

Como citar: SILVA, Vânia Regina Jorge da. *Os conceitos geográficos e sua importância na formação do professor para uma didática escolar*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Geografia

OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA UMA DIDÁTICA ESCOLAR

Por: Vânia Regina Jorge da Silva¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão quanto aos conceitos geográficos principais pensados como elementos referenciais para os níveis de ensino, sobretudo nas séries da educação básica. Esta discussão se insere nas observações quanto aos objetivos do ensino da Geografia de acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil) e com as OCNEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Brasil); sua importância na atualidade; e a necessidade de transpor um conhecimento acadêmico para uma disciplina escolar. Portanto, discorre quanto aos conceitos de espaço, território, lugar, região e paisagem a partir de autores como: Léfèbvre (1994, 2008), Massey (2000), Corrêa (2001), Gomes (2001), Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Souza (2001, 2013), Lecioni (2009), Harvey (2006). O artigo ainda indica como estes conceitos são utilizados no ensino básico e sua transposição didática com Chevallard (1991), Maheu (2001) e Boligian (2003), promovendo esforços de elaborações de atividades a partir da vivência do aluno.

Palavras-chave: conceitos geográficos, correntes do pensamento geográfico, ensino básico, transposição didática.

Abstract: This article presents a reflexion on major geographic concepts designed as benchmarks for the levels of education, especially in the grades of elementary education. This discussion is part of the observations on the objectives of teaching geography in accordance to the NCPs (National Curriculum Parameters – Brazil) and the CGSEs (Curriculum Guidelines for Secondary Education – Brazil), their importance today and the need to transpose academic knowledge to a school subject. Therefore, we discuss concepts of space, territory, place, region and landscape from authors such as: Léfèbvre (1994, 2008), Massey (2000), Corrêa (2001), Gomes (2001), Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Souza (2001, 2013), Lecioni (2009), Harvey (2006). The article also indicates how these concepts are used in basic education, their didactic transposition and meditation according to Chevallard (1991), Maheu (2001) and Boligian (2003), consolidating efforts to elaborate activities based on the student's experience.

Keywords: geographic concepts, basic education, didactical transposition, school teaching, currents of thought in geography

Résumé : Cet article présente une réflexion sur les principaux concepts géographiques conçus comme points de référence pour les niveaux d'enseignement, notamment dans les classes de l'enseignement de base. Cette discussion fait partie des observations sur les objectifs de l'enseignement de géographie conformément aux PPENs (Paramètres du Programme d'Études National – Brésil) et DPEESs (Directrices des Programmes d'Études pour l'Enseignement Secondaire – Brésil), leurs importance aujourd'hui et la nécessité de transposer

¹ Professora Doutora no curso de Geografia das Faculdades Integradas Simonsen. Título da Tese: O bairro de Santa Cruz-RJ no contexto da metropolização: escalas, dinâmicas e processos socioespaciais – 2005-2015. E-mail: vaniarjsilva@gmail.com; rjs.vania@yahoo.com.br.

les connaissances académiques dans une matière scolaire. Par conséquent, nous discutons des concepts d'espace, de territoire, de l'endroit, de la région et de paysage des auteurs tels que: Léfèbvre (1994, 2008), Massey (2000), Corrêa (2001), Gomes (2001), Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Souza (2001, 2013), Lecioni (2009), Harvey (2006). L'article indique également comment les concepts sont utilisés dans l'enseignement de base, sa transposition et méditation didactiques selon Chevallard (1991), Maheu (2001) et Boligian (2003), en cherchant à promouvoir les efforts visant à élaborer des activités basées sur l'expérience de l'étudiant.

Mots-clés: concepts géographiques, l'éducation de base, transposition didactique, l'enseignement de l'école, les courants de pensées en géographie

Introdução

De início, cabe a este artigo ressaltar a importância dos conceitos na formação do geógrafo tanto para a instrumentalização da sua pesquisa como para o embasamento de sua prática enquanto professor, sobretudo no ensino básico². De acordo com Souza (2013), mesmo reconhecendo o perigo das analogias, é pertinente compará-los a ferramentas úteis na edificação do conhecimento. Concordamos com o autor no sentido de que, para construir-se o conhecimento em qualquer nível de ensino, é preciso valer-se dos vários conceitos geográficos de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Ao refletir sobre isto, é necessário pensar também na base teórica. Isto posto, Capel (2012) nos apresenta como a ciência geográfica buscou renovar e reelaborar os marcos teóricos interpretativos e os conceitos na medida em que estes se esgotavam ao nos propor compreensão da realidade. Torna-se,

pois, imperativo que as diversas concepções conceituais que foram construídas no decorrer da evolução do pensamento geográfico sejam apropriadas pelos estudiosos desta ciência.

Tradicionalmente a Geografia tomou para si as reflexões quanto aos fenômenos resultantes da relação sociedade-natureza. Conforme acentuado por Souza (2013), isto contribuiu, acompanhando o momento de formação das ciências especializadas, para a sua dualização e depois, sua fragmentação em várias “geografias”, mas também, lhe permite a interdisciplinaridade.

Sem ingressar nas discussões acerca de *natureza*, pretende-se refletir sobre os conceitos geográficos como instrumentos para uma didática escolar, portanto, apresentar os principais na atualidade. Para tal, na primeira parte apresentaremos algumas de suas concepções no decorrer da história do pensamento geográfico, indicando alguns de seus usos no ensino básico. Na segunda, nos lançaremos em um esforço de elaborar

² Conforme a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 art.º 4, inciso I, a educação básica no Brasil se refere àquela que deve ser oferecida de forma gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos sendo organizada em pré-escola (4-5 anos), ensino fundamental (6-14 anos) e ensino médio (15-17 anos). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Geografia é proposto no ensino fundamental e médio.

atividades didáticas que sejam significativas para os alunos. Para tanto, tomaremos alguns autores que julgamos primordiais para as discussões conceituais e suas bases teórico-metodológicas, por exemplo, Henri Léfèbvre (1994, 2008), Doreen Massey (2000), Roberto Lobato Corrêa (2001, 2003), Paulo César da Costa Gomes (2001), Milton Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Marcelo Lopes de Souza (2001, 2013), Sandra Lecioni (2009), David Harvey (2006), Rogério Haesbaert (2007) e Horácio Capel (2012). Quanto à didática escolar, nos remetemos a Yves Chevallard (1991) Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu (2001), Levon Boligian (2003) bem como aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006).

