

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Multiculturalismo e Geografia Crítica

Juliano Rosa Gonçalves

Mestre em Geografia (PUC-SP) e professor do Instituto Federal de Brasília (IFB)
juliano.goncalves@ifb.edu.br

RESUMO: Nesse artigo, investigo o conceito de multiculturalismo no currículo, procurando situar a disciplina de Geografia. Parto da premissa de que essa disciplina, assim como a escola moderna, gestou-se em condições eminentemente monoculturais. Na atual conjuntura, onde o mundo presencia uma globalização perversa e com tendências homogeneizadoras, é necessário reforçar as propostas críticas de Escola e de Geografia. Novos apontamentos têm surgido no interior da Geografia Escolar, acenando para a incorporação de novas temáticas e novas abordagens. Discuto também algumas dessas concepções no ensino de Geografia e algumas implicações pedagógicas decorrentes das opções reconhecidamente multiculturais do trabalho docente.

Palavras-chave: Currículo. Multiculturalismo. geografia escolar. ensino de geografia. geografia crítica.

REFLECTIONS ABOUT THE CURRICULUM OF GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION: Multiculturalism and Critical Geography

ABSTRACT: In this study, I investigate the concept of multiculturalism in the curriculum, in order to situate the discipline of Geography. I start from the premise that this discipline as well as the modern school, was gestated in monocultural conditions eminently. Nowadays, when the world witnesses a perverse globalization with homogeneously tendencies, it is necessary to strengthen the critical proposals of School and the School Geography. New studies have arisen within the School Geography, waving to the incorporation of new themes and new approaches. I also discuss some of these conceptions in the Geography teaching and some pedagogical implications arising from the acknowledgedly multicultural options in the teaching work.

Keywords: Curriculum. Multiculturalism. school geography. Geography Teaching. Critical Geography.

Currículo e cultura: primeiras palavras

Não há consenso, na literatura especializada, sobre qual é a melhor conceituação de *currículo*. Para esse texto, a perspectiva adotada sobre o currículo considera-o não como um objeto natural, algo já pronto; pelo contrário, é uma construção social, com todas suas virtudes e claudicâncias. Mesmo assim, Pedra (2001) indica que, curiosamente, a Psicologia contribuiu muito mais que as Ciências Sociais nas discussões curriculares. Todavia, sua extensão vai além das implicações psicológicas: *estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado* (SILVA, 2002, p.16). Em mesma direção, Pedra (2001, p. 38) sustenta que é ponto pacífico o reconhecimento do currículo como um *modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares*.

Cultura, por sua vez, também se encontra imersa em significados polissêmicos. Desses, o que possui maior sintonia com as discussões pedagógicas remete o conceito de cultura ao cabedal de saberes, valores e práticas sociais acumulado historicamente por um determinado agrupamento humano, como também nos aponta Cavalcanti (2005a, p. 70):

[O conceito de cultura] pode ser expresso como um conjunto de práticas, de instituições, de características, de hábitos, de comportamentos, que compõe um processo de construção e reconstrução de sentidos por diferentes grupos e pessoas; não como algo estático, mas como fenômeno dinâmico, como uma teia de significações em contínuo processo de construção, e também de desconstrução e reconstrução.

Muito útil à nossa análise é a diferenciação proposta por Forquin (1993) a respeito das diversas culturas que convivem na escola, identificando três tipos principais. Correspondendo a *cultura escolar* está a autoritária seleção de conteúdos que as escolas e os sistemas educacionais operam. Já na *cultura da escola*, Forquin (op. cit.) identifica a rotina escolar, situando as práticas sociais institucionais. Por fim, há a *cultura dos professores e alunos*, respondendo pela diversidade das culturas externas e, muitas vezes, equivocadamente alheias ao processo educativo desenvolvido nas escolas.

Essas discussões sobre as culturas e a relação das mesmas com as culturas escolares são recentes; emergem com bastante força no bojo das recentes reformas educacionais ocorridas no

final do século XX, início do século XXI, por meio da elaboração e implementação dos currículos nacionais. Paradoxalmente, como demonstra Lopes (2001), a legitimação dos discursos de valorização da diversidade cultural se dá ao mesmo tempo em que se reforça a necessidade de propostas curriculares nacionais. Nesse sentido, é importante ressaltar a existência de diversas perspectivas ‘*multiculturais*’, algumas diametralmente opostas.

Enraizado nas concepções filosóficas modernas e racionalistas, o conceito tanto de cultura como de educação advém daquilo que melhor se produzisse em determinado campo do saber ou artístico. Cabia, portanto, a educação a perpetuação do *melhor*, aqui simbolizado tanto na ciência quanto na arte. Em outras palavras, *a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos* (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

Em decorrência desse caráter elitista, a modernidade assumiu uma tendência monocultural, uma vez que determinadas conquistas deveriam ser reverenciadas, reconhecidas e buscadas por todas as sociedades que até então não as tivessem adquiridas. Para Veiga-Neto (op. cit.) daí se origina a afirmação sempre recorrente de que a educação elevará as características culturais de um povo. É nesse sentido que se reconhece as bases constitutivas do currículo moderno assentadas em uma perspectiva *machista, judaico-cristã e eurocêntrica*, uma vez que o projeto de sociedade ocidental assim apresentava seus valores ao mundo.

