

## **A NOÇÃO DE ESPAÇO AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA BASE CURRICULAR CATARINENSE**

*THE NOTION OF SPACE IN THE GEOGRAPHY TEACHING IN THE CURRICULAR BASE OF SANTA CATARINA*  
*LA NOCIÓN DEL ESPACIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA BASE CURRICULAR CATARINENSE*

### **RESUMO**

Considerando a relevância do documento de política curricular, enquanto dispositivo à práxis escolar, o objetivo deste artigo é discutir os discursos envolvendo a noção-chave *espaço*, no componente curricular Geografia no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Fundamental. Com amparo na abordagem fenomenológica-hermenêutica, foram utilizados elementos da Análise Textual Discursiva como metodologia para a imersão no documento, emergência de categorias e elaboração de compreensões. A investigação sinalizou a importância de se entender a relação entre o espaço e o espaço geográfico enquanto objeto de estudos ao ensino de Geografia na escola. Nessa interface, indicou o cuidado com: a base teórica dessas noções que servem ao ensino, a relação com o âmbito do vivido, a articulação entre a cidade e o campo, e a especificidade e conexão com o tempo histórico. Esses resultados apontaram ao compromisso com os conceitos no documento de política curricular, ao conhecimento disciplinar como base para o trabalho interdisciplinar e à potencialização dessa perspectiva na formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** Base curricular de Santa Catarina. Ensino de geografia. Escola. Espaço geográfico. Política educacional.

### **ABSTRACT**

Considering the relevance of the curriculum policy document, as a device to school praxis, the purpose of this article is to discuss the discourses involving the key notion of space in the Geography curriculum component in the Base Curriculum of the Catarinense Territory for Primary Education. Supported by the hermeneutic-phenomenological approach, elements of Discursive Textual Analysis were used as a methodology for immersion in the document, emergence of categories and elaboration of understandings. The research signaled the importance of understanding the relationship between space and geographic space as an object of study to Geography teaching at school. In this interface, he indicated care with: the theoretical basis of these notions that serve teaching, the relationship with the scope of experience, the articulation between the city and the countryside, and the specificity and connection with historical time. These results pointed to the commitment to the concepts in the curriculum policy document, to disciplinary knowledge as a basis for interdisciplinary work, and to the potentialization of these perspectives in the continuing education of teachers.

**Keywords:** Curricular base of Santa Catarina. Geography teaching. School. Geographic space. Educational politics.

 Adriana Maria Andreis <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

**DOI:** 10.12957/geouerj.2023.76522

### **Correspondência:**

adriana.andreis@uffs.edu.br

**Recebido em:** 28 mai. 2023

**Revisado em:** 28 mai. 2023

**Aceito em:** 16 nov. 2023



## RESUMEN

Considerando la relevancia del documento de política curricular, como dispositivo para la praxis escolar, el objetivo de este artículo es discutir los discursos que involucran la noción clave de espacio en el componente curricular Geografía de la Educación Básica en el Currículo Básico del Territorio de Santa Catarina. Apoyados en el enfoque fenomenológico-hermenéutico, se utilizaron elementos del Análisis Textual Discursivo como metodología para la inmersión en el documento, emergencia de categorías y elaboración de entendimientos. La investigación señaló la importancia de comprender la relación entre el espacio y el espacio geográfico como objeto de estudio para la enseñanza de la Geografía en la escuela. En esa interfaz, indicó cuidado con: la base teórica de estas nociones que sirven a la enseñanza, la relación con el ámbito de la experiencia, la articulación entre la ciudad y el campo, y la especificidad y conexión con el tiempo histórico. Estos resultados apuntan a un compromiso con los conceptos del documento de política curricular, con el saber disciplinar como base para el trabajo interdisciplinario y con la potenciación de estas perspectivas en la formación continua de los docentes.

**Palabras Clave:** Base curricular de Santa Catarina. Enseñanza de la geografía. Escuela. Espacio geográfico. Política educativa.



## INTRODUÇÃO

Cada vez que uma aula acontece em uma escola, uma rede de propósitos e entendimentos entra em ação, contribuindo para selecionar as temáticas e os modos de entendê-las e apresentá-las aos alunos. Nesse complexo de articulações, o sentido das noções que constituem o objeto de pesquisa de cada disciplina é alicerce fundamental. Nesse caminho, este texto problematiza a noção de espaço apresentada ao ensino de Geografia no Currículo Base da Educação Infantil<sup>1</sup> e Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (SANTA CATARINA, 2019).

Assumindo a importância das especificidades disciplinares como fundamento, inclusive para a interdisciplinaridade, como sustenta Young (2011), na Geografia, assim como em qualquer disciplina, é preciso ter clara a força constitutiva do objeto, posto que, “na realidade, o corpus de uma disciplina é subordinado ao objeto e não o contrário” (SANTOS, 2006, p. 10). A escolha pela perspectiva espacial para o estudo da geografia no Ensino Fundamental (EF) no CBTC de Santa Catarina, Brasil, é o périplo investigativo para articular com a âncora conceitual básica implicada à especificidade compositiva do espaço geográfico, que acaba contribuindo à corporificação dos conhecimentos trabalhados nas aulas.

Como disciplina curricular, a Geografia tem a especificidade que compreende ser “pensada de dentro, isto é, a partir do espaço” (SANTOS, 1988, p. 3), cujo entendimento tem relação com o fato de que “a organização do espaço tem efeitos sobre a posição social das pessoas [...]” (MASSEY *apud* ENGLER, 2012, p. 3), ou seja, tem efeito na vida das pessoas. Por isso, o objetivo deste artigo é discutir os discursos envolvendo a noção-chave *espaço*, no componente curricular Geografia no CBTC do EF, especificamente no Anexo A, Apêndice A, para apontar aspectos conceituais que (de)marcam caminhos ao ensino escolar. Essa pretensão se enlaça na rede que configura a aula, e tem a ver com os “intentos exteriores”, que são as ações impulsionadas especialmente por especialistas e organismos de gestão (FELDMAN, 2006).

Dentre essas intervenções externas, os documentos do complexo da política educacional são um tipo de indutor forte, pois têm força de deliberação legal do poder público. A análise documental aqui trazida, conforme Mainardes (2009, p. 8), considera o “contexto político e socioeconômico mais amplo (determinações mais amplas), bem como com o conjunto de políticas implementadas”, e não tem a pretensão de apresentar “análises voltadas à mera legitimação de políticas ou à sua justificação”.

Não há Geografia sem tensão, segundo Lacoste (2010). Por isso, é importante que os intentos exteriores não sejam desprovidos de problematização consistente, que deve trazer contribuições para avançar

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa não inclui a etapa da Educação Infantil do CBTC.



da mera informação e explicação sobre os elementos espaciais, para uma ciência e disciplina que considere e ensine aspectos à criação de um espaço cidadão, avançando da enumeração de rubricas acerca do relevo, clima, povoamento, agricultura e indústria, entre outros, como critica Lacoste (2010).

Nesse caminho, a abordagem fenomenológica-hermenêutica ampara este estudo, que respeita o “conteúdo lógico-semântico” do documento investigado, “em contexto diferente e a partir de perguntas diferentes”, e a interpretação extrapola os sentidos atribuídos aos textos por seus respectivos autores, como propõem Arenhart *et al.* (2021, p. 97). Essa interpretação dos dados do CBTC dialoga com elementos da Análise Textual Discursiva (ATD), cujos aspectos implicados à interpretação autoral aportam o percurso realizado. Nesse sentido, a palavra *espaço* é a palavra que marca indicativos da Geografia, enquanto princípio fundante às pesquisas e ao ensino.

