

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL CIDADÃ

NOGUEIRA, Valdir – Universidade Federal do Paraná – valdirnog@unerj.br

CARNEIRO, Sônia M.M. – Universidade Federal do Paraná – somarc@brturbo.com.br

O presente estudo foca a educação geográfica, buscando contribuir ao desenvolvimento da educação de qualidade – direito de todo cidadão. Autores brasileiros referenciais, entre outros, Foucher (1994), Cararo (1999), Kaercher (2004), Straforini (2004), Vesentini (2005) e Oliveira (2005), Cavalcanti (2006), fazem a crítica da Geografia escolar no Brasil, ainda memorístico-descritiva do espaço, na linha da Geografia Tradicional. Segundo Cavalcanti (2006, p.20), tal linha “[...] se caracteriza pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente”. Isto se reflete em práticas de ensino e aprendizagem pouco articuladas às questões reais da complexa organização sócio-espacial do mundo.

Ainda que já em estágio de mudança no âmbito da educação brasileira ou, segundo alguns, em processo de “renovação”, como vê Straforini (2004, p. 172), “A crise do ensino de Geografia dos anos 70 não foi superada com o advento teórico-metodológico da Geografia Crítica e do Construtivismo na Educação” – tão pouco, com a visão de Geografia da Complexidade, a partir dos anos 1990 (CAMARGO, 2005). O movimento renovador da Geografia escolar, sobretudo entre 1980-90, reflete-se em práticas voltadas à formação da consciência espacial dos sujeitos em escolarização, em torno de uma cidadania crítico-participativa nos ambientes de vivência e do cotidiano sócio-espacial. Se neste início de século, a finalidade da Geografia escolar é formar a consciência espacial, como cidadania crítico-participativa (FOUCHER, 1994; RESENDE, 1994; PONTUSCHKA, 1996; CAVALCANTI, 2002; CALLAI, 2006), torna-se relevante partilhar elaborações nessa linha de orientação, tão desejável quanto urgente no rumo da reestruturação de uma sociedade democraticamente mais incluyente. O trabalho parte do pressuposto de ser a escola lugar privilegiado ao desenvolvimento crítico-criativo dos alunos, à medida que lhes possibilite exercitar a dúvida, a indagação, o questionamento constante na compreensão da realidade, para melhores condições de vida no planeta; o aprendizado escolar é vital, pois, para a leitura consciente do mundo em que se vive, local e globalmente. Paulo Freire, já nos anos de 1970 (2005, p. 33), focalizava a importância de uma consciência transformadora da realidade:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Nesse sentido, a escola é lugar-força, espaço-tempo em que os sujeitos podem ser projeto e projetar a vida, a sociedade, o mundo. Na escola-projeto há um projeto de sociedade e, este, é parte do projeto da Geografia escolar: está em questão um projeto-mundo, de sociedade, de cidadania, pois “a Geografia pressupõe um projeto do/sobre o homem (...)” (DAMIANI, 2001, p. 54), incluindo não só um pensamento, mas um pensamento-ação; e, nesse sentido, a Geografia tem a função de desvendar os significados sócio-espaciais. Tal função emerge em projeto pensado por sujeitos que, por suas experiências, vivências e seus saberes, intervêm no modo de ser da escola e da Geografia escolar, na convergência de uma intencionalidade atuante: a formação da consciência es-

pacial dos educandos, em vista da sua atuação cidadã. Esse projeto-mundo, nos processos de ensino e aprendizagem de Geografia, desdobra-se e se integra como leitura, reflexão, análise e crítica do mundo enquanto construído e ideologicamente pensado – leitura de um mundo-possibilidade, nas dimensões histórica, social, política, econômica, cultural, estética, enfim, leitura de um mundo-mundos.

No contexto da problematização posta, a educação geográfica apoiará os sujeitos-alunos a formarem uma consciência da espacialidade dos fenômenos vivenciados como parte da sua história sócio-cultural: consciência da possibilidade de intervenção no mundo, do agenciamento da condição de sujeitos nesse mundo. Assim, os atos de ler o mundo, indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, implicam – ao educador – entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito-aluno enquanto agenciador, alguém que, ao ler o mundo, projeta um mundo; e a Geografia escolar assume capital relevância na formação da consciência espacial-cidadã, objetivando a:

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Entre tantas temáticas sociopedagógicas, em seus contextos locais e globais, a cidadania crítico-participativa é de urgência nuclear, pois releva a intervenção dos sujeitos-cidadãos no contexto global a partir de ações locais – na linha da solidariedade e convivência, do respeito entre povos e diferentes etnias; questionando terrorismos e a degradação socioambiental, focando sociedade e natureza em suas múltiplas interdependências. Para tal cidadania constituir-se socialmente, mais que necessidade formativa na escola, deverá ser uma experiência sócio-individual vivenciada na e com a escola.

A década 1980-90 trouxe notáveis mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, ao mundo e ao Brasil, determinadas pela ideologia neoliberal e voltadas à globalização econômica, por sua vez, relacionada ao desenvolvimento científico-tecnológico – influenciando a forma de se pensar e organizar a realidade global e local (SANTOS, 2003). O capitalismo globalizado tem afetado a sociedade ampla e, com isso, as próprias políticas educacionais, na linha das dinâmicas de produção e consumo; mas há que se apreender, sociopedagogicamente, as mudanças políticas, sociais e culturais não apenas do ponto de vista da lógica de mercado, mas também na perspectiva das redes informativo-comunicativas, enquanto estruturas instrumentais no avanço das práticas educativas, também estruturadas em redes complexas (SACRISTÁN, 2005). Camargo (2005, p. 122), discute tais mudanças como forma de se pensar o mundo sob o ponto de vista da “economia-mundo”, em um dos estágios do capitalismo; no atual estágio, porém, cabe o ponto de vista do “sistema-mundo”, uma vez que, ao “ampliar espacialmente seu mecanismo, o capitalismo ampliou também sua dinâmica sistêmica”. Esse foco implica uma leitura do mundo e das ações do homem sob o ponto de vista sistêmico, considerando-se as relações entre os sistemas econômico-produtivos e as estruturas sociais que se re-organizam em dinâmica constante.

