

AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*

*Marcos Antônio Campos Couto***

Resumo

O intuito deste artigo é apresentar as pesquisas que compõem o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq “As Transformações no Mundo Contemporâneo e o Ensino de Geografia na Educação Básica”, indicando eixos de investigação delimitados. O objetivo do grupo é identificar a fecundidade das transformações mundiais/locais e sua influência no ensino de Geografia na escola básica. As intensas transformações geográficas fazem emergir paradigmas, conceitos e teorias. A velocidade de tais transformações e a multiplicidade de interpretações faz da Geografia uma das ciências mais fecundas desta época, com grandes implicações sobre sua função e organização na escola básica. Eixos de investigação: a relação com os professores da educação básica; perspectivas de análise dos livros didáticos; e a ontologia geográfica do presente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Básica; Transformações Mundiais; Livros Didáticos.

Résumé

L’objectif est de présenter la recherche qui constitue le Répertoire des groupes de recherche “Les Transformations du Monde Contemporain et Enseignement de la Géographie dans l’Enseignement primaire”, indiquant les lignes de recherche définis. L’objectif du

* Grupo do Diretório de Pesquisa no Brasil do CNPq.

** Professor adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Dgeo-FFP-Uerj). <ilanamarcos@gmail.com>.

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO

groupe est d'identifier la fécondité de transformations globales/locales et son influence sur l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Les transformations géographiques émergent paradigmes, concepts et théories. La vitesse de ces changements et la multiplicité des interprétations la Géographie fait une science de cette saison la plus fructueuse, avec des implications majeures sur sa fonction et l'organisation à l'école. Axes de recherche: la relation avec les enseignants de l'éducation dans l'enseignement primaire, les perspectives pour l'analyse des manuels scolaires, et l'ontologie géographique de l'actuelle.

Mots-clés: Enseignement de la Géographie, l'Enseignement Primaire, les Transformations Mondiales; les Manuels Scolaires.

1 Introdução

O último quartel do século XX e os primeiros anos do século XXI são indubitavelmente um período de intensas transformações geográficas. Da globalização às mudanças climáticas, das cidades globais ao problema da água, em todos os campos aos quais se dedicam os geógrafos se verificam profundas mudanças que fazem emergir novos paradigmas, conceitos e teorias. A velocidade de tais transformações e a multiplicidade de interpretações que buscam dar conta delas faz da Geografia uma das ciências mais fecundas desta época. Estas mudanças do mundo real constituem os fundamentos - e a razão de ser - das transformações que vem sofrendo a Geografia como ciência e disciplina escolar.

O objetivo do conjunto de pesquisas e de pesquisadores que compõem o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq "As Transformações no Mundo Contemporâneo e o Ensino de Geografia na Educação Básica"¹ é identificar a fecundidade das transformações mundiais/locais e sua influência e impactos no ensino de Geografia na escola básica. Passadas mais de duas décadas de renovação da Geografia no Brasil, é necessário continuar a avaliação das experiências enquanto geógrafos deste tempo de intensas transformações geográficas, buscando analisar as geografias que se constroem/produzem nas escolas brasileiras. O programa insere-se nesta conjuntura e assume a perspectiva de fortalecimento teórico e político da profissão de professor,

¹ O conjunto de pesquisas que compõe o Diretório contou com auxílio financeiro à pesquisa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), no período de 2009-2011 - Projeto "As Transformações no Mundo Contemporâneo e o Ensino de Geografia na Educação Básica".

colocando como desafio a articulação entre os espaços de formação inicial e os espaços do exercício profissional.

O objetivo deste texto é apresentar as pesquisas que compõem o diretório, bem como indicar alguns eixos gerais de investigação delimitados pelo grupo.

2 Projetos e linhas de pesquisa

Os projetos que compõem o diretório foram agrupados em linhas de pesquisa, a partir de um seminário em que foram apresentados e debatidos seus objetivos, metodologias, referências, resultados e metas (Quadro 1).

