

O professor de geografia e o jovem-aluno no espaço geográfico da escola

El profesor de geografía y el joven-alumno en el espacio geográfico de la escuela

Le professeur de géographie et le jeune étudiant dans l'espace géographique de l'école

Alexsander Batista e Silva

Programa de Pós-Graduação em Geografia-IESA/UFG
Curso de Geografia / UEG – Campus Goiás
lexgeo10@gmail.com

Resumo

O presente artigo visa realizar uma discussão da escola na contemporaneidade, tomando como referência os sujeitos, suas ações e práticas e suas espacialidades. O artigo apresenta-se estruturado em duas partes, além das considerações finais: O professor e escola nas tramas da contemporaneidade; e O espaço geográfico da escola: o jovem-aluno e o professor. Na primeira seção, a ideia é apresentar alguns elementos sobre o professor a escola atual. Demonstraremos as densas relações estabelecidas entre essa instituição e o contexto externo. A escola é, ao mesmo tempo, produzida e produtora do espaço além de seus muros. Em meio a tudo isso, as ações e práticas do professor acontecem nas tramas do mundo e do espaço escolar. O espaço geográfico da escola e seus sujeitos são abordados na segunda seção. Nesta, procuramos apresentar alguns elementos sobre a escola pensada a partir da espacialidade dos sujeitos que lhe atribuem vida. A proposta foi de sinalizar, que é preciso o docente conhecer melhor o jovem-aluno. Assim como, advogar que o professor de geografia pode utilizar o espaço geográfico da escola enquanto um elemento na aprendizagem do jovem-aluno.

Palavras-chave: espaço escolar; professor de geografia; jovem-aluno.

Resumen

El presente artículo pretende realizar una discusión de la escuela en la contemporaneidad, tomando como referencia a los sujetos, sus acciones y prácticas y sus espacialidades. El artículo se presenta estructurado en dos partes, además de las consideraciones finales: El profesor y escuela en las tramas de la contemporaneidad; y el espacio geográfico de la escuela: el joven-alumno y el profesor. En la primera sección, la idea es presentar algunos elementos sobre el profesor a la escuela actual. Demostraremos las densas relaciones establecidas entre esa institución y el contexto externo. La escuela es, al mismo tiempo, producida y productora del espacio más allá de sus muros. En medio de todo esto, las acciones y prácticas del profesor ocurren en las tramas del mundo y del espacio escolar. El espacio geográfico de la escuela y sus sujetos se abordan en la segunda sección. En esta, procuramos presentar algunos elementos sobre la escuela pensada a partir de la espacialidad de los sujetos que le atribuyen vida. La propuesta fue de señalar, que es necesario que el docente conozca mejor al joven-alumno. Así como, abogar que el profesor de geografía puede utilizar el espacio geográfico de la escuela como un elemento en el aprendizaje del joven-alumno.

Palabras clave: espacio escolar; profesor de geografía; joven estudiante.

Résumé

Cet article vise à mener une réflexion sur l'école dans le monde contemporain, en prenant comme référence les sujets, leurs actions et pratiques et leur spatialité. L'article est structuré en deux parties, outre les considérations finales: L'enseignant et l'école dans les parcelles de la contemporanéité; e L'espace géographique de l'école: le jeune étudiant et l'enseignant. Dans la première section, l'idée est de présenter quelques éléments sur l'enseignant à l'école actuelle. Nous démontrerons les relations denses établies entre cette institution et le contexte externe. L'école est, en même temps, produite et produit de l'espace au-delà de ses murs. Au milieu de tout cela, les actions et les pratiques de l'enseignant se déroulent dans le tissu du monde et dans l'espace scolaire. L'espace géographique de l'école et ses sujets sont discutés dans la deuxième section. En cela, nous essayons de présenter quelques éléments de la pensée scolaire à partir de la spatialité des sujets qui lui donnent vie. La proposition était de signaler qu'il est nécessaire que l'enseignant connaisse mieux le jeune étudiant. En outre, prôner que l'enseignant de géographie peut utiliser l'espace géographique de l'école comme un élément dans l'apprentissage du jeune étudiant.