Os conceitos geográficos e seus marcos teóricos interpretativos

Temos como conceitos principais o espaço, a paisagem, o território, o lugar e a região, nos quais a dimensão espacial pode ser analisada a partir de fenômenos selecionados. Reconhecemos que não são somente estes que compõem a perspectiva geográfica na atualidade, e que, no decorrer da evolução desta ciência, as concepções não se apresentaram de forma monolítica. Portanto, o que será abordado representa algumas das considerações com base em uma bibliografia levantada com o intuito de refletir sobre os

conceitos geográficos basilares para a didática escolar.

Começando pelo conceito de espaço, temos a abordagem da Geografia Tradicional ou Clássica influenciada ora pelo idealismo e romantismo alemão, ora pelo positivismo e pelo organicismo. Desse modo, o espaço possuía uma concepção naturalizante referindo-se à superfície terrestre com suas feições modeladas por processos ditos naturais, de acordo com os elementos e dinâmicas com os quais as forças da natureza operam. Inter-relacionado a este aspecto, considerava-se a ocupação humana sob um ponto de vista mais ou menos condicionado pela natureza. Ao geógrafo cabia a tarefa de descrever e correlacionar os diversos elementos para caracterizar as diferentes áreas sobre a superfície terrestre.

Esta abordagem se constituiu no contexto da sistematização do saber reconhecido como geográfico acumulado e herdado, a partir da qual a instituição da ciência geográfica preconizava o estabelecimento do seu objeto, objetivo e método. Moreira (2009) nomeia esta como abordagem N-H-E, um esquema progressivamente desenvolvido pela Geografia moderna constituída durante a fragmentação do conhecimento como esforço de superá-la diante de uma base epistemológica dual, ou seja, a reflexão das interações entre fenômenos naturais e

humanos. O método descritivo então elencava primeiro a Natureza (relevo, geologia, clima, hidrografia, solo vegetação); em seguida, o Homem (se referindo à população: quantitativo, distribuição, estrutura, mobilidade); e, por fim, a Economia (cada uma das atividades econômicas estruturadas e localizadas: extrativismo, agricultura, indústria etc., bem como as suas consequências, como a urbanização). Este modo de conceber o método geográfico ainda é muito influente na atualidade, inclusive na elaboração de livros didáticos e do currículo da educação básica no Brasil.

Harvey (2006) observa este modo de conceber como sendo o espaço absoluto, algo preconcebido que se encerra em si mesmo, uma estrutura para individualizar os fenômenos, definido pela localização como algo fixo, propício à mensuração. Além deste espaço absoluto, segundo este autor, temos o espaço relativo e o espaço relacional. Não são modos de concepção de espaço que se anulam, ao contrário, podemos utilizar qualquer um dos três ou todos juntos de acordo com os nossos objetivos. Pois, todos estes possuem potencialidades e limitações como instrumentos para entender a realidade.

O movimento de renovação da Geografia no início do século XX é reconhecido como o da Nova Geografia ou Geografia Teórico-Quantitativa. Esta tem por base o positivismo calcado na linguagem

matemática e o método de raciocínio hipotético-dedutivo. Nesta, o espaço passa a ser considerado conceito-chave. De acordo com Corrêa (2001) este pode ser pensado de duas formas não excludentes: a planície isotrópica e a expressão topológica.

A primeira se refere a uma área com seus aspectos naturais e sociais uniformes, na qual é possível a circulação em todas as direções e tendo como principal variável a distância. A partir de uma suposta homogeneidade, na qual a distância é referência, haveria as diferenciações sugerindo uma organização espacial que seria identificada, hierarquizada, prevista e planejada. A segunda, seria o grafo da organização espacial, a estrutura que considera a relação entre os objetos, com o qual se poderia prever uma localização, os fluxos, as hierarquias e as especializações funcionais.

Esta concepção de espaço foi e continua sendo muito utilizada pelo Estado e pelas empresas privadas sob a lógica de contínua acumulação do capital. Neste sentido, o imperativo não é só localizar, descrever e explicar, mas também, intervir com planejamento e projeções de investimentos nos diversos setores da economia visando previsões de desenvolvimento econômico.

Aqui, nos remetemos novamente a Harvey (2006) considerando o espaço relativo como aquele que é entendido a partir das relações entre objetos diante da necessidade de

minimizar os custos e maximizar os lucros no contexto de produção, circulação e consumo. Desse modo, de acordo com as localizações existentes e as projetadas, haveria a necessidade de se considerar a infraestrutura técnica que permitiria vencer a fricção da distância promovendo a produção do capital, a diferenciação e a hierarquização de áreas.

Por volta da década de 1960 houve outros movimentos de renovação da Geografia. Entre eles, aquele que se propunha como uma crítica às correntes de pensamento anteriores pela ausência de suas considerações a respeito das contradições, dos agentes sociais, do tempo e das transformações. Calçada no materialismo histórico e dialético, tendo por base o pensamento de Marx, reconhece-se que este não privilegiou o espaço, e sim o tempo em virtude das suas críticas aos agentes hegemônicos, inclusive ao Estado que tinha, no caso da unificação alemã, como suporte ideológico a sua base material denominada por Ratzel como solo, mas, entendido como território e espaço. Portanto, na Geografia Crítica, tendo o espaço como conceito-chave, é através de outros autores que este é inserido na análise marxista. Por exemplo, o filósofo e sociólogo Léfèbvre (1994) considera o espaço como campo de ação, instrumento político, aquele das relações sociais, como produto social que intervém na produção capitalista, na reprodução da sociedade e na reprodução das relações sociais

de produção, ressaltando o seu papel no sistema social. Léfèbvre (2008) considera o espaço como resultado de relações de força e poder, ou seja, possui um cunho político, porém, estas relações também são econômicas e culturais.

