

FORMAR CONCEITOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA TECENDO TEXTOS CULTURAIS

Marlene Macário de Oliveira¹

RESUMO:

O presente artigo surge das angústias vivenciadas como professora de geografia do ensino fundamental ao ensino superior, face ao tratamento dado aos conteúdos curriculares. Nosso objetivo consiste em (re) visitar essas apreensões comunicadas na escola e efetivados na cidade numa mediação reflexiva para fomentar a construção de conceitos a partir das apreensões da geografia humanística e/ou cultural. Nosso interesse ocorre por entendermos que essa reprodutibilidade no atual contexto de mundo não favorece ao entendimento da complexidade do ser e do saber. Assim, consideramos urgentes essas interlocuções no âmbito da produção do conhecimento geográfico na cidade. Autores como Smielli, Sack, Bailly, Bonfim, Harlen, Morin entre outros nos possibilitaram construir conteúdos propedêuticos e criativos para pensar a ação dos sujeitos na cidade.

INTRODUÇÃO:

Nas escolas brasileiras a geografia escolar vem mantendo uma prática tradicional (SMIELLI, 1999). Para a maior parte dos alunos, a aprendizagem nessa disciplina se reduz somente à memorização sem fazer referência à construção de conceitos (paisagem, lugar, território, região, desterritorialização, reterritorialização, multiterritorialidades entre outros) pelas experiências socioespaciais. O ensino-aprendizagem nessa disciplina se caracteriza pela utilização excessiva do livro didático, pela aplicação de conteúdos de forma desvinculada dos contextos locais e de suas relações ampliadas, como também pela utilização descontextualizada e estereotipada do arsenal cartográfico.

Essa prática da geografia associada às metodologias não consegue formar e manter conceitos geográficos válidos cientificamente e socialmente relevantes, existindo um predomínio forte de um ensino alinhado com apenas uma orientação paradigmática da geografia camuflando o dever de outras proposições teórico-metodológicas que lhes foram característicos historicamente². Assim, em muitas situações didáticas verifica-se: a negligência em relação ao ensino da geografia física em favor de uma maximização da geografia humana ou (des)humana; a negligência – na verdade, o desaparecimento quase completo de sala de aula e dos livros didáticos – da geografia regional, em termos da caracterização e da descrição das macro-regiões e micro-regiões do mundo; descaso – quando

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora na Unidade Acadêmica de Educação UFCG. Professora da Prefeitura Municipal de Campina Grande PMCG. E-mail: marlene_macario@yahoo.com.br

² As proposições teórico-metodológicas construídas na geografia deveriam ser pensadas como conhecimentos básicos na formação educativa dos alunos. Isso contribuiria para um pensar a “realidade” de forma menos caótica e sincrética e, para possibilitar o exercício de uma cidadania mais democrática.

não abandono completo – de práticas cartográficas e, até mesmo, do uso de Atlas, como também, das técnicas de tratamento computacional das informações geográficas (geoprocessamento – SIG).

Essa relação se dimensiona a manutenção do *status quo* de um saber confuso, inconsistente, desarticulado e fragmentado que apenas “serve” a lógica capitalista, ao mercado de trabalho. No entanto, pouco privilegia a dimensão subjetiva que se (re) constrói na dialogia do conhecimento a *démarche* das experiências sócio-afetivas no mundo, ressalta-se a emergente inter-relação a episteme conceitual da geografia.

Esse processo sendo considerado tecnocrata e organicista contribui a constituição de um determinado tipo de sociedade, de educação, e de geografia imbricando uma dimensão engessada nas relações pedagógicas vividas, pois inibe a autonomia e a criatividade na construção de um saber crítico político e participativo dos sujeitos no mundo, o qual seria a base da ciência geográfica. É nessa perspectiva que a construção do conhecimento pela formação de conceitos pouco é enfatizado na mediação escolar com os sujeitos. Caberia a geografia enfatizar esse contexto: social, político, econômico e científico porque nele se desvela à comunicabilidade de indivíduos. É nesse espaço que às existências geográficas se manifestam. Sack (1997, p.1) nos fala:

We humans are geographical beings transforming the earth and making it into a home, and that transformed world affects who we are. Our geographical nature shapes our and our selves. Being geographical is inescapable –we do not have to be conscious of it. Yet, realizing that we are geographical increases the effectiveness of our actions, the clarity of our awareness, and the inclusiveness and generosity of our moral concerns. It helps us see more clearly our world and our place in it.³

Utilizar-se no processo de ensino-aprendizagem da elaboração mental dos alunos, da comunicabilidade social estabelecidas, da capacidade crítica política e participativa desses sujeitos no mundo pela mediação aos conteúdos oficiais e aos conceitos geográficos (paisagem, lugar, território, região, desterritorialização, reterritorialização, multiterritorialidades entre outros) os levariam a compreender sua existência geográfica. Essa

³ Nós humanos somos seres geográficos, transformamos a Terra e construímos nossa casa e essa transformação de mundo afeta quem somos. Nossa natureza geográfica se reflete em nosso mundo e em nós mesmos. Sermos geográficos é inescapável. Não temos consciência disso - entretanto, o fato de perceber que somos geográficos aumenta a eficácia de nossas ações, a clareza de nossa consciência e a inclusão e generosidade de nossa preocupação moral. Isso nos ajuda a ver mais claramente nosso mundo e nosso lugar nele (tradução nossa).

condução possibilitaria pensar a geografia na e da vida desmistificando a atitude formal com que muitos de “nós” nos acostumamos perante as exigências escolares.

Ora, se os alunos exercem suas práticas coletivas, no espaço vivido, pelas representações que constroem, nos parece que a utilização dessas no processo de ensino-aprendizagem da geografia, produziria um saber significativo de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução dos conhecimentos geográficos ditos tradicionais.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser estabelecido por três tipos de conhecimentos: aqueles ditos científicos ou produzidos pelos pesquisadores; aqueles dos programas escolares e aqueles ditos dos fatos cotidianos divulgados pela televisão, livros, literatura, viagens, contatos entre outros (LAURIN, 1999). Estes conhecimentos circulam na sociedade e se renovam nas gerações. Destarte, se o ensino da geografia tem por objetivo educar para o entendimento do espaço que vai do próximo ao distante, do simples ao complexo num cotejamento permanente entre essas instâncias (ALMEIDA; PASSINI, 2006), então o estabelecimento de mediações teórico-práticas produzidos numa escala espaço-temporal incidiria leituras de mundo, de sociedade, de ciência e de sujeitos mais ampla e complexa sendo, sobretudo, apreendida e difundida no seio da família, da escola, e da sociedade.

Neste movimento, convém que a geografia escolar transcenda o enfoque centralizador da organização dos conteúdos em sua dimensão “macro-estrutural”, que lhe é característico, dando significações particulares às micropolíticas de subjetivação espacial (re) produzida pelos sujeitos no seu entorno cultural. Essa apreensão aufere a valorização da subjetividade do sujeito na (re) produção do espaço vivido, pois, permite a comunicabilidade geográfica dos elementos constitutivos do tempo-espaço vivido.

Todo lugar é reconhecido segundo valores sociais e espaciais, são reflexos das práticas e aspirações humanas mantidas no solo e formam seu imaginário territorial. Nesse sentido, as interações vivenciadas pelos alunos com o ambiente (espacial, social, temporal e cultural) podem ser levadas em consideração no processo de construção de conceitos geográficos a fim de permitir uma aprendizagem significativa (MOURA, 1999; MASSON, 1995; BOMFIM, 1997, 1998, 2002). As experiências originadas destas interações constituem o percebido e vivido, e este é reconstruído em imagens pelas leituras produzidas na vivência com o ambiente.

As experiências vividas na mediação com os conceitos geográficos são basilares para a aprendizagem na geografia. Logo, considerá-las no processo de ensino-aprendizagem conduz ao aprofundamento de múltiplas idéias sobre o lugar, o mundo e os sujeitos e propicia o

desenvolvimento de outros olhares sobre os conhecimentos sócio-espaciais em suas contradições e interesses (HARLEN, 1994).