Esta contextualização-justificativa abre para a apresentação do documento em estudo e para as discussões, articulando as unidades de significado com a emergência das categorias analíticas. A categoria central, “O espaço e o espaço geográfico ao ensino de Geografia na escola”, vincula-se à quatro subcategorias: o espaço no aporte do ensino escolar, o espaço e o âmbito do vivido, o espaço articulado com a cidade e o campo e o espaço em relações com o tempo histórico. A partir dessas emergências, a argumentação elaborada é dedicada ao debate que traz aspectos conceituais fundantes da Geografia, considerando ser importantes para estarem presentes, tanto na elaboração do documento de política educacional quanto no trabalho com esses indicadores documentais no contexto escolar.

## A GEOGRAFIA NO CBTC DE ENSINO FUNDAMENTAL EM ESTUDO

Todo documento de política é uma “construção social”, situada geográfica e historicamente, que não pode ter um “significado estático nem universal”, conforme Sacristán (*apud* SACRISTÁN; PÉREZ, 2000, p. 149); “nossos esquemas de linguagem fazem com que percamos a perspectiva de que a condição da escolaridade é uma construção social”; “essa perda faz com que pareça natural e inevitável” (SACRISTÁN; PÉREZ, 2000, p. 148). Na complexidade implicada à escola, acabamos naturalizando aquilo que resulta dos intentos e escolhas externas, que se somam às internas da escola (FELDMAN, 2006), desconsiderando que o documento de política curricular oferece aspectos constitutivos dos conhecimentos escolares e que são indutores ao ensino.

Cabe considerar, que “qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo” (SOUZA, 2016, p. 77). Compreende um complexo em meio ao qual o “Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-



as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re)age em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido” (SOUZA, 2016, p. 77). Ao encontro do que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o CBTC compõe parte da trama de documentos de política educacional que tem força de lei e de estrutura regulamentadora da educação a ser instituída no país, sublinhando, literalmente, que o documento “foi elaborado com a participação de muitas pessoas”, o que ajudará o professor “a pensar sobre o que e como ensinar”, e que na elaboração foram feitas “escolhas!” (SANTA CATARINA, 2019, p. 18-21). Como o próprio documento traz, o “currículo é a potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino”, indicando que é o “organizador das atividades escolares, concretizando diferentes formas de uso dos tempos e dos espaços” (SANTA CATARINA, 2019, p. 14).

Para “entregar à sociedade a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais” (SANTA CATARINA, 2019, p. 14), um aspecto destacado na parte introdutória do CBTC é o compromisso do professor em realizar a sua tradução e adequação em acordo com a realidade da escola. Nesse sentido, indica que (SANTA CATARINA, 2019, p. 26-27) “este documento não lhe dirá o que fazer!”, “será necessário traduzir as orientações para colocá-las em prática”, pois “a história, o contexto, os movimentos que constituem cada escola são singulares e exigirão reflexão sobre os recursos disponíveis, as possibilidades e os limites de cada situação”. Ainda, “para que as orientações deste documento *façam sentido* no seu cotidiano, elas precisarão ser mediadas, analisadas, revisitadas, revistas etc.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 26-27, grifo meu). Também é mostrado que a “implementação curricular exige um complexo processo de *escolhas* sobre o que e como ensinar”, e que “o objetivo deste material é dar-lhe subsídios, indicações e orientações para apoiar o planejamento de ensino. Faça uso dele nesse sentido e *reinvente* a prática docente” (SANTA CATARINA, 2019, p. 26-27, grifos meus). Escolher e reinventar, destacados no documento, indicam à escola o caráter obrigatório da deliberação, o compromisso de seu cumprimento, e de a escola e o professor encarregarem-se de encontrar caminhos para realizar esse intento.

O CBTC está organizado em áreas gerais do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Ciências Humanas (Geografia e História). A Geografia é, assim, um dos componentes curriculares da área das Ciências Humanas (CH), apresentado por meio de orientações destacadas especificamente no Anexo A: Apêndice A, em que estão os quadros de organização curricular da disciplina. O enfoque concentra-se na noção-chave *espaço*, singular e plural, no Anexo A do CBTC, incluindo: a parte introdutória das CH (7 Área: Ciências Humanas, p. 398), a parte introdutória da Geografia (7.1 Geografia, p. 399-403) e o Apêndice A (Geografia – unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do EF, p. 404-430). O professor de



Geografia da escola precisará se apropriar de todo o documento do CBTC, porém, se concentrará na parte da Geografia. Por isso, o recorte deste estudo do CBTC está focado no Anexo A, Apêndice A (p. 398-430).

Essa parte do documento é estudada em diálogo com a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES, 2020; GALIAZZI; SOUSA, 2022), visando evitar o tratamento do objeto investigado – a noção-chave de espaço na Geografia do CBTC – como processo de descoberta de algo escondido e carente de uma explicação ao leitor, acobertada nas entrelinhas ou realizada de modo inconsciente pelos seus elaboradores. Trata-se de uma interpretação do documento; “uma reconstrução teórica a partir daquilo que emerge da experiência fenomenológica” (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 25) autoral realizada. Nesse caminho, não cabe descobrir ou desvelar intenções, mas construir e propor saberes a partir de um real expresso no CBTC. Como propõem Rocha e Deusdará (2005, p. 320-321), “o pesquisador não descobre nenhuma ‘dimensão oculta’ do real [...], mas participa de uma intervenção sobre o social”, pelo oferecimento de uma interpretação autoral sobre a materialidade do documento. Para os estudiosos, o pesquisador oferece uma compreensão singular, amparada teoricamente e contributiva às reflexões no campo do conhecimento em relação ao objeto investigado.

Esse exercício hermenêutico tem relação com o tipo de pesquisa na área de avaliação de políticas aqui realizado, ou seja, não se trata de uma “avaliação política”, mas da “avaliação de políticas”, executada “a partir da sua materialidade como texto” documental, segundo Souza (2016, p. 80). Avaliar não é ajuizar para emitir uma sentença de natureza acusatória ou vitimizadora, mas um processo de exame e elaboração de ponderações, implicando a noção geográfica de espaço em um documento de política que, efetivamente, ajuda em grande medida a “fazer o mundo” da escola.

### CAMINHO INVESTIGATIVO REALIZADO

A hermenêutica permite que sejamos intérpretes da experiência humana (ARENHART *et al.*, 2021; MENEZES; LOURENÇO, 2019), estudando como a Geografia está corporificada no CBTC. Galiazzi e Sousa (2022, p. 18) afirmam que é um processo de estabelecimento de relações que torna possível captar “novos emergentes”. Para essa interpretação, é realizado o processo desconstrutivo de unitarização, “desmontagem do texto, estabelecimento de relações e captando o novo emergente” (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 18), com apreensões gerais a partir da noção-chave *espaço*, seleção e transcrição literal de todos os trechos da Geografia do EF no CBTC, nas quais aparece a noção-chave *espaço*, descrição detalhada de cada um deles e a elaboração de ideias fortes de cada trecho, que se convertem em unidades de significado. Após esse processo, são revisadas e aproximadas as unidades de significados que têm semelhança temática. De cada conjunto de



unidades originam-se categorias e subcategorias. Com esse complexo, são discutidas as categorias emergidas do estudo do documento, amparadas em aportes teóricos. O Quadro 1 mostra o processo implicado na realização da pesquisa.

**Quadro 1** – Processo hermenêutico desenvolvido

| Etapas                                                                                                                                        | Características                                                                                                                                              | Relação com a ATD                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Imersão no documento<br>Apreensões gerais<br>Seleção de trechos contendo a noção-chave <i>espaço</i><br>Elaboração de unidades de significado | Noções importantes à Geografia<br>Elaboração e discussão de noções reiteradas<br>Descrição dos trechos<br>Aproximação de unidades de significado semelhantes | Unitarização (desmontagem do texto) |
| Elaboração de categoria e subcategorias                                                                                                       | Apreensão de noções conceituais importantes à Geografia                                                                                                      | Categorização                       |
| Discussão das categorias, amparada em referenciais teóricos                                                                                   | Elaboração de compreensões                                                                                                                                   | Metatexto (compreensão)             |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No complexo metodológico desenvolvido, envolvendo as etapas, características e elementos que se articulam com a ATD, as etapas não são estanques; são pontos de ancoragem para permitir os movimentos de idas e vindas ao documento em estudo. Esse complexo processo pode ser notado pela dimensão que adquire a unitarização, posto que, à medida que as categorias vão emergindo, e no diálogo com os aportes teóricos, vão sendo notadas lacunas e desvios do foco, que exigem retomadas e reelaborações. Já no Quadro 2, estão descritos os modos pelos quais esse processo realizado está apresentado no texto.

