

**O ESPAÇO, O COTIDIANO E A ESCOLA: UM REPENSAR  
PELA DEMOCRACIA**

**SPACE, EVERYDAY LIFE AND SCHOOL: A RETHINKING  
FOR DEMOCRACY**

**ESPACIO, COTIDIANO Y ESCUELA: UN REPENSAR  
PARA LA DEMOCRACIA**

VASCONCELOS, Tiago Santos de<sup>1</sup>

**Resumo**

Pensar o espaço, desde uma perspectiva escolar, demanda um exercício crítico e teórico complexo envolvendo a dimensão cotidiana da vida. Neste contexto, o objetivo deste breve estudo é apontar caminhos para que o espaço, enquanto categoria do pensamento e realidade prática, seja entendido nos estudos escolares geográficos como portador da ideia de referência para o ser humano, condição de existência do próprio ser. Este objetivo nos impele a consideração da intrínseca relação espaço-tempo, categorias que necessariamente precisam ser encaradas integradamente e que perfazem a constituição da dimensão cotidiana. Por conseguinte, abre-se caminho para a possibilidade do vir-a-ser, ou seja, a oportunidade de os sujeitos realmente serem no espaço. Este estudo lançou luz sobre a ideia de que o trabalho pedagógico em torno do conceito de espaço, atrelado quase que exclusivamente à sua dimensão absoluta, assegura à disciplina escolar Geografia, em alguma medida, uma posição de polo obscurantista das relações sociais, conduzindo ações não-discutidas em prol de uma organização social alienada. Portanto, a devida compreensão do espaço pode incentivar o desenvolvimento de um sujeito político subversivo. A Geografia escolar, por seu turno, desde uma perspectiva crítica e tornam parte de nosso problema, estruturando uma racionalidade de tom mais conformista, nos impondo o dever de pensar diariamente em alternativas às alternativas.

**Palavras-chave:** espaço; escola; cotidiano; tempo; geografia escolar

---

<sup>1</sup> Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp UERJ. Rio de Janeiro / RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6932-6123>. E-mail: [tiagovasc@gmail.com](mailto:tiagovasc@gmail.com)

## Abstract

Thinking about space, from a school perspective, demands a complex critical and theoretical exercise involving the everyday dimension of life. In this context, the objective of this brief study is to point out ways for space, as a category of thought and practical reality, to be understood in geographic school studies as a bearer of the idea of reference for the human being, a condition of existence of the being itself. This objective impels us to consider the intrinsic space-time relationship, categories that necessarily need to be viewed in an integrated way and that make up the constitution of the everyday life dimension. Therefore, the way is opened for the possibility of becoming, that is, the opportunity for subjects to really be in space. This study sheds light on the idea that the pedagogical work around the concept of space, linked almost exclusively to its absolute dimension, ensures the school subject Geography, to some extent, a position as an obscurantist pole of social relations, leading to actions not -discussed in favor of an alienated social organization. Therefore, the proper understanding of space can encourage the development of a subversive political subject. School Geography, in turn, from a critical perspective and become part of our problem, structuring a rationality with a more conformist tone, imposing on us the duty to think daily about alternatives to alternatives.

**Keywords:** space; school; everyday life; time; school geography

## Resumen

Pensar el espacio, desde la escuela, exige un complejo ejercicio crítico y teórico que involucra la dimensión cotidiana de la vida. En este contexto, el objetivo de este breve estudio es señalar caminos para que el espacio, como categoría del pensamiento y de la realidad práctica, sea entendido en los estudios de la escuela geográfica como portador de la idea de referencia para el ser humano, un condición de existencia del ser mismo. Este objetivo nos impulsa a considerar la intrínseca relación espacio-tiempo, categorías que necesariamente requieren ser vistas de manera integrada y que conforman la constitución de la dimensión cotidiana. Por lo tanto, se abre el camino para la posibilidad de devenir, es decir, la oportunidad de que los sujetos estén realmente en el espacio. Este estudio arroja luz sobre la idea de que el trabajo pedagógico en torno al concepto de espacio, ligado casi exclusivamente a su dimensión absoluta, asegura a la asignatura Geografía escolar, en alguna medida, una posición como polo oscurantista de las relaciones sociales, propiciando acciones no - discutido a favor de una organización social enajenada. Por lo tanto, la adecuada comprensión del espacio puede favorecer el desarrollo de un sujeto político subversivo. La Escuela de Geografía, por su parte, desde una perspectiva crítica y pasa a formar parte de nuestro problema, estructurando una racionalidad con un tono más conformista, imponiéndonos el deber de pensar cotidianamente en alternativas a las alternativas.

**Palabras clave:** espacio; escuela; cotidiano; tiempo; geografía escolar

## INTRODUÇÃO

Numa folha de caderno em branco, a caneta azul vai tentando decodificar alguns pensamentos acerca de algo, até então, nunca muito bem compreendido. A dificuldade inicial talvez fosse resultado da pouca reflexão sobre o assunto, que sempre pareceu tão óbvio e materialmente evidente, ou porque nunca foi, de fato, demandado um pensamento mais profundo acerca deste conceito. Na aula de matemática, ocorrida momentos antes, entender o raciocínio cartesiano também não foi fácil, mas, em alguma medida, os números ganham sentido lógico até construírem uma equação capaz de expressar uma sentença matematicamente verdadeira. Esta linearidade algébrica transformada em símbolos numéricos indica uma forma de expressão da realidade passível de representação.

Na aula de Geografia, a professora propôs o seguinte: “Vamos escrever sobre o espaço! Coloquem no papel aquilo que vocês entendem por espaço. Em dez minutos conversamos novamente”. A proposta da professora inicialmente pareceu fácil, mas escrever sobre algo tão óbvio às vezes é mais complicado do que pode parecer. Pensava: “Mas é sobre qual espaço? O sideral? O geográfico? O nacional ou internacional?”. Encarando a folha de papel em branco e com um questionamento em mente o estudante da primeira série do ensino médio procura por uma ideia que possa desencadear um raciocínio, ao menos, coerente. Realmente pensar sobre o espaço traz uma grande dificuldade, inclusive para especialistas no assunto, que se debruçaram sobre diferentes correntes teóricas e desenvolveram sortidas perspectivas epistemológicas em torno deste conceito.

