

FRAGMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO: MÉTODO E CONTEÚDO NO ENSINO DA GEOGRAFIA DE 1.º E 2.º GRAUS

Vânia Rubia Farias Vlach (*)

NO contexto do amplo debate acerca da educação na sociedade brasileira dos últimos anos, destacamos o surgimento de uma perspectiva: a da possibilidade de o professor, inclusive o de 1º e de 2º graus (aliás, é ele que agora nos interessa), e de o aluno tornarem-se sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Isto (só) é possível na medida em que ambos começam a produzir na sala de aula. É o *trabalho* pedagógico aí desenvolvido que lhe dá sentido; do contrário o ensino apenas embota a capacidade de apreensão, de análise e de crítica da realidade por parte dos educandos.

Evidentemente, essa produção de conhecimento (científico) é muito diversificada: desde simples comentários (sistemizados) a respeito de algo que veio de encontro às expectativas e interesses conjunturais (ou não) dos educandos, às vezes a partir de um assunto levantado pelos meios de comunicação, até a elaboração de materiais didáticos alternativos, que descartam os "famosos" manuais.

Entendemos que esse processo representa um caminho profíquo na tentativa de uma revalorização da instituição

* Professora do Depto. de Geografia da UF — Uberlândia.

escola, particularmente a da rede de magistério oficial, para a qual ocorre aquela parte da sociedade brasileira que tem condições de aspirar à educação formal. Como se sabe, apenas um percentual extremamente reduzido dos ingressantes conclui o ensino de segundo grau.

Não constitui objeto deste texto uma análise acurada do não-direito efetivo ao ensino para todos os brasileiros (dos 7 aos 14 anos, conforme a constituição). Mas, não há como obnubilar que o profundo distanciamento entre a realidade e a escola, que se traduz principalmente sob a forma de uma prática pedagógica que considera apenas a homogeneidade burguesa (o Mesmo), a começar pela linguagem, não tem quase nada a oferecer para crianças e adolescentes oriundos das classes trabalhadoras.

De forma mais ampla, a constatação feita por vários intelectuais de que a escola contribui decisivamente para a reprodução das diferenças sociais engendradas pela sociedade capitalista¹ chegou a "esquecer" a possibilidade de um movimento contrário no seu próprio seio. Essa abordagem, que caracteriza as teorias da reprodução, não vai além de um discurso ideológico que empobrece o seu importantíssimo trabalho de demonstrar a maneira como o poder de violência simbólica, nas palavras de Bordieu e Passeron, dissimula as relações de força das classes sociais dominantes.

Interessa-nos ressaltar que a crítica da educação em geral], e do ensino da Geografia em particular, explica como e porque começou a tomar forma o processo complexo, ambíguo e provavelmente não isento de contradições, de se colocar a escola como o lugar de trabalho de sujeitos cujo compromisso é o de transformar a realidade social brasileira em favor das classes desprovidas do *mínimo* de

1. P. BORDIEU e J. C. PASSERON, *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.*

condições indispensáveis à sobrevivência, tal a exploração econômica a que estão submetidas.

Na medida em que esse processo é indissociável de uma reflexão crítica, o método é fundamental. Mas, que método? Um *método* para definir a "verdade" científica, ou um método enquanto tentativa de recuperação do caráter indeterminado do movimento entre sujeito e objeto do conhecimento?

Apresentamos a seguir uma breve discussão a respeito da questão do método no âmbito do ensino de Geografia, tendo em vista considerar a sua abordagem na mercadoria livro didático, o que remete necessariamente à questão das relações entre ciência e política, passando pela ideologia. É mister acrescentar que o livro didático ainda se constitui no principal instrumento do professor, e é também através dele que grande maioria (dos alunos) tem acesso a uma visão "de conjunto" do mundo hodierno.

A questão teórico-metodológica no ensino da Geografia

A Geografia ensinada na escola de 1º e 2º graus atualmente não difere essencialmente daquela que a vitória da burguesia industrial definiu como o seu *instrumento* para análise científica do *lugar* (país é o seu sinônimo mais conhecido), no interior da escola, a instituição que, mediante o uso instrumentalizado da razão, deveria inculcar em todos a ideologia do nacionalismo-patriótico.

Não obstante as sensíveis e profundas alterações historicamente determinadas pelo curso das inter e intra-relações política, econômica, cultural desde a metade do século XIX, configurou-se um certo "modelo" dessa disciplina, que tem-se reproduzido ao longo do tempo de maneira bastante semelhante (em escala mundial, muito provavelmente).