Dessa forma, a educação escolar assumia

um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, (...) [sendo] logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. (...) A escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo. Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares – como que variações em torno de um ideal maior e mais importante –, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis. (...) Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença. (VEIGA-NETO, 2003, p. 10)

Essa concepção de cultura somente foi questionada no principiar do século XX. Nesse sentido, houve uma importante transição da discussão de ‘Cultura’ para “culturas”. Essa mudança, como atesta Veiga-Neto (op. cit.), foi operacionalizada sobretudo pelo viés político, sem diminuir, logicamente, as críticas epistemológicas profundas aos fundamentos deterministas e monoculturais da modernidade feitas simultaneamente (cf. Quadro 01). Isso porque entraram em discussão elementos questionadores da própria cultura, indagando a validade de conceitos tidos como universais. Para Gilbert (2001), o repúdio à polarização entre cultura erudita e cultura popular foi encampado principalmente pela arte pós-modernista.

Epistemologia multicultural	Epistemologia monocultural
A realidade é uma construção	A realidade existe independente das representações humanas
As interpretações são subjetivas	A realidade existe independente da linguagem
Os valores são relativos	A verdade é uma questão de precisão de representação
O conhecimento é um fato político	O conhecimento é objetivo

Quadro 01. Diferenças epistemológicas entre multiculturalismo e monoculturalismo

Fonte: LACERDA, P. M. Ser diferente é normal? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 133.

De acordo com Candau (2005), nas últimas duas décadas o questionamento ao monoculturalismo tem sido crescente. Aprofundada já há bastante tempo na América do Norte e na Europa, essas discussões, em virtude das peculiaridades da América Latina, ressonam diferenciadamente. O processo de aculturação e de violência, explícita ou não, tem sido uma variável presente por todos os países latino-americanos, que assistiram o aniquilamento de inúmeras culturas nativas e a relação desigual com a cultura africana e afro-americana. Mitos como a ‘democracia racial’ são exemplos de como tem sido equacionada essa questão no Brasil, especificamente.

No contexto atual, as intensas e rápidas mudanças pelas quais têm passado o mundo trouxeram em seu interior profundas contradições. Ao mesmo tempo em que a técnica se aperfeiçoa assustadoramente, a desigualdade social e demais problemas daí decorrentes se agudizam. Esse cenário tem servido, muitas vezes, como pano de fundo das relações culturais vigentes. E não é, como se poderia supor, a cultura apenas um reflexo das estruturantes sociais

(CANDAU, 2005); pelo contrário, como indica Moreira (2001, p.83), a cultura é, ela mesma, uma *prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica*. Nesse contexto, é inegável a crescente importância da cultura nos acontecimentos hodiernos.

Um bom exemplo, no mundo atual, é a razoável quantidade de conflitos gerados por natureza cultural. O ‘choque de culturas’ se deriva, em boa parte, de disputas/resistências entre modelos culturais tidos como hegemônicos e aqueles considerados como minorias. Grupos entendidos como ‘*inferiores*’ elaboram e reelaboram seus discursos, suas narrativas, enfim, sua visão de mundo própria.

Moreira (2001) reforça o fato de que quanto mais o mundo se globaliza culturalmente, mas as identidades particulares se tornam sólidas. O que poderia parecer paradoxal, explica-se no contexto de disputa dos grupos culturais. Enquanto um modelo tenta se firmar como hegemônico, outros grupos tentam legitimar suas próprias identidades. Nesse contexto, as diferenças se explicitam. Assim,

quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. (MOREIRA, op. cit., p. 84)

Admitindo, ainda, a crescente centralidade da cultura nos processos constitutivos do mundo atual (MOREIRA, 2002), é lúcido afirmar que há, no interior das práticas escolares, uma prática cultural específica. Assentindo, também, que o mundo assiste manifestações culturais das mais variadas, concomitantemente às tendências culturalmente homogeneizadoras, veremos que a escola e o currículo podem incorporar ou ignorar essas discussões – mas jamais negar a sua existência¹.

¹ Considerando, então, como necessária a discussão sobre a perspectiva multicultural, é salutar identificar os vários multiculturalismos – muitos com propostas e entendimentos múltiplos. Dentre esses, quatro grupos se destacam (MOREIRA, 2001; CANDAU, 2005)::

- Multiculturalismo conservador: considera factível a superioridade branca, a cultura européia. Assim sendo, julgam natural a anulação de outras expressões culturais, uma vez que as mesmas encontram-se de graus abaixo na *escala de desenvolvimento cultural*. Usa-se dos arquétipos colonialistas, com o negro representado como um escravo responsável pelo divertimento e alegria de outros. Nasceu de uma visão imperialista europeu e estadunidense. Geralmente, entende a África como um continente inóspito, perdido e carente de um rumo, o qual somente a sociedade ocidental, representada por eles próprios, poderão generosamente oferecer. Nesse sentido, não há nenhum questionamento sobre a ‘branquidade’ – ela é tida como natural, padrão, saindo daí julgamento de valores sobre os

Essas construções simbólicas não são homogêneas em determinado grupo. Passa, assim, por um processo de reconstrução individual, em um constante construir coletivo (CLAVAL, 1997). O acúmulo de experiências sociais se dá desde os primeiros passos da criança. A Escola, no final da infância à adolescência, contribui enormemente com a intensidade de trocas culturais – seja de *know-how*, seja de comportamentos éticos e morais. Nesse sentido, a educação escolar

implica seleções no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais, de forma a torná-los transmissíveis à clientela escolar. Nesse processo de seleção, a escola termina por trabalhar apenas com uma parcela restrita da experiência coletiva humana. Além disso, esse conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado de versão autorizada ou legítima da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural (SANTOS; LOPES, 2001, p. 36).