Quadro 1

Projetos e Linhas de Pesquisa do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq As Transformações no Mundo Contemporâneo e o Ensino de Geografia na Educação Básica

Linhas de Pesquisa	Projetos	Responsáveis
Conflitos, Movimentos Sociais e Ensino de Geografia	Atlas dos conflitos fundiários no campo brasileiro	Paulo R. R. Alentejano
	O ensino de Geografia no contexto da educação do campo	Paulo R. R. Alentejano
	Geografia como narrativa colonial do mundo	Valler do C. Cruz
	A Lei nº 10.639 e o ensino de Geografia	Renato E. N. Santos
	Cartografagens da ação social	Renato E. N. Santos
Metodologias e Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia	Arte sequencial (HQ) e os conceitos geográficos: aplicação no ensino de Geografia na educação básica	Nilo S. A. Modesto
	Didática da Geografia	Manoel M. S. Filho e Marcos A. C. Couto
	Geografia e Literatura	Manoel M. S. Filho
	Novas metodologias para o ensino da geografia agrária no Rio de Janeiro	Paulo R. R. Alentejano
	Aprimoramento de materiais e métodos para o ensino de geografia física no ensino fundamental e médio	Anice E. Afonso

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO

Temas, conceitos e categorias no Ensino de Geografia	Tendências metodológicas no ensino de Geografia	Marcos A.C. Couto
	O território e a contemporaneidade: possibilidades de leitura da realidade e a sua aplicabilidade no ensino de Geografia	Marcos César
	Geografia escolar como ontologia do presente	Valter do C. Cruz
	As transformações no mapa do Oriente Médio	Eduardo Karol e Jorge L. R. Braga
	O ensino de Geografia, a globalização e o imperialismo	Eduardo Karol
	O ensino de Geografia na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)	Charles F. Antunes

Fonte: o autor.

Além da definição das linhas de pesquisa - que se encontra em processo de consolidação -, foram feitos os seguintes encaminhamentos:

- Criar uma página eletrônica do diretório de pesquisa com *links* para todos os projetos que já possuam página própria e para o Centro de Documentação, Informação e Pesquisa sobre Ensino de Geografia (Cedipe)².

- Acumular e aprofundar as seguintes questões: a) diferentes formatos da relação dos projetos e linhas de pesquisa com os professores da educação básica; b) as diversas perspectivas e metodologias de análise dos livros didáticos; c) análise e interpretação das transformações do mundo contemporâneo e dos desafios do ensino de Geografia na educação básica.

A seguir são apresentadas algumas perspectivas sobre as questões levantadas.

3 Livro didático: mediador da prática, mas analisado sob diferentes perspectivas

A análise dos livros didáticos está presente em grande parte dos projetos, considerando a centralidade deste mediador nas práticas de ensino de Geografia na escola brasileira. Há distintas perspectivas e metodologias de análise e da

² <<http://www.ffp.uerj.br/cedipe/>>.

crítica de seu conteúdo no contexto das transformações do mundo contemporâneo e em sua influência na prática pedagógica dos professores:

- Análise da colonialidade do poder/saber/ser nas narrativas e representações do “outro” materializadas por meio de clichês, estereótipos e pré-conceitos eurocêntricos sobre determinados grupos sociais, paisagens, territórios, lugares, regiões e continentes. A partir do currículo de Geografia, os recortes temáticos são os discursos/narrativas sobre a Amazônia e o Nordeste brasileiros, analisando como se constitui historicamente a relação entre a narrativa da nação e os discursos sobre a fronteira (Amazônia) e o sertão (Nordeste); numa outra escala analisa-se como os discursos/narrativas sobre o Oriente, a África e a América Latina produzidas pelo eurocentrismo instituíram o orientalismo e o ocidentalismo como paradigmas interpretativos no ensino de Geografia por intermédio dos livros didáticos.