**Quadro 2** – Caminho realizado à categorização

| Processos de unitarização                                                                                                             |                                                     |                                                                 |                                                       |                                                                              | Categorização e compreensão                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Imersão no documento                                                                                                                  | Localização no documento                            | Trecho extraído do documento                                    | Descrição do trecho                                   | Unidades de significado aproximadas                                          | Categorias à análise                                                              |
| Busca de noções importantes à Geografia e articuladas à noção-chave <i>espaço</i> e espaço geográfico na Geografia<br>* Figuras 1 e 2 | Página e parte em que o trecho aparece no documento | Cópia literal do trecho no qual aparece a palavra <i>espaço</i> | Escrita autoral interpretativa do trecho do documento | Aproximação de ideias fortes denotadas da descrição dos trechos<br>*Quadro 3 | Organização de quadro com as unidades de significados com proximidade de sentidos |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O processo realizado (Quadro 1) implicou um caminho (Quadro 2) que compreendeu a imersão no documento, por meio do olhar às noções importantes da Geografia e um olhar específico, articulado com os

trechos referentes à noção-chave *espaço*. Mais uma vez, é possível notar a força do processo hermenêutico e dialético articulado à unitarização, pela localização, extração e descrição do trecho do documento, e a elaboração de unidades de significado e suas aproximações. Essas etapas são chaves de abertura à emergência das categorias, discutidas enquanto compreensões autorais a partir do estudo realizado.

## Imergindo no CBTC

O mergulho no documento é um complexo movimento de leitura, anotações, elaboração de esquemas, montagem de dados quantitativos, escritas e reescritas etc. Esses exercícios permitem que sejam acareados os preconceitos que, aos poucos, vão se convertendo no enfrentamento da prescrição, da legitimação ou do rechaço do documento em si. Essas operações compõem o elo para a emergência do novo, para a apresentação de uma compreensão que, de algum modo, possa ser contributiva como parte da dinâmica de reflexão que mantém vivo o debate da política educacional.

A leitura geral e inicial do documento visa a entendê-lo no contexto coetâneo, para, então, concentrar-se na parte específica que constitui esta pesquisa: a parte da Geografia do EF, expressa no Anexo A do CBTC. A escolha das noções importantes à Geografia, e que compõem as figuras a seguir, assume que os conceitos da área têm a ver com a realidade espacial geográfica, e se articulam sendo “fertilizados reciprocamente por sua associação obrigatória, e tornados capazes de utilização sobre a realidade em movimento” (SANTOS, 2006, p. 10), como aspectos que amparam a sua operacionalidade.

As Figuras 1 e 2 foram elaboradas com apoio da ferramenta *Wordart*<sup>2</sup>, mostrando as gradações tensivas das noções importantes da Geografia, com base no critério quantitativo do número de vezes que foram citadas no documento.

**Figura 1** – Noções importantes da Geografia no Anexo A do CBTC de EF



**Fonte:** elaborado pela autora (2023).

<sup>2</sup> Disponível em: <https://wordart.com/create>.

**Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n.43, e76522, 2023 | DOI: 10.12957/geouerj.2023.76522



lugar. Nessa seara, as noções de campo e rural têm menor presença que a de espaço. A noção de território está mais destacada no conjunto do que quando relacionada com a de espaço. Já a noção de tempo é bastante citada nos trechos em que se articula com a de espaço. A noção de lugar tem mais presença no conjunto (Figura 1), e a de local tem mais presença nos trechos que têm relação com a noção-chave *espaço* (Figura 2).

A prospecção dessas ideias fortes contribuiu para imergir no documento e gerar unidades de significado, bem como para fornecer argumentos à análise das categorias surgidas. Na trajetória de construção dessas unidades, o caráter de duratividade, que denota a permanência de destaques pelas reiterações de noções, remete para configurar unidades que foram aproximadas por semelhança: as relações entre as noções de espaço e espaço geográfico, espaço enquanto âncora teórica e metodológica da Geografia ao processo de ensino escolar, o espaço articulado com o âmbito do vivido, o espaço do campo e cidade, rural/agrário e urbano e o espaço como resultado de construção histórica. Esses semblantes imagéticos serviram à imersão que identificou os trechos que apresentam a noção-chave *espaço* e a elaboração de uma descrição detalhada. Esse “é um movimento na linguagem para que o próprio sujeito se dê conta do modo como o fenômeno se mostra” (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 36).

Os aspectos luminosos emergidos, de acordo com Santos e Silveira (2004, p. 264), referem-se ao “acúmulo de densidades” depreendido no estudo do CBTC, permitindo a proposição dessas categorias que são discutidas, pensando em questões que podem contribuir para o entendimento da centralidade da noção de espaço nas aulas de Geografia. Nessa convergência das densidades que emergiram, destacam-se as relações com o ensino, com ideias de âmbito da vivência, com o campo e a cidade e com a construção histórica. Assim, avanço à categorização, com o estudo dos trechos que contêm a noção-chave *espaço* (Figura 2).

### CATEGORIAS EMERGIDAS E COMPREENSÕES ELABORADAS

Na busca por respostas sobre os modos como a noção de espaço está apresentada à Geografia no documento de política curricular catarinense, desenvolvo, nesta parte, a discussão sobre os discursos envolvendo a noção-chave *espaço*, problematizando as ideias fortes configuradas como categorias que emergiram do documento. Como argumentam Moraes e Galiazzi (2006, p. 125), “as categorias representam os nós de uma rede”. São as ideias nucleares, que nascem desse processo de imersão e elaboração autoral, que originam categorias. São elos que permitem discutir noções fortes depreendidas, cujas questões são inseridas na arena do diálogo como processo de confronto (ANDREIS, 2014) às reflexões sobre o CBTC, enquanto “intento exterior” (FELDMAN, 2006) que chega à escola.



A luminosidade atribuída à categoria emergida, “o espaço e o espaço geográfico ao ensino de geografia na escola”, articulou-se às subcategorias afloradas, “o espaço no aporte do ensino escolar”, “o espaço e o âmbito do vivido”, “o espaço articulado com a cidade e o campo” e “o espaço em relações com o tempo histórico”. As compreensões elaboradas trazem um olhar aos elementos conceituais da Geografia, envolvendo pressupostos dessa disciplina em diálogo com o CBTC, para problematizar e ancorar aspectos amparados em princípios da área, e a necessária atenção ao modo como estão textualizados no documento, apoiando as reflexões no uso do documento na escola.

### **O espaço e o espaço geográfico ao ensino de Geografia na escola**

Articulando com as indicações impressas no documento do CBTC, cuja finalidade é servir como indicação e orientação para as ações na escola, é importante ter presente a força do modo como se entende o espaço, em seu sentido geográfico. Do conjunto, a categoria central afluída na pesquisa envolve a definição da noção de espaço, acerca da qual Santos (2008a, p. 150) refere que “os geógrafos se dedicaram muito mais tempo à definição da geografia do que à definição de espaço”, pois essa última definição “é uma tarefa extremamente árdua”. Essas assertivas do pesquisador escancaram a urgência do debate respeitando a natureza geográfica do espaço.

Na interface com a Filosofia, Abbagnano (2007, p. 348-349) argumenta que a noção de espaço “deu origem a três problemas diferentes, ou melhor, a três ordens de problemas”, que envolvem a natureza, a realidade e a estrutura métrica do espaço, e que remeteriam às ideias de posição, recipiente e geometria. Essas ponderações da filosofia, na geografia podem ser problematizadas com as discussões de Santos (2008c, p. 37-38), citando Mabogunje, quando comenta o espaço “visto num sentido absoluto”, como “uma coisa em si”, “o espaço relativo, que põe em relevo as relações entre os objetos”, e o “espaço relacional, onde o espaço é percebido como conteúdo representando no interior de si mesmo outros tipos de relação que existem entre objetos”.

