

A REGIÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: NOTAS DE UM ITINERÁRIO DE PESQUISA

Armstrong Miranda Evangelista
Universidade Federal do Piauí

Introdução

O presente texto busca descrever, em linhas gerais, alguns fatos precursores de uma pesquisa em nível de Doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, concluída no ano 2007, que culminou com a elaboração de uma tese intitulada “A região no ensino de Geografia: fundamentos da prática professoral”. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Teresina (zona sul), durante o ano de 2005, tendo como participantes cinco professores de Geografia das séries finais do Ensino Fundamental (sétima e oitava séries). A proposta deste trabalho é o de oferecer ao leitor indicações acerca das etapas de construção de um percurso de pesquisa, evidenciando principalmente: os aspectos norteadores do processo de delimitação do objeto de investigação; algumas informações relevantes acerca da trajetória profissional do pesquisador que concorreram para seu envolvimento com o tema e para escolha dos participantes do estudo; e algumas informações básicas sobre a opção teórico-metodológica assumida. Ademais, com a função de propiciar uma visão panorâmica do trabalho, na parte final do texto descreve-se, sucintamente, as principais questões abordadas nos nove capítulos que compõem a última versão da tese, bem como são descritas algumas conclusões importantes proporcionadas pela pesquisa, direcionadas especialmente para pesquisadores envolvidos com a temática ensino de Geografia e para os professores da Educação Básica que lecionam essa matéria.

Assim, no intuito de delinear a proposta de investigação, identificamos, no bojo dos saberes curriculares da disciplina Geografia, na sétima e oitava séries do Ensino Fundamental, um tema ou conceito amplo que fosse, ao mesmo tempo, de reconhecida importância no temário geográfico e de extensa repercussão nas propostas curriculares,¹ como também nos programas dos manuais didáticos, visando, então, inquirir como tal

tema é ensinado e estudado na prática pedagógica do professor de Geografia. A escolha incidiu sobre o conceito de região, por atender satisfatoriamente aos critérios de análise estabelecidos. Asseguram também esta opção as informações levantadas na literatura pertinente, na qual encontramos valiosos subsídios, especialmente na lista de conceitos-chaves de Geografia elaborada por alguns autores envolvidos com o ensino dessa matéria (CAPEL Y URTEAGA, 1986; SANTOS, 1988; CORRÊA, 1995; CAVALCANTI, 1998; GOMES, 2000; SPÓSITO, 2004). Em síntese, a tese tem como eixo norteador a discussão em torno da abordagem do conceito de região na prática docente em Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental.

Sobre esse assunto, assistimos, nos dias atuais, à acirrada discussão em torno da questão global e regional, de compreensão difícil para o leigo. Estamos diante de um mundo que apresenta uma fluidez nunca vista, em que a técnica, a ciência e a informação sobrepõem fronteiras, desrespeitando os limites territoriais entre os países, donde formulamos a questão: – Ainda tem sentido falar-se em região?

Entendemos que sim, mas não como se costumava fazer há alguns anos, quando nem sem se cogitava relativizar o tema. Em verdade, houve mudanças, com o processo de globalização, mas surpreendentemente, em lugares diversos, emergem as manifestações regionais; atentemos-nos, por exemplo, ao caso do Oriente Médio e seus inúmeros problemas.

Propusemos essa investigação tendo em mente tais mudanças. E, deste modo, em concordância com Corrêa (1987), posicionamos a região como mediação entre o singular e o universal, como uma fragmentação articulada ao global, o que justifica a sua atualidade conceitual.

Outras questões de fundo precedentes, e não menos importantes, influenciaram no recorte adotado na tese, que serviu de base para esse trabalho. Tais questões serão comentadas daqui por diante.