- Análise e identificação das concepções de geografia e da lógica de organização dos conteúdos dos livros didáticos de geografia com base na literatura clássica (Pierre George, Paul Vidal de La Blache, Richard Hartshorne) e crítica-contemporânea (Yves Lacostes, Henri Lefebvre, Milton Santos, Ruy Moreira). A metodologia desenvolve-se em três momentos: 1) descrição geral da obra: da capa retirar título e subtítulo, autores, imagens, mapas, etc. (verificar a coerência do título com a ilustração e com o conteúdo do livro); identificar os autores (nome, instituição, estado, formação), a editora (nome e estado), número de páginas e capítulos; 2) descrição da estrutura (lógica) de organização dos conteúdos: unidades e capítulos; 3) identificação do conceito de geografia: na Apresentação, ou na Introdução, ou no Capítulo 1, ou no Manual do Professor.

- Análise e confronto entre concepções de geografia, o conteúdo das transformações geográficas do mundo contemporâneo, e determinados temas/conceitos: reforma agrária e trabalhadores rurais nos livros didáticos e metodologia do ensino de geografia agrária; concepções e abordagens da globalização, do imperialismo e da geografia do Oriente Médio nos livros didáticos; a geografia física nos livros didáticos; o conceito de território e suas abordagens nos livros didáticos.

- A implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas implicações e mudanças nos livros didáticos do conteúdo de África e de cultura afro-brasileira.

- Identificação da concepção de aprendizagem - o modelo de organização do ensino - subjacente à organização (objetivos, sequência lógica, estrutura, exercícios propostos, conclusões etc.) dos livros didáticos, a partir dos pressupostos indicados pelo interacionismo construtivista piagetiano (PIAGET, 2007; WEISZ; SANCHEZ, 2003; MEIRIEU, 1998) e pelo interacionismo

sociohistórico vigotskiano (SCALCON, 2002; SAVIANI, 1984; GASPARIN, 2007). A metodologia propõe a descrição do livro (título, autor e instituição, editora, cidade de edição) e análise do primeiro capítulo (estrutura dos textos, tópicos, imagens, mapas, exercícios, conclusões e textos complementares), para verificar se o texto: parte de questões que exijam a aprendizagem dos conteúdos e um esforço de superação para chegar a uma resposta; propõe problemas que mantêm as características de conteúdo sociocultural real relacionados à prática social dos estudantes; propõe problemas ou perguntas a partir da lógica do adulto - dos propósitos da geografia, lógica da ciência ou de quem ensina - ou a partir da lógica de quem aprende, ou seja, do ponto de vista dos estudantes e de sua prática social; cria situações que demandem das crianças que produzam algo, para que o professor possa perceber o que pensam por meio de suas ações; sugere ou identifica o que é necessário (uma informação, um mapa, um conceito, uma explicação etc.) para que o conhecimento do aluno avance, a partir do que ele já sabe; sugere ou apresenta diferentes pontos de vista sobre o conteúdo proposto, de forma a confrontar diferentes hipóteses com a realidade (conflito cognitivo); articula (integra) os conhecimentos novos de forma a expressar a ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento que o aluno já possui.

- Estruturação e desenvolvimento da criação de roteiros, produção técnica e artística da arte sequencial (HQ) com um perfil didático privilegiando os conceitos e categorias que estruturam o ensino da Geografia (espaço, território, paisagem, região e lugar) na educação escolar, permitindo que se tornem compreensíveis a partir de experiências e vivências dos próprios alunos, bem como de uma melhor compreensão da realidade que o cerca.

Estas distintas perspectivas demonstram a complexidade da análise do instrumento e sinalizam a necessidade de uma análise múltipla dos livros didáticos.

4 Articulando professores em formação com professores da escola básica

Os projetos e linhas de pesquisa estão a serviço da formação de professores de geografia, envolvendo professores e estudantes de graduação e pós-graduação da universidade, e professores da escola básica. Esta articulação é fundamental à formação inicial e continuada. Os projetos valem-se de procedimentos comuns e, simultaneamente, de diferentes formatos de relacionamento do seu conteúdo com os professores da escola básica:

- Do curso de Pós-Graduação em Educação Básica - modalidade Ensino de Geografia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Uerj, destinado à atualização de professores.