Santos (2003, p. 18-21), destaca três aspectos no entendimento da mundialização: o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade. No primeiro, o mito do encurtamento de distâncias, a partir da fábula da “aldeia global”, faz crer que a

difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas, encurtando tempo e espaço, pois é “como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão” (i-*bid.*, p. 19); nessa lógica, Santos ressalta que um “mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (i-*id.*). Fome, pobreza, miséria, falta de recursos na educação, baixos salários, decadência material e física dos espaços de aula, entre outros aspectos, estão no fosso que aumenta com esse processo. Nas palavras de Santos (i-*id.*), o “desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes”. A perversidade do modelo sócio-econômico – o segundo aspecto – entra em cena: com isso, “[...] o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado” (i-*id.*). Ainda que esta realidade pareça insuperável, Santos destaca a idéia de mundo como possibilidade – o terceiro aspecto – no sentido de “[...] pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana” (i-*bid.*, p. 20). Para tanto, salienta que as “[...] bases materiais do período atual, são entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta” (i-*dem.*).

O ensino e a aprendizagem de Geografia, no século XXI, exigem novas posições do professor e do aluno ante o conhecimento e os processos de ensinar e aprender. Assim, é fundamental que as práticas de ensino e aprendizagem possibilitem ao sujeito-aluno apreender que é sujeito histórico, construtor de uma história singular – sua história; e de uma história heterogênea, a sócio-história (VESENTINI, 2005).

Nessa linha, o espaço geográfico é espaço construído social, cultural e historicamente; não é estático, mas dinâmico (SUERTEGARAY, 2004), tem mobilidade pelos sujeitos que nele vivem e interferem, por ações e atitudes. Esse espaço-movimento é complexo, resultando das forças que nele atuam e o caracterizam como construído – comportando outras possibilidades de se olhá-lo, percebê-lo e de nele intervir.

No sentido do pensamento complexo, cunhado por Morin (2000) e pesquisadores que tratam essa concepção na Geografia (SILVA; GALEANO, 2004; CAMARGO, 2005), o espaço passa a ser entendido como tessitura, lugar que abarca o certo e o incerto, a ordem e a desordem, nele se reconhecendo o singular, o individual, o concreto, o local e o global. Historicamente situado, contextualmente localizado e complexamente percebido em sua fluidez, o espaço passa a ser vital; adquire significado de espaço vivido, da experimentação, da possibilidade; é visto e entendido como espaço do existir com. É o lugar do pertencimento, das singularidades, das subjetividades; da reinvenção, a partir do modo de viver dos sujeitos que organizam e pensam os seus espaços-lugares. É o lugar da relação do sujeito consigo mesmo, onde pode criar formas de relacionar-se, de vivenciar sua subjetivação e identificação. Segundo Santos (2004, p. 152), o lugar “[...] é, antes de tudo, uma porção da face da terra identificada por um nome. Aquilo que torna o ‘lugar’ específico é um objeto material ou um corpo. Uma análise simples mostra que um ‘lugar’ é também um grupo de ‘objetos materiais’[...]”. Cada lugar tem uma identidade que permite ao sujeito apropriá-lo como o seu espaço habitado, de pertencimento.

O espaço geográfico, reinventado, vem a ser entendido como casa-morada do sujeito situado – aquele que vê, sente, percebe, confronta, desestrutura, provoca, afeta o lugar onde vive. Não é apenas espaço da existência material, das relações de trabalho; é espaço-lugar da convivência, da estética e da ética. O espaço geográfico, então, toma outras formas: faz-se espaço singular com o sujeito singular, espaço do desejo, da vontade, dos sonhos, da arte, da criatividade, da inconstância, do sincrônico e do diacrônico. O espaço torna-se objeto de estudo não só pela forma ou pelas coisas que nele são produzidas, mas pelos modos de vida que o produzem – pelos projetos dos sujeitos no

espaço. Não é um espaço-receptáculo (SANTOS, 2006), mas um espaço-projeto. Para Cavalcanti (2002, p. 19), “O espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade; ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações”. Ainda conforme a autora (2003, p.194), “Um projeto de ensino de Geografia, [...] tem o compromisso de efetivar as reais possibilidades de ela contribuir para a formação dos cidadãos voltados para uma **vida participativa** em seu espaço, em sua cidade”. Mais que trabalhar conhecimentos conceituais e procedimentais nas diferentes modalidades de ensino, em especial na educação básica, é fundamental que se trabalhe com a **formação de atitudes** (ZABALA, 1999).

Nessa conexão, Wilson (2002, p. 61), focando uma ética global, sustenta a formação de uma consciência da degradação planetária e das mudanças significativas no mundo, em nome do desenvolvimento econômico: “[...] a criação de uma ética universal para o ambiente é a única forma de a humanidade e o resto da vida terrestre conseguirem passar pelo gargalo em que nossa espécie imprudentemente se meteu”. Hans Jonas (1995), já no final da década de 1970, propunha o princípio da responsabilidade, como base a uma ética para a civilização tecnológica – discutindo em perspectiva de futuro o imperativo da sobrevivência da humanidade: recusa à inevitabilidade histórica dos dinamismos socioeconômico e tecnológico, no sentido do progresso contínuo, necessário ou natural; e abertura à exigência de cuidado como dever para com o ser do outro, cabendo sanar e melhorar as condições de vida, em perspectiva de compromisso ao futuro dos homens. Forrester (1997; 2001) também chama a atenção para o “horror econômico” e a “estranha ditadura” da economia neoliberal, uma pseudo-economia que, segundo a autora, parece não ter nada de irreversível; nessa visão de mundo, o que importa é o lucro e a competição acirrada. Tempo e espaço são utilitários do modo de ser e viver do economicismo. A lógica das formas e condições de vida, como as práticas sociais, estão submetidas a um pensamento redutor que traz graves conseqüências à humanidade, com seqüelas irreduzíveis. Nesse contexto, a escola e suas diferentes práticas educativas são fundamentais. Por meio delas, de modo sistemático, é possível refletir sobre as mudanças contextuais e suas implicações no modo de ser e viver das pessoas. Assim, pela educação geográfica, professores e alunos podem problematizar e levantar proposições para o quadro social do capitalismo e sua lógica economicista, alimentadores de padrões de consumo alienantes e que neutralizam os sujeitos, excluindo e marginalizando povos e nações.