A aproximação do objeto de pesquisa: antecedentes importantes

Levando em consideração a experiência como docente adquirida nas séries finais do Ensino Fundamental (sétima e oitava séries), depreendemos que alguns problemas recorrentes afetavam negativamente o andamento das aulas de Geografia. Um dos mais sintomáticos era forma de abordagem nos conteúdos dos livros didáticos. Assuntos que tinham enorme potencial, para tornar as aulas mais agradáveis, acabavam enclausurados

em formatações estanques, ocorrendo uma profunda clivagem entre teoria e realidade. Certos livros – lamentavelmente, continuam no mercado – segmentavam o conteúdo de tal forma que só restava ao aluno estudá-los mecanicamente. Até para os professores isso se tornava difícil, pois a cultura escolar com seus cânones empiristas imprimia forte pressão para que fosse cumprido integralmente o programa do livro didático. Diante do enfoque limitado, contido nesses livros, e como tentativa de tornar as aulas mais agradáveis, às vezes recorria-se às enciclopédias ou almanaques, quase sempre com textos e dados defasados.

Diante desse quadro, junto com outros colegas, no início dos anos 1990, encaramos o desafio de criar na escola onde atuávamos uma espécie de sala ambiente, rotulada de Laboratório de Geografia, espaço que assumiu um caráter alternativo às aulas convencionais. Tencionávamos, assim, enfrentar a estigmatizada pecha histórica da Geografia Escolar, considerada, quase sempre, pelos alunos, e, por que não dizer, pela escola e pelos pais, como uma disciplina menor, chata e decoreba.

No laboratório, passamos a realizar atividades paralelas às aulas convencionais, o que exigia o planejamento na definição do que seria feito ao longo do ano. Assim, havia um horário destinado ao laboratório, no qual eram desenvolvidos os estudos programados, na tentativa de instituir um caráter teórico-prático no ensino de Geografia. Do conjunto de atividades desenvolvidas na sétima e oitava séries, duas podem ser citadas como marcantes: a primeira consistiu no estudo sistemático de um Atlas, seguindo um roteiro detalhado elaborado pelos professores, tendo como objetivo tornar o estudo regional mais instigante e com mais sentido para o aluno. Segundo, a realização de uma feira das nações, que principiou com uma pesquisa feita pelos alunos, distribuídos em grupos, sob a orientação dos professores, e culminou com a apresentação do trabalho à comunidade escolar, através de uma exposição, que explorava aspectos relevantes dos países contemplados, mas que, de alguma forma, fossem além dos clichês existentes sobre esses países.

Mesmo estando afastado da escola onde se deu a referida experiência, ainda hoje o projeto é mantido, ocupando um espaço de dimensão maior que o anterior, contando com novos recursos, tais como kits de ensino e computadores, havendo reuniões ordinárias entre os professores visando refletir e planejar as atividades a serem desenvolvidas.

Dessa forma, em relação aos conteúdos em que eram mais agudos os problemas, procurava-se trabalhá-los naquele espaço alternativo, principalmente os de caráter anacrônico, aproveitando parte dos horários das aulas convencionais.

A propósito, na sétima e oitava séries, é habitual, por exemplo, o estudo do mundo dito subdesenvolvido de forma fragmentária. Temas desse assunto, potencialmente instigantes, são abordados de forma estanque, marcados pelo equívoco de se rotular o regional de geral, engano que, há pelo menos cem anos, foi esclarecido em nível acadêmico. Geralmente o estudo começa pela divisão do mundo em dois blocos, para, em seguida, adentrar nas “pseudo-especificidades” dos países. Confunde-se a contemplação ampla do objeto de estudo, a Terra ou um conjunto de países, com profundidade de análise, o que termina fortalecendo estereótipos.