Podemos citar também Santos (2008) que propõe o entendimento do espaço enquanto materialidade em suas imbricações com as relações sociais. Para isto, relaciona sociedade, formação socioeconômica de Marx e espaço a fim de conceber a noção de formação socioespacial, ou simplesmente, formação espacial, na qual a sociedade só se concretiza através do espaço que ela produz e este só é inteligível através da sociedade. Em uma de suas obras, Santos (2002) observa o espaço como sendo mais do que reflexo social; é também fator ou instância que participa na reprodução da sociedade. Para podermos apreendê-lo em sua dinâmica, ele propõe as categorias indissociáveis de forma, função, estrutura e processo.

Diante destes autores, podemos nos remeter novamente a Harvey (2006) quanto às suas considerações sobre o espaço relacional, aquele que representa em si mesmo as relações oriundas de processos e agentes sociais. Implica observar as relações internas a uma espacialidade, as influências externas, as imbricações entre estas sendo internalizadas e espacializadas em um processo no decorrer do tempo como meio de entender as diferenças e

as dinâmicas de dominação e hegemonia entre as diversas áreas do planeta.

Outra corrente de renovação do pensamento é a da Geografia Humanística e Cultural, assentada na fenomenologia, no existencialismo, no idealismo e na hermenêutica. Esta corrente valoriza a subjetividade, a intuição, os sentimentos. Sendo assim, não separa sujeito do objeto ao entender que a consciência, meio para o conhecimento, só pode ser entendida se dirigida a um objeto; e este, por sua vez, só se define em relação à consciência. Há uma relação intrínseca e dialética entre sujeito e objeto, que são separados analiticamente, mas, na realidade, encontram-se fundidos. Ao utilizar como ferramenta de trabalho a experiência vivida, o espaço se apresenta como sendo aquele da representação simbólica, o espaço vivido associado à experiência, ao cotidiano, ao afetivo e ao imaginário.

Cabe ressaltar a diferença apontada por Mello (1990), quanto às bases epistemológicas, entre Geografia Humanística e Geografia da Percepção e do Comportamento muitas vezes confundidas como áreas de trabalho da mesma corrente de pensamento. Desta feita, o autor nos esclarece que a segunda se desenvolve tendo por base filosófica as teorias behaviorista, neobehaviorista, da Gestalt e dos estudos de Piaget, nos quais o sujeito é separado do objeto. Nestas, o objetivo das pesquisas é entender o ser humano a partir

de seus mecanismos cerebrais ao formar representações espaciais. Nesse sentido, o espaço é objetivo e apreendido através dos sentidos. Embora seja uma abordagem interessante para se viver e ensinar a Geografia, esta perspectiva exclui dimensões não objetivas, não quantificáveis, mais subjetivas e imprecisas da vivência humana, como afeto, medo, emoção etc.

Souza (2013, p. 21-22), ao discutir o conceito de espaço, considerou aquele da Geografia Clássica, o “espaço geográfico”, caracterizado pelos processos naturais modelando a superfície terrestre e condicionando a ocupação humana, como sendo uma primeira aproximação para desenvolver o conceito. O mesmo ocorreu com o de “espaço social”, aquele das relações sociais. Com o intuito de avançar na discussão, o autor propõe a retomada das discussões de Réclus e de Marx quanto à natureza primeira (a materialidade que é exterior ao homem e não captada pela consciência) e a natureza segunda (a que é transformada pelo homem incluindo seus simbolismos e projeções que entrelaçam materialidade e imaterialidade). Isso significa a possibilidade de pensar o espaço social sem abrir mão do espaço geográfico. Pressupõe tomar o espaço em sua totalidade, sua materialidade (como resultado dos processos naturais imbricados aos processos humanos) e sua imaterialidade (as projeções, as imagens, sentidos, as relações e dinâmicas sociais em

suas múltiplas dimensões). É a partir destas inter-relações em suas diversas dimensões que podemos verificar facetas do espaço ou conceitos espaciais derivados: a paisagem, o território, o lugar e a região. Consideramos estes conceitos derivados como campos férteis para suscitar uma didática que promova o aprendizado e a compreensão da espacialidade humana.

O conceito de paisagem tem tradicionalmente a concepção relacionada à visão e à representação pictórica da realidade. Souza (2013) observa que, vista desta maneira, a paisagem é uma forma que serve como uma cortina, e não como um cenário, ocultando e distorcendo a realidade em vez de revelá-la. Como meio para desvendá-la precisamos pensar que a paisagem enquanto forma, que é aparente, possui um conteúdo social que lhe dá significado – a sua essência. Argumenta que, junto com a objetividade da observação, há a subjetividade do observador e a intencionalidade de quem faz o recorte da paisagem. Desta maneira, dependendo da inter-relação da objetividade/subjetividade/intencionalidade, a paisagem pode ocultar ou revelar, promover o domínio ou a emancipação, condicionar ou não a sociabilidade.

Santos (2012) considera que a paisagem é um recorte espacial a partir da

percepção sensorial, mas, como vimos, esta pressupõe tanto a objetividade como a subjetividade. O autor acrescenta ainda que esta última depende da formação do observador, portanto a paisagem permite várias interpretações. Nesse mesmo texto, Santos acompanha as discussões de Carl Sauer quanto à paisagem natural e a paisagem artificial, um tipo de abordagem muito comum nos livros didáticos. É importante refletir a respeito, pois, para Sauer, a paisagem natural é aquela que não foi modificada pelo homem, a paisagem artificial se refere aquela que foi apropriada e transformada pelas forças produtivas sendo que, o conhecimento é uma destas. Assim, podemos pensar em paisagem natural em uma época em que praticamente não há recorte espacial que não esteja ao alcance do conhecimento e intenção política do homem?