- Do Edital Faperj³ - Apoio à Escola Pública, destinado à melhoria do ensino da escola pública fluminense, por meio do qual licenciandos da FFP e professores de escolas públicas - na condição de bolsistas - problematizam as transformações do mundo e seus impactos no currículo e na metodologia do ensino de Geografia, articulando as práticas espaciais à consciência geográfica e à construção de conceitos na escola.

- Do Edital Faperj - Apoio à Escola Pública, destinado à melhoria do ensino da escola pública fluminense, por meio do qual licenciandos da FFP e professores de diferentes escolas investigam e problematizam a dimensão espacial das relações raciais na sociedade brasileira e seus impactos nas práticas de ensino dos professores de geografia, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

- Do Edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Pibid/Capes) de incentivo e iniciação à docência, destinado à melhoria do ensino da escola pública brasileira, por meio do qual licenciandos da FFP e professores de escolas públicas - na condição de bolsistas - estão problematizando as transformações do mundo e seus impactos no currículo e na metodologia do ensino de Geografia.

- Das atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, destinadas ao estágio de licenciandos nas escolas e, com isso, proporcionando o contato com os professores de geografia.

- De cursos de extensão.

A intenção é que os professores da escola básica incorporem-se aos projetos e possam incrementar as atividades do Laboratório de Ensino de Geografia da FFP, tornando-o um pólo aglutinador de pesquisadores do ensino de Geografia. Por outro lado, há a necessidade da realização de cursos e oficinas em escolas públicas, de maneira a servir à socialização dos resultados e produtos das diferentes pesquisas.

5 A ontologia geográfica do presente

Quanto ao conteúdo das transformações mundiais, destacam-se alguns processos:

- O lugar geográfico onde ocorrem os eventos pode contribuir para a compreensão dos complexos processos sociais e transformações do mundo contemporâneo, pois o espaço/território é entendido como um componente denso e não secundário ou externo aos processos sociais e ambientais

³ Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

(ALENTEJANO, 2008). Daí a perspectiva não apenas científica - teórico-conceitual-analítica -, mas política da prática dos geógrafos e professores de geografia, no sentido de intervenção nos problemas socioespaciais.

• A geografia escolar se constituiu historicamente e ainda é, hoje, nas salas de aula um discurso, uma narrativa sobre o “outro”. O que os professores constroem em suas práticas cotidianas é uma imagem do mundo (*imago mundi*) na qual a alteridade ocupa papel central, visto que os professores manipulam diariamente um conjunto de imagens, mapas e narrativas sobre continentes distantes, países estrangeiros, regiões incógnitas, paisagens e lugares em que, na maioria das vezes, nem ele e nem seus alunos nunca estiveram ou estarão. O fato é que pela palavra vão-se constituindo imagens e representações e uma trama narrativa vai-se tecendo, na qual se produz uma representação do mundo (uma *imago mundi*), uma espécie de cosmovisão e também uma subjetivação, ou seja, formas de compreender, analisar e interpretar as diferentes alteridades socioespaciais. Mas esse processo não é neutro, muito menos desprovido de intencionalidades (mesmo que aparentemente desconhecidas), de interesses, de valores culturais, éticos e políticos, portanto, não está isento das relações de poder, dos projetos políticos, da concepção de sociedade, da visão de mundo que se pretende construir. Neste sentido, cabe perguntar: quais representações/narrativas de mundo o ensino de Geografia tem construído? Que vozes, saberes, conhecimentos e imagens têm sido consideradas legítimas e “verdadeiras” no currículo da Geografia? Quais os grupos sociais, espaços, paisagens, territórios, lugares, regiões, continentes estão representados/narrados no conhecimento corporificado no currículo de Geografia? De quais pontos de vista são descritos e representados/narrados? Quais grupos sociais, lugares, regiões, continentes têm o poder de narrar/representar e quais apenas são narrados/representados? Que diferença faz ser sujeito da narração/representação em vez de ser objeto? Como essas narrações/representações fixam posições subalternas e posições dominantes? Como o “outro” é “fabricado” por meio do processo de narração/representação? A realidade do ensino de Geografia atual, o currículo nas escolas, as narrativas, as representações construídas em sala de aula e nos livros didáticos é que, em geral, a geografia escolar vem construindo uma visão de mundo ainda profundamente eurocêntrica e colonialista. Esse currículo marcado por omissões, silêncios, esquecimentos, ausências e fabricações é tributário de um longo processo de constituição da colonialidade do poder, do saber e do ser. Isso coloca grandes desafios no que se refere à descolonização dos currículos escolares. Normalmente, nas reflexões sobre a experiência colonial

