Revista Tecnologias na Educação-ISSN: 1984-4751 – Ano 12 -Vol.34- Dezembro/2020

Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia e suas tecnologias: o que pode a escola enquanto lugar-comum?

Lorena Lopes Pereira Bonomo[1]

RESUMO

Neste artigo a temática do ensino de Geografia é colocada pelo par pesquisa e prática. Nos distanciando da perspectiva que infere o praticismo, ou a mera busca por metodologias, como centralidade na discussão que visa responder para onde vai o ensino de geografia nesses tempos, e nos posicionamos pela inegociável condição da pesquisa como alicerce do método para, assim então, localizar as tecnologias como o que são: meios, instrumentos. Desse modo, o objetivo é apresentar reflexões, a partir de práticas educativas geográficas utilizando fotografia, cinema e produção de vídeos, como artifícios que permitiram produzir formas de pensar pelo espaço, pela geografia, os cotidianos vividos pelos estudantes, buscando a criticidade a partir do conteúdo geográfico apreendido. Tal movimento aponta, já em suas considerações finais, para as potências que a escola, enquanto lugar-comum, contém para a transformação do mundo público.

Palavras-chave: Geografia escolar. Tecnologias no ensino de Geografia. Práticas docentes.

1. Introdução

Hannah Arendt, filósofa política alemã, em sua obra "A crise na educação" nos coloca a seguinte provocação, que seguirá como "fio condutor" desse artigo:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2011, p. 247)

[1] Doutora em Educação pela UFF, Professora adjunta do curso de Geografia, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lorenbonomo@hotmail.com

A experiência de espaço e tempo em que se escreve fundamenta os movimentos desse artigo. Outubro de 2020 e uma pandemia do novo Coronavírus que enluta nosso povo, atordoa politicamente esse país e suspende toda uma ordem de atividades que ilusoriamente definíamos como a "normalidade" em nossas vidas. Nesse contexto, a centralidade da questão das tecnologias na Educação e seus usos, que, é verdade, já se colocava anteriormente, ganha novos contornos e localiza novas disputas. Distanciados, por hora, de toda problemática envolvendo as condições que se espreitam perigosamente com o avanço das propostas de EADs, por exemplo, e toda uma seara de fazeres educativos – em forma enganosa de improvisados -, de precarização de condições de trabalho e perda de direitos docentes, esse artigo busca possibilidades metodológicas na interface de tecnologias no ensino de Geografia que, sem dúvida, se colocam em uma dimensão teórica e política diversa de tais exemplos.

Colocadas então, não como redentoras mas como elementos constitutivos contemporâneos na formação humana, a Educação e as tarefas de ensino se veem impelidas aos deslocamentos que tais tecnologias provocam na aula. Se colocam no horizonte pistas para que se elabore essa conexão para além das relações de consumo e adesão imediata aos modismos, pista onde se revelam perguntas que precisam ser permanentemente colocadas e sustentadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo: a que/quem servem nossas aulas? Tecnologias para quê/quem? Qual projeto transformador (e não meramente reprodutor) de sociedade se coloca com tal adesão?

Nesse sentido, afirmando também, com Mombeig (1957, p. 13) a *interrogação permanente* no mundo que a Geografia é, inferimos que as tecnologias podem ser potentes ferramentas para o método que se consolida como garantidor de elaboração do raciocínio geográfico: a pesquisa! Ao explicitar a relação entre ensino e pesquisa, Freire afirma que:

> O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipótese várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chegue a sua explicação (FREIRE, 1999, p. 98).

E, para além da defesa da condição pesquisadora da docência, também vamos ao encontro de autores que defendem o educar pela pesquisa. Portanto educar e educar-se pela pesquisa. Nesse sentido, Pedro Demo (2006) corrobora e assevera que a

> "Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente". (DEMO, 2006. P.42- 43).