Além da questão da percepção sensorial – e aí podemos ver a paisagem não só como aquele recorte abarcado pela visão, mas também envolvendo os outros sentidos –, Santos (2012) ressalta a necessidade de incluirmos o conceito de tempo nas discussões. Para este autor, o tempo se refere ao momento marcado por um modo de produção que é histórico e deixa marcas que podem ser periodizadas. Assim, a paisagem é um palimpsesto³, uma escrita sobre outra com

³ Palimpsesto se refere ao pergaminho ou papiro que era reutilizado durante a Idade Média devido a sua escassez e preço. Para tal, utilizava-se lavagem ou ,porém,

algumas marcas permaneciam demonstrando que o material fora utilizado. Muitas vezes, era possível ler estas marcas.

idades herdadas e influentes, como testemunhas dos modos de a sociedade produzir-se e reproduzir-se.

Tomando a paisagem por estes elementos descritos – o seu carácter visual, o reconhecimento de seu conteúdo social, a relação entre a sua objetividade/subjetividade/intencionalidade, bem como o tempo materializado –, podemos pensar uma atividade didática. Primeiro, utilizando as quatro categorias analíticas de Santos (2002), partiríamos da paisagem como forma, analisaríamos o seu conteúdo e função social, percebendo a estrutura social que lhe deu origem e a que a transforma, observando os processos chegando ao espaço. Tal reflexão teórico-metodológica pode sugerir atividades didáticas como a que se propõe na próxima sessão do texto.

Retomando Souza (2013) quanto aos conceitos derivados do espaço a partir das suas imbricações com as relações sociais, temos o território. Em outro texto (2001, p. 78), o autor nos aponta que este é constituído *por e a partir* das relações sociais de poder, ou seja, emerge na dimensão política do espaço.

Na Geografia Tradicional, com base no espaço absoluto, o território era visto em sua materialidade como sendo o espaço apropriado e dominado por um grupo social – geralmente referindo-se ao Estado-nação. Tal concepção fazia parte de um discurso para naturalizar e legitimar o poder estatal, possuindo um claro

ideológico. Propondo uma forma mais plástica de pensar o conceito, Souza (2001) refere-se ao território como conjunto de relações de forças e de poder que são espacializadas e podem ser delimitadas através de determinadas ações. O território não é a relação de poder que necessita de uma base material para efetivar-se; tampouco a base material, tanto que, quando a relação social de poder cessa, modifica ou sucumbe, o território deixa de existir ou é esfacelado sem que necessariamente o substrato material mude. Portanto, para Souza (2013), o território é o campo de forças que existe *por e a partir* da relação social de poder projetada sobre o espaço sem negligenciar sua materialidade nem as dimensões culturais, simbólicas e econômicas que lhe servem de motivação.

Tanto Sposito (2004) como Souza (2013) demonstram algumas formas diferentes que o território pode adquirir por conta da abrangência das relações sociais que lhe conferem concretude, ou seja, considerando a escala. Conforme os autores, uma maneira de pensar o território é na escala do cotidiano, diz respeito à capacidade e a liberdade de projetar as relações políticas sobre o espaço como meio de satisfação das necessidades individuais. Então, para além da restrição do conceito de território atrelado à legitimação do Estado-nação, segundo Souza (2001), temos territórios em várias escalas e situações: o das gangues de rua, do narcotráfico, da prostituição, os

territórios móveis e os territórios flexíveis. Nos livros didáticos, geralmente se aborda o conceito em sua acepção restrita. Tomando por base as relações sociais do cotidiano, devemos buscar maneiras e atividades nas quais os alunos possam entender o conceito de território relacionado a ações para dominar determinadas parcelas do espaço, com grupos sociais, limites, regras expressas ou não, estratégias etc., e que seus limites podem ser alterados.

Quanto ao lugar, Souza (2013) considera as observações de Agnew e Oslender sobre três aspectos que traçam um esboço deste conceito. O primeiro, a localização como sendo a contextualização do lugar em relação a uma produção geral que acontece em uma escala geográfica mais ampla. Ou seja, diante de relações que acontecem em várias escalas, o lugar possui um contexto, especificidades que são afetadas e afetam processos econômicos e políticos nos diversos níveis de abrangência. O segundo, o local, não se refere à escala, mas, às especificidades ou contextos internos que são produzidos por agentes formais e informais em suas interações cotidianas. Por fim, o terceiro aspecto, o sentido de lugar, a experiência subjetiva, a imaginação humana ao se apropriar das características físico-materiais de uma localização geográfica. Podemos adicionar que estes três aspectos estão imbricados e podem ser considerados em

conjunto ou separados como caminhos de análise do lugar.

Para Santos (2012), o lugar é um subsistema que faz parte da totalidade espacial, mas também é uma totalidade em si por possuir uma estrutura interna com elementos inter-relacionados entre si e com as demais estruturas e elementos do sistema espacial. Argumenta ainda que este é o resultado histórico de processos sociais que se espacializaram e intervêm em movimentos subsequentes. Desta forma, sua abordagem pode se relacionar com as de Agnew e Oslender quanto aos aspectos de local e localização.