A educação geográfica, que se busca, é comprometida com a formação da cidadania responsável com o planeta e o espaço social habitado pelos sujeitos-alunos. Por isso, na formação da consciência espacial e, com ela, formação da cidadania, destacam-se algumas questões: a) a preservação e conservação da diversidade biológica e cultural (CARVALHO, 2004) – a sociobiodiversidade; b) as relações estabelecidas entre sociedade e natureza – as relações socioambientais; c) a preocupação com a continuidade da vida no planeta – a sustentabilidade da vida; d) a intervenção criteriosa e prudente do sujeito situado no universo político, econômico, social, cultural e natural, em vista da prevenção e solução dos problemas socioambientais – a melhoria e, mais, otimização da qualidade de vida (CARNEIRO, 1999). Em síntese, é uma concepção vital em torno do modo dos sujeitos pensarem e agirem no espaço, apontando caminhos a uma ética global para uma sociedade mais democrática. Os processos educativos devem contribuir para que o homem conheça a si próprio, na relação com o mundo e com o outro, como defende Langaney (2002) e propõe Giordan (2002): forjar novas representações do mundo.

Os diferentes olhares sobre o mundo, articulados na educação geográfica como formação de uma consciência espacial, possibilitam ao sujeito em escolarização uma visão da totalidade que é o mundo, da realidade de vida. Entenda-se: uma visão complexa

do mundo e das relações do sujeito com o mundo. Cabe destacar a contribuição de Santos (2003, p. 169): “É a partir da visão sistêmica que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo”. Nesse contexto, situam-se as práticas de ensino e aprendizagem de Geografia, em vista da formação da consciência espacial-cidadã dos sujeitos, daqueles que lêem o mundo e, nele, a realidade do cotidiano em que vivem, desvelando – por meio de uma atuação cidadã – as estruturas alienantes da sociedade.

Nesta altura das considerações, vem a foco o termo consciência, expressando uma construção social (MARX; ENGELS, 1999) emergente nas relações entre os homens e destes com o meio e, pois, constituindo-se no entrelaçamento das relações de trabalho e de produção, de tensões e conflitos, enfim, das situações e modos de vida na realidade concreta – esta, como totalidade dialeticamente estruturada. Não é uma consciência sem contexto, sem chão; mas nasce, constrói-se, forma-se a partir do modo de vida do homem. Na sua condição existencial de ser consciente, o homem é sujeito histórico, que vive o processo de construção da sua identidade, do seu sentir, pensar, saber e agir. Nesse processo de formação da consciência, ou de um homem que pensa sua concretude no contexto da realidade histórico-sócio-cultural do mundo, o sentido de cidadania participativa, democrática, atuante, unifica os processos da vida real e incorpora experiências, sentidos, significados e representações – inclusive, reflexos ideológicos e ecos desse processo de vida, na vida (FREIRE, 2005). Esta visão é crucial, dado o risco da escola prestar-se sociopoliticamente a condicionar deformações da consciência – mentalidades alienadas, preconceituosas, extremistas e exclusivistas – na linha dos interesses de grupos e classes dominantes. Por isso, consciência não é inculcação de determinada representação da sociedade, presente em discursos e práticas sociais manipuladores – mas posição reflexivo-problematizadora das representações socioculturais, em toda sua extensão. Assim, a consciência espacial-cidadã é processo de formação ativa para um cidadão ativo, não o resultado de processo natural, evolutivo; é processo desencadeado pela vida, por condições e modos de viver, por práticas sociais engajadas e eticamente referenciadas.

Assim, no processo de formação da consciência cidadã autônoma – diferente da alienada, sob a hegemonia do economicismo, da competitividade, do consumismo e da lógica do cidadão sem espaço (SANTOS, 1998) – cabe acentuar que se busca, pela indagação dialética, ler a realidade em sua complexidade como prática de des-alienação, de posição crítica, de saber-pensar a realidade espaço-temporal em suas múltiplas relações e determinações. Cabe, por igual, registrar que, nas aulas de Geografia, muitas vezes se lê, interpreta, estuda o espaço, os conceitos e temas programáticos – mas sem questionar condições e modos de vida, as dinâmicas que organizam e estruturam espaços do viver. Estas dinâmicas são influenciadas, sim, ideologicamente por mecanismos de produção; mas contraditoriamente também pela força de decisões sócio-individuais de superação dos condicionamentos de acomodação e passividade. Urge, portanto, ultrapassar a Geografia Tradicional, mecanicista, limitada à divisão dos lugares em escalas desconexas, sem relações e produtora, nos sujeitos-alunos, de uma consciência também desconexa e falsa, de uma pseudoconsciência de mundo. Contribuir à formação da consciência-espacial-cidadã, de fato, é dar condições para que os escolares, em contato com os objetos da Geografia, possam viver e fazer a própria história de sujeitos em formação, com a necessária mediação docente – pois a construção de um saber-mundo e fazer-mundo dá-se na dialogia, na troca compartilhada e comprometida de saberes, por professores, alunos e outros sujeitos. Como foca Freire (2005, p.9): “Não se pode falar de *conscientizar* como se este fato fosse simplesmente descarregar sobre os demais o peso de um saber descomprometido, para induzir a novas formas de alienação [...]”: um saber-mundo que não leva a conhecer o mundo, explicá-lo, entendê-lo, mas a reproduzi-

lo alienadamente, é um mal a ser desvelado e vencido no cotidiano das práticas escolares.