Nas perguntas que seguem aqui sustentadas: tecnologias para que os alunos produzam mais que respostas, novas perguntas, construam hipóteses, apontem evidências, indiquem proposições; para que se posicionem/reposicionem diante dos objetos do conhecimento e que o façam também coletivamente; para que se apropriem criticamente de ferramentas que, não dotadas de neutralidade, se configuram como construções sócio-históricas que atuam como agenciadoras de *arranjos espaciais* e componentes de *situações geográficas*.

Ao mediar novas experimentações, amplia-se a produção do que consideramos uma linguagem geográfica. Uma linguagem que permite ler as relações entre sociedade e natureza, os cotidianos, que permite compreender as práticas socioespaciais em diversas escalas e anunciar caminhos que colaboram na produção do conhecimento humanizador. Pensando o concreto, produzindo análises e sínteses, para localizarmo-nos no mundo público, tecendo nas vivências escolares – a despeito das lógicas neoliberais do individualismo e da competição – um lugar comum onde o mundo está à disposição dos que chegam. E afinal, como também Hannah Arendt indica, somente o modo como agimos no espaço público nos atribui liberdade, essa ação política.

2. Fotografia, cinema e produção de vídeos: experimentações entre a pesquisa e as autorias na geografia escolar mediadas pelas tecnologias

O entrelaçamento entre arte e a tecnologia despontam nesse artigo como potenciais formas de chegar a geografia, ou de produzir formas de dar a ver o espaço geograficamente. Tal relação se realiza em três experiências, com três linguagens: o cinema, a fotografia e a produção de vídeos. Importante ressaltar que nos associamos, tanto nos relatos quanto nas análises, a uma concepção de apropriação das ferramentas pelos estudantes, e não só sua pura contemplação.

Na horizontalidade das relações educativas que tais usos parecem favorecer – uma vez que geracionalmente é inegável a habilidade e a destreza dos estudantes na lida com os artefatos tecnológicos – porém reiterando intencionalidades e a tríplice função do conteúdo (a saber: conceitual, procedimental e atitudinal) como centralidade do processo. Destacamos

ainda, que é a busca por uma lógica ao avesso que nos movimenta a colocar a tecnologia a serviço do processo de restituição da humanização como cerne da Educação. Ou seja, afirmamos que nos interessam os usos que possam tornar as tecnologias potencializadoras das nossas formas de nos produzirmos como seres sociais e desejarmos uma sociedade transformada.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) já apresentavam propostas curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, destacando a utilização de tecnologias que auxiliassem os alunos no aprendizado e no desenvolvimento das chamadas novas *habilidades* e *competências* (termos que denunciam a entrega ao gerencialismo e a lógica neoliberal na Educação*)*. No caso da disciplina escolar Geografia, ressalta a utilização de imagens de/em diferentes linguagens como forma de expressar, por exemplo, os conceitos geográficos, localização da espacialização e a leitura das paisagens e de seus movimentos. (BRASIL, 1999).

Paulo César Gomes, em sua obra "Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar" recupera com vigor a perspectiva de encontrar nas imagens um instrumento de descoberta e/ou de construção dessa forma de ver geográfica (GOMES, 2017, p. 132), nos impelindo a "aprender a ver" (idem, 2017, p. 133), para isso apresenta a defesa da formação de quadros geográficos como elemento. Nesse sentido, o autor afirma que:

> Quando falamos em imagens, em quadros, estamos falando de algo que é fruto de escolhas, do arbítrio daquele que os constrói. As escalas de representação não pertencem ao fenômeno como pretendem alguns (Lacoste, 1976). Elas pertencem inteiramente a decisão daquele que o está representando. Da mesma forma, os elementos que figuram em um quadro, em um mapa, não são necessariamente impostos pela ordem de tamanho que têm, mas, sim, voluntariamente colocados em associação para fins de algum tipo de demonstração ou análise. Em termos muito simples, isso nos impede de tratar um mapa, e também uma pintura, ou mesmo uma foto, como um documento que representaria a realidade de um lugar, ou de uma época. Essas imagens são elementos de significação e devem ser analisadas como tal. A pergunta fundamental assim é: O que aquela imagem nos faz ver?. (GOMES, 2017, p. 139)

Nesse contexto, as três experiências que serão relatadas a seguir, lançam olhares ao cotidiano - essa dimensão que, para Milton Santos (1996, p. 321) -, é *condição e convite a ação*), para, dando a ver espacialmente, na escola possa construir-se geograficamente como uma forma de pensar.