Santos (2006), por exemplo, há tempos, nos mostrou a *démarche* de sua análise para encontrar uma conceituação de espaço que atendesse aos preceitos técnicos e emocionais contemporâneos e que afirmasse a definição da geografia. Nesse intuito o renomado estudioso entendeu a premência do entendimento “[d]o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que formam o espaço” (p. 62). Neste sentido, o espaço é hoje “um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes” (p. 63). Estas proposições contêm uma virtude inquestionável para nossa análise: o espaço não pode ser compreendido nele mesmo, melhor dizendo, o espaço é uma realidade em construção por escalas múltiplas e, inexoravelmente, exige uma análise transescalar. Quando o mesmo Santos (2006) escreve

que o enfoque geográfico do espaço supõe a existência de objetos como sistema é justamente para realçar que sua “utilidade atual, passada, ou futura vem, exatamente, do seu uso combinado pelos grupos humanos que os criaram ou que os herdaram de gerações anteriores” (p. 73) e, indo mais além, explicita a transescalaridade espacial contemporânea ao afirmar que os objetos “não agem, mas, sobretudo no período histórico atual, podem nascer predestinados a um certo tipo de ações, a cuja plena eficácia se tornam indispensáveis. São as ações que, em última análise, definem os objetos, dando-lhes um sentido” (p. 86).

O pensamento de Massey (2008), em outro sentido, também apresenta proposições de grande potencial político, ao defender que o espaço é uma “multiplicidade discreta, cujos elementos, porém, estão, eles próprios, impregnados de temporalidade”, refutando radicalmente um “estaticismo” em prol de uma “simultaneidade dinâmica”, permitindo entender o espaço como uma “produção aberta e contínua” (p. 89). Destarte, é possível estimular a temporalidade no espaço, permitindo sua compreensão a partir de uma genuína “multiplicidade de trajetórias, e assim, potencialmente de vozes” (p. 89).

Esse breve “preâmbulo conceitual” serve exclusivamente para traçar nosso substrato teórico, fundamentando a discussão que nos propomos a desenvolver nas páginas seguintes. Nas próximas linhas tentaremos apresentar algumas discussões relacionadas ao conceito de espaço com o intuito de subsidiar nossa compreensão da relevância do espaço para a geografia escolar desenvolvida no Brasil, configurando, assim, os contornos investigativos da seção seguinte. Em seguida, o último momento será dedicado à discussão das possíveis implicações políticas decorrentes de uma compreensão superficial ou, o que é pior ainda, da falta de entendimento mínimo sobre o “espaço”, situação que pode funcionar, em nosso entender, para a formação de sujeitos politicamente desmobilizados e incapazes de se perceberem enquanto tais.

## **DE QUE ESPAÇO ESTAMOS FALANDO?**

Retomemos a imagem daquele aluno e sua tarefa: a despeito de seus conhecimentos e experiências anteriores ou das palavras que foram escritas naquela folha de papel, o interessante desta situação hipotética é a reflexão sobre a validade teórico-conceitual de se pensar o espaço na escola. Em outros termos, por que o espaço é ou deveria ser objeto de investigação escolar? Cumpre esclarecer que não estamos

procurando um “sentido” para a geografia compor o currículo escolar<sup>2</sup>, mas pensando de que maneira uma melhor compreensão teórica do espaço pode colaborar para uma outra interpretação da realidade por parte dos estudantes.

Torna-se imprescindível coadunarmos mais algumas considerações sobre o conceito de espaço e sua marcha epistemológica para robustecer o corpo teórico deste texto e caminharmos com mais segurança em nosso percurso científico. Inicialmente é fundamental ter em mente que o espaço pode ser considerado o alicerce da Geografia, prescrevendo o espaço humano (ou social) como fundamento central de estudo. Esta consideração adquire maior sentido quando relacionada com os movimentos científicos que estruturaram o edifício teórico da Geografia. Em síntese, podemos afirmar, que ao longo do período, denominado por muitos de clássico ou tradicional, a Geografia esteve restrita à materialidade dos fenômenos sociais, a partir do método descritivo, definindo-se como a ciência da distribuição das atividades dos grupos humanos ao longo do ecúmeno. A superação dessa postura, alcançada décadas depois, demandou o abandono do entendimento do espaço como palco da ação humana, bem como da limitada narrativa descritiva, levando os geógrafos a questionarem o conteúdo e o sentido do espaço como dimensão da realidade.

O momento retratado refere-se, como já assinalamos, à chamada Geografia Tradicional e persistiu no Brasil até meados da década de 1970, quando o descompasso entre a produção científica geográfica e as transformações do mundo contemporâneo se tornou extremo. Naquele momento colocou-se em xeque o poder de elucidação dos fundamentos de nossa realidade radicalmente desigual, permitindo inferir que o próprio movimento do real revelou os limites da disciplina e demandou a construção de um novo percurso investigativo para a compreensão do mundo como totalidade social em movimento (CARLOS, 2015).

<sup>2</sup> Ainda que não seja nosso ponto focal de estudo, é relevante assinalar que esta discussão inicial é um tema sensível para a Geografia, enquanto ciência e componente curricular. Pensar sobre sua precípua função social, fugindo dos estereótipos pejorativos de disciplina que “estuda tudo do planeta” ou que “apresenta as características dos lugares” é, ainda hoje, uma atividade necessária. Examinar com um pouco mais de acuidade o conceito de espaço, na escola, pode ser um caminho para retomar uma prática que aparentemente se tornou pretérita em nossos tempos de hiperespecialização e da desmobilização política em boa parte das escolas: o pensamento crítico. Entendemos que é somente através da compreensão do espaço que poderemos enxergar algum teor elucidativo da realidade que nos envolve, assim como assegurar que “a produção do saber é uma etapa necessária à construção de um projeto de sociedade capaz de iluminar as contradições que sustentam a base da sociedade capitalistas, questionando seus rumos” (CARLOS, 2015. p. 12).