É “impossível imaginar que a sociedade possa realizar-se sem o espaço ou fora dele” (SANTOS, 2008b, p. 63). Massey e Keynes (2009, p. 7) trazem que “o ‘espaço’ é uma daquelas coisas mais óbvias, mobilizada como termo em mil contextos diferentes, mas cujos significados potenciais são todos muito raramente explicados ou focalizados”. Apesar da perspectiva relacional ter uma aproximação com o espaço enquanto objeto de estudo, é fundamental considerar a especificidade de espaço na Geografia. Considerado como sendo “o mais interdisciplinar dos objetos concretos” (SANTOS, 2008c, p. 67), Santos (2008a, p. 254) reitera que o espaço é uma instância social, em que “cada variável é inteiramente desprovida de significação fora do sistema



ao qual pertence”. Esse condicionamento à dimensão do social não se confunde com outras ciências que discutem o social em si, porque na Geografia o espaço é considerado enquanto realidade resultante da interconexão entre a natureza e a sociedade.

Entender que o espaço geográfico é de autoria humana contribui para que o trabalho com os conteúdos em sala de aula implique princípios éticos e cidadãos inclusivos. Caminha-se, assim, para a afirmação da especificidade da Geografia como ciência social, cujo objeto impõe entender a relação entre os humanos e destes com o que não é humano, implicando relações, multiplicidades e permanente processo de construção, segundo Massey (2008). Massey e Keynes (2009, p. 8, grifos meus) apresentam três proposições de como o espaço pode ser conceitualizado:

1. O espaço é um produto de inter-relações. Ele é *constituído através de interações*, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno[...].
2. O espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual *distintas trajetórias coexistem*; é a esfera da *possibilidade da existência de mais de uma voz*. Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente *produto de inter-relações*, então isto deve implicar na existência da *pluralidade*: *Multiplicidade e espaço são co-constitutivos*.
3. Finalmente, e precisamente porque o espaço é o produto de relações-entre, relações que são práticas materiais necessariamente embutidas que precisam ser efetivadas, ele está *sempre num processo de devir, está sempre sendo feito – nunca está finalizado, nunca se encontra fechado*.

Nessa citação, destaquei aspectos que asseveram que a constituição do espaço é realizada pelo entrecruzamento de relações, inserindo-se aí sistemas de objetos e de ações dos humanos com o que não é humano. Há, também, o condicionamento da noção de espaço às múltiplas e diferentes trajetórias, o que configura um espaço constituído por diferentes vozes. Os autores ratificam essa condição de coconstituição do espaço, afirmando que sem espaço não há multiplicidade e sem multiplicidade não há espaço. Além disso, o espaço está em processo de construção, portanto, é aberto, o que sugere a possibilidade de assumir que todos são autores e participam nessa construção, o que nos compromete com o modo como o espaço atual está organizado e abre ao entendimento de que é possível modificá-lo.

Com o apoio dessas elaborações teóricas, é destacada a singularidade do objeto de estudos da Geografia, afirmada como espaço geográfico, compreendendo um “verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual” (SANTOS, 2008a, p. 153). Implica que existem sempre – em algum momento “no tempo” – conexões ainda por serem realizadas, justaposições por se transformarem em interações (ou não, pois nem todas as conexões potenciais precisam ser estabelecidas) e relações que podem ou não ser efetivadas, conforme Massey e Keynes (2009, p. 8-9).



O espaço é argumentado por Santos (2008a, p. 151) como uma “categoria universal preenchida por relações permanentes entre elementos lógicos encontrados através da pesquisa do que é imanente, isto é, do que atravessa o tempo [...]”. O pesquisador destaca, ainda, que o espaço compreende um “conjunto de formas representativas do passado e do presente, e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções.” (SANTOS, 2008a, p. 151). Cabe apontar, também, que o pesquisador deixa claro que a técnica compõe o complexo diferencial do método geográfico, que compreende o estudo do espaço geográfico, pois,

Desde [...] que a natureza é uma *natureza humanizada*, a explicação não é física, mas *social*. A geografia deixa de ser uma parte da física, uma filosofia da natureza, para ser uma *filosofia das técnicas*. As técnicas são aqui consideradas como o conjunto de *meios de toda espécie de que o homem dispõe, em um dado momento, e dentro de uma organização social, econômica e política, para modificar a natureza*, seja a natureza virgem, seja a natureza já alterada pelas gerações anteriores. (SANTOS, 1988, p. 2, grifos meus).

A Geografia é uma ciência social, e a técnica é fundamental enquanto produto e produtora de espaço geográfico. Espaço este cheio de poder. “E não se trata de que eu tenho poder e você não, trata-se do exercício do poder entre pessoas, entre as coisas, entre os lugares” (MASSEY, *apud* ENGLER, 2012, p. 3).

Cito exemplos de referências no CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 401, grifos meus) que referem espaço e espaço geográfico, respectivamente: “gradualmente, espera-se a compreensão do local em sua relação com o regional e o global e, também, a interconexão de fenômenos e de processos, de forma a admitir a complexidade e a multiculturalidade implícitos e explícitos nos tempos, *nos espaços* e nos grupos étnico-raciais” e, “no quarto ano e no quinto ano, o estudo *do espaço geográfico* redimensiona-se, de modo a incorporar novos conceitos e ampliar escalas de análises”. O primeiro – espaço – toma um sentido de localização do evento; já o segundo – espaço geográfico –, denota uma complexidade relacional manifestada na forma de espaço geográfico. Obviamente, a citação da palavra espaço não impede a construção de uma compreensão dinâmica, implicando sistemas de objetos e ações em interação que envolva espaço geográfico. Contudo, isso exige ter conhecimento da singularidade da noção de espaço na Geografia, enquanto espaço geográfico, para não incorrer num tratamento distanciado da vida dos sujeitos, estanque e naturalizado.

Buscando mais uma exemplificação no documento, cito o conteúdo apresentado como “organização *do espaço geográfico* brasileiro, ciclos econômicos e a ocupação do território” (SANTA CATARINA, 2019, p. 417, grifo meu) e como “transformações *do espaço* na sociedade urbano-industrial na América Latina” (SANTA CATARINA, 2019, p. 423, grifo meu). O que se pode notar com objetividade é que quando a noção de espaço aparece isolada do complemento geográfico, uma leitura apressada pode remeter ao espaço como absoluto ou relativo, esvaziado de multiplicidades relacionais e de participação de todos os sujeitos em sua construção.



Apesar de no CBTC a referência ao espaço geográfico como conceito estar concentrada especialmente no 6º e 7º anos, é importante que os princípios sociais, relacionais, da diversidade e da participação do humano (o que inclui o aluno) nessa construção, estejam presentes no trabalho em todas as anos escolares. Ao professor e à escola, esses apontamentos que especificam a conceituação de espaço enquanto geográfico são fundamentais, pois, como assevera Massey (2008, p. 15), “importa o modo como pensamos o espaço”, pois “é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes”, modulando “nossos entendimentos de mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política”. Entender essa potência da imaginação, acerca da noção de espaço, é condição para ensinar Geografia, entendendo e assumindo que o espaço geográfico não é um ente natural, passivo, vazio e peremptório, pois “todos os dias produzimos espaço” (MASSEY, *apud* ENGLER, 2012, p. 3), individual e coletivamente, no local e no mundo, e todos nós somos seu produto e produtor.