A mediação do poder emerge como uma importante variável na análise das disputas e conflitos entre propostas e tendências diferentes. O reconhecimento do “outro”, do “diferente”, e os discursos daí decorrentes, perpassa as práticas curriculares de todo professor, mesmo que implícita e involuntariamente.

outros. Se há algum discurso em direção ao diálogo, o multiculturalismo conservador aponta para a assimilação, usando, para tanto, do subterfúgio ‘acréscimo cultural’. Incorporam-se novos intróitos, adaptando-os à cultura hegemônica.

- Multiculturalismo liberal: reconhece todos os grupos étnicos como iguais. Quaisquer obstáculos, de ordem estrutural, social, etc., que se apresentam podem ser superados pela capacidade individual inata. Identifica as culturas diferentes, atuando no sentido de preservação e, sobretudo, de pouco questionamento do vínculo existente entre cultura e poder em função do exercício de respeito às diferenças.
- Multiculturalismo liberal de esquerda: considera que os grupos étnicos são diferentes. Assumem notável relativismo no reconhecimento da valorização cultural. Muitas vezes, invertem o processo de valorização cultural: o que é reconhecido como valorado culturalmente é aquela expressão manifesta dos grupos marginalizados. Indica que reforçar a igualdade entre as etnias é um equívoco, considerando que se mascara toda a diversidade cultural entre as mesmas.
- Multiculturalismo crítico: reconhece como fundamental as representações sociais, étnicas, classistas, de gêneros, mas dentro de um contexto de lutas, de afirmação e rejeição de construções simbólicas. Defende, sobretudo, que qualquer agenda multicultural deve prescindir de uma agenda política de transformação. É nesse último grupo, sobretudo, que se inscreve a perspectiva desse trabalho.

Dessa forma, é interessante expressar nossa visão consoante a Moreira (2002) ao rejeitar um determinado *multiculturalismo benigno*. Isto é: não é suficiente, sob a capa politicamente correta, reconhecer o diferente e exercitar a tolerância, propondo solidariedade entre culturas diferentes. É necessário, sobretudo, desmascarar as estratégias de poder que desigualam e subjagam. Admite-se, para tanto, o “outro” como sujeito histórico, também produtor de conhecimento. Dessa forma, a

Solidariedade é uma forma de conhecimento obtida por meio do reconhecimento do outro, que só poder ser conhecido como produtor do conhecimento. Ou seja, conhecer, nesse sentido, é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito. Daí que todo conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural (MOREIRA, op. cit. p. 18).

Evidentemente, a elaboração de uma proposta nesses termos deve levar em conta o silêncio como obstáculo. As diversas culturas manifestas no espaço geográfico, muitas vezes são “caladas” em função de um projeto hegemônico. Há, freqüentemente, “não-ditos” culturais na escola – o que, obviamente, não é um indicativo da ausência da diversidade cultural escolar. Nesse sentido, é necessário um olhar acurado na percepção daquilo que se convencionou chamar de *currículo oculto*, isto é, das práticas não expressas que permeiam o cotidiano escolar.

A perspectiva multicultural na escola oferece alguns resultados possíveis. O mais contundente deles, apontado por Moreira (2002), é o *abandono da perspectiva monocultural*. O referido autor, citando pesquisadores portugueses (Stoer e Cortesão), ressalta a ocorrência do “daltonismo cultural”, fenômeno pelo qual os professores ignoram a diversidade dos alunos. Há, portanto, a constituição histórica de um currículo monocultural – assentado naquilo que houve um mínimo de consenso sobre os saberes desejáveis ao alunado.

Perpassa, por esse item, toda a riqueza de sentidos dos “não-ditos” escolares (cf. PERRENOUD, 1999b) levantados por Moreira (2002), intermediados na ação cotidiana do professor, no seu relacionamento com os alunos: os silêncios dos professores, as resistências dos alunos, o tom de voz, as ironias, as metáforas, os “preconceitos inconscientes”.

Outra implicação, segundo Moreira (2002), está no favorecimento da aprendizagem através do conhecimento do outro. Para tanto, é importante reforçar, não basta apenas reconhecer as diferenças. É preciso avançar no estabelecimento de, dialeticamente, reconhecer-se no outro,

ao mesmo tempo em que se observa o “diferente”, para, a partir daí, identificar criticamente as relações desiguais tratadas entre os diversos grupos – e até no interior desses. Esse sentimento de alteridade não pode ser ministrado por uma disciplina; pelo contrário, deve permear todas as disciplinas.