2.1. Ser-estar no mundo, ser-estar no mapa!

Essa primeira seção está acompanhada de uma imagem (figura 1), se referindo ao documentário "The Revolutionary Optimists". A narrativa se dá em Kolkata, na Índia, onde as crianças descobrem sua ausência na cartografia oficial, disponibilizada no *Google Maps*, a partir de uma atividade proposta pelo professor. Um espaço em branco ocupa o lugar no qual deveria estar a comunidade. Podemos traçar um paralelo com Bacurau, filme brasileiro lançado em 2019, e que apresenta, também na fala de um professor, a estranheza do desaparecimento do local – Bacurau – do mapa! No caso dessa produção, outra questão emerge e irrompe a todos que assistem. Uma mulher pergunta: "Quem nasce em Bacurau é o que? É gente!". Tais situações presentes na arte cinematográfica nos colocam de imediato uma provocação espacial: Como é quando não se está no mapa?

Figura 1 – cena de "The Revolutionary Optimists"

Fonte: <https://www.pbs.org/independentlens/films/revolutionary-optimists/>

No documentário a ação dos estudantes passa a ser: colocaram-se no mapa, produzir dados, buscar estratégias com a Plataforma responsável pela localização e reivindicar seu lugar. Sendo assim, as crianças partem para explorar seus territórios, anotar, registrar, perguntar e a princípio artesanalmente mapeiam sua comunidade. Levam os dados, recebem equipamentos para refinarem o trabalho, e produzem sua localização. Junto a ela vem uma rede de serviços que, diz-se, antes não tinham acesso, dada a ausência no mapa. São apresentados dados que apontam a melhoria na qualidade de vida após tal movimento, entre eles, avanços na vacinação da população.

Duas aberturas para discussão nos parecem emergirem de tal experiência. Quais cartografias interessam construir nas aulas de Geografia? Para além de um estudante leitor de mapas, conhecedor dos códigos e capaz, portanto, de localizar-se no espaço – habilidades

fundamentais – o quanto as tecnologias nos permitem, pela pesquisa, construir uma cartografia significativa, que coloque os sujeitos no mapa de forma crítica e ativa e, com isso produzam insurgências, mobilizações e novas autorias do ser-estar no mundo das crianças?

O escritor uruguaio Eduardo Galeano nos provoca política e poeticamente...

> A linha do equador não atravessa a metade do mapa-múndi, como aprendemos na escola. O mapa-múndi que nos ensinaram dá dois terços para o norte e um terço para o sul. No mapa, a Europa é mais extensa do que a América Latina, embora, na verdade a América Latina tenha o dobro da superfície da Europa. A Índia parece menor que a Escandinávia, embora seja três vezes maior. Os Estados Unidos e o Canadá ocupam mais espaços do que a África; O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra (GALEANO, 1999, p. 323)

Como nos apropriamos criticamente desse conhecimento cartográfico sem naturalizações, definidos como historicamente produzidos e, portanto, produzindo geograficamente o tempo do presente, garantindo que as ações criadoras se configurem como campos de resistências?