Em resumo, a geografia pontuaria pedagogicamente as relações entre os meios físicos e humanos pelas práticas efetivas do cotidiano dos alunos (BAILLY, 1999) iniciando, no processo de ensino-aprendizagem a teorização na/didática a fim de melhorar os conteúdos e de contribuir ao desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA GEOGRAFIA

A trajetória curricular da geografia escolar revela, no interior de seus textos, uma visão meramente vinculada à transmissão de um determinado contexto social, econômico, cultural e político. Essa perspectiva vem se apresentando tanto, como conteúdo, quanto como continente da imaginação dos sujeitos no processo educativo e se configura num forte atributo simbólico à formação do imaginário sociogeográfico. Sua revisão é necessária para se repensar à construção social do conhecimento produzido na escola e, respectiva, ampliação para a cidade.

A transmissão passiva, estática e naturalizada de uma visão que se impõe como “lógica” forja modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplina, de condutas, produzindo determinados comportamentos e esses vêm caracterizando o tipo de sociedade vivida. No entanto, há que se considerar que nesse processo de constituição da ‘realidade’ co-existem negociação de significados, de signos, de valores, de crenças e saberes próprios de determinados contextos de sujeitos que os pronunciam.

Vygotsky (1989), Ausubel (1963), Novak e Gowin (1984) atribuem significados aos processos de desenvolvimento dos sujeitos. Para os autores os significados socioculturais são mediações de interação, de dialética e de contradição para a atribuição de outros significados que transformam o homem em sujeito do conhecimento. Nesse sentido, os conceitos geográficos epistemologicamente construídos no pensamento geográfico se apresentariam necessários ao processo de compreensão e transformação do espaço vivido. Nessa construção, o uso da informação/contéudo pensado por outrem seria considerado como condição para a criação individual e subjetiva de sentidos.

Reconhecemos que nenhum ser humano consegue pensar sem um mínimo de informações, conceitos, analogias, conhecimentos, sentidos, mas é emergente que se possa pensar para além dos limites e insuficiências postas em nossa realidade, pelo pensamento simplificador, pois pensar significa refletir sobre algo, ou algum objeto pleno de

representações e significações. Pensar implica refletir os conhecimentos sistematizados pelos homens em sua estreita relação com a produção atual e perspectivas futuras. Implica refletir conjuntamente, a cultura, as obras, as ações, os valores, a formação humana, o sentido de suas territorialidades e vivências intrínsecas na relação que a sustenta e a mantém.

Pensar é um caminho para o entendimento, a informação e a apropriação de um conjunto de habilidades, noções, valores e formas que conduzem a uma outra forma de pensar e agir menos caótica e sincrética. Destarte, isso depende de nossas opções teórico-metodológicas, dos diferentes métodos e estratégias que utilizamos na promoção da aprendizagem e do conhecimento.

Tanto a escola como a geografia tem como função social ensinar, mas ensinar O quê? Conteúdos? Condutas? Regras? Que tipo de aluno estamos formando? Que tipo de alunos queremos formar? Por quê e para quê? Por que a preocupação mais com os conteúdos didáticos e menos com os objetivos pedagógicos que deveriam nortear sua escolha?

Refletir essa perspectiva do saber-poder como nos lembra Foucault (1979) implica no reconhecimento do universo complexo, do amálgama das relações negociadas entre os saberes técnicos, científicos, crenças, expectativas e visões sociais. Relacioná-los ao cuidado com a natureza, a repartição mais justa da renda; a valorização e qualificação da força de trabalho, a correção dos desequilíbrios regionais, ao efetivo combate a pobreza e as rudimentares condições de vida de amplas parcelas da população permitem uma aproximação dialógica no processo de construção do conhecimento subjetivo do espaço.