Essa forma de divisão do conteúdo, geralmente dependente da abordagem do livro didático incitou a busca pelo incremento das aulas. Nesse sentido, passou a ser usual a preparação de aulas contando com o apoio de recursos audiovisuais, como vídeo, retroprojeter, datashow (posteriormente), no intento de torná-las mais envolventes. Além disso, eram feitas leituras de textos acadêmicos que pudessem fundamentar e atualizar o enfoque das temáticas estudadas nas séries finais do Ensino Fundamental, procurando transformá-los didaticamente – tarefa nada fácil. Evitávamos, desta forma, a limitação às leituras de livros didáticos, inclusive como um meio de haver mais estímulo e motivação no trabalho docente. Nesse esforço de atualização, o estudo da região adquiria centralidade, por percebermos as limitações de sua abordagem no livro didático, com uma notória e premente necessidade de atualização. Tudo convergia para um esforço de reflexão – antes, durante e depois das aulas – no sentido de construirmos com os alunos uma proposta de estudo mais profícua e consistente, capaz propiciar melhoria no aprendizado das questões referentes à espacialidade.

A primeira investida mais sistemática, voltada para a questão problematizada na tese, ocorreu quando da realização do curso de Mestrado em Educação na UFPI, embora naquele momento estivesse mais concentrado no problema da construção da noção de espaço com alunos da quinta série. Assim, durante as sessões de leitura, na etapa de revisão da literatura, já era possível entrever a pouca atenção conferida ao que denominamos hoje de quarto ciclo.² Ao apurar melhor essas primeiras impressões, ficou constatado a pouca concentração de estudos específicos para a sétima e oitava séries, diferente do que ocorria para outras séries.

Sob este aspecto, reconhecemos certas singularidades do aluno do quarto ciclo, expressamente no que se refere às seguintes questões: primeiro, maior capacidade de sistematização das relações entre sociedade e cultura, possuindo maior autonomia de pensamento; segundo, a busca incessante de afirmação de identidade no seio de uma sociedade complexa que, aos poucos, vai sendo desvelada; e, por último, o modo contestatório como se colocam diante dos problemas do mundo. Na verdade, são alunos com maior capacidade de operacionalização do pensamento, aptos a compreenderem assuntos de maior complexidade ensinados na escola. Por isso, consideramos pertinente investigar se os conteúdos ensinados nas aulas de Geografia colaboram efetivamente para que o aluno adquira noções ou compreenda os aspectos básicos das grandes questões geográficas do mundo atual (problemática ambiental, conflitos fronteiriços, migrações, disputas territoriais, desigualdades socioespaciais etc.). Visávamos com isso propiciar uma visão crítica do “mundo encantado” das técnicas e das tecnologias produzidas no capitalismo, sobre o qual geralmente é feito mero elogio descritivo, avançando em direção à explicitação de grandes questões geográficas hodiernas que nem sempre são superficialmente evidentes.

Consubstanciou a preferência por investigarmos o quarto ciclo do Ensino Fundamental uma pesquisa exploratória realizada com o duplo intuito de: averiguar as produções acadêmicas existentes sobre o tema; e de identificar os resultados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) de 1999, para o Piauí (BRASIL, 2000), tendo como referência o ensino de Geografia na oitava série (série atendida pelo exame).

Nessa direção, apostamos num ensino de Geografia voltado para o estudo das relações entre sociedade e cultura e das contradições internas que se materializam em diferentes espaços geográficos. Reconhecendo nisso o importante papel do professor ao oportunizar aos alunos uma compreensão mais sistemática do conhecimento geográfico.

A experiência como professor da disciplina Prática de Ensino de Geografia foi decisiva para a realização da pesquisa, vislumbrando-se conhecer melhor o ensino dessa matéria nas referidas séries, em tempos de implementação de reformas na educação. Fato que tem implicado em mudanças substantivas na formatação da Prática de Ensino, aumentando em 500 h a sua carga horária, preconizando-se que os conhecimentos da área educacional e as experiências escolares devem permear toda a formação dos alunos, desde a etapa inicial do curso de Graduação. Isso exigirá esforços dos professores e dos licenciandos no sentido de enfrentarem tal situação, procurando

conhecer melhor o cotidiano escolar, tornando-se um momento propício para conhecer sistematicamente o ensino de Geografia na escola.