Mots-clés: espace scolaire; professeur de géographie; jeune étudiant.

Introdução

A partir da segunda metade do século XX, os grandes progressos nos campos da ciência, da técnica e da informação fomentaram uma nova regulamentação no sistema de acumulação capitalista. O antigo regime sofreu uma reestruturação, que imprimiu uma nova racionalidade no processo produtivo, passando de um sistema rígido de produção em massa (fordismo), para um sistema flexível, em que a produção é fluida e direcionada a atender nichos específicos do mercado (HARVEY, 1996). Tudo isso modificou substancialmente os aspectos espaço-temporais ligados à produção, circulação, distribuição e consumo de bens materiais e imateriais, além de favorecer a unificação do espaço e, conseqüentemente, fazer com que os lugares se globalizem, por via dos transportes mais rápidos e do avanço dos meios de comunicação.

Santos acredita que a globalização provoca rebatimento em diversos setores da vida social. “Para a maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade.” (SANTOS, 2001, p.142-143).

Ao analisar a subjetividade contemporânea, Pelbart (2000) identifica mudanças substanciais processadas após o término da Segunda Guerra Mundial. Para o autor, passamos de uma sociedade disciplinar, onde os espaços eram fechados, havia instituições de confinamento, e os moldes eram fixos, para uma sociedade de controle, esta caracterizada por espaços abertos, em que as redes são moduláveis, e as lógicas se generalizam. A lógica que antes estava restrita à prisão abarca agora o campo social inteiro, como se a sociedade por inteiro tivesse se convertido em um cárcere. Tornamo-nos prisioneiros a céu aberto. As fronteiras entre as instituições são diluídas, tudo é escola, tudo é família, tudo é fábrica, de modo que tudo pode ser comprado, mesmo a vida, até o tempo.

Entendemos que a escola, assim como o professor, atual são produtos históricos e sociais. Portanto, o que são hoje é resultado da dinâmica social no tempo e no espaço. Enfim, acompanham o movimento do mundo, por estarem enfeixados de elementos dele. Dito isso, surge a seguinte questão: qual é a realidade contemporânea da escola e do professor?

A escola, espaço onde se realiza o chamado ensino formal, constitui-se numa instituição cuja tradição é secular. Sua dinâmica, ao que parece, não tem

acompanhado, *pari passu*, o movimento do mundo, até porque o peso de sua cultura institucional imprime um ritmo mais lento do que as transformações ocorridas na sociedade. O que não quer dizer, de modo algum, que a escola não estabelece densas ligações com o contexto externo. Mas apenas que os elementos e fenômenos mais contemporâneos da sociedade tardam um pouco para adentrar a escola. O professor como um sujeito produzido e produtor do espaço escolar, em seu fazer profissional apresenta grande dificuldade alcançar e seguir lado a lado o movimento social. Isso por se encontrar mergulhado na cultura escolar.

Para apreendermos a atividade do professor em sua totalidade, é imprescindível lançarmos nossos olhares por sobre as relações estabelecidas entre a vida escolar e as condições externas à escola. A prática pedagógica visível representa apenas uma dimensão da prática docente. Existem outras dimensões menos evidentes, que, geralmente, localizam-se para além dos muros da escola. Gonçalves (2006) salienta que a educação não deve ser pensada como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais e humanas as quais os professores se encontram mergulhados.