A reflexão em torno dos sistemas de relações, relações de poder e representações sobre essas relações, em especial, o imaginário vivido pelos sujeitos em aprendizagem reclamaria o retorno da narrativa geográfica de mulheres, negros, escravos, homossexuais, prisioneiros, loucos, crianças, maneiras de sentir, instintos, sentimentos, medo, amor, fome, culinária, cheiro, lágrimas, clima, gestos, atitudes, comportamentos numa relação do lugar para o mundo e vice-versa, constituiria a paisagem, o lugar, o território, a região, o espaço entre outros. Atribuiria, a prática pedagógica, significados e linguagens simbólicas da Geografia do Cotidiano, vista de baixo, das Micro-Histórias Espaciais.

Nessa perspectiva, revisitar o diálogo com linguagens e métodos próprios do domínio dos profissionais da história, filosofia, economia, política, sociologia, psicologia social e cognitiva, antropologia, arqueologia, crítica literária, lingüística e arte contribuiria a contextualização dos temas e conceitos sociogeográficos, favoreceria a geografia da percepção de “si” e dos “outros”, a geografia da identidade e da interdependência pelas

formas particulares de agir, sentir, operar sobre “si” e sobre o “mundo” pela maneira de conhecer, de compreender e de interpretar seu “eu” nesse mundo.

POR UMA (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO

A relação entre homem-mundo; a inter-relação entre homem-homem (eu-outro), a intra-relação, o homem e sua singularidade, interligados à natureza e ao movimento temporal que os caracterizam foram, durante longo tempo, submetidos a mentalidades e práticas fragmentárias e pouco conseguiram estabelecer um perfil cognitivo capaz de dar conta dos contextos desafiantes e incertos que se colocam em nossa época. Porém a busca de conhecimentos significativos requer pensar o conhecimento pelo movimento dos contextos imaginados, locais e globais, por sua interligação e interdependência e isso, certamente, não implica “chegar a uma verdade absolutamente certa, mas, sim dialogar com a incerteza” (MORIN, 2004, p. 59) da hipercompartimentação dos saberes, e dos obstáculos encontrados na articulação desses.

Reconhecidamente são grandes as dificuldades de religação do conhecimento desenvolvido até então, mas, certamente é urgente um diálogo aberto e substitutivo do pensamento disjuntivo e redutor em prol de um pensamento conjuntivo e complexo que possa ressituar a unidade e a complexificação do conhecimento e dos contextos tão fortemente parcelados, mutilados, desfocados e dispersos. Sobre esse pensamento Morin (2003, p. 12) nos diz:

A palavra complexidade lembra problema, e não solução. Não é utilizada para designar idéias simples, nem tão pouco se reduz a uma única linha ou vertente de pensamento. Pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas: internas e externas. O pensamento que é complexo não pode ser linear. A complexidade integra os modos simplificadores do pensar e conseqüentemente nega os resultados mutiladores, unidirecionais e reducionistas.

O autor expõe que pela complexidade se reconstitui o elo entre supostos opostos, pois, seu sentido mais profundo visa à junção do nexos rompido pela disjunção entre o biológico e o psíquico, entre o pensar e o agir, entre o real e o imaginário, entre o querer e o poder, entre ser e ter. Desta feita, se torna possível incluir um referencial político quando este possibilita uma análise da constituição da identidade e da subjetividade do sujeito, permitindo a superação das eventuais dicotomias.

Esse exercício torna-se de extrema importância para nos conhecermos, conhecermos nos outros e no mundo, como bem colocam Almeida e Carvalho (2005, p. 51) “para que nos serviriam todos os conhecimentos parcelados se não os confrontássemos uns com os outros, a fim de formar uma configuração capaz de responder às nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas?” É a partir de nossas condições culturais e sociais, que emergirão o enfrentamento, a troca, a cooperação, a solidariedade e a ética para que possamos ressituar-nos no mundo (MORIN, 2004), para que, “como sujeitos híbridos, mestiços em seus pertencimentos e travessias disciplinares” (ALMEIDA, 2004, p. 37), possamos compreender a contradição, o inacabamento, o imprevisível das operações dialógicas, os limites, os perigos, as insuficiências, ou seja, a ordem, a desordem, a organização, as idas e vindas dos caminhos e direções assumidas por muitos de nós, sujeitos cognoscentes, uno e múltiplos, nas relações que estabelecemos cotidianamente na arte da vida, na ciência, na ética, na estética, no mundo.