Assim, freqüentemente essa ciência é denominada de Geografia tradicional, em relação a qual podemos afirmar que se estabeleceu um certo consenso. Nesse sentido, impu- tam-se a ela, entre outros, os seguintes traços:

- preocupação com a definição de um *objeto* de estudo (apriorismo ainda hoje em discussão),
- compartimentação da realidade,
- privilegiamento do natural, embora o homem se faça presente nas suas análises (enquanto abstração).

As características que acabamos de arrolar, no fundo, fazem parte de uma só questão; a questão do método que, a nosso ver, é historicamente determinada (se bem que dado "rigor" científico a pretenda objetiva, isto é, isenta de "interferências" da sociedade).

Poder-se-ia contestar: por que insistir na questão me- todológica? De maneira mais incisiva: o que esta discussão tem a ver com a sala de aula?

Em primeiro lugar, ela não é apenas teórica. No sen- tido preciso de que a própria teoria implica em uma prá- tica, que ocorre no *movimento* da realidade. Mas, é de fun- damental importância compreender que a teoria não se con- funde com a prática (nem vice-versa), o que nos leva à necessidade de considerar a especificidade de cada uma e, concomitantemente, a relação existente entre ambas. Pois, do contrário, a tendência é incorrer no equívoco de identi- ficação entre as duas, com o que se perde a diferença, e se acaba privilegiando ou a prática, ou a teoria. Ao privile- giar uma ou outra, o que efetivamente se faz é negar uma em benefício da outra, o que significa, de forma mais am- pla, que se continua trabalhando no interior daquela pers- pectiva segundo a qual o objeto é/está separado do sujeito, a qual marca o pensamento ocidental desde Descartes, cons- tituindo provavelmente seu maior óbice.

Ora, por detrás de qualquer conteúdo que desenvolve- mos na sala do aula (do primeiro ao terceiro graus), está implícita — senão explícita — uma dada maneira de ana- lisar o mundo e, nessa medida, ou temos claro o *como* (e o

porque, e o *para quem*) abordamos a relação sujeito-objeto, ou a ideologia a subsume. Em outras palavras, o conteúdo, escolhido por nós (e os alunos?), ou imposto pelos Órgãos competentes (geralmente não questionados), já resulta de uma determinada teoria. Daí a impossibilidade de "fuga" da questão metodológica. Na medida em que esta é historicamente determinada, somos levados também a nos indagar acerca do significado do ensinar, do nosso trabalho pedagógico. Afinal, "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis"².

Uma vez que a burguesia (industrial) institucionalizou a educação das crianças e dos jovens no âmbito de redes escolares oficiais que cobriram (e cobrem) os limites de cada Estado-nação, e que a escola se tornou o seu instrumento de hegemonia no processo de luta pela sua constituição/consolidação no decorrer do século XIX, é preciso deixar claro que o ato de ensinar é, antes de mais nada, fundamentalmente político.

Aqui, pois, *encontramo-nos* diante de um outro aspecto da educação e particularmente do ensino de Geografia, uma vez que este, ao lado da História e da língua nacional, se constitui em um dos sustentáculos do Estado-nação, a maneira encontrada pelo capital (industrial) para se produzir/reproduzir; processo durante o qual se constituiu e disseminou, conforme afirmado anteriormente, a ideologia do nacionalismo-patriótico. E à produção/reprodução das relações sociais corresponde uma produção do espaço singular — o Estado-nação, que não vamos discutir agora.

2. A. GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 9.

3. V.R.F. VLACH, "A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico", in *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Geógrafos*, livro 2, v. 1.

Assim, queremos enfatizar que, ao contrário do que comumente se pensa, o ensino universitário de Geografia e a sua definição enquanto ciência ao longo do século XIX decorreram em parte de sua presença, aliás muito significativa, no currículo das escolas primária e secundária.

Considerando que o ensino de Geografia participou da constituição/consolidação do Estado-nação, não nos parece possível ignorar o político na sala de aula. Evidentemente, estamos nos referindo ao político em sentido amplo, e não restrito ao partidário. Em outras palavras, na análise do ensino de Geografia entendemos necessário considerar a relação entre teoria e prática, entre ciência e política, ou entre saber e poder, como diria Foucault⁴, sem que nenhum dos termos da relação seja negado.