Estudar e formar um pensamento espacial, um saber-pensar o espaço (LACOSTE, 2006), é condição da historicidade humana, é condição *sine qua* para a vida em sociedade, para participar de seus processos, das tomadas de decisão, para fazer-se democrático e agir democraticamente, ser e estar situado nos contextos sociais. Se hoje, na chamada sociedade do conhecimento, conhecer, saber e aprender são necessidades vitais, muito mais é condição vital, nessa sociedade, a consciência do espaço e das coisas nesse espaço – saber pensar e apreender a própria realidade, como ato histórico de viver, conhecendo.

Para Lacoste, o saber-pensar o espaço está na idéia de espacialidade diferencial:

[...] as práticas espaciais têm um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde, a evolução, a nível coletivo, de *um saber pensar o espaço*, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala de maneira a dispor de um instrumental de ação e reflexão (LACOSTE, 2006, p. 53).

Essa consciência espacial, pois, depende de um instrumental conceitual, para formar-se nas estruturas cognitivas do sujeito em desenvolvimento. Tal instrumental constrói-se por meio de vários conjuntos espaciais, no sentido da multiplicidade de espaços em um espaço, formando conjuntos. Para Lacoste, o processo de espacialidade diferencial é essencial para que os sujeitos possam saber pensar o espaço. Frente a tal necessidade, sustenta: “Será preciso que esse saber pensar o espaço como o saber ler cartas se difunda largamente, em razão das exigências da prática social, pois que os fenômenos relacionais (a curta e a longa distância) ocupam um lugar cada vez maior” (ibid., p. 192). A tese da espacialidade diferencial entrelaça-se à da consciência espacial como leitura crítica e ética do espaço, como um saber-pensar o espaço, que é também um saber-pensar a si mesmo e as conseqüências das próprias ações no espaço. Isso é possível, porém, no sentido de uma cabeça bem-feita, como propõe Morin (2001); de uma cabeça que pensa local e globalmente as mudanças contextuais e suas implicações nos modos de ser e viver. Portanto, saber pensar o espaço tem a ver com o sentido e o significado que professor e aluno atribuem ao saber-aprender Geografia, na escola. Assim, estruturar a formação de uma consciência espacial-cidadã, no sentido de saber pensar o espaço, leva à idéia de comprometimento com o mesmo, onde o sujeito é possibilidade, é devir – de si no espaço (OLIVEIRA, 2005). O comprometimento de saber pensar o espaço, como geofricidade crítico-constructiva, aparece na proposta freireana de problematização do mundo, da realidade em perspectiva de ação-reflexão-ação – proposta que não se distancia daquela de Lacoste. Assim, o processo de conscientização do e, no mundo, é intencional, é projeto de mundo conscientemente esboçado e atitudinalmente praticado:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a que o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a

da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77).

Essa consciência intencionada, subjetivo-objetivamente construída, comprometida consigo e com a realidade de outrem, exige compromisso com os destinos da humanidade, com o Planeta e todas suas formas de vida – compromisso explícito do cidadão hodierno, que intervém no lugar de vivência, na sociedade e nas decisões políticas, por sua inserção no universo das discussões, no envolvimento com os movimentos, com as lutas por melhores condições de vida, por cuidados com o lugar de pertencimento. Viver na sociedade, intervindo nela, significa romper o jogo do clientelismo político e das manobras demagógicas, compensatório-assistencialistas e, assim, estabelecer novas relações de instituições e pessoas, sob a ótica de uma gestão cidadã do espaço social – gestão solidária, justa, humana e prudente, refletindo-se no modo de viver o espaço social, diferente do espaço geométrico, reduzido e abstrato. Viver o espaço social como participação política eticamente sustentada, é reconhecer-se nela como cidadã/cidadão; por isso, atitudes e ações de hetero e autocrítica, na conquista de direitos e no exercício da correspondente responsabilização pelos deveres, pelo bem coletivo nos diferentes espaços de vida, diferenciam-se de atitudes e ações do infracidadão: aquele que não se reconhece em sua produção, ação, obra e vivência (DAMINANI, 2001, p. 52).

Daí que é preciso ocupar os lugares da atuação cidadã – o lugar público-privado de ação política, de participação nas tomadas de decisões: por trás da desordem, da bagunça política, há uma ordem economicista, a ideologia privatista ocupando o espaço público-político de participação cidadã. Há uma justificada desconfiança dos sistemas democráticos, pois, uma vez enfraquecida a democracia – participação ativa do cidadão nos contextos sociais – enfraquece-se a posição do cidadão e, com isto, o valor da própria cidadania (SACRISTÁN, 2002).

A política democrática deve, por definição, garantir ao cidadão questionar as estruturas e condições sociais. Território, região, Estado, País e cidade, são espaços da prática de questionamento e indagação; porém, enquanto espaços política e ideologicamente estruturados, são lugares de ação e atuação de forças mobilizadoras contrárias à cidadania ativa. Como afirma Bauman (2000, p. 21), é preciso “[...] reivindicar voz permanente sobre a maneira como esse espaço é administrado”; é preciso saber ouvir e saber falar – o que remete a uma base teórico-metodológica consistente, que contribua para que o sujeito-aluno saiba argumentar com propriedade, falar e ouvir indagando e problematizando. Saber ouvir não é silêncio passivo – mas ato de indagação propositiva. Ouvir os outros é ouvir as diferenças, os diferentes em suas culturas, em seus grupos étnicos, em sua diversidade de modos de vida. Saber ouvir e aprender é cidadania exercida com os outros, sem negar-lhes o direito de falar, de também se pronunciarem e construir espaços com sua forma específica de ver, sentir e agir.