Por conseguinte, entendemos ser indispensável o raciocínio defendido por Carlos (idem) de que o espaço, enquanto categoria do pensamento e realidade prática, traz em si a ideia de referência para o ser humano, uma vez que é sua condição de existência, assim como as transformações da sociedade trazem como consequência modificações espaciais.

Na tentativa de aproximar esta discussão conceitual das questões mais propriamente escolares um movimento possível é através do currículo. A clássica retórica de um estudo enfadonho, mnemônico, de muita pouca relação com a realidade discente nos parece incompleta se não registramos que o currículo escolar de Geografia não abordou o espaço em sua própria dinâmica, mas apenas apresentou informações sobre as suas manifestações visíveis, perspectiva que se manteve inalterada até o período estudado.

Neste contexto, salta aos olhos a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, dentre os documentos oficiais orientadores da educação nacional, para a nossa discussão. O referido documento foi elaborado ao longo da década de 1990 pelo Ministério da Educação e publicado em 1998, consolidando-se, desde então, como uma referência para a organização curricular das escolas, bem como para as práticas escolares em Geografia, dada a sua influência na produção da cultura escolar. Nesse contexto, os PCNs enfatizam que o componente curricular Geografia deve conduzir os estudantes a “construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (PCN, 2000. p. 30).

Ainda segundo os PCNs, a construção de saberes geográficos escolares através dos diversos conceitos trabalhados pelos professores em suas práticas cotidianas é imprescindível para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades. Caminhando ainda mais nessa direção é preciso considerar a participação dos estudantes na elaboração desses conhecimentos, dominando categorias e operando os conceitos basilares em que a ciência geográfica estrutura seu edifício teórico-conceitual, como acreditamos ser necessário com o conceito de espaço. À jusante desta premissa está a perspectiva de que os saberes geográficos, assim constituídos, permitam a compreensão das relações socioespaciais locais e regionais, assim como o desenvolvimento crítico de concepções de pertencimento a esse mundo complexo e globalizado.

Cumpramos também resgatar algumas ideias presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que, por exemplo, afirma a necessidade de a “Geografia escolar” fundamentar-se num corpo teórico-metodológico com base nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente (2006). Esses conceitos-chave

devem ser complementados por outras dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Em meio a essa discussão não podemos perder de vista que os conceitos e temas devem ser considerados pelo professor em suas práticas e realidade particular não como uma listagem enciclopédica a ser reproduzida, mas de forma ampla, como elementos norteadores da organização curricular, como referências para a construção de sua prática docente. Em suma, é possível considerar que o ensino de geografia como componente curricular deve ser compreendido como uma forma de conduzir o aluno a construir conceitos, a informar-se, a expressar-se, a comunicar, a pesquisar e a argumentar com base no desenvolvimento de um pensamento reflexivo acerca da realidade e um permanente desejo de aprofundar seus conhecimentos.

Em meio a esta discussão curricular é imprescindível algumas considerações acerca do recente documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415 aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória Nº 746/2016). Ainda que este documento e a Reforma ainda sejam temas de diversas discussões, é relevante apontarmos ao menos algumas questões que nos parecem pertinentes. Em primeiro lugar, cabe frisar que a organização da BNCC estava prevista desde a Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96, todavia sua discussão e tramitação contou com a força de grupos políticos e empresários que se esforçaram pelas reformas da educação básica e do ensino médio em favor dos anseios neoliberais.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação e, mais uma vez, conforme definido pela LDB 9394/96, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nessa perspectiva, o processo de implantação da BNCC e a aprovação da Reforma do Ensino Médio para reorganização curricular da Educação Básica parecem apontar não para o atendimento de seu público-alvo, mas para as demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças científico-tecnológicas que ditam o dinamismo do setor produtivo.

Distantes de procurarmos esmiuçá-las, dedicamos maior atenção ao que nos interessa para os fins desse breve estudo: algumas de suas considerações sobre o componente curricular geografia. A observação mais atenta nos direciona para as

chamadas “4 dimensões formativas dos saberes geográficos”: o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; as linguagens e o mundo; as responsabilidades e o mundo. De acordo com Couto (2016)

Não cabe à escola a função de formar saberes geográficos; entendidos como aqueles que se constroem na prática social (ou sócio-espacial), anterior, fora e independentemente da escola. A escola deve considera-los, dialogar com estes saberes espaciais; mas seu papel é construir conhecimento sistematizado, ou seja, aquele que a experiência cotidiana não permite (p. 14).

É justamente por essa via analítica que defendemos o papel da Geografia na escola ao se propor uma organização lógica do conhecimento que a vida cotidiana não é capaz de desenvolver. Assim, nos colocamos a seguinte questão: discutir os conceitos da geografia, em especial o espaço, pode estimular alguma forma de predisposição investigativa sobre a realidade? Acreditamos que sim e, nesse sentido, retomando a obra de Santos (2006), torna-se possível identificar a relevância de suas pesquisas para nossos estudantes de ensino médio ao afirmar que “no mundo de hoje, é frequentemente impossível ao homem comum distinguir claramente as obras da natureza e as obras dos homens e indicar onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social” (p.101). Esta afirmação esclarece que

Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formas-conteúdo, isto é, objetos sociais já valorizados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. (idem, p. 109)

Por conseguinte, insistindo no pensamento do supracitado pensador, na contemporaneidade, por um lado, “vivemos junto com os objetos técnicos, eles se apoderam de nosso cotidiano” (idem, p. 214), sendo criados “para exercer uma função precisa predeterminada, um objetivo claramente estabelecido de antemão, mediante uma intencionalidade científica e tecnicamente produzida” (idem, p. 217) e, por outro lado, assistimos o primado “da ação racional, enquanto ação instrumental, sobre a ação simbólica” (idem, p. 224), em que cada lugar “é, assim, a cada instante, objeto de um processo de desvalorização e revalorização” (idem, p. 225). Neste sentido, Carlos (2015) é ainda um pouco mais incisiva ao afirmar a prevalência atual do processo de produção do espaço<sup>3</sup>, que evidencia o movimento da produção social da realidade e da vida humana

<sup>3</sup> A noção de produção ganha uma centralidade, deslocando a ideia de que a geografia estaria voltada



“desvendando seus processos constitutivos nas determinações específicas de cada época” nos obrigando a considerar “a necessidade de superação do ponto de vista que vê no espaço um quadro físico ou um ambiente natural deformado pela presença humana” (p. 12). Ao caminhar nessa direção entendemos ser indispensável pensar o espaço como um produto de inter-relações, como a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade e, ainda, em permanente processo, nunca como um sistema fechado.