Quando se valoriza o estudo das chamadas bases físicas, a partir das quais se conduz a análise da população e da economia, não se está somente compartimentando a realidade (o que não é novidade para ninguém), mas se está deixando de considerar o fato de que essas características naturais que integram uma paisagem, muitas vezes já implicam a presença do homem, sem que se leve em conta a sua diferenciação (social) no sentido amplo. Apesar da presença da cultura, se vê cada elemento natural como um em-si-mesmo, isto é, como alguma coisa que existe em si e por si mesma, e como se fosse/estivesse totalmente desvinculado do social. Acontece que é um *sujeito* que está tentando apreender o real, num dado momento histórico, podendo-se acrescentar que o próprio órgão que está realizando a percepção tem caráter histórico.

O fato de que algo, "antes mesmo da sua elaboração teórica consciente por um indivíduo cognoscente, já está

4. M. FOUCAULT, *Micro física do poder*.

co-determinado pelas representações e conceitos humanos"⁵, nos chama a atenção para a impossibilidade de separação entre ciência e ideologia, pois é em função de alguns valores que se privilegia o estudo das chamadas bases físicas, e se "esquece" até mesmo o significado da presença do homem.

O que explica este "esquecimento"? Por que é o homem abstrato que se faz presente no discurso geográfico tradicional? Este homem abstrato não tem a ver com o determinismo-possibilismo geográfico que, por sua vez, decorre do positivismo? O positivismo não reificou o social? Por quê?

O conteúdo desenvolvido em sala de aula privilegia o conhecimento científico, isto é, a transmissão daquilo que a ciência erigiu como verdade. Assim, o ensino tende a ignorar que o pensar é um processo mais amplo e complexo do que o conhecimento; e é o pensar que permite a reflexão. Ocorre que a reflexão é um atributo do sujeito, que propicia a elaboração da crítica que, quando feita por dentro/de dentro de uma dada programação de atividade escolar — já que estamos falando do conteúdo, regra geral imposto — ainda assim pode(rá) conduzir a um contra-discurso.

A nosso ver, o conteúdo tradicional separa sujeito e objeto. Mas, ao separá-los, faz uma opção pelo objeto do conhecimento, negando, por conseguinte, o sujeito. A literatura permite inferir que há uma ênfase na discussão do espaço enquanto objeto da Geografia (não a analisaremos aqui). Esta preocupação com a definição (*a priori*) do objeto de estudo pode ser explicada pelo menos em dois níveis, que não se desvinculam entre si: teórico e político.

5. M. HORKHEIMER, "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", *In Textos Escolhidos*.

Quanto ao teórico, é ao positivismo que interessa a definição do objeto de estudo, pois a sua descrição, classificação, generalização, que são procedimentos empíricos, distanciam o intelectual da reflexão. Isto é, o professor, nesse caso, leva em conta apenas a objetividade científica e não percebe que ele próprio, que afinal é o sujeito (ou deveria ser), acaba fazendo um uso instrumental da razão. Porque não questiona tais procedimentos empíricos e tal definição apriorística do objeto, acaba sendo vítima dessa mesma razão — e aqui está o político — que foi o instrumento de que a burguesia se valeu para se contrapor à fé religiosa e ao poder da Igreja Católica (durante o Iluminismo). Para atingir este objetivo, era preciso expulsar os demônios da natureza, por conseguinte, conhecê-la. Conhecendo-a via razão, foi possível dominá-la. E, principalmente, através dela dominar o homem, entendido como um fato natural, como em Kant e em Humboldt e como um fato social, posteriormente.

O positivismo, em cujo seio emergiram diversas ciências humanas (como a Geografia), ainda pesa de maneira significativa enquanto referencial teórico da produção do conhecimento de maneira geral. Entretanto, o amplo movimento de contestação, de crítica de sua lógica (a lógica da identidade) e de suas implicações políticas, só muito recentemente chegou à Geografia.

Além disso, entre nós achou-se uma "tábua de salvação": a dialética mecanicista, que confunde antinomias e dualismos com a negação interna (a contradição), pois a aproximação tardia da Geografia em relação à teoria marxista ocorreu no momento em que ela já havia abandonado o seu caráter de praxis social, isto é, de teoria que originalmente se constituiu no/do movimento da realidade social (lutas dos trabalhadores europeus no século XIX, com objetivos de natureza também política).

Não surpreende, pois, a continuada presença dos mesmos temas; dos mesmos conteúdos programáticos, dos mesmos princípios educacionais e das mesmas práticas didáticas inclusive entre os geógrafos que se auto-intitulam eríticos.