O espaço, enquanto bem vital, é analisado e valorado não só para melhor organizá-lo, usá-lo, mas e principalmente, para se conhecer as questões geopolíticas envolvidas nas decisões tomadas e sancionadas em diferentes níveis escalares, influenciando a todos e a vida de modo geral no Planeta; haja vista que:

[...] num planeta aberto à livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os outros lugares vivem, esperam ou supõem viver. [...] O bem estar de um lugar, qualquer que seja, nunca é inocente em relação à miséria de outro” (BAUMAN, 2007, p.12).

Daí, o cidadão age a partir do que conhece, do que aprendeu sobre o mundo, sobre as formas de organização espacial. É de importância estratégica, no exercício da cidadania, compreender que estrutura, forma e ação (SANTOS, 2006) organizam e dinamizam a construção do espaço geográfico – como *locus* das problemáticas e fenômenos que envolvem as relações sociedade-natureza, sociedade-cultura e homem-homem. Pensamento e ação democrática devem-se transformar, pela tomada de consciência do agir de um ator social, em diferentes contextos geográficos. A reforma democrática passa pela “reforma do pensamento” (MORIN, 2001) e, transformar o pensamento, também é bem pensar o espaço, a partir da análise crítica e coerente sobre como, política e juridicamente, organiza-se o espaço. A democracia deve deixar de ser elitizada – aquela de “ator estrangeiro”, de minoria dominante. As políticas democráticas, que agem a modo de revolução liberal, são políticas de progresso fundadas no economicismo alienante e degradante da vida e do homem; não levam o cidadão a participar do processo econômico construtor da história social, mas fazem-no cobaia de manobras com objetivos velados. Isso precisa ser lido nas formas ou formações espaciais, uma vez que a Geografia serve para fazer a guerra (LACOSTE, 2006) – justificadamente, para continuar a luta contra as hegemonias. É preciso pensar, geograficamente, uma política de atores sociais, mediante práticas educativas sustentadas por valores humanos: não aqueles das “elites globais” ou “valores voláteis” (BAUMAN, 2007, p. 10), mas valores referenciados à ética da responsabilidade, envolvendo compromisso pelos deveres consigo mesmo e com os outros na construção do direito de ser o que se aspira a ser, a partir de uma prática reflexiva e do autolimites (BAUMAN, 2002), da convivência sadia e próspera com a sociodiversidade.

Em contraposição a essa necessária reconcepção sociopedagógica e epistêmica, pesquisas e estudos entre o fim do século XX e início do XXI vêm mostrando que as orientações da Geografia escolar no Brasil têm sido pontuais; isso também aparece em documentos oficiais dos sistemas de educação em escala nacional, regional e local. Como destaca Pontuschka (2005, p. 112): “É quase consenso nos escritos oficiais ou não-oficiais que a escola precisa contribuir para a construção da cidadania”. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), ao focar que a Geografia “[...] é uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações”, sustentam que a conquista da cidadania brasileira é uma meta a ser alcançada também por meio do ensino dessa disciplina. Outros dois documentos, referenciais no âmbito da pesquisa empírica deste estudo, convergem a essa finalidade da Geografia escolar. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), ao focar o ensino de Geografia como “[...] responsável pelo estudo do espaço construído pelos homens em relação com a natureza” e que seu compromisso social “[...] define-se por sua responsabilidade em estimular o pensamento crítico/reflexivo sobre o meio em que vive o aluno” (SANTA CATARINA, 1998, p. 174), propõe que tal ensino deva “[...] contribuir para a construção de uma sociedade cidadã” (id). Nesse contexto, partindo dos pressupostos e princípios orientadores da Proposta Curricular Catarinense, o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Barra Velha (2007), enfatiza na sua introdução:

Urge empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal (BARRA VELHA, 2007, p. 5).

Assim, sobre esse postulado e assumindo orientações teóricas – em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – e da Proposta Curricular Catarinense, o ensino de Geografia na rede municipal de Barra Velha propõe-se a “[...] oportunizar aos alunos compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente, sabendo conhecer e utilizar o conhecimento geográfico” (BARRA VELHA, 2007, p. 269). Para tanto, assim como os PCNs, o Projeto Político Pedagógico da rede municipal em foco, sustenta: “Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Sendo assim, a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão” (ibid., p. 270).

Nessa linha, considerando-se as implicações curriculares acima e a importância da compreensão e leitura de mundo na escola e, nesse caso, mediante as contribuições da educação geográfica na formação de uma consciência espacial-cidadã, o objetivo deste trabalho foi avaliar as práticas de ensino e aprendizagem de Geografia nas séries finais do ensino fundamental público da cidade de Barra Velha – litoral norte de SC, na construção do saber geográfico em vista da formação da consciência espacial-cidadã. A pesquisa é de cunho qualitativo, optando-se por um estudo de caso (ANDRÉ, 2005), para uma apreensão mais aprofundada do objeto. A partir de uma investigação inicial exploratória, com quatro escolas da rede pública de ensino de 5a.- 8a. séries dessa cidade, por meio de observações diretas semi-estruturadas, foi selecionada uma das quatro escolas, com peculiaridades diferenciais em relação às demais, ou seja, a que apresentava maior abertura de diálogo e interação entre um dos professores de Geografia (6a.- 8a. séries) e os sujeitos-alunos.

O levantamento de dados deu-se por observação direta das aulas de Geografia e outras técnicas: entrevistas coletivas semi-estruturadas com os alunos das diferentes séries; entrevista semi-estruturada e questionário – qualificação, atuação profissional, condições de trabalho e contexto de vida – com o professor; e análise documental da Proposta Curricular de Santa Catarina, do Projeto Político Pedagógico da escola, dos planos de ensino do docente e de provas escritas.

