um olhar mais atento para a maneira como a Base Nacional

Curricular Comum trata das questões escalares no ensino de Geografia e como os diferentes currículos incorporarão este debate. Este ponto pode ser aprofundado em estudos futuros.

Referências

ARAYA, Fábian. La didáctica de la Geografía em el contexto de la década para la educación sustentable (2005 – 2014). In: **Revista de Geografia** – Grande Norte. n. 34. dez. Santiago: Pontificia Universidade Católica do Chile, 2005.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Celio. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Revista Anekumene**, v. 1, n. 2, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Caderno Cedes**. v. 25, n. 66. maio/ago. Campinas: 2005.

_____. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais?. In: TONINI, Ivaine Maria *et all.* (orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CASTRO, Iná Elias de. Análise geográfica e o problema epistemológico da escala. In: I Workshop de Geociências. **Anais I Workshop de Geociências**. v. 15. Rio de Janeiro, 1992.

_____. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: Conceitos e temas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2012.

ELIAS, Denise. Milton Santos: a construção da Geografia cidadã. In: **Geosul**. v.18, n.35. jan./jun. Florianópolis, 2003.

GOIÂNIA (prefeitura). Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**: ciclos de formação e desenvolvimento humano. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

GOIÁS (estado). Secretaria de Estado da Educação. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano. In: **Currículo em debate – Goiás**: matrizes curriculares, caderno 5. Goiânia: Poligráfica, 2009.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KAERCHER, Nestor André. Das coisas sem rosa uma delas é o pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, Ivaine Maria, et all. (orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFGRS, 2011

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad.: FRANÇA, Maria Cecília. Campinas: Papirus, 1988.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Maciel, Hilda P.; Haesbaert, Rogério (trad.). 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MELAZZO, Everaldo Santos; CASTRO, Cloves Alexandre. A escala geográfica: noção, conceito ou teoria?. In: **Revista Terra Livre**. Ano 23, v. 2, n. 29. ago/dez. Presidente Prudente: AGB, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 15. ed. São Paulo: Huncitec, 1997.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza (orgs.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia e a formação para a cidadania. In: **Revista Anekumene**. v. 1, n. 2, 2011.

RACINE, Jean Bernard; RAFFESTIN, Claude; RUFFY, Victor. Escala e ação, contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da Geografia. In: **Revista Brasileira de Geografia**. n. 45, v. 1. jan/mar. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1983.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. Livro vira-vira 1. Rio de Janeiro: Editora Best Seller Ltda. – Bestbolso Edições, 2011.

SILVEIRA, María Laura. Escala geográfica: da ação ao império?. In: **Revista Terra Livre**. Ano 20, v.2, n. 23. jul/dez. Goiânia: AGB, 2004.

_____. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. In: **GEOUSP – Espaço e Tempo**. n. 19. São Paulo, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

_____. O currículo de Geografia das séries iniciais: Entre conhecer o que se diz e vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria *et all.* (orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VESENTINI, José William. A formação do professor de geografia - algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

Sobre o autor

Luan do Carmo da Silva

Mestrado em Geografia. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6284835640322166>

Recebido em agosto de 2019.
Aceito para publicação em novembro de 2019.