É interessante o alerta de Massey (2008) em torno da relação espaço-tempo, categorias que necessariamente precisam ser encaradas integradamente, pois é em “ambos, necessariamente juntos, que repousa o caráter vívido do mundo” (p. 90). A constatação da autora britânica em diálogo com o pensamento de Milton Santos nos parece ainda mais premente quando observamos que o incessante processo de inovação tecnológica estabelece interconexões causais complexas entre as forças produtivas e os lugares, indicando que o espaço guarda um mosaico bem mais amplo de forças sócio-estruturais que transformam as relações espaço-tempo na sociedade contemporânea. Neste sentido é possível asseverar que “no mundo moderno, sob o capitalismo, a produção do espaço recria as novas formas de acumulação do capital e das relações sociais capitalistas, bem como as novas formas de alienação” (CARLOS, 2015. p. 13).

Por seu turno, e de modo complementar, o tempo é imprescindível para que o espaço adquira conteúdo servindo, simultaneamente, como condição para a existência das relações sociais desenvolvidas ao longo do substrato espacial. É nesse sentido, portanto, que

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada (MASSEY, 2008. p. 94).

Desse modo, o espaço deve ser aberto, tal qual o tempo já o é, nos impelindo a conceituar o espaço “como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir” (MASSEY, 2008. p. 95) abrindo caminho para a possibilidade do porvir, ou seja, carregando em seu interior a oportunidade de os sujeitos realmente serem no espaço. O

---

para o estudo da localização e distribuição das atividades e dos homens pelo território em direção à análise “da produção do espaço – não das coisas no espaço –, mas do espaço como produto social e histórico” (CARLOS, 2015. p. 12).

espaço é social e, como tal, se constitui como uma realidade prática, inevitavelmente envolvido no processo de produção de objetos, bens, símbolos, isto é, o “espaço é produto e expressão prática daquilo que a civilização, ao longo do processo histórico, foi capaz de criar” (CARLOS, 2015. p. 38). Indo um pouco mais além, o espaço deve ser estudado de modo a privilegiar a articulação de noções e conceitos com a prática social, pensando a dimensão do homem em seu processo de humanização. Portanto, o estudo do espaço passa a ter uma dupla determinação:

Localização das atividades, locus de produção, mas é, também, expressão, conteúdo das relações sociais e produto social [...]. o espaço é produto social e histórico e, ao mesmo tempo, realidade imediata, passado e presente imbricados, tudo isso sem deixar de conter o futuro que emerge como condição de vivência dos conflitos. (CARLOS, 2015. p. 39 grifos nossos)

É relevante voltarmos nosso olhar para as discussões em torno do conceito de espaço realizadas em sala de aula. De maneira geral e desconsiderando o nível e a modalidade de ensinos, podemos considerar que a disciplina escolar Geografia aborda o espaço como vasto quadro a ser observado e apreendido naqueles traços que mais se destacavam aos olhos. Destarte, em nosso ponto de vista, o observador (o estudante) consolida ao longo dos anos de estudo a ideia de que o espaço é um dado, um produto concluído, tanto pela ação da natureza quanto pelas diferentes sociedades ao redor do mundo. Por conseguinte, nas salas de aula o espaço é tratado pela ciência moderna a partir do prisma da objetividade, ou seja, reinam nas aulas de Geografia a impessoalidade e uma pretensa isenção na análise dos fenômenos e dos objetos, procedimento que garante um sujeito “desterritorializado”, “a-espacial” justamente porque esse estudo afasta os sujeitos da análise de sua própria produção espacial.

Em nossa perspectiva teórica espacial, ganha bastante centralidade a noção de produção. Nesse sentido, Marx e Engels (1984) já mostravam que os homens podem se diferenciar dos animais “tão logo começam a produzir seus modos de vida” (p. 27). Assim, o que os indivíduos são “coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (p. 28). Sabendo que a relação inicial do homem com a natureza é mediada pelo trabalho, torna-se mais nítido que vivemos num espaço produzido pela sociedade como ato e ação de produção da própria existência.

A relação dialética sociedade-natureza, por conseguinte, nos mostra que cada elemento da relação se transforma no e pelo outro, produzindo a vida e o espaço, ou seja, a produção da vida é, consequentemente, produção do espaço, tornando-o um produto “saído da história da humanidade, reproduzindo-se ao longo do tempo histórico, e, em cada momento da história, em função das estratégias e virtualidades contidas em cada sociedade” (CARLOS, 2015. p. 41).

Lefebvre (1981) escreve acerca da importância de retomar a amplitude do conceito de “produção”, que foi reduzido pela perspectiva economicista à produção de mercadorias, objetos, mas também as relações sociais são produtos que se (re)produzem no espaço a partir da relação do homem com a natureza, “processo no qual o homem se reproduz enquanto ser genérico numa natureza apropriada e [como] condição de nova produção” (CARLOS, 2015. p. 64), constituindo assim a produção do mundo humano, ou melhor, da possibilidade de compreender o processo de produção do espaço “como produto histórico, condição necessária da realização da vida material, como conteúdo da práxis”, em que o sujeito “se realiza produzindo-se praticamente, numa luta frequente contra a natureza e entre forças políticas e sociais” (CARLOS, 2015. p. 44). Aqui reencontramos uma questão epistemológica de grande importância, já assinalada anteriormente, relacionada ao necessário rompimento com a concepção amplamente divulgada de espaço como uma realidade material independente, existente por si mesma.