2.2. Mirar desde as margens, das periferias, dos subúrbios....

Sob pretextos diversos o telefone celular nas mãos dos estudantes é uma campos de tensões, que se aprofundaram nos tempos vividos. Se antes eram reiteradamente colocados como um "problema" como meio de distração nas aulas presenciais, nas aulas remotas passaram a ser autorizados com status de sala de aula. Para além de tais conflitos, nessa seção refletimos a câmera nas mãos dos estudantes de modo intencional, como produção de um olhar pesquisador visando a formulações dos modos de compreender as paisagens e extrair delas os conteúdos geográficos desejados.

Já obtivemos resultados interessantes ao solicitar que estudantes registrassem espaços de poder e saber na escola, por exemplo. Mas, no contexto trazido a esse artigo, colocamos a experiência de que estudantes registrassem cenas suburbanas e justificassem tal escolha em aula. Nativos dessa espacialidade foram inúmeras as imagens produzidas que suspenderam e recolocaram a dimensão das próprias práticas de espaço dos estudantes para produzirem essa rede intuitiva, que no encontro que a aula é foi se transformando em conhecimentos compartilhados.

Figura 2 – “Geografia suburbana”

Fonte: BONOMO, L. 2015

Na imagem acima: o bate-bola é marca cultural territorializada no espaço, é a historicidade que transforma em paisagem a foto. Junto a imagem vem a narrativa: no subúrbio vive o Bate-bola. Que não se faz presença apenas no carnaval, uma vez que há ao longo do ano, casas e barracões onde se produzem da arte a confecção de fantasias e máscaras. E que se dividem entre os de bexiga e sombrinhas. E que, eu sigo descobrindo com as/os estudantes, se localizam em ruas próximas a escola onde a experiência acontece. Busca-se o mapa de Marechal Hermes. Localizam-se os grupos no mapa do bairro: Magia, Agonia, Cobra etc. Descobre-se a história dessa cultura, seu apagamento iminente, seus conflitos e suas lógicas contraditórias. Geografiza-se pelo olhar de um, que reverbera na experiência de outro, que desloca o da professora-pesquisadora.

O fazer imagens produz uma forma de ver outra. A contemplação intencional provocada pelo pensamento espacial, orientada, cria formas visuais de pensar geograficamente. As geografias cotidianas dialogam, enfrentam, respondem, restituem as geografias acadêmicas, no atravessamento que as geografias escolares impõem. Saltam nessa atividade as formulações sobre paisagem suburbana. Além dos bate-bolas: senhora sentada na calçada, roupas estendidas na corda, tênis pendurados em fiação de luz, adereços de santos

nas faixadas das casas, pipas empinadas nos céus por crianças e adultos, ferros-velhos. Todas expressas pelo acúmulo de tempos, pelo *domínio do visível* (SANTOS, 1988, p. 21), que se apreende nas ruas do subúrbio carioca, todas mais que representações, apresentam o lugar vivido. Se configuram como imagem, e também como ato de fotografar, como acionar de memória, como narrativa de experiência pelas relações educativas.

> Lá não tem brisa / Não tem verde-azuis / Não tem frescura nem atrevimento / Lá não figura no mapa / (...) Lá não tem claro-escuro / A luz é dura / A chapa é quente / Que futuro tem aquela gente toda? (Chico Buarque, Subúrbio)

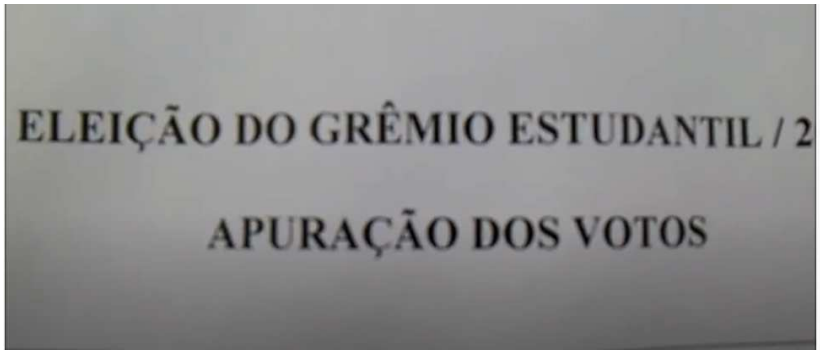
Os subúrbios, as periferias, os invisibilizados, as tecnologias de vizinhança, as redes e as múltiplas escalas, as margens e as bordas, as desigualdades, as condições de trabalho, renda; as questões de classe, gênero e raça; os deslocamentos; as sociabilidades, irrompem o programa e se fazem currículo para ver o espaço vivido geograficamente, e para suspender e superar o imediato, pela busca teórica do "*Onde? Por que aí*?" (FOUCHER, 1989, p.21 apud CAVALCANTI, 2019, p.68).