A tese foi desenvolvida na linha de pesquisa Currículo e Ensino por entendemos que o conhecimento que circula na escola está diretamente envolvido com a questão curricular. O currículo expressa a natureza das mudanças educacionais, muitas vezes de maneira dissimulada. Expressa também intencionalidades em relação ao modelo de homem que se quer formar para a sociedade. É um artefato cultural inserido na lógica das transformações que afetam a escola, sendo produtor de identidades. E a Geografia, sendo uma disciplina tradicional do currículo escolar, está profundamente implicada na produção dessas identidades.

A opção teórico-metodológica da pesquisa

A construção dos eixos teóricos e metodológicos do trabalho sobreveio das contribuições oportunizadas pelas disciplinas cursadas no âmbito do programa.

Assim, a referência teórica basilar para o trabalho adveio de três vertentes: 1ª) A Teoria Curricular, expressa na contribuição de Bourdieu (1987; 1989; 1996; 1998; 1999). 2ª) Estudos de autores-geógrafos que discutem o ensino de Geografia e o conceito de região, destacando-se: Gomes (2000), Haesbaert (1999; 2002; 2004), Santos (1978; 1985; 1997; 2002), Lacoste (1988; 1989), Lencioni (2003), Corrêa (1987; 2001), Silva (1999; 2003). 3ª) A abordagem teórica sobre as formações de professores e saberes docentes, destacando-se Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Therrien (1994; 2000).

A pesquisa encaminhou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, por possibilitar um contato estreito com as escolas objeto da investigação, sendo objetivada, principalmente, através da observação de aulas e de realização de entrevistas com os professores, ao longo do ano de 2005. Os dados obtidos por meio dessas técnicas foram analisados com o auxílio do *software nudist*, concebido para o tratamento de dados não-estruturados, comuns à pesquisa qualitativa. Tomou-se como referência teórica da metodologia os trabalhos de Ludke e André (1986), Trivinos (1992), Minayo (1994), Richardson (1999) Bogdan e Biklen (1994) e Alves-Mazzoti (2000).

As principais partes componentes da tese: uma visão sumária

Em sua versão final o trabalho ficou composto por nove capítulos, brevemente descritos a seguir.

O **capítulo 1** apresenta a “Introdução”, na qual discorremos sobre os caminhos trilhados na construção desta tese. O **capítulo 2**, intitulado “Questões preliminares e problematização”, discorre sobre o percurso da pesquisa, desde o delineamento do problema de investigação, os objetivos do trabalho, passando pelas referências teóricas até chegar aos procedimentos metodológicos empregados.

No **capítulo 3**, intitulado “Região e ensino na trajetória do pensamento geográfico”, buscando aproximação com o objeto de investigação, fizemos uma incursão teórica pela trajetória do pensamento geográfico, visando captar as concepções de região dominantes nos grandes paradigmas da Geografia e sua repercussão no ensino dessa matéria. A análise é permeada com a Teoria de Bourdieu, destacando-se principalmente a noção de campo para realçar a concorrência entre as diversas tendências do pensamento geográfico. Pretendemos, com isso, fazer jus a opção teórica proposta e anunciada no **capítulo 2**. O capítulo 3, sem pretender ser exaustivo, tem, portanto, a finalidade de situar o objeto da tese na discussão epistemológica da Geografia.

O **capítulo 4** traz elementos empíricos da pesquisa, **resultantes** da análise das entrevistas com os professores, o intitulamos de “Resgatando referentes do *habitus* professoral”. Sua finalidade é apresentar os sujeitos da tese, desvelando elementos significativos de sua trajetória escolar e de suas preferências culturais, tomando também como base teórica o pensamento de Bourdieu, em especial o conceito de *habitus*, que, a partir daí, passa a ser estruturante nos argumentos da tese, sendo recorrente nos demais capítulos. Procurando traçar um perfil sumário dos sujeitos investigados, na parte final, elaboramos uma síntese das principais questões discutidas.