### **ESPAÇO E COTIDIANO: DUAS REALIDADES ENTRELAÇADAS**

Naquelas linhas em que tentava concatenar algum raciocínio lógico em torno da ideia de espaço, buscando referências espaciais concretas que transmitissem veracidade ao seu texto, o estudante parece confundir-se com chamado “homem ordinário”, de quem nos fala De Certeau (1998), ou, talvez, com maior precisão o “homem simples” de Martins (2008), atrelado que está ao materialmente visível e ao concretamente exposto, vagando entre verdades banais e conduzindo seu pensamento na direção daquilo “que todo mundo sabe”, onde o óbvio é um porto seguro. Neste procedimento de pesquisa é fundamental questionarmos o cotidiano como uma esfera prática de produção do conhecimento, já que, conforme nos ensina o supracitado autor, desde que a cientificidade “se atribuiu lugares próprios e apropriáveis por projetos racionais capazes de colocar zombeteiramente os seus modos de proceder, os seus objetos formais [...],

desde que ela se fundou como uma pluralidade de campos limitados e distintos”, em que as “insularidades científicas e dominantes” pairam sobre um “fundo de ‘resistências’ práticas e de simbolizações irreduzíveis ao pensamento” (1998, p. 65). Por conseguinte, o “homem simples” hoje passa a vigorar numa seara de amplo questionamento acerca do senso comum que “desprovido de sentido condena o homem comum ao silêncio e à condição de vítima das circunstâncias da História” (MARTINS, 2008. p. 53), o que nos sentencia a considerar a investigação da vida cotidiana como um procedimento de superação

Do que o senso comum tem sido para a vida acadêmica: ou apenas o conhecimento com que o homem comum define a vida cotidiana, dando-lhe realidade [...]; ou apenas o conhecimento alienado da falsa consciência que separa o trabalhador do mundo que ele cria, de que nos falam os marxistas” (MARTINS, 2008. p. 53)

Este “homem simples” vive a vida de todo homem: a vida cotidiana, participando com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Portanto, segundo Heller (2014), “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade” (p. 31). Inserido em sua cotidianidade, o amadurecimento do homem “significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 2014. p. 33), dentre as quais está o domínio da capacidade de significação, fundamental para o estabelecimento do senso comum porque é “conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social”, em que “o significado a precede, pois é condição do seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação” (MARTINS, 2008. p. 54). Por conseguinte, segundo Martins (2008), o senso comum pode ser entendido como mais do que uma simples coleção de significados, mas como decorrência “da partilha, entre atores, de um mesmo método de produção de significados. Os significados são reinventados continuamente em vez de serem continuamente copiados” (idem, p. 55, grifos do autor).

O “estudante simples/ordinário” mantém-se apoiado em referenciais teóricos dispostos ao seu alcance, muitos deles construídos pelo senso comum, com uma inegável profundidade no cotidiano e, acreditamos, o espaço pode ser entendido como uma das dimensões básicas da cotidianidade que perfazem o estudante, ou mais apropriadamente,

o homem em seu processo de constituição ontológica<sup>4</sup>. Heller (2014), em torno desta questão, afirma que a “vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (p. 34). Neste sentido, o pensar sobre o espaço no ambiente escolar demanda um esforço maior ao exigir que seja superado aquilo que Heller (2014) denomina de ultrageneralização, característica comum do nosso pensamento e comportamento cotidianos.

A supracitada autora assevera que a ultrageneralização pode ocorrer de duas maneiras: “por um lado, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são ‘impingidos’ pelo meio em que crescemos [...]. A ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana” (2014. p. 64). Neste sentido, conhecer o espaço, tanto em termos teóricos quanto práticos, consiste, em alguma medida, na experiência individual cotidiana, ou melhor, no caminhar pelas calçadas, observar a paisagem, sentir o cheiro peculiar, estudar a sua história. Juízos provisórios vão sendo construídos e alterados, deduções são elaboradas e posteriormente confirmadas ou negadas. Porém entendemos que o espaço demanda um exercício ainda mais acurado, singular, que o cotidiano pode colaborar (ou não) em seu desenvolvimento. Esta condição particular do espaço talvez seja devido à sua intrínseca participação na realidade social, tornando possível a compreensão da totalidade concreta em sua feição realizada entre a totalidade-mundo e os lugares (SANTOS, 2006. p. 115); e o cotidiano, como nos ensina Lefebvre (1991), “não é um espaço-tempo abandonado, não é mais o campo deixado à liberdade e à razão ou à bisbilhotice individuais [...]. O cotidiano torna-se objeto de todos os cuidados: domínio da organização, espaço-tempo da auto regulação voluntária e planificada” (p. 81/82).

Quando afirmamos que a geografia ensinada na escola se pauta pelo referencial absoluto do pensamento de Harvey é justamente pela pouca distinção efetivada entre o entendimento desenvolvido pelo senso comum, organizado “ultrageneralizadamente” por suas características mais imediatas e materialmente visíveis<sup>5</sup>. Heller (2014) acertadamente

<sup>4</sup> Aqui cabe uma importante ressalva acerca da perspectiva Kantiana de tempo e espaço. Não temos a intenção de encaminhar este breve ensaio pelo percurso teórico-metodológico de Kant, que entende espaço e tempo como dados a priori. Todavia, é de nosso interesse resguardar a convicção de que a compreensão do espaço compõe a formação do homem ao longo de sua vida cotidiana.

<sup>5</sup> Carlos (2015) corrobora nosso posicionamento ao denunciar a escassez de “criticidade” praticada pela geografia corrente em comparação com o período vivido pela geografia brasileira na universidade ao longo da década de 1970. A autora afirma que o pensamento crítico “é residual numa Geografia marcada pela especialização – como as demais disciplinas das ciências humanas –, refém dos parâmetros da universidade neoliberal na qual a competitividade se impõe à reflexão e o tempo rápido da



nos alerta que a ultrageneralização pode ser falsa ou verdadeira: ela está correta quando “corresponde ao objetivo dado, cuja realização promove; e falsa quando não podemos afirmar através dela, quando sua orientação nos leva ao ‘fracasso’” (p. 66). Por conseguinte, pensar o espaço como fixo, como o “espaço primário de individuação”, referindo-se “a todos os fenômenos discretos e delimitados, e do qual você e eu fazemos parte enquanto pessoas individuais. Socialmente, é o espaço da propriedade privada e de outras entidades territoriais delimitadas (como os Estados, unidades administrativas, planos urbanos e grades urbanas)” (HARVEY, 2006. p. 10) sugere a construção de uma concepção politicamente deliberada de privilégio ao já dado, ao estabelecido, ao já construído, empalidecendo qualquer perspectiva de mudança da realidade social.