Também é nesse contexto, desse se relacionar com a tecnologia não como mero consumidor, mas por uma crítica na apreensão, colocando-se como autor e provocador de pensamentos produzidos nos/dos/com espaços vividos, tem-se na escola, no olhar sobre ela, a centralidade no relato a seguir.

2.3. Micrometragem no chão da escola: a busca de políticas, o encontro também das polícias

Em junho de 2013 o Brasil em suas diversas e contraditórias manifestações impunha ao espaço escolar um pulsar político que tencionava uma linguagem que permeia o campo que podemos chamar de geografia política: justiça, igualdade, direitos, conquistas. O modo como ganham corpo essas palavras no mundo-escola tomava a cena. Escola era ou não lugar de, além de falar, fazer política? Capturar o que havia de política na escola, se havia, era a provocação. Dela nasce a ideia do registro que pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=PrEKtwr1O4E. Estudantes do Ensino Fundamental.

Figura 3 – Política na escola (*Print* de cena da micrometragem)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PrEKtwr1O4E. Estudantes do Ensino Fundamental.>

Na produção do vídeo as crianças estão atentas ao cotidiano escolar e também representam o mesmo. Percebem o espaço produzido na escola permeado de política quando: se insere dados no sistema da Rede Municipal; quando precisam estar uniformizados para adentrar o local; quando elegem representantes de turma ou grêmio estudantil; quando burlam a lei que veda o uso de aparelhos celulares em sala; quando "colam" nas avaliações; quando negociam saída de sala com o professor; quando trocam o lugar marcado estabelecido no mapeamento da sala afixado na parede; ou, como evidenciado no esquema (figura 3), que hierarquiza os sujeitos da escola numa relação inversamente proporcional considerando quantidade de pessoas e de poder. A política no campo do possível e os cerceamentos policiados são apresentados de forma impactante na micrometragem.

O vídeo da escola desvela, desinvisibiliza o *entre* empreendido pelos estudantes como praticantes desse espaço: a escola entre a polícia e a política. Ouvimos/vemos/sentimos uma escola entre o conformador e o revolucionário. Segue a escola, defendemos, como um espaço interessante para se estar, no lugar do encontro com a diferença, desde aquela realidade da qual partimos porque daquela forma não existíamos antes, só ali nos inventamos, nos lugares comuns!

Ao desdobrar a escola na linguagem, como fizeram na micrometragem, nosso lugar-comum desvelando a polícia e a política subjacentes a essa produção do espaço escolar, localizada entre e pelas *verticalidades* e *horizontalidades* (SANTOS, 1996), são tecidas redes de conhecimentos forjadas na experiência com os lugares.

5. Lugar-comum: crítica e emancipação ao fazer escola no/com/para o mundo público

Se o espaço é, para nós da geografia, o quadro que dá sentido, uma vez que se configura simultaneamente como substrato das práticas sociais e condição de sua existência, o lugar é o espaço sensível, de um cotidiano compartilhado e assim localização da coexistência e do conflito, já que todo lugar é, a seu modo, o mundo (SANTOS, 2006). O lugar, em outras palavras – como muitos argumentam -, nos modifica não através de um pertencimento visceral, mas através da prática do lugar, da "negociação de trajetórias que se intersectam, lugar como arena onde a negociação nos é imposta". (MASSEY, 2008, p. 111).