A propósito dos conteúdos disciplinares, é sempre necessário se perguntar: porque esse e não outro conhecimento? Para quem serve? Essas perguntas desmistificam o conteúdo curricular dado como imperativo. Em tempos de globalização como movimento único, de idéias que se arrogam como únicas válidas, de reformas educacionais aplicadas de acordo com esse ideário hegemônico global, os diferentes e os desiguais se evidenciam, procurando alternativas ao modelo hegemônico. Assim, são os movimentos homossexuais, feministas, negros, indígenas, dos sem-teto, dos sem-terra, entre outros. Evidenciá-los sem reproduzir estereótipos e caricaturas também é uma função do currículo (MOREIRA, 2001).

Reconhecendo ainda que a há uma tensão evidente entre o multiculturalismo e a globalização (CANDAU, 2005), colocados com lógicas contrapostas, é interessante ressaltar o caráter atual da globalização, discutida por Santos (s/d, s/p) e Santos (2004). Inerente à sua essência contraditória, poderiam ser ressaltadas quatro formas principais de globalização.

A primeira delas é o que se denomina de *localismo globalizado*. Nesse caso, um fenômeno local é promovido com êxito a global. É o caso, por exemplo, da língua inglesa ou do fenômeno das multinacionais. A segunda forma é o *globalismo localizado*; essa, por sua vez, responde ao ajustamento local em função de determinadas demandas externas, como, por exemplo, a produção de determinado produto em função da demanda do mercado internacional. Nesses dois casos, há uma identificação de origem das globalizações: o localismo globalizado é gestado nos países desenvolvidos, enquanto que os países dependentes respondem pelo globalismo localizado.

Por outro lado – e até como manifestação de resistência – surgem novas formas de globalização. Uma, o cosmopolitismo, é identificada como uma resposta transnacional de defesa ao ataque hegemônico. Entre suas atividades estão os

diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes

mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc, etc. (SANTOS, s/d, s/p).

Por fim, a quarta forma de organização global está o que o autor supracitado chama de *patrimônio comum da humanidade*. Reunidos em torno de temas globais por sua própria natureza, há uma preocupação latente da sociedade frente ao destino histórico da sociedade humana. Tais temas

apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na Terra, por exemplo, ou temas ambientais como a proteção da camada de ozônio, a preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos. Incluo ainda nesta categoria a exploração do espaço exterior, da lua e de outros planetas, uma vez que as interações físicas e simbólicas destes com a terra são também patrimônio comum da humanidade. Todos estes temas se referem a recursos que, pela sua natureza, têm de ser geridos por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras (SANTOS, s/d, s/p).

Imanente a essa tensão, está a forma com a qual a globalização é feita. Nesse sentido, Santos (s/d) contrapõe uma globalização hegemônica (*de-cima-para-baixo*) a uma globalização anti-hegemônica (*de-baixo-para-cima*). No interior da globalização hegemônica, existem temas de imediato interesse das corporações financeiras e das grandes empresas capitalistas. A educação é um deles.

Em consonância, Rosa (2006) aponta para o papel essencial da educação no mundo atual. Os discursos predominantes designam à educação papel soteriológico, isto é, seria o processo educativo a solução para os problemas da sociedade do século XXI. As responsabilidades da escola são cobradas com mais intensidade, em parte por possuir uma histórica legitimidade política no planejamento e acompanhamento na formação de conceitos, em considerável tempo do desenvolvimento intelectual das pessoas.

No mundo atual, a globalização sugere a amplitude da espacialização atual, embora deva ser ressaltada que a intensidade e a forma em que a mesma se efetiva na relação entre os países se dão desigual e diferenciadamente. É nesse sentido que Cavalcanti (2006) reforça a ocorrência de dois processos colidentes: ao mesmo tempo em que se homogeneízam os espaços, por intermédio

da ampliação dos mercados globais e da expressiva presença da comunicação de massa, a desigualdade social aumenta-se, ampliando a escala de ocorrência dos problemas da sociedade, como a degradação ambiental e o desemprego. Nesse contexto, o horizonte geográfico dos alunos amplia-se, uma vez que os ‘temas quentes’ da mídia começam a fazer parte de seu cotidiano. A geografia escolar não pode ignorar isso.

Vlach (2006) enxerga novos significados no ensino de Geografia, dada a complexidade do espaço geográfico mundial no século XXI. Na atualidade, diversas escalas geográficas se justapõem, se complementam, quando analisamos determinados fenômenos geográficos. Novos desafios são colocados ao ensino de Geografia que, realizado em suas abordagens, conceitos e metodologias tradicionais, o torna insuficiente. No Brasil, especialmente, a ênfase foi, por muitos anos, em um ensino geográfico mnemônico, descritivo, monoculturalista e “*patrioteiro*” (VESENTINI, 2005).

O ensino de Geografia no Brasil

A Geografia Escolar no Brasil teve origem bastante esclarecedora, no que tange a sua declarada posição na elaboração da identidade nacional do Brasil. Daí a ênfase sempre recorrente nos textos de Vlach (1990; 1991; 1994; 2003; 2005; 2006) e outros autores sobre o papel da Geografia Escolar brasileira na efetiva construção da *Nação Brasileira*.