A perscrutação sobre este viés analítico nos faz crer que o trabalho pedagógico em torno do conceito de espaço, atrelado quase que exclusivamente à sua dimensão absoluta, assegura à disciplina escolar (e por que não, até mesmo, a escola?), em alguma medida, uma posição de polo difusor de obscurantismo, parecendo estar participando daquele “profundo compromisso que as ciências sociais podem eventualmente ter com a negação da vida e da emancipação do homem de suas carências, em particular a carência de liberdade” (MARTINS, 2008. p. 56). Harvey (2004) engrossa nosso estudo ao destacar a crucial importância que instituições e ambientes construídos guardam para a formação de discursos dominantes, bem como centros de exercício de poder.

A relação escola-cotidiano nos parece bastante estreita a ponto de endossar o pensamento de Lefebvre (1991) ao afirmar que

A cotidianidade se tornaria assim, a curto prazo, o sistema único, o sistema perfeito, dissimulado sob os outros que o pensamento sistemático e a ação estruturante visam. Nesse sentido, a cotidianidade seria o principal produto da sociedade dita organizada, ou de consumo dirigido, assim como sua moldura, a Modernidade (p. 82)

Martins (2008) é preciso nesse momento por esclarecer que

A vida cotidiana começa a nascer quando as ações e relações sociais já não se relacionam com a necessidade e a possibilidade de compreendê-las e de explicá-las, [...]. O vivido torna-se vivido sem sentido, alienado. Ou, melhor, seu sentido se restringe às conexões visíveis dos diferentes momentos do que se faz. [...] Estamos aparentemente condenados ao tempo trágico do atual e do imediato, ao tempo da falta de imaginação e

produtividade ao tempo da construção do conhecimento.

da falta de esperança. O estranho e indecifrável já não nos incomoda nem mesmo como mistério. (p. 71 grifos nossos)

Não obstante, é salutar frisar que a “sociedade civil moderna, que se segue ao Estado moderno, funda-se no individualismo e é incapaz de fazer o homem um ser social. Impondo aos indivíduos relações competitivas e conflitivas, a sociedade civil os torna seres isolados” (POGREBINSCHI, 2009. p. 226). Neste contexto é inevitável pensarmos como o ambiente escolar, entre outras instituições, completamente tomado por regras e condutas pré-estabelecidas e de cumprimento obrigatório, comunica relações sociais alienadas e conduz ações não-discutidas em prol de uma organização social deliberadamente átona. Harvey (2004) destaca a relevância da dimensão espaço-temporal do cotidiano para a construção do sujeito, que nos

Privam de tempo para imaginar ou construir alternativas distintas das que nos são impostas mecanicamente em nosso apressado desempenho de nossas respectivas funções profissionais, em nome do progresso tecnológico e da interminável acumulação de capital. A organização material da produção, da troca e do consumo se alicerça, reforçando-as, em noções específicas de direitos e deveres, afetando nossos sentimentos de alienação e subordinação, nossas concepções de poder e de impotência. [...] O efeito líquido disso é limitar nossa visão do possível. (p. 310)

A constituição do sujeito, que em nossa sociedade encontra na escola um ambiente quase que universal, obrigatoriamente transcorre em meio às relações sociais que precisam estar devidamente equilibradas para a manutenção dos pilares sociais que sustentam o salão de festas da vida moderna: convidados bailam e empregados trabalham, cada um cumprindo seu papel sem perceber que a música não toca para todos, apesar de todos a ouvirem. A imagem descrita já foi explicitada por Lefebvre (1991) ao escrever que essa sociedade conhece

Um crescimento (econômico, quantitativo, medido em toneladas e em quilômetros) notável e um desenvolvimento fraco. As relações sociais constitutivas (estruturadas-estruturantes), isto é, as relações de produção e de propriedade que subordinam a sociedade a uma classe (chamada burguesia), à qual atribuem a gestão dessa sociedade, pouco mudaram, a não ser em função da estratégia de classe (a consolidação do cotidiano). O que a estratégia de classe visa não é o desenvolvimento, mas o ‘equilíbrio’ e a ‘harmonia’ do crescimento total. (p. 90)

Esta discussão inegavelmente possui uma estrita vinculação com o espaço (e com a sua necessária compreensão) por conter a necessária materialização da vida social, expressando a intencionalidade dos sujeitos e de suas obras através da produção em suas determinações gerais e específicas (CARLOS, 2015). Portanto, de acordo com Carlos (2015), “a materialização do processo dada pela concretização das relações sociais produtoras dos lugares é a dimensão da produção/reprodução do espaço, passível de ser vista, percebida, sentida, vivida” (p. 14); realidade profundamente distante do espaço absoluto e, ao que tudo indica, quase que inalcançável por aquele estudante que somente conhece o espaço ultrageneralizado do senso comum cotidiano.

Ferreira (2017) é ainda mais incisivo ao afirmar que quando nos debruçamos sobre o “real” estamos, na realidade, diante de algo para além do concreto e de sua concretude, “aquilo que se apresenta inicialmente está ligado ao perceptível, àquilo que pode ser captado pelos sentidos; ou seja, refere-se à materialização” (p. 1 grifos nossos). Não obstante, há elementos que antecedem ou que estão por detrás daquela materialidade observada, “mas que são importantes para compreendermos a sua concreção. Referimo-nos a uma espécie de substrato que dá suporte a algo, que serve de base a um fenômeno. A esse processo podemos denominar substrução” (p. 1 grifos nossos). O espaço é um produto social e, como tal, guarda em sua constituição intencionalidades que perfazem a dimensão da projeção, “que se refere à ideia de realização no futuro. A projeção liga-se diretamente ao ato de projetar, e a definição do projeto também traz em si um jogo de poder” (idem, p. 2). Por conseguinte, estamos mediante um grande desafio que é a partir da materialidade, “a partir do momento atual, observar, descrever e analisar as formas, o espaço produzido” investigar o espaço para chegar até a dimensão da substrução, quando encontraremos os “grupos sociais envolvidos no processo de produção, suas ações, reações e interações, pois o espaço é um produto social, modelado e condicionado a intencionalidades, racionalidades”, nos permitindo compreender aquilo que “deu condições para a concretização da realidade atual” e, de posse dessas ideias, pensar uma outra vida ou a manutenção do que há no espaço, outros projetos “que podem ser revolucionários ou que objetivem manter o status quo, são pensados, idealizados pelos grupos sociais que se encontram em tensão” (idem, ibidem).