Segundo Souza (2013), o sentido de lugar se remete às identidades, às intersubjetividades, às trocas simbólicas na construção de imagens. Desta feita, o sentido de lugar é a espacialidade vivida e percebida dotada de significados positivos e/ou negativos. Diante das redes de relações que operam em abrangências cada vez mais amplas, podemos ter a noção global de lugar. Mas, é na escala mais próxima que existe a possibilidade de deslocamentos diários, criação de laços e uniformidades que configuram uma subjetividade e intersubjetividade, um sentido de lugar. Ressalte-se que este é permeado pela posição do indivíduo de acordo com o passar do tempo, seu gênero e sua condição econômica, conferindo-lhe o que Massey (2000, p. 179)

denominou de “geometria de poder”, que é a capacidade individual e diferenciada de vivenciar o sentido de lugar.

Recorrendo à Geografia Humanística, Mello (1990) relaciona o conceito de lugar com o de espaço, sendo este último mais amplo, aberto e livre, sujeito a nos provocar medo, ansiedade, desprezo, sendo desprovido de valores e ligação afetiva. Sendo o lugar, o recorte afetivo do espaço, ordenado e com significados a partir da vivência, é íntimo, emocionalmente próximo, fechado e humanizado. O que torna um espaço lugar são as experiências carregadas de sentido, significado, emoção, noção de pertencimento, enraizamento, amizade, simbolismo. Estes aspectos podem ser vivenciados diretamente, criados mentalmente através da ficção ou através de relatos de terceiros. Há várias escalas do lugar – desde a cama até nação; porém, quanto mais ampla a escala, menos experienciado é em sua totalidade.

Nos livros didáticos, há sugestões de se trabalhar o conceito de lugar, utilizando seus aspectos subjetivos, por meio de textos e músicas que evidenciem os sentimentos do eu lírico por determinado recorte espacial. Mas, é possível também realizar atividades a partir da vivência dos alunos. Este conceito pode servir como um instrumento em um projeto no qual se suscita a ação proativa do discente na resolução de situações que envolvam o seu lugar por meio de atividades como a

construção de poemas e narrativas, paródias, desenhos etc.

Por fim, quanto ao conceito de região, Lencioni (2009) nos mostra que este sempre foi pertinente à perspectiva geográfica. Do mesmo modo Corrêa (2003) encara este conceito como um dos mais tradicionais da Geografia e sua utilização tem sido muito complexa pelo fato de haver diferentes acepções, cada uma com um significado próprio e todas apropriadas para o conhecimento da realidade por se tratar de conceitos intelectualmente produzidos. Podemos perceber que, no decorrer da evolução desta ciência região sempre esteve relacionado à necessidade de explicação e diferenciação de áreas. Gomes (2001) argumenta que suas várias concepções possuem operacionalidades correspondentes a sistemas explicativos dotados de contextos e que podem e devem ser aproveitadas.

Tanto Gomes (2001) como Sposito (2004) e Souza (2013) explicam a origem etimológica do termo remontando ao seu caráter administrativo durante o Império Romano. A palavra *régere* se referia a uma área com administração local submetida à ordem do poder central. Ainda hoje aqui no Brasil há implicações político-administrativas na organização e gestão do território dividido em regiões nos vários níveis do poder estatal. Porém, há toda uma metodologia embasada

teoricamente para a construção destas regionalizações por parte de geógrafos.

Na Geografia Tradicional temos a concepção de região natural com base no determinismo ambiental que se caracterizava pela uniformidade resultante da combinação dos elementos naturais em áreas. Tendo por objetivo a compreensão da relação homem-natureza, tinha como premissa o fator determinante do segundo sobre o primeiro elemento. Foi muito utilizada para demarcar as modificações que os quadros regionais sofreram no decorrer da história de acordo com o estágio cultural da sociedade. Ainda na mesma corrente, temos a região geográfica definida por Vidal de La Blache em que, na relação entre homem e natureza, o aquele passou a exercer um papel maior que o de adaptação para o de modelação, no qual, com sua cultura, cria uma paisagem e um gênero de vida peculiar a cada porção da superfície da Terra.

Ambas as concepções se referem a uma entidade evoluída até o equilíbrio, harmoniosa, palpável e concreta, independente de nossa consciência, remontando ao espaço kantiano. O geógrafo, por meio do trabalho de campo, deveria reconhecer e descrever a região, sua origem, formação e evolução reconhecendo sua individualidade, personalidade e singularidade em seus aspectos naturais e sociais, percebendo-a em sua diferenciação das demais. Hartshorne propõe pensar a região não

como um dado pronto, mas como um construto mental necessário à análise geográfica que identifica e explica a diferenciação de áreas. Em Hettner, temos região como uma singularidade, ou seja, a Geografia se constituía como ciência ideográfica por considerar os fatos não repetitivos, sem regularidades ou possibilidades de leis gerais. Assim, seu objeto era a região e seu método o regional, considerando, portanto, os fenômenos naturais e humanos na unidade regional.

Com a Nova Geografia, a região se apresenta como um conjunto de áreas em que as diferenças internas a estas são menores do que as existentes entre elas. Deixa de ser o dado *a priori*, o produto do intelecto e o excepcional para tornar-se um meio de demonstrar uma hipótese. Souza (2013) cita François Perroux (1950) quanto à derivação de três tipos de concepções de região a partir de três modos diferentes de se pensar o espaço econômico: com o primeiro – o espaço sendo área de execução de um plano – podemos derivar a região-programa vinculada ao planejamento estatal e privado; do espaço como campo de forças no âmbito das interações espaciais, temos as regiões funcionais, nas quais se observam áreas de polarização, centralidades e influência; por fim, do espaço como uma estrutura com características próprias temos as regiões homogêneas, constituídas pelo pesquisador

por meio da escolha de critérios, variáveis, intervalos e frequências definindo a região em sua diferenciação e hierarquia em relação às demais. Como nos demonstra Corrêa (2003), todas estas pressupõem a objetividade do pesquisador, ausência de base empírica e a intencionalidade intelectual com propósitos específicos.