À educação, referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores. [Existem] vários contextos, incluídos uns nos outros, como se estivéssemos perante práticas aninhadas umas nas outras. (SACRISTÁN, 1995, p.68)

Esses aspectos são decisivos para as definições das percepções e das condutas dos professores, que, na maioria das situações, encontram-se amarrados às práticas cristalizadas na escola. A autonomia docente esbarra nessas práticas e culturas enrijecidas, além, evidentemente, das práticas concorrentes - aquelas atinentes ao contexto externo da escola. São principalmente essas práticas concorrentes que furtam a autonomia docente. Não é possível o professor controlar a enorme gama de elementos que se entrelaçam, justapõem-se e se sobrepõem, interferindo direta ou indiretamente no seu trabalho, principalmente, os externos ao espaço escolar.

Partindo de uma leitura ampla do campo da educação, Sacristán teoriza sobre as relações cruzadas entre conhecimento e prática. Para o autor, existem os conhecimentos e as práticas na educação e os conhecimentos e as práticas externos à educação, mas que incidem sobre esta. Os dois pares de práticas e conhecimentos interagem mutuamente entre eles.

[...] precisamos conscientizar-nos de que nem a teoria ou o pensamento sobre a educação são independentes de outras teorias, nem que todas essas práticas educativas são autônomas em relação a outros traços culturais que se relacionam com a economia, a indústria do lazer e da cultura, a ação dos meios de comunicação, as mudanças nos comportamentos no âmbito das famílias, os novos modelos familiares, etc. (1999, p.95)

A despeito de todos os condicionantes internos e externos que atuam sobre a instituição escolar, não defendemos uma visão fatalista da escola – é assim, e sempre será assim! Partimos do pressuposto que o espaço escolar, com seu arranjo de objetos, é dinâmico, pois existe a vida que o anima. O trabalho, as contradições, as parcerias, os conflitos, enfim, as relações estabelecidas entre os sujeitos coabitam a escola e deles com a sociedade, abrindo a possibilidade da mudança. São as pessoas que atribuem movimento ao espaço, abrindo a possibilidade para o devir.

Nesses termos, a organização, as regras, as normas no campo da educação não são estruturas/barreiras intransponíveis que impossibilitam a ação individual inovadora. Ao professor cabe identificar e atuar nos interstícios, que Sacristán (1999, p.73) chama de zonas de desorganização. Entendemos que essas zonas representam frestas as quais a ordem e normatização institucional não controlam totalmente. São nesses espaços desorganizados, nebulosos, opacos e indeterminados que o docente pode agir de modo autônomo; ou seja, a autonomia do professor está na possibilidade de atuar guiado pela política da fresta.

No cenário orquestrado pela voracidade da lógica contemporânea do capital, que abre mercados em diversos estratos da sociedade, que a despeito do discurso politicamente correto dilapida o ambiente, não respeita a diversidade humana etc., emerge a escola transbordante. Aquela que acaba por assumir funções que não estão diretamente vinculadas à questão da escolarização. “Os sonhos desmedidos da educação integral favoreceram a emergência daquilo que tenho designado por ‘escola transbordante’, exorbitante e sufocada por um excesso de missões.” (Nóvoa, 2010, p. 33)

Imaginamos ser imprescindível ter em mente que a supervalorização da escola, em termos de discurso, cria uma indefinição de sua função. O certo é que a escola não deve ser responsável por resolver todos os problemas da sociedade. O professor tem uma função definida no espaço escolar, não sendo possível fazer papel de pai, assistente social, psicólogo... Ele, em seu labor, pode, em determinados momentos,

caso necessário, para o desempenho da função de escolarizar, estabelecer uma proximidade maior com o estudante, ouvi-lo, dialogar sobre as coisas do mundo e da vida. Nunca se esquecendo do objetivo de seu trabalho. Ou corre-se o risco de procurar desempenhar uma função para a qual não tem formação, e que, portanto, não é de sua alçada, esquecendo-se de cuidar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem.

A escola que procura abraçar o mundo, tomar para si responsabilidades que não lhes são pertinentes, fatalmente não realizará a contento sua função. O professor que busca desenvolver atividades as quais não se situam no leque de atribuições de sua profissão pode incorrer no erro de descuidar do que efetivamente deveria fazer, que é ensinar. Essa situação da prática pedagógica recai diretamente na imprecisão da identidade do professor e, por tabela, na profissionalização docente.