Santos (2007), numa análise precisa, denomina Sociologia das Ausências à redução da realidade ao que existe, o que nos induz a essa “racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente” (p. 28). A referida Sociologia é caracterizada como uma sociologia insurgente, cujo fito é tentar “mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma

alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (idem, p. 28/29). Neste sentido, as ausências são produzidas em nossa racionalidade ocidental e compartilhadas pelas ciências sociais de cinco maneiras diferentes, dentre as quais gostaríamos de destacar, tendo em vista nossas premissas, a monocultura do produtivismo capitalista, que consiste na ideia “de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta” (idem, p. 31). Em nosso entendimento, tal monocultura possui estreita vinculação com a capacidade alienadora do cotidiano ao estruturar modos de ser e pensar condizentes com a lógica do capital, deformando quaisquer outras possibilidades de produção da vida e, conseqüentemente, do espaço.

Portanto, desconhecer o espaço, é como permanecer naquele salão de festas ouvindo a canção e pensando ou que a música está disponível para todos dançarem ou ao ouvi-la conformar-se em somente executar seu ofício. Ferreira (2013) corrobora nossa imagem ao defender que, muitas vezes, conscientemente ou não, construímos “nossos pensamentos e nossas ações no sentido correspondente aos interesses do grupo social do qual fazemos parte; é a partir disso que se promove a produção da vida, que é simultaneamente a produção do espaço” (p. 53).

Evidentemente estas considerações acerca do espaço e de seu indispensável entendimento não pode ser desenvolvimento em sua plenitude pela geografia escolar dada a sua profundidade teórica e a organização prática da escola. Todavia, a despeito destas circunstâncias, acreditamos estar traçando um outro horizonte possível para a abordagem do espaço na escola. Direcionar a compreensão do espaço no sentido aqui delineado pode significar um outro conteúdo para a disciplina escolar, promovendo um outro sentido para escola e mobilizando uma outra consciência para vida cotidiana.

## **CONCLUINDO: EM DIREÇÃO À DEMOCRACIA**

A breve discussão empreendida nas páginas anteriores procurou delinear algumas ideias acerca da importância do espaço para a compreensão da realidade em social. Neste sentido, o entendimento do espaço para além do senso comum, capaz de esclarecer, em algum grau, a complexidade cotidiana da vida. A geografia (escolar) parece compor aquele quadro de crise das ciências sociais do Sul, apresentado por Santos (2007), em que

a modernidade ocidental logrou uma tensão entre regulação e emancipação (social) pois “as teorias estão fora de lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais” (p. 19). A persistência em teorias que não assistem aos nossos problemas traz uma situação de extrema debilidade política e imobilismo social, indicando que “não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção do conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas” (SANTOS, 2007. p. 20).

Outra perspectiva de análise do campo das ciências sociais, também interessante, e que complementa nossa proposta é trazida por Elias (1994). O autor identifica um equívoco bastante comum em torno das formações socio-históricas, que é praticado por parte das pessoas que as veem como se tivessem sido “concebidas, planejadas e criadas, tal como agora se apresentam ao observador retrospectivo, por diversos indivíduos ou organismos” (ELIAS, 1994. p. 63), indicando que o “modelo conceitual a que estão presos continua a ser o da criação racional e deliberada de uma obra – como um prédio ou uma máquina – por pessoas individuais” (idem, p. 64). Este fato nos obriga a afirmar a ausência de “modelos conceituais e, além deles, uma visão global graças à qual nossas ideias dos seres humanos como indivíduos e como sociedades possam harmonizar-se melhor” (idem, p. 68). Neste sentido,

Somos impelidos pelo curso da história humana como os passageiros de um trem desgovernado, em disparada cada vez mais rápida, sem condutor e sem o menor controle por parte dos ocupantes. Ninguém sabe aonde a viagem nos levará ou quando virá a próxima colisão, nem tampouco o que pode ser feito para colocar o trem sob controle” (idem, p. 69)

A situação descrita acima pelos consagrados autores nos parece bastante coerente à ciência geográfica, mais especificamente no que tange à sua prática escolar. Dentre os diversos problemas que poderiam ser enumerados, demos destaque à imprescindível abordagem do espaço como um possível caminho de “encaixe nos trilhos do trem desgovernado”.

A compreensão do espaço, no sentido aqui defendido, procura estimular o desenvolvimento de um sujeito político subversivo ou, como prefere Santos (2007), de subjetividades rebeldes. As ciências sociais, da forma como vem sendo produzida e utilizada, se tornam parte de nosso problema, compondo uma racionalidade de tom mais conformista, nos impondo o dever de pensar diariamente em alternativas às alternativas. Este cenário, como nos ensina Harvey (2004), entra em choque “com as circunstâncias de



uma vida cotidiana localizada, e com a consciência dela derivada”, pondo em alto relevo “como a rotina, em virtude do bem-estar e da segurança que oferece, é capaz de mascarar as formas de acordo com as quais se tem de enfrentar a longo prazo as incômodas perspectivas da mudança transformadora” (p. 311). Em última instância, acreditamos que não “basta ao povo existir; para ser real ele tem que intervir diretamente na realidade, constituindo-a, fazendo dela parte de si mesmo uma vez que ela também se organiza de acordo com a ação dos homens” (POGREBINSCHI, 2009. p. 224).