como coisa do passado, coloca-se tal herança como algo superado com o fim do colonialismo; no entanto, o fim do colonialismo como relação econômica e política de dominação na segunda metade do século XIX não significou o fim da *colonialidade* como relação social, cultural e intelectual (QUIJANO, 2005). Longe de ser algo irrelevante, a colonialidade é um resíduo irreduzível da atual formação social e está arraigada na sociedade, manifestando-se das mais variadas maneiras nas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, nas práticas de sociabilidades autoritárias, na memória, na linguagem, no imaginário social e nas subjetividades e, conseqüentemente, nos currículos escolares. Isso fica claro quando se verifica como determinados continentes, como África, América Latina e Ásia, ou determinadas regiões do Brasil, como Amazônia e Nordeste, são tratadas de maneira profundamente simplificadora e homogeneizante, constituindo uma visão marcada por clichês e preconceitos. Trata-se da construção de representações sobre uma alteridade socioespacial colonizada, marcadas por uma visão de mundo arraigada na *colonialidade do poder, do saber e do ser* (CRUZ, 2005).

• As práticas sociais se realizam sobre distâncias cada vez mais consideráveis, tornando-se mais ou menos confusamente multiescalares, numa espacialidade diferencial feita de múltiplas representações espaciais (LACOSTE, 1988). Daí a necessidade de se pensar o espaço, o território, a região por meio das escalas, da distinção dos diferentes níveis de análise e da interseção dos múltiplos conjuntos espaciais. Milton Santos (2004, p. 114-115) assinala a emergência de espaços da globalização, a partir da noção de totalidade que “permite um tratamento objetivo, [... uma] universalidade empírica, [...] que permite examinar] as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares”. Num mundo difícil de apreender, de muitos deslocamentos, de fluidez, de velocidade e de alusão a diferentes e distantes lugares, o corpo e seu entorno tornam-se lugares seguros. Daí este confronto da universalidade com a particularidade, cujo produto (síntese) é a singularidade. O confronto da universalidade com a localidade é a própria totalidade em movimento, entendida como trama e como acontecer solidário, próprio do processo espacial, que inclui a escala. Para Santos (2004, p. 290), a “marcha do processo de racionalização, após haver (sucessivamente) atingido a economia, a cultura, a política, as relações interpessoais e os próprios comportamentos individuais, agora, neste fim de século XX, estaria instalando-se no próprio meio de vida dos homens, isto é, no meio geográfico”. O resultado é a incorporação, ao chão que se pisa no dia a dia, do “casamento” da ciência com a técnica, na forma de produção de um meio técnico-científico (SANTOS, 1994, 2004). A

unicidade técnica, a unicidade do tempo e a unicidade do motor da vida econômica e social são as manifestações de uma inteligência planetária produzida pelo atual sistema técnico: essas “três unicidades são a base do fenômeno de globalização e das transformações contemporâneas do espaço geográfico” (SANTOS, 2004, p. 189). Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo. Este desenraizamento é um processo que se inici(a)ou com a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador “livre” (proletariado moderno), e que atualmente significa os desligamentos frequentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole - o moderno processo de urbanização dos meios de vida - é a constituição corpórea desta espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde etc.), fazendo do cotidiano um vai-e-vem permanente (MOREIRA, 1994).