“A teoria surge da vida” (MASSEY, 2008, p. 16) que é constituída espacialmente, em um espaço “construído pela sociedade, pelos homens, a partir do seu trabalho e da sua vida” (CALLAI, 2013, p. 96). Isso exige entender o espaço enquanto geográfico e, pensando no documento de política CBTC, também, pensar o espaço em relações do ensino escolar (CALLAI, 2002, 2013; CAVALCANTI, 1998, 2008; ANDREIS; CALLAI, 2019). Isso remete à primeira subcategoria emergida do estudo, que trata da dimensão do espaço entrecruzado no aporte do ensino escolar.

### O espaço no aporte do ensino escolar

No estudo do CBTC, a noção de espaço está apresentada como elo para explicar os aportes educativos do ensino escolar, por isso, se converte em uma subcategoria importante. Como argumenta Cavalcanti (2008, p. 35), “aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma discussão constitutiva da realidade”, o que implica assumir que “o olhar espacial compreende o modo de fazer geografia” (CALLAI, 2002 p. 94). Essas assertivas dizem respeito às especificidades desse modo de abordar enquanto perspectiva teórica e metodológica da Geografia, que oferece uma óptica singular, diferente das demais ciências, e seus conhecimentos têm contribuições para qualificar a formação humana e cidadã. Esses conhecimentos implicam os alicerces da Geografia, ancorados em princípios, conceitos e categorias, assumidos como elos estruturantes ao ensino. Isso compreende ter presente o objeto (espaço geográfico), as estruturas teóricas (princípios e conceitos) e as diferentes possibilidades de abordagens (categorias analíticas), assumidos como proposições científicas que sustentam e orientam as pesquisas e o ensino (ANDREIS; CALLAI, 2019).



Massey (2017, p. 37) considera que “o objetivo fundamental da educação – a ação de questionar, ao invés de aceitar um pensamento superficial – é particularmente poderoso quando o que está em discussão é a natureza de nossas imaginações geográficas”. A pesquisadora refere-se ao modo como pensamos o espaço e a importância de que, na escola, a “geografia pode ajudar os jovens a explorar a natureza controversa do mundo”, pois “grande parte da nossa ‘geografia’ está na mente – nas imagens mentais que construímos do e sobre o mundo”; por isso, “a geografia deveria ajudar aos estudantes a explorarem como os lugares são complexos e variados” (MASSEY, 2017, p. 40). Esses aspectos que sustentam a análise em Geografia têm relação com “a atenção às conceituações implícitas de espaço” (MASSEY, 2008, p. 149), o que pode ser pensado em relação aos modos de referir o espaço em relação ao que é proposto para ser ensinado na escola. O CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 399) expressa que,

Como componente do currículo do Território Catarinense, a Geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza.

Essa citação mostra o espaço vinculado com a especificidade da Geografia, o que atribui um caráter focado em relações sociais, articulando natureza e sociedade. Nesse caminho, outro exemplo expresso na forma de competência da Geografia aponta para “desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem” (SANTA CATARINA, 2019, p. 400), atribuindo um tom mais aberto e relacional, ao destacar a ideia de espaço como produção. Cabe atenção, nessa parte, à ideia de aplicabilidade do raciocínio geográfico, que difere da perspectiva construtiva do pensamento geográfico, por acentuar a lógica, que pode esmaecer a dialógica.

Na parte do documento em que são referidas questões relacionadas à área na qual a Geografia está incluída – Ciências Humanas –, temos os seguintes exemplos, respectivamente, ao trazer uma competência da mesma: “na área da CIÊNCIAS HUMANAS (CH), os componentes curriculares de História e Geografia apresentam e exploram nossa relação com o TEMPO e com o ESPAÇO” (SANTA CATARINA, 2019, p. 398); e “analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 398). Nessa referência mais geral à área das CHs, o termo espaço aparece sem articulação com a dimensão geográfica, exigindo conhecimento conceitual para assumir essa noção como geográfica.

Compreender a espacialidade, então, depende de “habilidades e capacidades intelectuais, modos de pensamento e de ação que devem ser desenvolvidos juntamente com o tratamento dos conteúdos”



(CAVALCANTI, 2008, p. 47). Isso remete à segunda subcategoria depreendida do estudo, que diz respeito ao modo de apresentar a relação com a dimensão do vivido.

### O espaço e o âmbito do vivido

A relação entre a realidade da vida e a espacialidade é a segunda subcategoria emergida do estudo do CBTC. É possível dizer que tanto as aprendizagens escolares quanto as não escolares têm articulação com o âmbito da vida do sujeito, independentemente da idade cronológica deste e da etapa de ensino na qual se encontra. Conforme Callai (2002, p. 94), “devemos estudar a realidade” espacial geográfica como uma “realidade que tenha a ver com a vida dos alunos”. Ao encontro dessa articulação, Cavalcanti (2008, p. 35) sentencia que “as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial”. Isso porque, o modo como entendemos e percebemos o passado e o presente e elaboramos ideias simbólicas desse passado, do presente e do futuro, tem a ver com a história (mudanças), a geografia (lugares do mundo) e a cultura (representações) de cada um.

Quer dizer, o conteúdo e o modo de ensinar têm relação de dependência com a “arquitetônica espacial” ou a cosmovisão (modos de ver, sentir e entender), o que é realizado em relações dialético-dialógicas pelo sujeito individualmente. São essas “arquitetônicas espaciais” que cada sujeito lança mão para provocar “confroencontros” problematizadores, para que os alunos pensem e elaborem conhecimentos na interface com os “diálogos propositados” que planejamos (por meio das habilidades, conceitos, conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação) das aulas (ANDREIS, 2014). Esse sentido e valor pessoal do aluno têm relação com o cotidiano que ele vive, sente e percebe (LEFEBVRE, 2006), que serve de elo à permanente reconfiguração da arquitetura espacial, processo que se realiza envolvendo um complexo sistema de ligações, que vão sendo elaboradas entre o conhecimento que é trabalhado na aula e seu espaço e tempo singulares. Pensando na proposição de Bakhtin (2004, p. 95) – “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” –, é importante ter presente que em todos os anos escolares essa perspectiva do vivido, concebido e percebido, discutida por Lefebvre (2006), precisa ser considerada e assumida.

No estudo realizado, em relação ao âmbito do vivido, notamos alguns aspectos marcantes, como a noção-chave *espaço*, concentrada nas relações com os anos iniciais do EF na parte dos conteúdos e se referindo à conceituação do vivido. No CBTC, essa dimensão do vivido é trazida articulada com a noção de espaço, mas não aparece nos trechos relacionados ao espaço geográfico. Nesse caminho, a parte introdutória do documento do CBTC destaca “que o estudo da Geografia, em suas variadas etapas, apresentadas no



Apêndice A deste texto, se inicia a partir das inúmeras relações com a realidade vivida, admitindo a multidimensionalidade dos espaços e dos tempos e o domínio dos conceitos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 402). Nesse trecho, é possível denotar uma leitura mais naturalizada do termo, pois a expressão “dos espaços” pode levar a entendê-lo como recorte estanque de fragmentos localizados espacialmente.

A referência às relações com a vida é afirmada, destacando que “nos anos iniciais do EF os conceitos de Lugar, Espaço Vivido, Paisagem e Território aparecem como eixos norteadores da aprendizagem, respeitando o movimento escalar de conhecer-se e reconhecer-se, antes de tudo, em seu espaço de vivência” (SANTA CATARINA, 2019, p. 401). Mas essa ligação com a vida aparece destacadamente concentrada nas partes em que estão dispostas relações com os anos iniciais.

Fazendo referência aos princípios da Geografia, na abertura da disciplina é comentada a interconexão com a vida:

Esses princípios [...] estimulam a capacidade dos estudantes para pensar e resolver situações do cotidiano de modo que, por meio da apropriação dos conhecimentos geográficos e da investigação científica, transformem seu local de vivência. [...] Ainda contemplando as especificidades de seus lugares de vivência, no terceiro ano os conteúdos geográficos discutirão questões de sustentabilidade, identificação e caracterização dos espaços da cidade e do campo [...]. (SANTA CATARINA, 2019, p. 400-401).