Para Libâneo (2012), nas três últimas décadas, a escola pública brasileira sofre um incessante declínio de qualidade; o que está intimamente associado por um lado às políticas educacionais de cunho neoliberal para os países em desenvolvimento e, por outro, aos traços da escola dualista. O autor salienta que há um agravamento na dualidade da instituição, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres.

A escola do acolhimento é aquela que funciona quase como um “depósito de crianças e jovens”. Representa um lugar seguro para eles, enquanto os pais ou responsáveis estão no trabalho. Ao que parece, é a escola da sociabilidade e que pouco se preocupa com o conhecimento. As demandas lançadas à escola são tantas que o efetivo trabalho de escolarizar fica relegado a um segundo plano. Esquece-se de que, assim como o lugar da vida, a escola é, antes de tudo, o lugar de aprendizagem. Imagino que isso seja algo que se tornou bastante comum, pois os professores esbarram em graves problemas situados nas instâncias da prática, formação e profissionalização.

O espaço geográfico da escola: o jovem-aluno e o professor de Geografia

Como indicado anteriormente, a escola atual vive o fenômeno do “transbordamento”. Pouca a pouca, a sociedade lança para dentro dessa instituição um gigantesco leque de tarefas, as quais os professores, paulatinamente, tem se apropriado com certo voluntarismo e generosidade. Desse modo, a escola acumula hoje um excesso

de missões. Acometendo-a de uma dispersão, uma falta de prioridades, ausência de um rumo. Ou seja, nesse emaranhado de tarefas que a escola foi tomando para si, ela parece ter perdido seu foco. É preciso lembrarmos que a atividade primordial da escola, devendo ser função dos docentes é a aprendizagem dos alunos. (NÓVOA, 2007)

O autor segue dizendo que outrora, sob a égide da pedagogia tradicional a educação era baseada na transmissão de conhecimentos. Há uma grande mudança na de paradigma no campo da educação com o surgimento da pedagogia moderna. Agora os alunos povoam o centro do processo. Passa-se de uma leitura pedagógica de que o escopo deveria ser o conhecimento, para outra cujo cerne de questão é o aluno. Novoa (2007), como o qual concordamos, arremata a questão defendendo que a educação, na realidade, deve centrar-se na aprendizagem.

Ao fazer a defesa da aprendizagem enquanto objetivo maior da educação, portanto da escola, lança-se a ideia de que é preciso avançar para além de tomar o aluno como elemento nuclear do processo de escolarização. Pressupondo que deve-se garantir àquele a aprendizagem. Uma vez que aprendizagem implica sujeitos (professor e aluno) e ao mesmo tempo conhecimento. A missão da escola, que tem no trabalho do professor um de seus elementos fundamentais, é garantir a aprendizagem dos alunos.

Na medida em que conclui-se que a escola deve tomar como seu objetivo central a aprendizagem do aluno, surge uma pergunta de cunho metodológico, como fazer isso? Longe de querer aqui fazer um receituário, até porque entende-se que o campo da educação e o mundo da escola é atravessado e composto por uma infinidade de elementos. Entretanto, nos arriscaremos a sinalizar algo que possa ser útil, principalmente, para a aprendizagem em Geografia.

Iremos destacar então dois elementos. O primeiro é a necessidade de que o professor conheça melhor seu aluno (jovem-aluno), para atuar melhor em seu trabalho. O outro elemento é o de que, principalmente, para o professor de Geografia torna importante entender a escola enquanto um espaço geográfico. Ambos passam pela questão da investigação, a qual Pérez (2006), assim como outros autores, nos chama a atenção para o fato de que o professor deve ser um sujeito que reflete e investiga sobre a prática/o aluno.