No movimento da Geografia Crítica, adicionaram-se à concepção das regiões homogêneas variáveis que dizem respeito à acumulação, classes sociais, desigualdade, modos de produção etc. Corrêa (2003) destaca esta noção a partir da lei do desenvolvimento desigual e combinado, um amplo quadro teórico caracterizado pela divisão espacial do trabalho e pela associação de relações de produção distintas no contexto de acumulação do capital. Desse modo, considera as “diferenciações resultantes da presença de fenômenos originados em tempos históricos diferentes coexistindo no tempo presente (...) e no espaço” (p. 42). A importância destas consecuições ocorre por conferir um caráter processual à gênese e formação das regiões. O autor percebe que “é no modo de produção capitalista que o processo de regionalização se acentua, marcado pela simultaneidade dos processos de diferenciação e integração”, ambos aparentemente distintos, mas intervenientes e necessários à acumulação geral do capital (p. 44). Então, vemos diferenciação não só dos países entre si, como

também, em cada um deles, de suas partes componentes apresentando regiões desigualmente desenvolvidas, mas articuladas porque resultantes do mesmo processo geral (modo dominante de produção capitalista) sobre o particular (áreas menores dotadas de determinações locais como elementos de diferenciação).

Na atualidade, com a disseminação dos processos de reprodução social capitalista em escala planetária, a possibilidade de intensa difusão de informações e a tendência de homogeneização cultural, o conceito de região reemerge como ponto para discussão. Segundo Santos (2001), o processo de globalização também é de fragmentação, portanto de regionalização (região) e de individualização (lugar). Deve-se notar que ao mesmo tempo em que o espaço se fragmenta, formando áreas diferenciadas, há articulação entre elas, como as trocas entre regiões.

Para Lencioni (2009), a região é uma instância entre o local e o global com várias possibilidades de recortes de análise. Isto significa que, diante de fenômenos como a ressignificação do papel do Estado com suas fronteiras mais porosas, organismos financeiros e políticos que atuam em escalas mais abrangentes, é na escala regional que podemos perceber a espacialidade de processos globais. Souza (2013) adiciona que os recortes regionais tornaram-se múltiplos, complexos e mutáveis.

No contexto do ensino, em geral, o conceito de região é trabalhado como um recorte pronto, por exemplo, o das Macrorregiões do Brasil, os Complexos Regionais, os blocos econômicos regionais multilaterais. Podemos buscar atividades nas quais os alunos possam coletar dados de fontes oficiais ou, ou ainda melhor, buscá-los em trabalhos de campo, a fim de perceber que, através das escolhas destes, podemos regionalizar de diferentes maneiras um recorte espacial, que pode ser do bairro ou da cidade para permanecer em uma perspectiva de vivência e cotidiano do aluno.

Finalizando, após toda esta discussão fundamentada na teoria e no desenvolvimento do pensamento geográfico como essenciais à formação acadêmica que vise a pesquisa e o ensino, na próxima seção deste artigo buscaremos bases que discutiam e promovam a elaboração de uma atividade didática a partir de um dos conceitos geográficos apresentados.

Reflexões quanto à construção do conhecimento e atividade didática

Primeiramente, foi feita a escolha de trabalhar com o conceito geográfico de paisagem. Como vimos, nas abordagens da Geografia Tradicional, sendo a paisagem entendida como unidade visível ou perceptível

de uma área, caberia ao geógrafo descrevê-la exaustivamente para entender as relações entre os elementos naturais e humanos. Nesta maneira de pensar, conforme destaca Santos (2008), consideram-se a natureza e o homem em oposição.

Superando esta abordagem, Mendes (2010, p. 25-26) advoga que as paisagens “refletem a organização do espaço e as relações sociais nele estabelecidas em diferentes épocas. (...) refletem também, cada momento do desenvolvimento técnico científico”. Desta maneira, é necessário pensar a paisagem como o resultado de processos sociais; e que, portanto, ela reserva características da sociedade que a criou, possui o tempo histórico materializado interveniente de processos atuais. Esta noção demanda práticas de ensino que promovam uma leitura das contradições no espaço, inclusive as diversas temporalidades inscritas na paisagem.

Após esta reflexão teórico-metodológica, a atividade proposta é a aula de campo com o intuito de promover a formação cidadã⁴ de acordo com o que é preconizado no art.º 22º, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios

⁴ Nesse artigo não há a pretensão de discutir os conceitos de cidadão e cidadania. Mas, de acordo com os objetivos expostos, tomamos o conceito de cidadão como: a pessoa que tem a consciência e capacidade de exercer

seus direitos e deveres para com a sociedade em que está inserido.

para progredir no trabalho e em estudos posteriores (p. 9).

Em conformidade com a referida lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consideram que

o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, é necessário que adquiram conhecimento, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos (...). (p. 108).

Os PCNs ainda destacam que a formação crítica e cidadã demanda um ensino que promova o reconhecimento dos conflitos, da desigualdade e da necessidade de ação, como salientado nos objetivos gerais do ensino de Geografia para o nível fundamental, entre os quais

Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-la.

Nas Orientações Curriculares de Geografia para o Ensino Médio (2006) encontramos as premissas para a sua efetividade; entre outras, problematizar a realidade, pensar e atuar criticamente com vista à transformação desta. Da mesma forma, percebemos a preocupação com a formação crítica e ativa do aluno. Esta ideia é ainda mais acentuada quando se destacam as

competências e habilidades correlacionadas que devem ser desenvolvidas durante este nível de ensino. Entre as competências citadas são relevantes aquelas que dizem respeito a operar e articular os conceitos geográficos à medida que se desenvolvem as habilidades de observar, descrever, organizar dados, realizar inferências e representá-las, diagnosticar e interpretar as contradições próprias de processos sociais do passado e do presente (p. 43 e 45). Para tanto, segundo o documento, é fundamental, conforme já afirmamos, a participação do professor no debate teórico-metodológico que lhe permita pensar e planejar a sua prática.