Desta feita, é possível no âmbito educativo compreendermo-nos para além das limitações postas pela aparência. Isso para que possamos encontrar explicações que revelem e explicitem os sentidos e as determinações que nos foram atribuídas no processo de constituição social-histórico para que possamos nos libertar, pela capacidade de pensar, conhecer, e, assim criar nossa autonomia cognitiva.

Essas significações contemporâneas, externas e, ao mesmo tempo, internas a esses sujeitos, revelam um vasto e complexo movimento de mudanças, no qual, a todo tempo, são experimentadas identidades e alteridades, diversidades e desigualdades. E é nesse movimento que os sujeitos se mesclam e se opõem, tencionam e acomodam, reafirmam e transformam, caracterizando a si próprios e ao seu grupo. Petraglia (1995, p. 16), inspirada pela leitura de Edgar Morin, nos convida a pensar o mundo vivido por essa via, para a formação da expressão plena da existência identitária e subjetiva no trato com o outro, da emoção estética, da descoberta de si, do conhecimento que envolve a complexidade humana, da compreensão daquilo que pela lente do senso comum se faz invisível. Sobre as múltiplas finalidades e sentidos da educação a autora diz:

A educação, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a define e constitui. Dessa forma, é urgente repensá-la a partir de uma visão totalizadora que a torne envolvida com as partes e os recortes, mas sempre em função das partes e de um todo uno, múltiplo e complexo, simultaneamente. Este último também se altera nessa relação. É preciso, pois, que se considere as qualidades das partes e do todo e as relações existentes entre eles.

Entendemos que a educação que é complexa diz respeito às propriedades fundamentais das redes de interação não lineares e, particularmente, das redes adaptativas complexas, posto que os sistemas adaptativos complexos consistem em um número de componentes, ou agentes, que interagem uns com os outros, de acordo com certas regras. Procedem então a um reexame do contexto em curso e, a seguir, respondem ao comportamento do outro, refletindo, conseqüentemente, seu próprio comportamento, e assim, agem reciprocamente sobre o comportamento do sistema como um todo. Almeida (2004, p. 23) ao descrever a complexidade expõe os princípios organizadores do seu pensamento:

Trata-se de um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a *incerteza*; de tratar da *recursividade* e *dialogia* que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração *hologramática*; de considerar a *unidade na diversidade* e a *diversidade na unidade*, de *distinguir sem separar nem opor*, de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação, entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de *tratar o paradoxo* como expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de *emergências* criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade, *de religar*, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e idéias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer.

O cognoscível seja ele individual ou social, resulta de redes complexas de interações entre atores humanos, biológicos e técnicos. O sujeito cognoscível é microator de seu pensamento, é ele quem vive a trama tecida na relação com o outro, o drama da trama que nele e por ele revela a existência da trama e do drama do outro. O sujeito no caleidoscópio da complexidade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se, objetiva-se, não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituído e revelador da consciência; do pensamento; da intenção; da vontade; do conhecimento; da experiência; da vida; da morte; enfim, do entrelaçamento dos ciclos da existência humana nos ciclos da natureza (ALMEIDA, 2005).

Neste sentido, a subjetividade, individual e social que os caracterizam se constituem numa forma de conhecimento que possibilita o entendimento do mundo e a ação no mundo, pois, sua formação ocorre pela perspectiva do lugar que se ocupa e do imaginário que se

articula nas interações sociais, entre os velhos e os novos conteúdos, notadamente marcados pela *dialogia* e pela *recursividade* que lhe é característico (MORIN, 2004).