De uma maneira bastante simplificada, esse é o quadro que se constata acerca das discussões teórico-metodológicas, quase sempre restritas à universidade. Ora, se no seu próprio âmbito, o avanço epistemológico é rarefeito, particularmente porque determinados interesses políticos são muito poderosos, o que se pode esperar do professor de 1º e 2º graus, que deve limitar-se a reproduzir o conhecimento engendrado pelos que tentam, de todo jeito, monopolizar a ciência, a verdade?

Este texto não completa, e nem aprofunda, a discussão iniciada acerca das polêmicas atuais frente à necessidade de a Geografia trabalhar com a negação interna. Malgrado sua importância fundamental, se é que se lhe reputa algum significado, alguma contribuição decisiva em relação ao pensamento e à produção do saber (singularizados pelo SOU caráter instituinte, pela sua indeterminação), desejamos considerar mais de perto como a ausência (muito acentuada mesmo) de uma reflexão epistemológica em seu Interior explica a presença (ainda forte) da Geografia tradicional no ensino de 1º e 2º graus. O livro didático não seria o principal instrumento de reprodução desse conhecimento compartimentado, "inútil" e minemônico?

Da abstração à denegação do sujeito:
o livro didático

Parece-nos que o mais importante no contexto atual não consiste na reelaboração de um levantamento das questões mais típicas do livro didático de Geografia de 1º e 2º

graus, não só porque unia dada análise crítica foi feita já há algum tempo⁶ — exatamente no momento em que a preocupação essencial no seio da Geografia muito precisamente dizia respeito a um processo amplo, complexo e sinuoso de reflexão ao nível epistemológico, partindo-se decididamente para o desvendamento do seu atrelamento ao poder do Estado, seja quanto à sua utilidade estratégico-militar-financeira (imbricação do Estado monopolista com o capital industrial-financeiro) ou quanto ao seu sentido "pedagógico"⁷ (de formar patriotas) a que fizemos referência no item II. E, sem sombra de dúvida, hoje vai-se tornando lugar-comum apontar e avaliar as incorreções, deturpações, a ideologia, a ingenuidade de algumas assertivas dos livros didáticos, bem como a preocupação restrita, por parte de alguns autores, somente com sua característica de mercadoria, inexistindo cuidados maiores com a qualidade do ensino.

Aliás, devemos abrir um parêntesis: o professor comprometido com a formação da cidadania, isto é, com a proposta de construir junto com os educandos as condições para sua participação efetiva e crítica na sociedade contemporânea, entregar-se-á à "ditadura" de um livro didático qualquer que encontrou nas classes em que vai lecionar, decretará o seu desaparecimento da sala de aula, ou dará início ao trabalho de destruição da lógica que pretende sustentá-lo cientificamente?

6. V.R.F. VLACH, "Algumas reflexões atinentes ao livro didático de Geografia do primeiro grau", in *Anais do 59 Encontro Nacional de Geógrafos*, v. I; e J. W. VESENTINI, "O livro didático de Geografia para o 2.º grau: algumas observações críticas", in *Anais do 5.9 Encontro Nacional de Geógrafos* v. 1, 199-209.

7. Y LACOSTE, *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra.*

Nesse caso, dependendo das condições de trabalho, o livro didático poderá representar um pretexto para uma discussão do método em Geografia, levantada a partir de questões colocadas pelo conteúdo abordado, chegando-se, por conseguinte, à compreensão de que o conteúdo não se desvincula do método, que lhe dá sustentação teórica. Ao nível do 2.º grau, os alunos têm condições para tanto. E para mais... desde que sejam entendidos como sujeitos. Mas, será que os cursos de licenciatura estão formando professores dentro de uma concepção de autonomia do sujeito, de autogestão dos grupos sociais?

Se consultarmos os (poucos) trabalhos existentes a respeito do ensino de Geografia de 1º e 2º graus⁸, ou se nos voltarmos para a nossa experiência de sala de aula, poderemos observar precisamente em que medida o livro didático é colocado, pelo professor, como o "mediador" entre o que ele apresenta a título de conteúdo e a sua atuação enquanto cumpridor de tarefas determinadas pela burocracia escolar. Nesse sentido, o próprio professor se coloca como um objeto — aquele que, à maneira do pesquisador positivista — localiza, enumera, quantifica e interpreta o funcionamento de um fato qualquer.