Cabem algumas discussões sobre a construção do conhecimento. Callai (2003, p. 61) consubstancia nossas preocupações quanto à formação do professor, o objetivo geral do ensino nos níveis fundamental e médio e as práticas que possam ser significativas por inter-relacionar conhecimentos prévios com o senso comum e o conhecimento acadêmico. A autora assevera que

Ou o “saber é transmitido” pelo professor ou se procura encontrar um caminho alternativo em que o estudante construa o seu próprio conhecimento, um caminho em que ele possa elaborar e reelaborar as suas ideias, confrontando o que já sabe com informações novas e com o conhecimento cientificamente produzido.

Em outro momento, a autora nos expõe que

A proposta de como operacionalizar a educação para a cidadania, através do ensino de Geografia, requer certos procedimentos pedagógicos compatíveis. Para iniciar é preciso que se tenha claro o que seja o objeto da Geografia, qual o ponto central desta disciplina, a partir daí deve-se definir os passos necessários à sua operacionalização. Tendo claro o objeto da disciplina, podem-se eleger determinadas temáticas expressas muitas vezes por problemáticas que tenham a ver, que possam ser explicadas pela análise dos processos de construção do espaço (2010, p. 2).

Além do exposto, cabem reflexões a respeito do ensino de Geografia através das noções de transposição didática e mediação didática. Esclarecendo o primeiro termo, concordamos com Boligian (2003, p. 235) ao dizer que

(...) o conhecimento ensinado na escola é, em grande parte, orientado pelos conteúdos selecionados e estabelecidos pelos currículos oficiais e pelos conteúdos programáticos dos livros didáticos (...) aquilo que Chevallard (1991) denomina “transposição didática do saber”, ou seja, de que forma transformam um “objeto de saber científico” (...) em um “objeto de ensino”, ou melhor, em um saber a ser ensinado na sala de aula.

Este tipo de abordagem esvazia a possibilidade de aprendizagem significativa por parte do aluno, uma vez que elege o conhecimento produzido na academia como único, distancia o processo de ensino/aprendizagem da realidade do discente e torna-se um método de pura memorização e enfadonho. Sendo assim, optamos pela expressão *mediação didática*. Para Maheu (2001, p. 45), isto não significa

(...) somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais

amplas (...) às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador.

Entendemos a mediação didática como uma relação dialógica entre aluno–professor sobre conhecimento (acadêmico e cotidiano) para uma prática construtiva. Desta feita, este artigo pretende contribuir para o ensino de Geografia ao suscitar a base teórico-metodológica que embasará uma didática e uma prática promotora de métodos e elementos com os quais os alunos poderão fazer as suas próprias investigações do espaço com vista à construção de seu conhecimento.

Isto posto, defendemos que, uma aula de campo a partir do lugar de vivência do aluno possibilita a compreensão de fenômenos espaciais. Como expressa Callai (2003), a partir do empírico, “é mais fácil organizar informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações, de extrapolações” (p. 61). Ou seja, é uma das formas de operacionalizar o ensino de acordo com os objetivos propostos.

Ao proporcionar uma análise dos PCNs, Sposito e Sposito (s.d.) observam que, para atender ao item que preconiza práticas de investigação e desenvolvimento da consciência da condição humana, são necessárias atividades fora das salas de aula que tenham o intuito de interação com o contexto socioespacial – por meio de procedimentos interpretativos e comparativos,

com o auxílio de técnicas variadas –, promovendo assim o efetivo exercício da cidadania. Entendemos que esta prática permite compreender de que modo se podem aplicar no cotidiano os conceitos geográficos, entre eles o de paisagem, a forma através da qual objetiva-se analisar o processo histórico e as relações sociais subjacentes.

Os autores advogam ainda que a prática empírica da aula em campo deve desdobrar-se em outras atividades em sala de aula, como a elaboração de mapas, gráficos, tabelas etc., integrando assim conhecimentos anteriores, do senso comum, gerados fora da escola, com práticas escolares. Ou seja, com a mediação do professor, que o aluno possa organizar os conhecimentos auferidos fora e dentro da sala de aula apropriando-se da forma da construção de conhecimento científico.

Em consonância com esses argumentos, Oliveira e Assis (2009, p. 5) observam que

A aula de [em] campo deve vir a complementar os conteúdos tratados em sala de aula, motiva o aprendizado, aprofundando o interesse pela pesquisa e favorecendo maior relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre a escola e a realidade em estudo. Além disso, propicia avaliar a participação do aluno na leitura da realidade desenvolvendo o senso crítico, atitudes de responsabilidades e consciência do mundo em que vivem.

Como visto, é válido destacar que a aula em campo é uma atividade extrassala que não prescinde dos conteúdos escolares e

científicos, mas certamente, permite experimentar “sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido” (OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p. 6).

Após estas considerações delineamos ainda que de modo superficial um projeto de ensino a ser desenvolvido nas seguintes etapas: 1º) preparação do professor; 2º) aulas de sensibilização dos alunos; 3º) aula de campo; 4º) aula para confecção de murais, relatórios e apresentação; 5º) apresentação na escola. Neste sentido, nos remetemos então a Gelpi e Schäffer (2003) com o intuito de estabelecer a agenda de trabalhos. O primeiro passo se refere à etapa de preparação do professor que envolve, entre outras coisas, pensar e planejar:

- escolha dos objetivos a serem alcançados com os alunos: práticos/acadêmicos (analisar um fenômeno espacial); cognitivos (observação, descrição, representação etc.); comportamentais (cooperação, entrosamento com o grupo, compromisso com a atividade).
- escolha do trajeto, bem como sua realização prévia para ver o tempo necessário para concluí-lo com o grupo;
- busca de contatos com os quais os alunos poderão fazer entrevistas, caso necessário;
- lista de elementos no trajeto que merecem observação atenta da parte dos alunos;
- escolha do momento prévio em que o trecho deverá ser apresentado aos

alunos em sala como sensibilização para que o trabalho tenha um efeito positivo;

- execução do trabalho: 1º) saída para observação e fotografias e entrevistas; 2º) construção de mural, de textos e exposição de ideias.