Incluída nas grades curriculares das escolas secundárias, a partir da pioneira inclusão da disciplina no Colégio D. Pedro II, em 1837, a Geografia colaborou com a criação de um sentimento patriótico. Na consecução desse projeto, assumiu comprovada perspectiva católica, européia, branca e machista. Evidências são encontradas nos diversos livros didáticos publicados até, no mínimo, a década de 1940, como constatado em outro estudo já realizado.

Por outro lado, até a década de 1930 não havia ainda um sistema de educação pública de abrangência nacional. Boa parte da rede de ensino era privada, notadamente confessional (católica, majoritariamente). A Constituição de 1934, ao proclamar a obrigatoriedade do ensino primário gratuito, avançou significativamente no sentido de expandir o sistema de ensino. Nesse contexto, a disciplina de Geografia, juntamente com a História, teve lugar especial, na condição de *disciplina nacionalizante* (VLACH, 2006).

Se até a repercussão dos novos cursos universitários de formação de professores a Geografia Escolar não escondia seus arroubos nacionalistas, a tradição acadêmica e sua preocupação científica auxiliaram na formação de uma Geografia Escolar híbrida: incorporava as recentes novidades da Geografia Moderna, com sua ênfase na isenção e neutralidade do conhecimento científico, bem como da longa tradição da Geografia Clássica, entendida aqui como uma geografia puramente descritiva, literária e idílica. Daí, portanto, a conclusão que Rocha (1999) acertadamente chega, diagnosticando a dupla filiação da geografia escolar brasileira comumente denominada de tradicional.

O período de predomínio da ligeira assepsia política na Geografia Escolar Brasileira, correspondente ao período da criação dos cursos universitários na década de 1920/1930 até a irrupção de movimentos de contestação na década de 1960, não foi isento de profundas marcas monoculturais. Não poderia ser diferente, uma vez que a Geografia Escolar acompanhava a tendência escolar até então dominante. O predomínio da ordem e dos valores culturais hegemônicos refletia no interior da geografia na escola tanto nos conteúdos (compromisso de 'repassar' determinados conteúdos legitimados pela 'cultura superior') quanto na metodologia (entendimento de que as crianças faziam parte de um grupo homogêneo que deveria assimilar o conteúdo repassado pelo professor).

A esse propósito, Vlach (1990, p. 67) elabora bem fundamentada crítica, esclarecendo que a escola tradicional, com todo seu corpo disciplinar, tem se limitado

a transmitir conteúdos acabados, prontos, límpidos. Tais conteúdos são extraídos do conhecimento, entendido com uma sistematização de verdades que a razão humana logrou obter, através de uma acumulação cada vez maior. Ou seja, o conhecimento é visto apenas como uma resultante, um resultado final; daí sua objetividade e sua neutralidade, pois é como se ele tivesse caído do céu, o que explica a sua aparência de coisa natural. (...) Na medida em que se apresenta como um resultado final, o conhecimento confunde-se com a verdade. E, sendo verdadeiro, deve ser ensinado sem questionamentos, o que, por sua vez, se traduz sob a forma da memorização, que tantos arrepios provoca nos alunos.

Callai (1999) apresenta posição consoante, ao identificar na organização do trabalho pedagógico função eminentemente naturalizadora da disposição dos conteúdos disciplinares, que sabemos ser essencialmente uma construção social. Certos saberes estão no currículo alheios as

decisões de foro íntimo do docente. Não se reflete sobre a existência e permanência de determinados conteúdos no currículo escolar.

As raízes da naturalização dos conteúdos geográficos remontam à própria institucionalização da disciplina Geografia na escola. Como denunciado por Lacoste (2005), os conteúdos e a abordagem da geografia na escola assumiam perspectiva radicalmente diferente do uso do saber geográfico em outras instâncias, mormente os Estados Maiores – estatais ou privados. De um lado, a Geografia dos Professores, com seu saber descritivo, neutro, “*desinteressado*”; de outro, a Geografia dos Estados Maiores, exercitando o raciocínio espacial e estratégias de mobilização e reconhecimento geográficas.

A década de 1970 pode ser considerada, nesse sentido, um marco na história da Geografia Escolar. Uma quantidade notável de novas experiências, no intuito de renovar o ensino de Geografia, foi desenvolvida nas escolas de educação básica (VESENTINI, 2005). O próprio livro de Lacoste, “*A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*”, serviu de referência para o movimento de renovação do ensino de Geografia. O reconhecimento institucional dos novos ventos na Geografia Crítica pode também ser identificado pioneiramente no Congresso Nacional de Geógrafos, realizado em Fortaleza em 1978. Em suma, descortinavam-se novas possibilidades de se fazer Geografia na escola, comprometida com ideais de mudanças e, por isso mesmo, notadamente politizada.

Geografia Escolar Crítica: o que mudou?

Um dos objetivos em comum propagado pela maioria das geografias críticas praticadas nas escolas é propor uma educação para a cidadania através da análise reflexiva. Callai (1999) afirma que a Geografia Escolar, em sua perspectiva tradicional, pouco contribui para a formação do cidadão. Coopera, em grande parte, a fragmentação do conhecimento geográfico na escola, evidenciando a falta de clareza sobre o discurso geográfico e, também, sobre a mobilização de conteúdos fragmentados. Consoantemente, Kaercher (2001) alerta sobre o fato de que, muitas vezes, se estuda conteúdos de climatologia, geologia e economia, de forma compartimentada, isolada, descaracterizando o olhar geográfico sistêmico sobre a sociedade. Enfim, predomina o esquema compartimentado do saber, fragmentando o conteúdo em inúmeras unidades didáticas.