O "fato" pode ser, como exemplo, o capitalismo. Mas, há uma distância profunda entre a atitude de descrever a aparência deste conceito (e não fato) e a atitude de situá-lo historicamente, o que vai necessariamente (pelo menos em uma perspectiva crítica) mostrar uma ruptura entre um determinado "jogo de forças" (políticas, econômicas, culturais) estabelecido anteriormente, e o novo "jogo de forças" que quer irromper à luz do sol. Ora, há lutas so-

8. Cf. Sugestão para leitura, a seguir. Oferecemos essas indicações (não se trata de um levantamento bibliográfico exaustivo) que, em alguns casos, também apresentam uma bibliografia para posterior aprofundamento.

ciais nesse processo. Não há como fugir às contradições sociais, como ignorar que alguns (uma dada classe social) são sujeitos de um processo de transformações radicais que, a partir da segunda metade do século XIX, estendeu-se praticamente em toda a superfície terrestre. Mais do que nunca, a natureza tornou-se o objeto por excelência de alguns sujeitos muito bem caracterizados (historicamente). Em outras palavras, o capitalismo não é uma "coisa" acima dos homens a oprimi-los, mas é um processo "vivo" conduzido pelas lutas dos próprios grupos sociais (no caso, a burguesia industrial vitoriosa).

Na medida em que a maior parte dos autores de livros didáticos de Geografia também não se coloca como sujeito de um pensar crítico acerca dos temas que desenvolve por isso mesmo, retira-os do "programa oficial"), fica mais ou *menos* implícito que a realidade já está construída. É um dado objetivo e pronto, como o capitalismo que "naturalmente" permeia a nossa existência. Assim, muitas vezes nem "atualizações" são feitas (a não ser as de ordem estatística).

Embora muitos autores explicitem a sua preocupação em demonstrar que a Geografia é importante, útil, ainda dentro da concepção tradicional de que deve ser estudada para tentar "explicar as causas e as conseqüências dos diversos fatos que criam a complexidade dos espaços geográficos", não conseguem sequer motivar os alunos (os professores são os primeiros a reclamar do seu desinteresse) na sala de aula. O "Guia do Terceiro Mundo", por exemplo, seria melhor recebido do que a enfadonha seqüência fracionada de natureza-população-economia de seus livros!

O desinteresse dos educandos não pode ser explicado totalmente à luz da crise que, efetivamente, assola a escola. A este respeito, entendemos que é particularmente significativo considerar alguns desdobramentos que a abordagem abstrata de método e conteúdo em sala de aula, nos limites do livro didático, acarreta ao ensino de Geografia

É preciso, porém, ir além do livro didático. Se é verdadeiro que os autores, regra geral, estão comprometidos com a mera reprodução do *status quo* (disso tenham clareza política ou não), não é menos verdadeiro que o professor frequentemente não consegue constatar isso, desvendar a ideologia da neutralidade científica, desmontar a lógica do positivismo, denunciar o poder do Estado... e caminha na direção dos primeiros.

Há uma indagação que não pode deixar de ser feita: por que o livro didático acaba definindo o método e o conteúdo da aula de Geografia, embora muitas vezes sequer mencione algumas palavras sobre o método?

Abrir um capítulo sobre o assunto ou dele tratar em alguns parágrafos de sua introdução ou apresentação mudaria, por si só, a natureza do livro didático de Geografia?

A questão se coloca em outro nível, anterior e transcendente: como identificar a especificidade do método, como explicar a especificidade do conteúdo, como trabalhar a relação (dialética) entre ambos. Faz-se, então, necessário compreender a negação interna de uma sociedade (a nossa), simultaneamente sujeito e objeto do conhecimento. Segundo, é preciso que o professor se proponha a uma reflexão crítica, por exemplo, considerando que conteúdo poderá levar o aluno a agir também como sujeito na sala de aula.

Ao trabalhar esse conteúdo definido por ambos, o método emerge, agora de maneira significativa. Portanto, dos conteúdos abstratos, sem sujeito definido, sem sentido para a sua realidade cotidiana (histórica), de uma repetição monótona e seqüencial das páginas de um livro qualquer (o mais barato ou aquele escolhido pelos especialistas), passa-se, na prática, para um processo de construção (lenta, é verdade) da identidade própria de cada sujeito e do seu possível trabalho frente à sociedade internamente dividida, desigual, a que pertence. É a constituição de um trabalho pedagógico entre sujeitos (embora diferentes entre si) que permite descaracterizar e eliminar o monopólio

que o livro didático tradicional ainda exerce em relação ao método e ao conteúdo desenvolvido na sala de aula. O lugar que ele ocupa até agora é decorrência de uma prática pedagógica politicamente determinada pelos interesses das classes sociais hegemônicas, não obstante os protestos daqueles que defendem que a ciência só tem compromisso com a verdade (absoluta, por suposto).