Nesses trechos, presentes na parte inicial do Anexo A, as noções articuladas com o âmbito do vivido são: realidade e espaço vividos, local de vivência e lugares de vivência. Esses modos de expressão podem demarcar diferentes direções de entendimento, enquanto: atualidade, modo singular de perceber, conceber e viver do sujeito, local físico de vivência e lugar-mundo. Em todas essas perspectivas é importante considerar o espaço geográfico como pressuposto em que “viver para o homem, é produzir espaço” (SANTOS, 2008c, p. 96-97), assumindo a autoria coletiva e os limites e potencialidades dessa permanente criação de natureza social, com a qual todos contribuem de alguma maneira.

Na apresentação de conteúdos às aulas, destacam-se a conceituação das noções: “conceitos de lugar, espaço vivido e paisagem” (SANTA CATARINA, 2019, p. 408) e “conceitos de Lugar e Espaço Vivido” (SANTA CATARINA, 2019, p. 404 e 406). Também são trazidas as expressões: “espaço vivido público e privado” (SANTA CATARINA, 2019, p. 404) e “representação de espaços de vivência: casa e escola” (SANTA CATARINA, 2019, p. 405). Como analisa Callai (2002), estudar o lugar implica compreender o mundo. Em todas essas assertivas, que oferecem conteúdos a serem trabalhados na escola, é importante cuidar com o tratamento meramente teórico-abstrato ou, também, com um tratamento como conteúdo puramente concreto, presencial e atual. Não se pode confundir a dimensão do vivido como restrito local e concreto presencial. Na perspectiva de espaço geográfico, o vivido implica lugar e cotidiano, pois “o encontro de conceitos, tirados da realidade”,



precisam ser “fertilizados reciprocamente por sua associação obrigatória”, tornando-os “capazes de utilização sobre a realidade em movimento”, o que “se pode chamar de a busca de operacionalidade, um esforço constitucional e não adjetivo, fundado num exercício de análise da história”, conforme Santos (2006, p. 10).

Os lugares são uma “combinação única e singular de estratos, de capas que configuram uma articulação irrepetível” (ALBET; BENACH, 2012, p. 25), por isso, o lugar tem sentido global, segundo Massey (2008). Podemos “amar a especificidade dos lugares, mas, ao mesmo tempo, devemos acabar com este tipo de visão romântica e essencialista” (MASSEY *apud* ENGLER, 2012, p. 5), que inclui alguns padrões e exclui as diversidades. Para Massey (*apud* ENGLER, 2012, p. 5), “a identidade dos lugares não é algo que surge do solo, mas das relações mantidas com o resto do mundo, [...] não é uma coisa fechada, [...] é uma articulação específica de relações globais. A especificidade dos lugares é sempre um produto de coisas mais amplas”.

Essa interconexão do mundo, que se realiza em um lugar, compreende o âmbito da vida das crianças dos anos iniciais que vivem nesses lugares e estabelecem relações com as coisas e as pessoas de outros lugares do mundo. Nas aulas, é importante ter presente a universalidade do local de vivência. Callai (2013, p. 25) refere que, “o que acontece num determinado lugar não é resultado apenas de decisões internas [...] associadas ao voluntarismo dos atores locais”, e não é apenas por “decisões externas que vêm de cima para baixo, submetendo a todos, sem a possibilidade de contestação ou de interferência desses mesmos atores locais, sujeitos que ali vivem” (CALLAI, 2013, p. 25). O âmbito do vivido envolve o lugar como processo de acabar juntos, humanos e o que não é humano (natural e construído), provisoriamente, em um local e tempo, o que compromete todos à permanente negociação (MASSEY, 2008).

Cada lugar entrecruza experiências e cria suas próprias histórias. Não é melhor nem pior que o outro: é diferente. Isso é especial para cada lugar, com seu jeito e seus desafios. O âmbito do vivido compreende o lugar, mas com sentido global, e trabalhá-lo como originalidade global ajuda a valorizá-lo, acolhendo as múltiplas trajetórias que ali, naquele lugar, se confroencontram, fortalecendo-o pela diversidade de experiências que o constituem. Não é possível separar a realidade espacial (da escola, do vivido, do concebido e percebido, da cidade e do campo e da relação inseparável entre espaço e tempo) da sua consideração, assumindo o espaço geográfico como objeto da Geografia no ensino escolar. Além disso, os lugares do mundo não são delimitados, definidos em termos de exclusividade de algum grupo, ou de contraposição entre um dentro e um fora, e não depende da falsa autenticidade gerada internamente. Mais ainda, a especificidade do objeto *espaço geográfico* e a relação dos conceitos com a vida dos alunos precisam ser considerados como elos de ensino em todos os anos escolares. Esse lugar compreende articulações do espaço articulado à cidade e ao campo.



### O espaço articulado com a cidade e o campo

A terceira subcategoria emergida tem a ver com o que refere Lefebvre (2010, p. 7), ao abrir a discussão sobre a cidade, afirmando que, “durante longos séculos, a Terra foi o grande laboratório do homem”, e que “só há pouco tempo é que a cidade assumiu esse papel”. É possível observar que esse fenômeno urbano, que o autor denomina de “colossal”, vem marcando os modos humanos de ser e de fazer mundo, nas relações com a natureza, e que acontecem interconectando o campo e o mundo rural. Nesse caminho, Santos (1988, p. 45) sustenta que o complexo urbano vem “tomando o planeta como um todo”, pois a população que constituía a cidade no início de 1800 figurava em torno de 1,7%, chega a 21% em 1950, aumentando para 25% apenas 10 anos depois, e para 41,5% nos 20 anos seguintes, em 1980. No século 21, em 2022, esse quantitativo de população urbana atinge cerca de 55% no mundo, e em torno de 85% no Brasil.

Considerando essa perspectiva da cidade e do urbano, do campo e do rural, no CBTC é apresentado como um dos eixos que “organizam a aprendizagem de forma a possibilitar um processo formativo [por meio do qual] [...] se compreenda [...] as especificidades do campo e da cidade” (SANTA CATARINA, 2019, p. 399). Relacionando com o 3º ano, o documento destaca a importância da “identificação e caracterização dos espaços da cidade e do campo: transformações, atividades econômicas, a relação dos sujeitos do campo com a Terra, os modos de vida no campo e o respeito para com o ambiente e o outro” (SANTA CATARINA, 2019, p. 401).

Dentre as duas habilidades trazidas em trechos articulados com a noção de espaço, uma delas destaca o urbano e o rural (“analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África” (SANTA CATARINA, 2019, p. 422)), e a outra refere-se à cidade (“analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas. Representação das cidades e do espaço urbano” (SANTA CATARINA, 2019, p. 413)). Além dessas orientações introdutórias e das habilidades, essas noções são trazidas nos conteúdos de Geografia do Anexo A do CBTC (SANTA CATARINA, 2019), a partir do 5º ano, destacando: direito à cidade: espaços públicos, áreas de lazer, segurança, moradia, mobilidade; representação das cidades e do espaço urbano; transformações do espaço na sociedade urbano-industrial; características e funções do espaço urbano de Santa Catarina; o espaço agrário: produção alimentícia, organização espacial e distribuição da produção vegetal e animal (produção interna e de exportação) no Brasil e Santa Catarina; espaços urbanos e rurais da América e África: Economia, trabalho e cultura; e configuração dos espaços urbanos e rurais nos Continentes Americano e Africano.



Na parte do CBTC estudada, implicando trechos articulados com a noção-chave *espaço*, estão ressaltadas as orientações envolvendo: especificidades do campo e da cidade; identificação e caracterização dos espaços da cidade e do campo; caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais; transformações de paisagens nas cidades; e a representação das cidades e do espaço urbano. Nessas apresentações, e em relação aos conteúdos, nota-se que há presença de ambas as paisagens: do campo e da cidade.