Por sua vez, os princípios curriculares multiculturais são raros em propostas curriculares influenciadas pelos paradigmas da Geografia Tradicional. Não há o reconhecimento da diversidade cultural. Frequentemente o contexto de desigualdade social que permeia a sociedade capitalista é escamoteado. A heterogeneidade cultural existente é reconhecida puramente do ponto de vista folclórico, através da contribuição de cada cultura (geralmente confundindo etnia com cultura, descrevendo o que seria “blocos culturais homogêneos” - brancos, negros e índios - e ignorando a intensa pluralidade no interior desses grupos) no projeto de nação levado a cabo pelas elites brasileiras.

Com a emergência das discussões a respeito de uma nova proposta de fazer Geografia na Escola, originária de professores situados tanto na educação básica quanto nas universidades, novas preocupações quanto à didática e metodologia de ensino foram fomentadas. Conteúdos até então não trabalhados na Geografia Escolar passaram por um processo de valorização, como, por exemplo, a desigual relação de gênero, questões ambientais e entendimento das origens e dinâmica dos problemas sociais (VESENTINI, 2005).

Mas não foi somente uma renovação do rol de conteúdos que as Geografias Críticas apontam. Há um novo olhar sobre a função dos conteúdos. Coll (1998), Zabala (1998) e Vesentini (1992; 2005) nos auxiliam, ao lançarem pistas sobre a necessidade de renovar também o tratamento didático dos conteúdos escolares.

Novas reflexões sobre os próprios conteúdos trouxeram importantes considerações sobre suas dimensões. Zabala (1998), Coll (1998) e Cavalcanti (2005b) reforçam a existência intrínseca de três dimensões fundamentais do conteúdo, e que o ensino tradicional ignora: conceitual (englobando o ensino de fatos, conceitos, fenômenos, princípios), procedimental (referindo-se aos procedimentos, estratégias, destrezas) e atitudinal (incorporando ao ensino os valores, atitudes e comportamentos). Vesentini (2005, p. 228) também reforça que a renovação do ensino de Geografia não deve se limitar à oferta de novos conteúdos².

²Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram, de certa maneira, influenciados por essa nova abordagem do conteúdo – especialmente aqueles destinados ao Ensino Fundamental. Não é objetivo desse artigo investigar os PCN – e, por conseguinte, a tipologia de conteúdos nele veiculada. Todavia, é sensato reconhecer que o relativo fracasso desses documentos entre os professores se deu exatamente por um problema de forma: sua elaboração foi extremamente verticalizada. Em decorrência disso, os docentes foram vistos como meros operadores de currículo. Por não promover um efetivo diálogo com o professor, e negligenciar também sua realidade cotidiana, os PCN se transformaram em um *objeto estranho* – e com pouco efeito prático – no trabalho pedagógico diário dos milhares de professores brasileiros.

Assim, a Geografia Crítica Escolar tende a

valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.).

Há um novo entendimento de escola e, conseqüentemente, do papel que a disciplina Geografia propõe-se a desempenhar. Considero, como Cavalcanti (2005a), a escola como ponto de convergência de diferentes expressões culturais, sendo inadmissível, para um ensino que se propõe crítico, ignorar essa diversidade. É preciso ter *a Geografia do aluno como referência do conhecimento geográfico construído em sala* (CAVALCANTI, 2005b, p. 32), contextualizando o saber espacial do cotidiano do aluno e propondo avanços, no sentido de fomentar abstrações necessárias à construção de um aparato conceitual geográfico de análise do real (KAERCHER, 2003).

Dessa forma, em decorrência do processo de renovação da Geografia Escolar, houve uma perceptível valorização do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, recebendo tratamento especial de inúmeras pesquisas nas universidades, promovendo interlocução com as ciências da educação e com a psicologia³.

As diversas teorias construtivistas tiveram campo fértil nas discussões referentes a aprendizagem de conhecimento veiculado pela geografia nas escolas brasileiras. Cavalcanti (2005a) nos indica que a premissa inicial do construtivismo, e de onde partem todos os seus desdobramentos, é o ensino focado na construção do conhecimento pelos próprios alunos. Dessa forma, identifica o construtivismo como uma *atitude básica do trabalho com a geografia escolar* (CAVALCANTI, 2005b, p. 32), compartilhada por diversos autores e documentos (cf. VESENTINI, 2005; BRASIL, 2006; KAERCHER, 2001). Em síntese, propõe-se que

o objetivo maior do ensino é a construção de conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos

³ Ausubel, Vigotski e Piaget são os teóricos mais visitados. Um bom exemplo desses novos olhares no ensino de Geografia pode ser percebido no livro organizado por Sonia Castellar (2005).

resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem por o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo (CAVALCANTI, 2005b, p. 32).