O segundo passo se refere às outras etapas nas quais o professor já terá feito a sua visita local e coletado alguns dados prévios. Nesse instante, deverá promover algumas aulas para apresentar à turma o conceito a ser trabalhado no nosso exemplo, o de paisagem e suas metodologias de análise: observação, descrição e análise; apresentação do recorte a ser visitado; estabelecimento junto à turma, o questionário das entrevistas; composição dos grupos que participarão do projeto com aula de campo; e a divisão destes com suas respectivas tarefas (fotografar, fazer entrevistas, relatar o trajeto a partir de observações).

A terceira etapa pressupõe que os alunos façam uma observação sistemática, orientada e explorada pela intervenção do professor. Devem desenvolver a capacidade de descrever, selecionar, ordenar e estabelecer inferências de acordo com a sua capacidade cognitiva. Na quarta etapa, os alunos trabalharão em sala as informações, as observações, os dados, as experiências vividas representando as informações por meio de tabelas, quadros, croquis, desenhos, murais, relatórios e apresentações. A última etapa será a amostra para toda a escola.

Considerações finais

Conforme salientado, buscou-se abordar de forma breve os conceitos-chave da Geografia por meio de uma abordagem em que se considerou a evolução do pensamento geográfico e de suas bases teóricas. Diante do exposto, foi possível obter uma visão panorâmica dos conceitos com o intuito de percebê-los enquanto ferramentas para a edificação do conhecimento, ainda que carreguem suas potencialidades e limitações. Para tanto, destacou-se a necessidade de uma formação bem alicerçada na teoria da Geografia com seus conceitos e bases filosóficas.

Pudemos ainda citar alguns modos como estes conceitos são trabalhados no ensino básico, sem, evidentemente, a intenção de abolir tais abordagens por completo, mas com o objetivo de promover uma reflexão acerca das finalidades do ensino da Geografia na atualidade e de suscitar a necessidade da busca por um referencial teórico que possa embasar nossa prática no ensino escolar. Assim, consideramos pertinentes as citações dos objetivos do ensino de Geografia no nível básico bem como as discussões quanto ao que seja a transposição e a mediação didática com vista à promoção de uma prática educativa mais significativa para nossos alunos. Buscamos ainda exemplificar

como o conceito de paisagem pode ser trabalhado a partir de uma aula de campo.

Por fim, este foi apenas um ensaio nessa direção; e decerto permanece a necessidade de continuar a busca por atividades escolares que promovam a mediação didática através dos conceitos geográficos e tornem o ensino da Geografia escolar menos enfadonho e mais criativo; procurando utilizar como base a realidade vivenciada pelos discentes.

Referências

- BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de (2003). A Transposição Didática do Conceito de Território no Ensino de Geografia. In: GERARDI, Lúcia Helena de O. (org.). *Ambientes: estudos de Geografia*. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP ; Associação de Geografia Teórica – AGETEO. p. 235-248.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Consultado em: 11/05/2014.
- CALLAI, Helena Copetti (2003). O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. – 4. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre. p. 57 – 63.
- _____. (2010). A construção de conceitos: uma proposta para o ensino aprendizagem de Geografia no segundo grau. In: *XVI Encontro Nacional de Geógrafos*, Porto Alegre – RS. “Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças”. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparaaensenanza/153.pdf>. Consultado em 24/08/2012.
- CAPEL, Horacio Sáez (2012). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal. 477 p.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage. 126 p.
- CORRÊA, Roberto Lobato (2003). *Região e organização espacial*. 7. ed. 3ª imp. São Paulo: Ática. 84p.
- _____. (2001). Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 15 – 47.
- GEIPI, Adriana; SCHÄFFER, Neiva Otero (2003). Guia de percurso urbano. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. – 4. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos

- Brasileiros – Seção Porto Alegre. p. 119 – 131.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão (2001). In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 49 – 76.
- HARVEY, David (2006). *Spaces of global capitalism*. Towards theory of uneven geographical development. London: New York. p. 117 – 148.
- LÉFÈBVRE, Henri (1994). *The Production of Space*. Oxford, UK: Blackwell. p. 1-67.
- _____. (2008). *Espaço e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 192 p.
- LENCIONI, Sandra (2009). *Região e Geografia*. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 214 p.
- MAHEU, Cristina Maria d'Ávila Teixeira (2001). *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?* Salvador. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar (2000). In: ARANTES, Antonio A (org.). *O espaço da diferença*. Campinas, SP: Papirus. p.176-185.
- MENDES, João (2010). *Fundamentos do ensino de Geografia*. – Curitiba: Editora Fael.
- MELLO, João Batista Ferreira de (1990). Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. In: *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, 52 (4) 91 – 115, out./dez.
- MOREIRA, Ruy (2009). *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto. 191 p.
- OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de e ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de (2009). *Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr.
- SANTOS, Milton. SANTOS, Milton (2002). *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 285 p.
- _____. (2004). *A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção*. - 4. ed. 4. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 367 p.
- _____. (2008). *Espaço e método*. - 5. Ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 120 p.
- _____. (2012). *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos metodológicos da Geografia*. 6.ed.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 136 p.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de Geografia (2003). In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. – 4. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre. p. 111 – 118.
- SOUZA, Marcelo Lopes de (2001). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 77 – 116.
- _____. (2013). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. 1 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 320 p.

SPOSITO, Eliseu Savério (2004). *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. – São Paulo: Editora UNESP. 217 p.

; SPOSITO, Maria da Encarnação Beltrão. *Geografia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/12Geografia.pdf>. Consultado em: 13/05/2014.