Desta feita, cabe a educação imbuir o processo ensino-aprendizagem da missão de transferência não só de informação, mas, sobretudo, de competência, formando capacidades culturais que sejam úteis para uma mentalidade distintiva, contextualizante, multidimensional capaz de preparar mentes para o enfrentamento de desafios impostos pela crescente complexidade dos problemas humanos. Estaria inscrito nesta competência o preparo para lidar com as dúvidas, as incertezas, fomentando a estruturação de inteligências estratégicas. Instaure-se, portanto, a necessidade de ultrapassar o senso de que o papel da ciência e do ensino é suficiente enquanto problematização do homem e da natureza, pois como aborda Morin (2004, p. 104):

O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade.

Enfim, e para não concluir é preciso que se inicie a problematização da disciplinarização posta pelas ciências em suas profundas ambivalências e violências identitárias, pois o discurso científico desvelou-se, na história social, como causa fundante da indiferença, da falta de reconhecimento das ações, interações e dialogias dos sujeitos, bem como, a todo tempo, vêm negando, como fator “natural”, à subjetivação humana. É preciso reconhecer que esse tipo de educação imposta é vivido nas trocas comunicacionais que os sujeitos estabelecem em suas relações de diferentes tamanhos enquanto existência vivida e serve mais ao crime, a violência e a desumanização, processo que evoca a necessidade de uma reforma cognitiva, de um novo renascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltemos a nossa preocupação de início e reconheçamos que toda reflexão pedagógica exige um horizonte utópico face ao cenário em que hoje estamos imersos. Em nosso trabalho buscamos reconhecer os textos e os contextos físicos, sociais e culturais para que possamos ressituar uma perspectiva crítica filosófica a didática dos conteúdos escolares. Apostamos na multidimensionalidade da episteme geográfica enquanto processo educativo de construção de conceitos, na diversidade e na articulação desses saberes, pois consideramos

que romper com as fronteiras curriculares pode favorecer a educação na amplitude que se pode visitar.

É preciso reinventar a didática escolar ligando à formação dos alunos a um pensamento que seja capaz de dar visibilidade ao que é invisível para compreender os fenômenos na medida em que reproduz seus nexos, relações e dependências complexas. Certamente esta é uma agenda que suscita muitas perguntas, debates e enriquecimentos e admite muitos desdobramentos, tanto na ótica do ensino como da pesquisa. O nosso caminho está apenas começando, mas, certamente, qualquer conduta que tomemos deverá ser guiada por uma atitude pluralista sobre as teorias a respeito do indivíduo, da sociedade, do conhecimento, dos problemas do currículo e da vida nas instituições, incluindo idéias sobre as condições para a mudança educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Edgar Morin. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, M. C. Mapa inacabado da complexidade. In: SILVA, Aldo A. DANTAS; GALENO, Alex et alii. **Geografia ciência do complexus**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- ALMEIDA, R. D. & PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BAILLY, A.; SCARIATI R. **Voyage en géographie**. Paris: Anthropos-econômica, 1999.
- BOMFIM, N. R. **A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino da geografia**. Mémoire de maîtrise inédite. Salvador (Brasil), Universidade Federal da Bahia, 1997.
- BOMFIM, N. R. A geografia da percepção e a percepção da geografia na escola. **Revista ciência geográfica**, vol. (11), p.34-38, 1998.
- BOMFIM, N. R. Uma abordagem interdisciplinar do espaço. **Revista ciência geográfica**, vol. I (15), p.60-61, 2000.
- BOMFIM, N. R. Uma análise dos estudos sobre a imagem. **Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales**. Palencia (Espanha): Asociacion Universitaria de Profesores de Didactica de las Ciencias Sociales, p. 437-445, 2002.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- HARLEN, H. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. Madrid: Morata, 1994.
- LAURIN, S. La géographie au tableau: problématique de l'école québécoise. **Les cahiers de géographie du Québec**, vol.43, (120), p. 379-391, 1999.
- MASSON, M. L'enfant et la montagne: savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne. Paris: **Anthropos-econômica**, 1995.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, DF: UNESCO, 2003.
- MOURA, G.R.S. Mudança conceitual: uma abordagem de ensino. **Revista ciência geográfica**, (12), p.67-68, 1999.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas, 1984.
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SACK, R. D. **Homo geographicus**. London: University Press, 1997.
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.