Como bem sublinha Cavalcanti (op. cit.), a assunção dessa perspectiva não exime o professor da responsabilidade da condução da aula, nem o diminui em importância no processo de ensino aprendizagem. É muito mais um redimensionamento do papel do professor, reforçando sua função enquanto mediador do conhecimento. Enfim, uma nova geografia requer um novo perfil de professor.

Dessa forma, o planejamento do professor deve considerar ainda a diversidade cultural dos alunos. As finalidades educativas assumidas pela Geografia Escolar Crítica estão profundamente comprometidas em promover a convivência com as diferenças e o combate daquilo que nos apresenta como desigual. Em outro texto, Cavalcanti (2005a, p. 71) nos fornece pistas de como o ensino de Geografia pode implementar uma proposta calcada em princípios multiculturais:

Trata-se de o professor aproveitar a riqueza na diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinados grupos de alunos, que vive em contexto específico, que constrói identidades em situações particulares, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração.

O que se propõe é a necessidade de abandonar a perspectiva monocultural em que tradicionalmente a Geografia Escolar se manteve. A aula perde seu caráter de simples transmissão de determinados conceitos reconhecidamente válidos ou pelo currículo, ou pelo livro didático, para reconhecer na cultura dos alunos o mote inicial e a contextualização dos conteúdos em todas as suas dimensões, visando desenvolver conceitos abstratos mais refinados e comprometidos com a transformação da sociedade. Trata, sobretudo, de desviar o foco da ampliação de uma cultura geográfica informacional para o desenvolvimento de raciocínios espaciais, objetivando aperfeiçoar uma "*consciência espacial*" (CALLAI, 2003).

Para não concluir: uma nova geografia para uma nova escola

Se reconhecemos que vivemos em um contexto que, por apresentar demandas bastante diferentes do que aquelas de vinte ou trinta anos atrás, exige novas reflexões, é salutar apontar as indagações apontadas por Cavalcanti (2005a, p. 66), especialmente a respeito da Geografia Escolar brasileira:

O que é a Geografia Escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm em aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina?

Considerando que a autora prudentemente faz uma análise sob o viés de uma concepção sócio-construtivista, o papel da cultura – especialmente da cultura escolar – assume importância relevante. É ponto pacífico, atualmente, o reconhecimento da existência de diversas culturas em estado latente na escola. Os alunos, por exemplo, respondem por uma diversidade de culturas em função de diferentes trajetórias de vida.

Admitindo, ainda, que cada aluno traz consigo experiências próprias e singulares de espacialização cotidiana, é indispensável que o professor de Geografia reconheça essa diversidade e a valorize, em uma estratégia deliberada de construção de conceitos partindo da realidade do aluno. Cavalcanti (2005a, p. 68), novamente, nos dá pistas, em forma de questionamento, a respeito de quais informações, quais os pressupostos iniciais devemos considerar:

Quem são os alunos de Geografia? Como vivem? Como são? Do que gostam? Aonde vão? Por onde circulam? Que Geografia constroem? Que Geografia aprendem? Como aprende e como podem aprender Geografia? Que significados têm para eles a Geografia que estudam?

Assim, partir da realidade do aluno torna-se um pré-requisito não apenas para principiar dialeticamente a construção, reconstrução e consolidação do conhecimento geográfico, mas para entranhá-lo numa rede de conceitos vivos, palpáveis, significativos. É, sobretudo, auxiliar o aluno

a compreender as múltiplas estratégias espaciais que, a sua revelia ou não, acontecem em seu lugar, em seu espaço geográfico, e que, não raramente, supera o seu entorno próximo.

Em conformidade, Kaecher (2003, p. 156) indica a necessidade das Geografias Críticas priorizarem *os conhecimentos do cotidiano e aliando-o à reflexão acerca do espaço*. Para Callai (2003), é imprescindível resgatar os conceitos cotidianos e transmutá-los em científicos. Promover alterações no senso comum visando aproximá-lo das significações científicas, afim de alterar qualitativamente aquele, deixando-o menos comum (SANTOS, 2000), é também uma missão da geografia escolar. Para tanto, nos deparamos com uma difícil questão, que, muitas vezes, não é vista com o devido cuidado no cotidiano docente: quais conteúdos prescindirão nessa tarefa da Geografia Escolar?

Evidentemente, deverão ser considerados conteúdos que tenham relevância social clara, isto é, que permitam a extração de significados por parte daquele aluno, considerando sua vivência em determinado nível de relação sócio-espacial. A Geografia deve dialogar com as condições concretas vividas pelo aluno. Consideradas essas condições, os conteúdos são o ponto de partida para a construção de raciocínios espaciais mais elaborados, visando a construção e aperfeiçoamento de uma *consciência espacial* (CAVALCANTI, 2003).

Toda essa renovação de conteúdos e de práticas didáticas não lograrão êxito se não pensarmos em um novo formato de escola. Vlach (2006), apoiada em Alan Touraine, indica três princípios fundamentais para uma escola que se propõe enfrentar os desafios colocados pela sociedade no principiar do século XXI: individualização do ensino, ação democrática e comunicação intercultural.