• Segundo Henri Lefebvre (2008, p. 48-49), a problemática do espaço vivido é um *front* pelo qual se pode abordar um conjunto de questões da realidade e da sociedade capitalista global, pois o “espaço estaria essencialmente ligado à reprodução das relações sociais de produção [...] trata-se da produção no sentido amplo: produção de relações sociais e reprodução de determinadas relações. [...] Desta forma, o] espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o espaço urbano, os espaços de lazer, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade etc.” A produção do espaço supõe pensá-lo como um todo, e não apenas onde os meios de produção operam; trata-se de um espaço social, ao mesmo tempo abstrato e concreto, homogêneo e desarticulado, mantendo a unidade na fragmentação. As cidades novas, os lugares de lazer, os espaços da vida cotidiana parecem independentes dos espaços do trabalho. Entretanto, esses “espaços separados da produção, como se fosse possível aí ignorar o trabalho produtivo, são os lugares de recuperação [...] aos quais se procura dar um ar de liberdade e de festa, que se povoa de signos que não têm a produção e o trabalho por significados, encontram-se precisamente ligados ao trabalho produtivo” (LEFEBVRE, 2008, p. 49). Portanto, são lugares ao mesmo tempo deslocados e unificados, nos quais “se reproduzem as relações de produção, o que não exclui, mas inclui, a reprodução pura e simples da força de trabalho” (LEFEBVRE, 2008, p. 50). Este espaço, sendo lugar e meio da prática social na sociedade neocapitalista, assegura uma estratégia de classe de reprodução de relações sociais e, ao mesmo tempo, assinala seus limites.

A compreensão do presente - a partir do ponto de vista de seus processos socioespaciais - é uma temática permanente do diretório; os contornos da interpretação das transformações mundiais/nacionais/locais são indispensáveis à problematização do ensino de Geografia na escola básica. Com consequências metodológicas, o conteúdo da ontologia do presente e seu impacto no ensino escolar de Geografia constituem a unidade na diversidade de projetos que compõem este diretório de pesquisa.

6 Conclusão

A construção do diretório e os seminários realizados têm-se constituído num instigante processo de troca e de aproximação dos professores, provocando alterações em objetivos, enfoques e metodologias de seus respectivos projetos. O diretório se constituiu no movimento que foi dos projetos dos professores à delimitação das linhas de pesquisa. O caminho inverso está em curso - das linhas de pesquisa aos projetos -, de maneira a provocar alterações e/ou novos projetos, novos agrupamentos de professores, refazendo suas perspectivas. O compromisso é com a formação de professores de geografia comprometidos com a crítica das sociabilidades hegemônicas - coloniais, eurocêntricas, racistas, de relações de exploração - e com a transformação da realidade brasileira.

Referências

- ALENTEJANO, P. R. R. O cenário agrícola internacional e sua relação com a conjuntura agrária brasileira. In: GALVÃO, C. F.; MILLÉO, J. C. *A prática de ensino real e o ensino da prática ideal*. Curitiba: CRV, 2010. p. 67-83.
- _____. O Norte Fluminense, a luta pela terra e a política de reforma agrária no estado do Rio de Janeiro. In: PEDLOWSKI, M.; OLIVEIRA, J. C.; KURY, K. A. (Org.). *Desconstruindo o latifúndio: a saga da reforma agrária no Norte Fluminense*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 19-55.
- ALENTEJANO, P. R. R.; NOBRE, D.; ALVARENGA, M.; SANTOS, R. E. dos. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras*. Petrópolis: DPet Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.
- ALENTEJANO, P. R. R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. Brésil: mouvements paysans face aux conséquences foncières de la hausse des prix. État des résistances dans le Sud - 2009. *Alternatives Sud*: ed. Louvain-la-Neuve: Centre Tricontinental, Bruxelles, v. 1, p. 197-202, 2008.
- _____. A contra-reforma agrária na lei e na marra. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no campo Brasil - 2010*. Goiânia: CPT, 2011. p. 107-114.
- _____. Geografía agraria de la crisis de los alimentos en Brasil. In: PORTO-GONÇALVES, C. W. *Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina*. Maracaibo: Ivic, 2009. p. 203-224.