O tratamento dos dados embasou-se no método de análise de conteúdos (BARDIN, 1977), seguindo as fases: a) pré-análise – leitura e organização geral dos dados; essa leitura prévia possibilitou, ao pesquisador, uma visão geral dos dados coletados, orientando a próxima fase; b) exploração dos dados, com identificação de aspectos significativos no depoimento dos sujeitos da pesquisa, assim como no registro das observações das aulas – estabelecendo-se, segundo Bardin (ibid.), categorias de conteúdos temáticos para a análise dos significados das informações obtidas na pesquisa; e c) análise dos dados – realizando-se, propriamente, a interpretação dos dados em torno dos sentidos e significados dos conteúdos, com base no referencial teórico da pesquisa e em outras fontes pertinentes. Cabe observar que o tratamento dos dados foi não-linear, ou seja, na análise de um aspecto eram considerados, simultaneamente, dados levantados pelos diversos instrumentos da pesquisa, já que em pesquisas qualitativas, como o estudo de caso, a validade do construto teórico-empírico dá-se, principalmente, pela triangulação dos dados (ANDRÉ, 2005; YIN, 2006, MARTINS, 2008).

Os resultados referem-se, complementarmente, ao docente e aos seus alunos.

1 - Quanto ao docente: ficou evidenciado um conjunto de idéias valiosas sobre o ensino de Geografia, bem como uma maior interação sua com os educandos; mas também foram detectados aspectos problemáticos da prática escolar, nessa área.

Em relação aos processos que possibilitam a construção de um saber geográfico em vista da formação de uma consciência espacial-cidadã, foram constatados alguns aspectos deveras significativos, como seguem.

1 - Uma concepção de Geografia, pelo docente, enquanto ciência social; e nessa ótica, um entendimento de Geografia escolar como conhecimento do mundo, a partir da

realidade de vida do aluno, sob o foco das relações homem-natureza, homem-homem e nesse contexto, destacando a dimensão ambiental da educação geográfica. Com base nesse entendimento de Geografia escolar, o docente traz uma visão relacional e dinâmica de espaço geográfico, nas e entre as diferentes escalas, tendo como base conceitos e princípios fundamentais (espaço, território, paisagem, região, lugar, conexão, interatividade, analogia, atividade, localização, extensão), em contraposição a uma Geografia simplesmente descritiva. As relações que o docente estabelece entre a ciência geográfica e a Geografia escolar mostram o significado dessa área curricular no processo educativo, em sentido de entendimento e apreensão da espacialidade geográfica pelo aluno, sob os pontos de vista global e local. Com base no foco dos conceitos, temas e princípios da lógica geográfica em perspectiva relacional e considerando-se a reflexão geográfica a partir da realidade de vida dos alunos, verifica-se a possibilidade da formação dos mesmos sujeitos na direção de um agir local desde a escola, de modo a construir um entendimento sobre o que seja habitar o lugar, o que é pertencer ao lugar de vivência – aspecto que amplia o entendimento de mundo, logo, de cidadania, pelos alunos. A construção do pensamento geográfico, pelos alunos, a partir do embricamento entre educação geográfica e educação ambiental, com base em seus contextos de vida, mostra – na colocação do docente – a possibilidade dos alunos perceberem e entenderem as dinâmicas espaciais estabelecidas nas relações entre homens e destes com o meio natural, nos âmbitos local e global, assim como em suas inter-relações. Abre-se nessa direção, uma possibilidade rica para se potencializar as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, ao considerar nelas o sentido da questão socioambiental e, com isso, contribuir à formação de uma consciência espacial-cidadã mais efetiva, pelo sujeito-aluno.

2 - Uma proposta e visão dessa área curricular condizente com a finalidade da escola hodierna, isto é, a formação de um sujeito-aluno cidadão, crítico e participativo em prol da melhoria de condições em seu contexto de vida, em sua comunidade e, desta dimensão, para o mundo. Nesse sentido, o docente evidenciou preocupações importantes sob o ponto de vista de uma cidadania comunitária, em termos de atitudes e ações socioambientais nos espaços em micro escala – desde a preocupação com a atuação dos alunos no espaço escolar no espaço local, mas também considerando a escala macro, quanto aos espaços regional, nacional e global. Esse direcionamento implica, segundo o docente, a formação cidadã de sujeitos atuantes e responsáveis com seu entorno, sustentados em valores, como o respeito de si mesmos e pela diversidade social, cultural e biológica; que reconheçam o valor da honestidade, da participação, do engajamento na produção de espacialidades possíveis de se habitar e às quais possam pertencer enquanto sujeitos-cidadãos. Para tanto, ainda de acordo com o docente, é fundamental o desenvolvimento, pelos alunos, da auto-estima e auto-valorização, em vinculação ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Sob tal pressuposto é que os educandos terão condições de uma atuação transformadora no mundo, no sentido de que se percebam sujeitos em construção, em processo de mudança de si próprios, ao mudar o mundo na relação com outros.

3 - Uma perspectiva de encaminhamento pedagógico-didático das práticas de ensinar e aprender Geografia, pela potencialização da consciência espacial-cidadã:

a) dinâmica pedagógica de motivação e mobilização dos alunos, a partir da motivação do próprio professor, relacionada com a vida escolar dos alunos e com a escola, pelo domínio do conhecimento e de sala de aula, bem como pela dialogia didática;

b) abordagem de conteúdos em torno de conceitos básicos da lógica geográfica, como território, paisagem, região, lugar; e temas referenciais ligados à regionalização, à globalização, a questões multiculturais e destaque das questões socioambientais – locais e globais;

c) procedimentos de ensino e de aprendizagem variados: além do uso do livro didático e exposições dialogais, utilização de mapas, gráficos, relatórios, maquetes, de

canções etc. – procedimentos desenvolvidos a partir do que o aluno sabe sobre sua realidade, na perspectiva de participação no processo educativo; a valorização de mapas e imagens no sentido de ajudar o aluno a abstrair significados e concretizar dimensões geográficas;

d) e uma avaliação contínua e diagnóstica, de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, em seu desenvolvimento pessoal e social, sob o ponto de vista cognitivo e de atitudes.

Esses quatro aspectos de resultados são fundamentais no planejamento e construção do saber geográfico emancipatório, pela formação cidadã do aluno, capacitando-o a pensar seus espaços de vida; a compreender o mundo onde vive e, com isso, compreender a si mesmo na relação com o mundo.