Muito frequentemente no Brasil, a temática da juventude tem sido vislumbrada sob uma perspectiva que a associa a um problema social (ABRAMO,

1997). Na escola, o jovem-aluno não é visto de modo diferente. Há uma grande tendência de enxergar esse sujeito a partir das qualidades e comportamentos que os adultos da escola julgam como negativos. Fragmentação, inquietude, desdém, indisciplina, compulsividade são algumas das características da cultura juvenil, as quais são encaradas como problema pelos profissionais da educação, o que conduz a escola à leitura rasa, induzindo a síntese de que jovem é sinônimo de problema.

Pensamos o trato com os territórios juvenis na escola, que tem como elemento central o desafio docente na formação do sujeito fragmentado. Um primeiro elemento a se cuidar é não balizar o entendimento de juventude. A ideia é escapar das concepções enviesadas que nada contribuem para uma leitura concreta do jovem-aluno.

Cotidianamente nos deparamos com uma série de imagens acerca da juventude que interferem em nossa maneira de apreendê-la. Dayrell (2003) elenca três dessas imagens, sendo a primeira a do jovem como vir a ser, ou seja, visto como condição de transitoriedade; a segunda, uma visão romântica da juventude, e que esta seria um tempo de liberdade, do hedonismo e de comportamentos exóticos; outra imagem é a do jovem enquanto momento de crise e distanciamento de instituições como família e escola. Concordando com o autor, pensamos que esses modelos socialmente construídos em torno da imagem do jovem devem ser questionados, pois “[...] corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’.” (2003, p.41).

É importante considerar o jovem não a partir de critérios rígidos, mas como imerso em processos de crescimento vivenciados pelo indivíduo em seu contexto social situado num espaço-tempo do agora. Ou seja, é de suma importância entender o jovem como um sujeito social, que vive os dilemas de seu tempo no lugar, o qual medeia sua relação com o mundo. Com isso, queremos dizer que o ser jovem muda ao longo da história; assim como existe um modo de ser jovem em cada quinhão do espaço, dentro de um mesmo tempo histórico.

Uma primeira ideia que defendemos é da heterogeneidade da juventude. Não é uma categoria unívoca, homogênea; pelo contrário, expressa uma pluralidade. Ao falar de juventude, é necessário marcar sua diversidade e complexidade enquanto fenômeno da sociedade contemporânea. A juventude, consensualmente entendida por diversos autores, toma uma dimensão flexível no sentido de se constituir de certas

categorias que variam conforme as condições de classe social, cultural, gênero, especificidades territoriais, entre outras. (CAVALCANTE; GUIMARÃES, 2010). Dentro da mesma linha, ao tratar da juventude da periferia, Dayrell (2003) utiliza o termo no plural “juventudes”, afirmando que os modos de ser jovem apresentam especificidades que não se reduzem a um único modo de ser jovem nas camadas populares, mas expressam uma grande diversidade.

Pois, como já foi dito, cada contexto espaço-temporal formata uma maneira de o jovem estar no mundo. O jovem-aluno da escola pública metropolitana apresenta um modo particular de agir, por meio da cultura juvenil, na cidade e na escola, enfim, em sua relação com o mundo. A vida urbana da metrópole, complexa, fragmentada, desigual e acelerada, adentra os poros da juventude. A metrópole, então, repercute o caos urbano no jovem. Ele traz a metrópole invisível dentro de si.

Outro debate travado sobre a questão da juventude é o de encará-la como processo de transição para a vida adulta. Ao entender a juventude dessa maneira, há que se cuidar para não a assumir de forma um tanto pejorativa, como “sujeitos incompletos”. Outrossim, cabe ressaltar que a fronteira entre a juventude e a vida adulta é pouco clara. Certamente a idade é um elemento a se considerar, porém não é definidor do limiar de transição para a maturidade. Conforme León (2010), as estruturas de transição ocorrem pelo imbricamento de três elementos fundamentais que vão definir essa fronteira: a conformação da família, a entrada, de maneira mais ou menos permanente, no mundo do trabalho e a independência econômica e residencial.