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO

_____. *Geografia agraria de la crisis de los alimentos en Brasil*. México, DF: Mundo Siglo XXI, 2010a. p. 39-53.

_____. A violência do latifúndio moderno-colonial e do agronegócio nos últimos 25 anos. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Conflitos no campo Brasil - 2009*. Goiânia: CPT, 2010b. p. 109-117.

ANTUNES, C. da F.; KAROL, E.; LUCAS, F. S. (Org.). *Coletânea digital do Boletim Carioca de Geografia*. v. 1. Niterói: AGB-Niterói, 2010.

ARMOND, N. B.; AFONSO, A. E. A geografia física no Brasil: em busca das matrizes teóricas originárias e suas influências nas abordagens integradoras. *Geografia em Questão*, Marechal Cândido Rondon, PR, v. 5, n. 1, p. 221-238, 2011.

BRAGA, J. L. R.; KAROL, E.; SILVA, R. B. da. As transformações do mapa do Oriente Médio. *Tamoios*: Revista do Departamento de Geografia da FFP/Uerj, São Gonçalo, RJ, ano IV, p. 1-14, 2010.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia?: das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. *Terra Livre*, São Paulo, v. 34, p. 109-124, 2010a.

_____. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. *Tamoios*, São Gonçalo, RJ, ano V, n. 2, p. 2-13, dez. 2010b.

_____. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: MORENO LACHE, N.; CRUZ, V. C. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. *Revista GEOgraphia*: publicação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, v. 1, p. 135-140, 2005.

HURTADO BELTRÁN, M. F. (Org.). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, 2010c. p. 89-105.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GEORGE, P. Problemas, doutrina e método. In: GEORGE, P. et al. *A geografia ativa*. São Paulo: Difel, 1965. p. 9-40.

KAROL, E. As noções de territorialidade e supraterritorialidade: fragmentos de um debate. *Vozes em Diálogo*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1, 2009.

LACOSTE, Y. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus, 1988.

LEFEBVRE, H. *Espaço e política*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

MEIRIEU, P. *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, R. *Espaço, corpo do tempo: a construção geográfica das sociedades*. 1994. Tese (Doutorado em Ciências: Geografia Humana) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, R. E. dos. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 43-51.

SANTANA FILHO, M. M.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. Notas sobre a geografia escolar: da sua pertinência contemporânea e das coisas que desfoçam a prática docente. In: MARTINS, R. E. M. W. et al. (Org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. p. 233-243.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Técnica espaço tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, R. E. N. dos. De movimentos sociais a políticas públicas: 15 anos de trajetória dos pré-vestibulares populares. In: SANTOS, R. E. N. dos et al. (Org.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras*. v. 1. Petrópolis: DP et alii, 2010a. p. 85-106.

_____. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei nº 10.639. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, p. 141-160, 2010b.

_____. O ensino de Geografia e os tensionamentos da Lei 10.639: nótulas para um debate em construção. In: SOUZA, M. E. V. (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03*. v. 1. Rio de Janeiro: Rovel, 2009a. p. 107-137.

_____. New social activism: university entry courses for black and poor students. In: REITER, B.; MITCHELL, G. (Org.). *Brazil's new racial politics*. v. 1. Londres: Lynne Rienner, 2010c. p. 197-214.

_____. *Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da Lei 10.639*. v. 1. Rio de Janeiro: Ceap, 2009b.

SANTOS, R. E. N. dos et al. (Org.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras*. v. 1. Petrópolis: DP et alii, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendi*