Essa temática que emergiu do estudo é importante, pois a forte inflexão da intervenção humana, atribuindo valor mais de troca do que de uso (LEFEBVRE, 2010), compreende uma direção do mundo permeada pelo interesse no capital. Como “senhor do mundo, patrão da natureza”, o capital se “utiliza do saber científico e das inovações tecnológicas sem aquele senso de medida que caracterizou as suas primeiras relações com o entorno natural”, e produz um “resultado, [que] estamos vendo, é dramático” (SANTOS, 2008c, p. 48). É um caminho pautado na razão ocidental, moderna, arrogante, homogênea, única e que pensa o espaço geográfico apenas como momento presente (SANTOS, 2002). “As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”, alerta Arroyo (2007, p. 159). Esse problema pode ser pensado considerando o que ensina Marques (2002, p. 98):

o espaço rural corresponde a aquilo que não é urbano, sendo definido a partir de carências e não de suas próprias características. Além disso, o rural, assim como o urbano, é definido pelo arbítrio dos poderes municipais, o que, muitas vezes, é influenciado por seus interesses fiscais.

É conjuntural reconhecer que, enquanto a superfície ocupada pelo campo e pelo sistema rural vem sendo reduzida, a cidade e os sistemas e redes urbanas venham ampliando a ocupação e a força indutora das estruturas nos lugares do mundo. Considerando os limites apontados pelos pesquisadores, é decisivo e crucial que o campo seja assumido como parte singular do complexo espacial geográfico. Destaque-se, também, que a cidade não prescinde do campo, e que o campo tem importância fundamental à cidade, pois o campo tem modos e experiências singulares e forças territoriais que a educação escolar precisa considerar e respeitar para entender o complexo espacial geográfico do mundo. No trabalho com os conteúdos escolares, é importante respeitar, também, que o campo tem especificidades não apenas econômicas, mas culturais, no sentido de representar um modo original de entendimento do mundo.

Fortalecer a razão, do ponto de vista do campo e do rural, é uma das perspectivas assumidas pela modalidade de ensino Educação do Campo, que visibiliza



[...] as populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural da diversidade. (BRASIL, 2010, n.p).

O respeito a essas populações, e respectivas culturas do campo, perpassa o alerta de Arroyo (2007, p. 158-159, grifo do autor), de que, muitas vezes, “o campo é lembrado como o *outro lugar* [...] os povos do campo como os outros cidadãos, e [...] a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros”. Isso, segundo o pesquisador, deve-se, em boa medida, à hipótese levantada com frequência, de que o

[...] nosso *sistema escolar é urbano*, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, *pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos*. Há uma *idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização*, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa *idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso*, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 158, grifos meus).

O cuidado é para que essa idealização da cidade, que acaba correspondendo a uma visão negativa do campo como lugar do atraso, não contribua para desperdiçar a originalidade das experiências diferentes que são construídas no campo. É fundamental entender e tratar o campo enquanto âmbito de encontro do humano, que se realiza em relações mais diretas com a terra, constituindo uma “totalidade cuja unidade se forma na diversidade” (MARQUES, 2002, p. 96). Essas considerações são relevantes porque, além da parte introdutória do Anexo A do CBTC, a temática do campo e cidade, rural e urbano, é apresentada apenas a partir do 5º ano. Além disso, não há relações diretas nos trechos em que aparece a noção de espaço geográfico.

Cidade e campo são formas concretas singulares, materializações das relações entre humanos com a natureza, a função principal da terra, e, ao mesmo tempo, são inseparáveis. Especificidades que se entrecruzam na cidade, que

pode ser entendida como geograficamente caracterizada pelas expressões físicas espaciais mais evidentes (maiores concentrações de população e de edificações, de estruturas comerciais, de serviços e industriais etc.), em estruturas com maior verticalidade e densidade. (ANDREIS, 2019, p. 49).

O campo mostra-se com “menores aglomerações populacionais e de edificações (maior presença de estruturas relacionadas à agricultura, pecuária e extrativismo) evidenciando maior horizontalidade” (ANDREIS, 2019, p. 49). O cuidado e o respeito às especificidades do campo, fundamentais aos lugares e ao mundo, tornam-se ainda mais complexos devido ao fechamento de escolas do campo, levando os alunos a estudar nas cidades. É fundamental uma atenção especial a esses “estrangeiros do campo, estudantes da cidade”. Além do reconhecimento e acolhimento dos conhecimentos e experiências rurais, é importante abrir a cidade e os



conteúdos a ela inerentes, uma vez que, muitas vezes, esses alunos do campo são levados e depositados na porta da escola, e, nas aulas, sequer é considerada essa singularidade, que pode ser contributiva à complexificação das aprendizagens.

### O espaço em relações com o tempo histórico

A quarta subcategoria emergida remete à ideia de encontro de trajetórias, que levam permanentemente a novos e inesperados acontecimentos, cujo processo é produto (do recebido, do passado) e produtor (construído, no presente) de espaço geográfico. O tempo histórico se entrecruza com o espaço. O espaço somente é possível de ser entendido enquanto geográfico, se nele for reconhecida a interconexão com o tempo, interlocutor partícipe como dimensão da mudança (MASSEY, 2008). Essa é, portanto, a quarta subcategoria resultante da emergência no CBTC.

A compreensão de espaço é dependente do reconhecimento do seu entrecruzamento com o tempo. “Nem tempo nem espaço são redutíveis um ao outro, eles são distintos. Estão, no entanto, co-implicados”, argumenta Massey (2008, p. 90), ratificando que “é em ambos, necessariamente juntos, que repousa o caráter vivido do mundo” (MASSEY, 2008, p. 90). A autora apresenta três proposições para sustentar a noção de espaço. Como primeira, o reconhecimento do “espaço como produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno” (MASSEY, 2008, p. 29), considerando que “o global é tão concreto quanto o é o lugar local” (MASSEY, 2008, p. 260). Como segunda proposição, apresenta a compreensão do espaço “como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem” (MASSEY, 2008, p. 29), sendo a multiplicidade em movimento pela dinâmica das diversidades, constitutiva de espaço. Como terceira proposição, o reconhecimento do “espaço como estando sempre em construção”, pois o espaço “está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-agora” (MASSEY, 2008, p. 29).

Nessas âncoras apresentadas pela pesquisadora para a afirmação da noção de espaço, a mudança é considerada condição tanto na sua construção quanto na compreensão enquanto espaço geográfico. Em relação a isso, para Santos (1988, p. 5), a “continuidade e descontinuidade e a ideia de unidade e multiplicidade” ancoram o entrecruzamento do tempo com o espaço. São os permanentes movimentos do humano e do não humano (natural e cultural), expressos nas rugosidades de “cada lugar combinando [sic] variáveis de diferentes tempos”, reiterando que “não existe lugar onde tudo seja novo ou tudo seja velho. A



situação é um arranjo de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, mediante a criação ou a rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar [...]”, conforme Santos (2008c, p. 106). A noção de técnica contribui para entender o espaço geográfico,

[...] nenhuma sociedade utiliza técnicas que sejam exclusivamente originárias de um só momento histórico. Não vemos, a cada dia, em nossas ruas, o transporte de mercadorias no lombo de burros ou utilizando caminhões do último modelo? Não utilizamos meninos de recado paralelamente ao telex? Não se fabricam ainda hoje – e felizmente – de forma artesanal, alimentos que datam dos princípios de nossa história como povo, e ao mesmo tempo nos utilizamos de enlatados cujo preparo e cujo gosto são semelhantes aos dos países mais avançados neste assunto? (SANTOS, 1988, p. 2).