O advir da modernidade coloca em pauta a relação entre o jovem e a escola. A escola é, por excelência, a instituição onde ocorre a educação formal. Local que deve ter a função de atualizar os sujeitos de todo o conhecimento socialmente produzido ao longo da história da humanidade. A escola deve formar para a vida! Entretanto, é inegável que, em decorrência de pressões do sistema capitalista, a instituição tem focado em formar as crianças e jovens, quase que exclusivamente, para o mundo do trabalho.

Considerando que as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o conhecimento geográfico torna-se necessário para a vida das pessoas em seu dia a dia. Ou seja, a educação geográfica na escola pode levar os indivíduos a terem consciência

da espacialidade das coisas no mundo. Daí a importância da geografia escolar para os alunos.

O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais. (CAVALCANTI, 2008, p.36)

Colocados os papéis da escola e do professor, assim como a contribuição da geografia escolar para a vida do jovem-aluno, cabe agora apontar alguns elementos acerca da relação do jovem com a escola, e vice-versa.

Em primeiro lugar, partimos da premissa de que a escola é lugar localizado no seio da sociedade. Portanto, essa instituição torna-se atravessada pelos elementos e fenômenos que recortam o corpo social no qual está inserida. Nesse sentido, a mesma juventude que desfila sua cultura juvenil no espaço urbano/metropolitano aparece também na escola.

A complexidade das relações tanto quanto a diversidade de elementos que se entrelaçam para compor o processo de construção de conhecimento na escola tornam impossíveis as respostas prontas. Entretanto, entendemos que Callai aponta um caminho, quando diz que “[...] deve-se procurar reconhecer quem são e como são realmente estes jovens “que devem ser educados” para que se consiga chegar neles, para encontrar as melhores formas de ação.” (2001, p.143)

O segundo apontamento traz para a pauta do professor, em especial o de Geografia, uma proposta/possibilidade de leitura da escola. O desafio é de pensar a escola enquanto um espaço geográfico. Entendendo este, na perspectiva de Santos “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (2006, p. 63).

O espaço escolar então formado por um conjunto de objetos – salas de aula, mesas, carteiras, computadores, livros, quadro negro, giz, apagador etc. – e um conjunto de ações – essas são empreendimentos dos sujeitos sociais, são atos intencionais. Lembrando esses conjuntos são indissociáveis, solidários e contraditórios. Isso quer dizer que não é possível pensar o espaço de modo a separar de um lado objetos, e de

outro as ações. E mais, como estão sempre relacionados, a natureza dessa relação é dialética – solidária e contraditória.

Sobre a interação entre objetos e ações, o mesmo autor afirma que é nas tramas dessa relação é que o espaço se transforma, encontra sua dinâmica. “De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre os objetos preexistentes. (SANTOS, 2006, p. 63)

Essa relação condicional dos objetos para com as ações, e vice-versa, coloca o espaço em obra. Veja que como aponta o autor, não é uma relação de mão única. Os sistemas de objetos pode limitar ou induzir determinadas ações. Assim como, o sistema de ações somente se realizam por sobre os objetos já existentes, ou criando novos. Em suma, nesse jogo dialético, pode-se dizer que são os sujeitos sociais atribuem a noção de processo, dinamismo, movimento ao espaço, pois eles o constroem e o reconstroem, produzindo e reproduzindo a vida.

Ancorando-nos em Pereira (2012) quando traz a tona a vinculação entre o espaço e o fato educativo. Para o autor, qualquer atividade humana precisa de espaço e tempo determinados. Assim também o é com o ensinar e o aprender. A educação lança uma dimensão espacial e que, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo da atividade de ensino.

O espaço enquanto categoria ontológica, do ser das coisas, faz presente no fenômeno educativo. Partindo dessa tese é que estamos na defesa da escola ser encarada com espaço geográfico. Espaço que aparece como produto dos arranjos dos objetos e das relações sociais - tecidas em decorrência de intencionalidades pedagógicas - ali estabelecidas.