O avanço em nossa análise nos mostra a fundamental necessidade de procurar meios para que possamos percorrer “livremente o espaço e o tempo para moldar um processo mais integrado de mudança histórico-geográfica para além dos limites tipicamente definidos por alguma comunidade de interesses comuns” (HARVEY, 2004. p. 315). Estes meios somente poderão ser alcançados quando os homens desenvolverem uma maior compreensão de si e do espaço, ou com mais rigor, com uma maior consciência do processo de produção do espaço e de si próprio, tornando-se, assim, seres socialmente políticos. Pogrebinschi (2009) nos traz uma importante contribuição ao tratar da ideia de produção, afirmando, com base na obra de Marx, que este conceito não se esgota na simples produção de bens econômicos, mas “adquire uma sentido mais amplo, uma vez que se trata aqui da produção de subjetividades e, com elas, de contextos sociais e formas de organização política” (p. 235).

À guisa de encerramento, coadunamos o trabalho de Ribeiro (2013) para afirmar que o processo de produção de subjetividades rebeldes, resistente aos mecanismos de poder hegemônicos, carece de uma ação social condizente aos tempos atuais. Esta ação, no entendimento da supracitada autora, “desloca-se para o dia a dia, emergindo em inesperados espaços públicos e privados e no âmago do tecido social” (2013. p. 138). Justamente este deslocamento gerou, no pensamento crítico a “necessidade de compreender âmbitos e esferas da vida coletiva historicamente secundarizados na reflexão teórica do capitalismo”, em que entendemos figurar a centralidade do espaço por implicar uma reconsideração de sua importância como viés explicativo da realidade social. Pogrebinschi (2009) se torna válida por reforçar que nada “substitui a ação revolucionária” (p. 240), o que nos faz crer que o “importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real. [...] Porque é importante saber qual é o tipo de intervenção que o saber produz” (SANTOS, 2007. p. 33).

Na contemporaneidade, a ação parece estar, segundo Ribeiro (2013), vinculada a uma ideia de “solução ou esperança frente aos patamares de exclusão anunciados como inexoráveis em decorrência das inovações técnicas e das trocas internacionais”, distante, portanto, da desejada que expressa a “resistência ao cotidiano alienado ou a que procura ampliar e vitalizar a democracia” (p. 142). Destarte, é possível vislumbrar a importância de um redirecionamento da ação (social) no sentido do florescimento da (verdadeira) democracia, que, em nosso entendimento, pode ser estimulado, em alguma medida, a partir de outro entendimento da realidade social pela perspectiva espacial. Pogrebinschi (2009) afirma a democracia “como momento do movimento do político”, que prescinde de novos espaços nos quais “os sujeitos políticos se possam expressar por meio da sua atividade”. Uma outra perspectiva para a abordagem do espaço pode dar corpo ao movimento do político, indicando, assim, “a busca do comunal, do particular que se faz universal e do universal que se faz particular” (idem, p. 279).

Por fim, retomamos o brilhante pensamento de Harvey (2004) para asseverar que esta pesquisa está a serviço daqueles que lutam pela conformação de uma outra sociedade, se colocando como mais uma possibilidade de fazer do espaço uma outra história. Todavia, o amplo espectro de lutas tem como problema “mudar de nível, transcender as particularidades e chegar a alguma concepção de uma alternativa universal do sistema social que constitui a fonte de suas dificuldades” (p. 316). Portanto, o que deve haver de comum nas lutas ordinárias é o desejo de instituição da chamada “verdadeira democracia”, apresentada por Marx, na qual

A democracia passa a refletir-se na experiência humana e não nas instituições do Estado. A verdadeira democracia espraia-se no cotidiano dos homens, revela-se em suas ações singulares, expressa-se por meio do ordinário. Trata-se de uma democracia do homem comum (POGREBINSCHI, 2009. p. 252)

A escola demandada por esta outra sociedade, verdadeiramente democrática, precisa colaborar para a formação daquilo que Harvey (2004) chamou de “arquitetos rebeldes”, prenes de coragem para mergulhar no desconhecido; sujeitos ativos “que levem ao limite as possibilidades humanas” (p. 334). É neste sentido que pensamos o espaço e o defendemos daquilo que se pratica hoje. Em suma, nós podemos ser diferentes se compreendermos o espaço.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I -Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.
- CARLOS, Ana Fani A. *A crise urbana*. São Paulo: Contexto, 2015.
- \_\_\_\_\_. *A condição espacial*. São Paulo: Contexto, 2015a.
- COUTO, Marcos Antônio C. Avaliação componente Geografia ensino fundamental. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 3ed. 1998.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar. 1994.
- FERREIRA, Alvaro. A imagem virtual transformada em paisagem e o desejo de esconder as tensões do espaço: por que falar em agentes, atores e mobilizações? In: FERREIRA, Alvaro, RUA, João, MARAFON, Glaucio José, SILVA, Augusto César P. da (Org.). *Metropolização do espaço: gestão territorial e relações urbano-rurais*. Rio de Janeiro: Consequência, 2013. p. 53-74.
- \_\_\_\_\_. Produção alienadora da cidade e indícios de insurgência: materialização, substrução e projeção. In: FERREIRA, Alvaro; RUA, João; MATTOS, Regina Célia de. (Orgs). *O espaço e a metropolização: cotidiano e ação*. Rio de Janeiro: Consequência. 2017
- HARVEY, David. *Cosmopolitanism and the Geographies of freedom*. New York: Columbia University Press. 2009.
- \_\_\_\_\_. Space as a key word. In HARVEY, David. *Spaces of global capitalism. Towards a theory of uneven geographical development*. New York: Verso, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Loyola, 2004.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Contexto. 2ed. 2008.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática. 1991.
- MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.73356

MEC. Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)  
Acessado em: 05/12/2018

POGREBINSCHI, Thamy. O Enigma do político: Marx contra a política moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Por uma Sociologia do presente: ação, técnica e espaço. Vol. 4. Rio de Janeiro: Letra Capital. 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo. 2007.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

Recebido em 9 de fevereiro de 2023

Aceito em 19 de abril de 2023



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.