O ontem está na rugosidade espacial geográfica do hoje. No CBTC, em geral, a noção de tempo está bastante presente e implicada na noção-chave *espaço*, permitindo inferir a relação espaço-tempo. A noção de espaço geográfico está presente nas citações: “paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo dos tempos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 406); “as transformações da paisagem na ocupação e na construção do espaço geográfico (SANTA CATARINA, 2019, p. 415); e “organização do espaço geográfico brasileiro, ciclos econômicos e a ocupação do território” (SANTA CATARINA, 2019, p. 417). Todas essas referências estão apresentadas no 2º, 6º e 7º anos. Já a noção-chave de espaço está referida, por exemplo, na competência específica “comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados” (SANTA CATARINA, 2019, p. 398), e no objeto do conhecimento do 2º ano, “experiências da comunidade no tempo e no espaço” (SANTA CATARINA, 2019, p. 406).

O cuidado indicado na relação entre espaço e tempo é para entender as verticalidades discutidas por Santos (2010, p. 105-106), como “conjunto de pontos formando um espaço de fluxos”; pontos “adequados para as tarefas produtivas hegemônicas, características de atividades econômicas que comandam este período histórico”, “[...] constituído por redes, exigente de fluidez e sequioso de velocidade”. O pesquisador denomina de “atores do tempo rápido”. São os “macroatores” que “de fora da área, determinam as modalidades internas da ação” e conduzem uma integração “vertical, dependente e alienadora” (SANTOS, 2010, p. 105-106). Ainda para o pesquisador, a verticalidade representa uma força motora que controla a direção e a velocidade dos tempos e dos espaços. Recebendo influxos das verticalidades, as horizontalidades são o “espaço de todos: empresas, instituições, pessoas, o espaço das vivências” (SANTOS, 2006, p. 105-106), cuja força é seu tempo mais lento. Nesse confronto, a rapidez e a lentidão funcionam como alavancas e âncoras, cuja arena é feita das disputas em que se constrói o espaço geográfico.

Massey (2008) apresenta uma perspectiva diferente para a palavra horizontalidade. A pesquisadora chama a atenção para a relação que superficializa o espaço como âmbito estanque de uma linha de tempo. A



autora critica a apresentação do espaço como fragmento superficial, que coloca lado a lado, mensurando pela mesma régua temporal, os lugares do Planeta. Ressalta que “Expressar a heterogeneidade espacial em termos de sequência temporal desvia o desafio da contemporaneidade radical e obscurece a apreciação da diferença. Equiparar o espaço com a instantaneidade sem profundidade priva-o de qualquer dinâmica” (MASSEY, 2008, p. 149). Esse modo de entender a relação espaço e tempo retira a diversidade de profundidades caracterizadas por distintas camadas de rugosidades, que conferem a cada lugar uma trajetória única, incomparável, mesmo que se esteja considerando o mesmo tempo cronológico. Nesse sentido, adquire importância a palavra coetâneo, que demarca as diversidades como constitutivas do contemporâneo. Pois espaço não é uma “colagem do estático”, ou um “presente mercantilizado, sem profundidade” (MASSEY, 2008, p. 180-181), esterilizado e separado do tempo. Espaço compreende as trajetórias singulares que, entrelaçadas, vão produzindo o espaço geográfico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que emergiu a partir da investigação sistemática da noção-chave *espaço*, no componente curricular Geografia da área das Ciências Humanas no estudo do CBTC, resultou no destaque ao modo como o espaço está apresentado às aulas de Geografia, considerando que seu objeto de estudos é o espaço geográfico. Entrecruzando importantes entendimentos corporificados no CBTC, e que se configuram como dispositivos indutores aos entendimentos no ensino escolar, há indicativos de carência de critérios que respeitem sistemática e rigorosamente o objeto central da Geografia, que implica a singularidade conceitual dessa ciência.

Articulada a essa perspectiva central, se enlaçam as quatro subcategorias. As compreensões elaboradas envolveram o debate que centraliza aspectos conceituais para o enfrentamento do uso da noção *espaço* no aporte ao ensino de modo desvirtuado geograficamente, evitando, assim, o esvaziamento de vida que o anima. Nesse caminho, o argumento é pela não separação, nem hierarquia, entre a realidade da vida e os conhecimentos conceituais, entre a cidade e o campo, e entre espaço e tempo. Esses resultados remeteram à elaboração de argumentos que podem apoiar teoricamente as discussões na escola, envolvendo o entendimento e tratamento da espacialidade relacionada com o âmbito da vida, enquanto elo fundante ao ensino, as apresentações da cidade e do campo, como conforos encontros em redes constitutivas fundamentais à vida de todos, e as relações entre espaço e tempo, como ângulos singulares, mas indissociáveis.

Além da arena territorial, na qual diferentes prismas são presentificados na elaboração, há intensa troca de professores, devido à elevada admissão em caráter temporário (ACT), dificultando a progressão das



discussões nas escolas. Entrecruza-se, outro aspecto emblemático, que diz respeito às discussões envolvendo o entendimento e o tratamento da disciplina no contexto de Ciência Humana. Apesar de se entender essas circunstâncias, é necessário retomar o documento considerando esses traços para a sua mudança, devido à inevitabilidade e ao poder das imaginações geográficas, que, na escola, não podem ser aportadas nem subsumidas em generalizações, superficializações e justaposições de conhecimentos.

O destaque atribuído ao raciocínio espacial no documento estudado, reforça a importância de pensar esse processo enquanto elo para a construção do pensamento geográfico. Ensinar as pessoas a pensar espacialmente, fazendo isso de maneira autônoma e responsável, implica uma definição rigorosa dos conhecimentos e conceitos da área, o que exige um profissional formado em Geografia.

Não se pode isentar a política curricular do compromisso com a rigorosidade conceitual disciplinar, muito menos imputar à escola e ao professor a responsabilidade pela adequação dela. Nesse contexto e na esteira das corporificações no CBTC, é relevante a atenção com a formação continuada, tanto como apoio às questões de conteúdo da disciplina, quanto nas reflexões conceituais inerentes às especificidades da Geografia.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1026 p.

ALBET, Abel; BENACH, Núbia. **Doreen Massey**: un sentido global del lugar. Barcelona, Espanha: Icaria Editorial, 2012. 309 p.

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 3, p. 80-101, 2019.

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano**: uma categoria para ensinar e aprender na escola. 2024. 320f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências: concentração Geografia) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, UNIJUI, Ijuí, RS, 2014.

ANDREIS, Adriana Maria. O cotidiano como dimensão científico-didática da geografia no projeto da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 17, p. 44-67, jan./jun. 2019.

ARENHART, Livio; HAHN, Paulo; ARENHART, Amabilia; ROTA, Edemar. **Metodologia e epistemologia**: um olhar reflexivo e analítico sobre procedimentos de pesquisa. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2021. 137 p.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.



BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004. 196 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.352, de 4 de nov. de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, DF, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia: o professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013. 164 p.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. 192 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino e geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008. 190 p.

ENGLER, Verónica. **Superando a visão romântica de lugar**: entrevista com a geógrafa Doreen Babara Massey. *Jornal Página/12*, 29 de outubro de 2012, São Leopoldo, RS, Instituto Humanitas; Unisinos.

FELDMAN, Daniel. Teorías académicas y conocimiento personal como instrumentos para tratar con las prácticas escolares. *In*: GARCIA, Regina; ZACCUR, Edwiges. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 232 p. p. 11-24.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simpício de. **Análise textual discursiva: uma compilação de horizontes**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2022. 191 p.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 2010. 239 p.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. 4. ed. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sergio Martins (do original: *La production de l'espace*. Paris: Edition Anthropos, 2000). Fev. 2006. 476 p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2010. 144 p.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

MARQUES, Mario Osorio. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, v. 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.



MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**, v. 6, n. 12, p. 1-17, 2009.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 310 p.

MENEZES, Anderson de Alencar; LOURENÇO, Darlan do Nascimento. Hermenêutica e educação: implicações a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 566-582, 2019.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 595-609, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007. 108 p.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ, Gomes. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396 p.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense** (CBTC). Estado de Santa Catarina: Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006. 260 p.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2008b. 172 p.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2008c. 135p.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, n. 5, p. 9-20, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp, 2008a. 288 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2010. 174 p.



SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2004. 473 p.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Bras. Educ.**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.