Considerações finais

A escola é o lugar por excelência onde o professor realiza sua profissão. As ações e práticas pedagógicas, que sem dúvidas tem ligação com o contexto externo, efetivam-se no espaço escolar. O ofício docente toma concretude em sala de aula e na escola. Para o jovem-aluno a escola é ao mesmo tempo o lugar da aprendizagem e da sociabilidade. No espaço geográfico da escola a cultura juvenil desfila produzindo e reproduzindo a juventude hodierna.

Defende-se aqui a importância do professor compreender a dinâmica socioespacial e da escola, assim como saber do aluno. Apontando na mesma direção, Tardif (2000) diz que o objeto do trabalho do professor são os seres humanos e, por conseguinte, deve dar conta da particularidade dos indivíduos.

Tomando, em específico, o caso do professor de Geografia, que atua no Ensino Básico - segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio -, os estudantes são, em grande parte, jovens. Eis um problema grave, o de que esses profissionais têm, na essência de seu labor, a lida cotidiana com o jovem-aluno, o qual, ao que parece, não conhece muito bem.

Imaginamos que, ao compreender melhor o jovem, sua cultura e sua espacialidade, potencializam-se exponencialmente as chances de o professor qualificar sua relação, em sala de aula, com o Outro – jovem-aluno. De modo a garantir uma aprendizagem significativa, objetivo da escolarização. Pois não há possibilidade de se realizar um projeto formativo rumo a uma transformação social, partindo de um olhar enviesado, distorcido do próprio sujeito a ser formado.

Por fim apostamos que o professor de Geografia deve olhar para a escola a partir da espacialidade das coisas. Imaginar possibilidades para aproveitar as diversas vivências e práticas dos sujeitos na escola. Pois, as práticas espaciais que figuram na sociedade como um todo, são em certa medida reproduzidas no espaço escolar. Com isso, pode-se tomar o espaço geográfico da escola para iniciar um estudo acerca de objetos/fenômenos em outras escalas. Até porque o conteúdo de Geografia deve dialogar com a espacialidade dos alunos.

Fica, então o desafio aos professores, como explorar o espaço geográfico da escola no ensino?

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.5/6, p.25-36, maio/dez. 1997.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p.133-152, jan./jun. 2001.

CAVALCANTE, Claudia Valente; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Jovens na comunidade virtual e estratégias educativas. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). **Jovens: espaços de sociabilidade e processos de formação**. Goiânia: Editora PUC Goiás/Cânone Editorial, 2010. p.111-128.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.40-52, set./dez. 2003.

GONÇALVES, Amanda Regina. Professores e conhecimentos escolares: perspectivas teórico-metodológicas de investigação em Didática da Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 21, n. 42, p 93-112, jul./dez. 2006

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996. p.121-184.

LEÓN, Oscar Dávila. Juventude e trajetórias sociais. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). **Jovens: espaços de sociabilidade e processos de formação**. Goiânia: Editora PUC Goiás/Cânone Editorial, 2010. p.17-36.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

NOVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Educa: Lisboa, Portugal, 2010.

_____. Desafios do trabalho docente no mundo contemporâneo. Publicação do Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em 29/08/2012.

PELBART, Peter Pal. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PEREIRA, Marcelo Garrido. O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território perdido. In: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. (org.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 173-186.

PÉREZ, Francisco F. Garcia. Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In: ESCUDERO, J. M.; LUIZ, A. (orgs.). **La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas e prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2006. p.269-309.

SACRISTÁN, José Gimeno. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 70-98.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.65-92.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Espaço e método**. 4. ed. - São Paulo: Nobel, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./fev./mar./abr., 2000, n.13.

Recebido para publicação em novembro de 2016

Aprovado para publicação em fevereiro de 2017