À guisa de conclusão

Na medida em que o professor se assume como o sujeito do seu próprio trabalho na sala de aula, em que propicia condições para o aluno tornar-se co-produtor de conhecimento, o pedagógico e o político saem fortalecidos em uma prática que em nenhum momento separou-se de uma teoria (crítica), denegando-se assim as abstrações que caracterizam o livro didático quanto ao lugar, ao tempo e às classes sociais.

No interior dessa relação dialética entre educação e política, entre prática e teoria, outra face fundamental se revela: a inconsistência da lógica da identidade que embasa a Geografia tradicional, cujo conteúdo (e método) não resiste às análises mais acuradas. O esforço de algumas Secretarias de Educação, de forma mais ou menos democrática, no sentido de implementação de novas propostas curriculares de Geografia, a reboque das reivindicações de diferentes movimentos de professores de 1º e 2º graus, ressalte-se isso, permite-nos inferir que está tão defasada com a realidade atual que, sob tal configuração, não tem mais razão de ser na grade curricular.

É a condição de sujeito — do processo ensino-aprendizagem e do saber — que impedirá a implementação de uma única perspectiva da chamada Geografia crítica, o que negaria, a *nosso* ver, o seu traço essencial: a possibilidade de respeito à diversidade de caminhos na tentativa de transformação da realidade. Pela primeira vez, a Alteridade poderia se contrapor ao Mesmo...

SUGESTÃO PARA LEITURAS:

- ARROYO, M.G. Pátria amada, ignorada. *Cadernos: Faculdade de Educação*, BH, UFMG, (2), 3-19, 1985.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.O. *A reprodução. Elementos para uma teoria de ensino*, RJ, Livraria Francisco Alves, 1982.
- BRABANT, J.-M. Crise de la géographie, crise de l'école. *Révue Hérodote*, Paris, François Maspero, (2), 94-102, 1976.
- ESTRADA, M.L. Desenvolvimento dos conceitos de tempo e espaço no ensino de 1º grau. *Cadernos: Faculdade de Educação*, BH, UFMG, (2), 20-28, 1985.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, RJ, Graal, 1982.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução*, Petrópolis, Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*, RJ, Civilização Brasileira, 1982.
- HOBBSBAWN, E. *A era das revoluções. Europa 1789-1848*, RJ, Paz e Terra, 1981.
- *A era do capital. 1848-1875*, RJ, Paz e Terra, 1982.
- HORKBEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In BENJAMIN, W. et alii, *Textos Escolhidos*, SP, Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 125-162, 1975.
- *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Editorial SUR, S. A., 1970.
- LACOSTE, Y. *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977.
- *Brader la géographie ... brader l'idée nationale? Révue Hérodote*, Paris, François Maspero, (4), 9-66, 1976.
- PAGANELLI, T.Y., ANTUNES, A. do R. e SOIHET, R. A noção de espaço e de tempo — o mapa e o gráfico. *Revista Orientação*, SP, USP — Instituto de Geografia, (6) 21-38, 1985.
- RESENDE, M.S. *A Geografia do aluno trabalhador. Caminhos para uma prática de ensino*, SP, Loyola, 1986.
- ROSSATO, D.M.D. A Geografia que se faz é a que se ensina. *Anais do 59 Encontro Nacional de Geógrafos*, PA, AGB — UFRS, v. 1, 463-467, 1982.
- SEABRA, M.F.G. Geografia(s)? *Revista Orientação*, SP, USP — Instituto de Geografia, (5), 9-17, 1984.
- VESENTINI, J.W. Geografia crítica e ensino. *Revista Orientação*, SP, USP — Instituto de Geografia, (6), 53-58, 1985.
- *O livro didático de Geografia para o 2º grau: algumas observações críticas. Anais do 59 Encontro Nacional de Geógrafos*, PA, AGB — UFRS, v. 1, 199-209, 1982.
- VLACH, V.R.F. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. *Anais do 49 Congresso Brasileiro de Geógrafos*, SP, AGB, livro 2, v. 1, 13-21, 1984.

————Algumas reflexões atinentes ao livro didático de Geografia do primeiro grau. *Anais do 5º Encontro Nacional de Geógrafos*, PA, AGB-UFRS, v. 1, 210-219, 1982.

ZAMBONI, E. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança: sugestões de trabalho. *Cadernos: Faculdade de Educação*, BH, UFMG, (2), 29-40, 1985.