2 - Quanto aos alunos: expressam uma assimilação básica de aspectos da espacialidade geográfica, na medida em que, especialmente nas suas narrativas, identificam elementos do espaço, nos níveis macro e micro escalares, nas perspectivas sociocultural, socioeconômica, natural e socioambiental; e algumas dinâmicas espaciais, principalmente relativas a mudanças no local de vida, a partir de suas vivências cotidianas. Além disso, mostraram um senso crítico inicial quanto a questões de cidadania vinculadas aos deveres de cuidado com os ambientes de vida, aos direitos de cidadão relacionados à participação na vida social e cultural da cidade, e ainda, quanto ao poder político do voto. Tais indicadores evidenciam potencialidades no processo de formação de sujeitos-alunos, enquanto cidadãos, atuantes já no presente e em perspectiva de futuro – a partir de práticas de ensino e aprendizagem na construção de um saber geográfico problematizante de suas realidades locais-globais de vida.

Na lógica das convergências e também contrastes entre os resultados referentes ao docente e aos alunos, faz-se necessário considerar igualmente aspectos a serem superados em vista da melhoria das práticas escolares de Geografia.

O que se verificou quanto a aspectos a serem potencializados, na Geografia escolar, parte de um ponto de vista discursivo do professor. Em grande parte, tal proposta intencionalmente apresentada na lógica discursiva (entrevistas), dissocia-se da prática observada em sala de aula, ou narrada pelos alunos também em relação ao professor. Essa dissociação entre discurso e prática permite apontar alguns entraves nas práticas de ensinar e aprender Geografia, que se colocam como limitantes desses processos.

Um fator limitante básico, nesse âmbito, é a questão do próprio domínio epistemológico da Geografia, pelo docente, quando se verificou uma deficiência de clareza sobre conceitos e princípios básicos ao tratar os conteúdos: ele identifica as categorias e princípios geográficos, mas não discerne sua diferenciação específica e de abrangência, para relacioná-los em benefício de uma análise das dinâmicas espaciais. Também apresenta falta de referência conceitual quanto à dimensão ambiental no processo educativo escolar, ao focar problemas dessa natureza numa linha tradicional, sob o pressuposto de que as desejáveis mudanças pela qualidade de vida resultariam da soma das decisões e ações individuais, isoladas de sua tessitura coletiva, de seus contextos socioculturais e históricos; a educação ambiental, por conseguinte, aparece mais na perspectiva de uma concepção conservacionista-naturalista, do que propriamente crítica e emancipatória.

Nessa conexão, a despeito de ter o docente apresentado uma proposta de ensino adequada às finalidades da educação geográfica hodierna – formação de sujeitos-alunos situados espacialmente, na potencialidade de cidadãos críticos e participativos –, esta mostrou-se precariamente referenciada e, por conseguinte, geradora de um trabalho de cunho mais descritivo-informativo, baseada sobretudo no livro didático adotado. Essa fragilidade teórico-metodológica do docente reflete-se em sua prática escolar:

a) um trabalho escolar fragmentado pela disjunção teoria-prática, mostrado no conjunto dos dados, ou seja: na seqüência operacional de, por primeiro (1º. semestre), trabalhar aspectos teórico-conceituais para depois desenvolver atividades práticas (2º.

semestre) – mais tipificado na fala dos alunos; na separação que se dá no processo avaliativo, de avaliar atitudes separadas da cognição; na não-continuidade de um trabalho na perspectiva de educação ambiental entre os níveis de ensino – fundamental e médio etc.;

b) uma perspectiva fragmentada de tratamento dos conteúdos geográficos, nas relações intra e inter escalares, dificultando uma leitura de codificação e decodificação dos processos estruturantes da espacialidade geográfica e, portanto, de uma análise reflexiva problematizadora de mundo – as aulas giravam em torno de comentários sobre muitas temáticas, problemas (aspecto focado pelos próprios alunos), mas sem aprofundamento, sem verticalização do processo de construção de um saber-pensar o espaço; alunos focados no senso comum e desreferenciados da epistême geográfica, com isso, não dando conta de pensar o lugar de vivência e o mundo, pelas relações de causalidade;

c) constatação de uma Geografia ausente no espaço habitado, enquanto concreção; foca uma realidade imediata não pensada, desproblematizada e não transformável pela ação dos sujeitos: o lugar é normalmente apenas referência de um comentário no início da aula, mas não é tomado como referencial de um trabalho que ajude o aluno a construir espacialidades possíveis.

d) sob o ponto de vista dos recursos específicos e de apoio à Geografia, verificou-se insuficiência de mapas, globos, livros, vídeos, laboratórios e outros indicando que a escola tinha limitações ao processo educativo; a mais, havia uma prática cartográfica, entre outros procedimentos didáticos, centrada na lógica da informação, da reprodução: os alunos apenas reproduzem um espaço já pensado, sem pensar por si ou construir um pensamento da realidade-mundo, ou seja, a Geografia apresenta-se esvaziada de seu instrumental teórico-metodológico. Tal problema é em parte, reflexo da ausência de uma política educativa de suporte pedagógico-didático aos docentes;

e) um processo de avaliação, ainda numa relação bancária, mnemônica e reprodutivista, pelo formato das provas bimestrais ou pelas provas de recuperação, ou ainda, pelo processo auto-avaliativo centrado em formalidades como a cobrança de uniforme, livros encapados etc.; ocorria uma ausência de critérios indicativos de uma avaliação processual-diagnóstica, em sentido de verificação das aprendizagens dos alunos quanto à construção do conhecimento geográfico; as provas elaboradas não validavam a proposta discursiva do docente.