Ao negociar com uma *constelação de trajetórias* que se (re) inventam, e redimensionar a condição pública da escola entendendo-a como lugar comum, vemos nela se instalar o compromisso docente. Paradoxalmente cuidamos da "perduração" o mundo, os saberes acumulados de mundo, renovando sua herança pública. Nesse caminho, de educar para o comum, recebemos o novo (GALLO, 2014). Habitar a escola, esse lugar-comum, nos convoca a produzir o sentido público, embora o receituário neoliberal para a mesma, somente a venda e reduza como investimento individual, para a competição e qualificação para o mercado do trabalho.

Pelo experimentado na trajetória com estudantes, atravessados pelas mediações tecnológicas, pelas ferramentas e artes do cinema, da fotografia e da produção de vídeos, foi possível buscar sentidos no fazer docente nessa perspectiva de escola como lugar-comum. Com as coisas do mundo provocadas a ver, postas à disposição (MASSCHELEIN, 2013), e assim engendramos formas de engajamento no pensamento público via pensamento geográfico.

Os recém-chegados e a nova chance de começo do mundo, de formação dos seres sociais. A educação como essa responsabilidade do desenvolvimento humano, e a geografia cuja relevância social está em desvelar, pelo espaço, as contradições e as desigualdades dos modos de produção desse mundo. Processos potencializados na centralidade da pesquisa, na relação teoria-prática, e dessa forma acionando metodologias diversas – dentre elas as tecnologias – voltados para o desenvolvimento humano.

5. Considerações finais

Tecemos nesse artigo reflexões que pretenderam defender a Geografia no currículo escolar hoje, encontrando argumentos que, para além das causas laborais corporativas, elucidem o fundamento na formação dos seres sociais que a mobilização de categorias e conceitos próprios dessa ciência geram leituras críticas e emancipadoras das espacialidades, colocando a transformação de mundo no horizonte, desde o encontro no lugar-comum que a escola é.

Nesse sentido, tratamos de levantar conteúdos geográficos do cotidiano que podem, na composição com diversas tecnologias, colocar a educação geográfica e o ensino de geografia tendo a vida, as práticas sociais e espaciais dos sujeitos, como pontos de partida e de chegada refletida. Dimensões que só se forjam na aposta dos professores como intelectuais, como pesquisadores, desde a educação básica, definindo a pesquisa como princípio educativo e assim também renovando as relações Universidade-Escola.

Pesquisas e práticas no ensino de Geografia onde "defende-se, a potencialidade das associações entre a objetividade e subjetividade, racionalidade e imaginação, ciência e arte" (CAVALCANTI, 2019, p. 53), daí as possibilidades das tecnologias acionadas pelo método. Defende-se, sobretudo, o posicionamento nítido a questão: a favor de que(m) ensinamos? Localizando a educação como um direito e, na tarefa de educar para o mundo público, produzindo pedagogias geográficas comprometidas por esse encontro com a diferença que a escola abriga. Daí o compromisso ético e político, no imperativo desse tempo, uma geografia a favor da vida de todas e todos, principalmente daqueles produzidos como invisíveis, como subalternos.

6. Referências Bibliográficas

ARENDT, H. A Crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BONOMO, L. **Políticas e Poéticas Infantis na Invenção de Lugares-Comuns**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Disponível em http://www.poseduc.uff.br

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Geografia.** Brasília: MECSEF, 1998.

CAVALCANTI, L. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&M, 1999.

GALLO, S. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (Org.). **Políticas, poéticas e práticas**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GOMES, P. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola – uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOMBEIG, P. Papel e valor do ensino de geografia e sua pesquisa. In: **Novos estudos de geografia humana brasileira**. São Paulo: Difusão europeia do Livro, 1957.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Recebido em DEZEMBRO 2020

Aprovado em DEZEMBRO 2020