Fundamentada nesses princípios, a escola assume dimensões fundamentalmente democráticas e interculturais. Democrática, no sentido de vivenciar práticas respeitadas de convivência social por todos aqueles que participam do cotidiano escolar, denunciando situações de desigualdade social; e, ao mesmo tempo, intercultural, por promover o sentimento de alteridade com aquilo que nos apresenta como diferente (VLACH, 2006).

Na Geografia Escolar, especialmente, os princípios multiculturais estão explicitamente veiculados em diversas abordagens de conteúdos. Favorece a disciplina escolar, quando tratada com o suporte teórico advindo da renovação crítica, o fato de que o cotidiano dos alunos é

tomado como referência para esses conteúdos. Daí a asseveração de Vlach (2006, p. 62), ao dizer que

O ensino de Geografia pode contribuir para estabelecer, em sala de aula, um diálogo entre os alunos a partir do lugar de vivência de cada um. A realização desse diálogo coloca em prática o princípio educacional que respeita a experiência dos alunos. (...) Esse diálogo é, pois, muito rico, mas não apenas do ponto de vista curricular; por seu intermédio, o professor pode criar as condições necessárias para que cada aluno (ou grupo de alunos) aprenda a analisar o discurso do outro (ou dos outros grupos) em termos de um sujeito que reconhece o seu interlocutor igualmente como sujeito. (...) Muito provavelmente a sala de aula tem alunos de outras regiões do país, o que permite trabalhar e valorizar a diversidade cultural.

Kaercher (2001; 2002; 2003) e Cavalcanti (2003; 2005a; 2005b; 2006) reforçam também a existência da espacialização cotidiana dos indivíduos como aporte a abordagem conceitual da Geografia Escolar e o conseqüente salto qualitativo que o refinamento conceitual da geografia proporciona aos mesmos. As práticas sociais de sentir e vivenciar o espaço geográfico fomenta a elaboração de um conhecimento geográfico assistemático, extraindo significados daquilo que é aparente. Cumpre a Geografia Escolar extrapolar a mera aparência dos fenômenos. A espacialidade atual não possui escala definida, transitando do micro ao macro, e, por essa razão, torna a compreensão da realidade mais complexa. Nesse sentido,

As representações sociais (síntese das diferentes culturas que a escola lida) estão no nível do conhecimento vivido e sentido, nem sempre consciente, mas que contém elementos de conceitos já potencialmente existentes nos alunos, podendo, assim, ser tomado com base de um processo de aprendizagem significativa. (CAVALCANTI, 2005b, p. 78).

Nesses termos, não há como pensar uma Geografia Escolar Crítica ao mesmo tempo em que se ignora discussões provenientes das ciências da educação. As teorias críticas do currículo auxiliam nesse sentido, assim como referências conceituais situadas na pedagogia crítica dos conteúdos. Há uma riqueza muito grande de diversidade cultural em uma sala de aula, e o potencial de discussão apresentado à geografia escolar à luz das análises enviesadas pelo multiculturalismo crítico é considerável. Parafraseando Moreira (2001), podemos assentir ou até ignorar essa questão posta ao ensino de Geografia, mas jamais negar a sua existência.

Bibliografia

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALLAI, H. C. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre**, n. 14, p. 56-89, São Paulo, jul. 1999. _____ . Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83-134.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensão e desafios. In: _____. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-38.

CAVALCANTI, L. de. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003. 192 p.

_____. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. V. C. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 66-78.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005b. 127 p.

_____. Bases teórico-metodológicas da Geografia. Uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-50.

CLAVAL, P. As abordagens da Geografia Cultural. In: CASTRO; I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 89-117.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CRUZ, C. H.C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Loyola, 2001. 60 p.

FORQUIN, J. **Cultura e Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GILBERT, R. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-48.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. (1ª reimpressão). Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001. 150p .

_____. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 135-170.

LACERDA, P. M. Ser diferente é normal? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 133.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005. 263 p.

LOPES, A. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 59-80.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 81-98.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001. 120 p.

PERRENOUD, Ph. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a. 90 p.

_____. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 6, n.2, p. 105-121, dez. 1999b.

_____. O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências? **Pátio**, Porto Alegre, n. 23, p. 8-11, set./out. 2002.

ROCHA, G. O. R. da. Ensino de Geografia e a formação do geógrafo-educador. **Terra Livre**, n. 11-12, São Paulo, p. 177-188, ago. 1993.

ROSA, D. E. G. Bases teórico-metodológicas da Geografia. Uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 15-26.

SANTOS, B. de S. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/multicultural.html>>. Coimbra: s/d:s/p. Acesso em 14/02/2007.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, L. L. de C.; LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 29-38.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 154 p.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas, educação. **Revista Brasileira de Educação**, 23. São Paulo, mai/jun/jul. 2003, p. 5-15.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992. 135 p.

_____. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-33.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2005. p. 219-248.

VLACH, V. R. F. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990. 104 p.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991. 128 p.

_____. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: textos críticos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 149-160.

_____. Ensino de geografia no Brasil de início do século XXI: desafios e perspectivas. **ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA**, 9. Mérida, 2003. Disponível em <<http://www.ig.ufu.br/legeo/ensinovania.htm>>. Acesso em 30 mai. 2006.

_____. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2005. p. 187-218.

_____. Estado-nação, Ensino de Geografia, Mundialização: alguns desafios para a formação do professor. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 51-66.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.