Esses problemas identificados e que são limitantes de uma educação geográfica voltada à formação da consciência espacial-cidadã, estão relacionados a outros problemas de cunho estrutural e organizacional, desde já a ausência de um planejamento de aulas. O que se encontrou foi um plano docente genérico, burocrático, de conteúdos, habilidades e formas de se encaminhar o trabalho; e um projeto da disciplina de Geografia no Projeto Político Pedagógico da escola, como uma lista de conteúdos. Além dessas questões, também se observou um trabalho escolar individualista, em que cada docente desenvolve seus projetos, dificultando uma prática coletiva no processo educacional.

A ausência de um trabalho planejado, que oriente os alunos a pensar criticamente o espaço, a sua realidade de vida, indica a falta de clareza da dimensão prática das aulas de Geografia, resultando em que o processo proposto no discurso se perca na ação. É fundamental que se entenda que um posicionamento referenciado ajuda o educador a construir o seu projeto também de forma referenciada, ciente de suas escolhas epistemológicas; ajuda-o a definir um caminho para conduzir o trabalho na educação geográfica. Nesse contexto, há que chamar a atenção para um aspecto: uma carga horária de trabalho com mais de 60 horas aula e em três cidades diferentes, no mínimo, é contraprodutiva. Há uma válida e interessante proposta no discurso do professor, inclusive, verificando-se um potencial de docência, a partir de seu discurso, na direção dos referenciais atuais da educação geográfica. No entanto, não é viável dar conta de um planejamento

sério e rigoroso, que objetive a uma educação geográfica hodiernamente valiosa, se o educador exerce sua profissão em condições desprofissionalizantes, senão desumanas.

A partir desses resultados, em termos de potencialidades e problemáticas, nas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, podem ser propostas algumas considerações indicativas:

1) organizar a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, com efetiva participação dos docentes, de modo que possam demarcar no projeto as bases, ou perspectivas e orientações da educação geográfica na educação escolar;

2) construir os projetos, por disciplinas curriculares, a partir de uma intrínseca relação com o domínio científico, para tornar a ciência mais próxima e atuante na escola, não só sustentando as diretrizes de trabalho, mas colocando-as na perspectiva cidadã para dar sentido de vida ao aprendizado do aluno;

3) desenvolver processos de formação inicial e continuada dos docentes, com foco nas questões próprias dos domínios científico e pedagógico-didático da Geografia, com vistas a embasar o processo educativo escolar;

4) efetivar no contexto da escola, trabalhos coletivos e interdisciplinares, como entre educação geográfica e educação ambiental e que envolvam outras disciplinas e a comunidade;

5) desenvolver políticas voltadas à estrutura pedagógico-didática da educação geográfica, em sentido de alicerçar o trabalho docente com recursos criteriosamente suficientes;

6) desenvolver políticas pedagógicas em que sejam asseguradas ao professor, tempo para pensar sua prática, seu trabalho nos processos de ensino e de aprendizagem;

7) e incorporar, às propostas curriculares, aos projetos pedagógicos e projetos disciplinares diretivos, a dimensão jurídica-política nos conteúdos de ensino e aprendizagem de Geografia a partir das relações entre conhecimentos científicos, escolares e da legislação, em sentido de se entender o que é e como se habita o espaço segundo dispositivos legais, sob o ponto de vista dos direitos e deveres.

Com base nessas considerações, põe-se, presentemente, um grande desafio para as práticas educativas e, no caso da educação geográfica, o compromisso com a formação do cidadão situado em sua localidade, comunidade, cidade – porém, não isolado e, sim, vivenciando a relação intrínseca entre seus valores de vida e a construção do mundo. Daí: - como desinstalar e motivar os sujeitos-alunos a entenderem e viverem quem são e onde estão, como cidadãos desde já e, mais ainda, como construtores do seu e do futuro de todos? Nesse sentido, torna-se fundamental uma inovação curricular transformadora, que assuma o sentido e sinalize efetivamente a vida em sociedade, enquanto cidadania: a experiência humana humanizada, acontecendo nos espaços físicos – socio-culturalizados e simbolicamente multidimensionados – como exercício da política e da democracia, como fruição dos laços sociais, como produção do dia-a-dia em sua sustentação material e cultural, enfim, como história do hoje-amanhã, superando-se passado e presente no projeto do futuro.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. De L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARRA VELHA. **Projeto Político Pedagógico**. Rede Municipal de Ensino, 2007.
- BAUMAN. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.
- _____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e reflexões no cotidiano**. 5 ed. Porto Alegre: Marcação, 2006. p. 83-133.
- CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. **A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência - a geografia da complexidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARVALHO, Marcos Bernardino de. Geografia e complexidade. In: SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 67-131.
- CARNEIRO, Sônia M. M. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª - 4ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Curitiba, 1999. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.
- CARARO, José Américo. **Da fragmentação da prática à unidade da práxis: uma construção possível para o ensino de geografia?** Vitória – ES. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes ; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 50-61.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (1979).
- FOUCHER, Michel. Lecionar geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 13-29.
- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.
- _____. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: Unesp, 2001.
- GIORDAN, André. As principais funções de regulação do corpo humano. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 226-242.
- JONAS, Hans. **El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica**. Trad. de Javier M. Fernández Retenaga. Barcelona: Herder, 1995. [Original: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Maim; Insel Verlag, 1979].
- KAERSCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana – Universidade de São Paulo).
- LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 12 ed. Papirus: Campinas, 2006.
- LANGANEY, André. Hereditariedade, genética: unidade e diversidade humanas. In: MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2 ed. Petrópolis: Fundação Petrópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 249-288.
- _____. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia. **Cadernos Cedes**. Ensino de Geografia. São Paulo: Papirus, 1996. v. 39 p. 57-63.
- RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 83-115.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – disciplinas curriculares**. Florianópolis: GOGEN, 1998.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.
- _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Por uma Geografia nova**. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- _____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.
- _____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.
- _____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: ANNABLUME, 2004.
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Ambiência e pensamento complexo: resignificação da geografia. In: SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 181-208.
- VESENTINI, José Willian. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 30-38.
- WILSON, Edward. **O futuro da vida: um estudo da biosfera para a proteção de todas as espécies, inclusive a humana**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.