Dos capítulos **5** ao **8**, evidenciamos questões diretamente articuladas aos principais objetivos da pesquisa, adquirindo por isso centralidade na tese. O **capítulo 5** intitulado “A região como saber escolar” trata das especificidades do saber escolar, das transformações pelas quais passa o conteúdo geográfico ao transitar do nível acadêmico para o nível escolar. Neste é evidenciado que os saberes profissionais dos professores caracterizam-se pelo caráter plural e heterogêneo, proveniente de várias fontes: universidade, currículo, livro didático, experiência etc. Chamamos a atenção para o saber experiencial do professor, geralmente, pouco considerado, nas análises

tradicionais e instrumentais do ensino relacionando ao conceito de *habitus* proposto por Bourdieu.

No **capítulo 6**, com base no texto das entrevistas, são descritas as principais noções de região e regionalização evocadas pelos professores; seus pontos de vista são analisados sob a perspectiva teórica de geógrafos contemporâneos que incluíram direta ou indiretamente a questão regional em seu foco de estudo. Da análise empreendida, constatamos a estreita relação desses pontos de vista com o conteúdo dos livros didáticos adotados, evidenciando, assim, a centralidade desse recurso como referência teórica para os professores. As principais noções categorizadas acerca da região foram: área com atributos comuns, idéia de hierarquia escalar e de blocos econômicos.

Podemos notar que os professores se mostraram mais confiantes em conceituar regionalização do que região; certamente por influência do livro didático, pelo fato de este artefato dar mais ênfase àquele conceito. As regionalizações são, por sua vez, tidas como classificações realizadas, segundo diferentes critérios, seguindo uma lógica zonal, contudo sem enfatizarem processos de contemporâneos adaptados à dinâmica socioespacial atual, baseados em uma lógica reticular, mais flexível e descontínua. As principais regionalizações identificadas no enfoque do professor foram: países desenvolvidos e subdesenvolvidos, países de primeiro, segundo e terceiro mundos, e países do Norte e países do Sul.

Ainda no **capítulo 6**, procuramos situar a região em duas proposituras oficiais de ensino: primeiro, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia; e, segundo, na programação de Geografia da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Nos PCN, verificamos que, embora anunciada, a região não é discutida como um conceito-chave no corpo da obra, sendo privilegiados outros conceitos, tais como lugar, paisagem e território. Procuramos verificar, ainda, as principais recomendações metodológicas do documento e como têm sido aproveitados na prática pedagógica dos professores pesquisados. Por fim, apresentamos as principais críticas aos parâmetros feitos por especialistas no ensino de Geografia.

Na proposta de Geografia da SEMEC, foi realizada uma análise do texto destinado ao Ensino Fundamental, no qual destacamos a incongruência entre o dito na justificativa do documento e a programação apresentada. Embora seja sugerido um enfoque na linha da Geografia Crítica, a configuração programática das últimas séries do Ensino Fundamental não supera o enfoque dualista entre os aspectos físicos e

humanos, vistos de forma estanque. Isso se reproduzindo também nos estudos regionais ao compartimentarem as dimensões social, econômica e cultural.

O **capítulo 7**, “A região nos livros didáticos adotados”, surgiu como uma necessidade diante da constatação no capítulo anterior de que a abordagem dos professores estava intrinsecamente articulada ao conteúdo do livro didático. Daí termos procedido à análise das coleções de livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas. Embora o conteúdo dos livros nem sempre explicita a noção de região e regionalização foi possível, através da análise inferir e identificar indiretamente, em um enfoque disperso, as conceitualizações subjacentes. Esse estudo nos propiciou condições para elaborar um quadro configurativo, das principais noções de região e regionalização presentes nos livros por ordem de predominância.

No **capítulo 8**, “Outros saberes no ensino e aprendizagem de Geografia”, focalizamos outros conteúdos incluídos no enfoque dos professores, expressos nos procedimentos e atitudes, tomando como base as observações sistemáticas de suas aulas. Visamos, assim, compor um quadro explicativo para exemplificar esses conteúdos, muitas vezes deixados de lado na análise do ensino, em virtude da primazia ocupada pela dimensão atitudinal, mas que têm considerável importância no trabalho pedagógico. Desta forma, procuramos ao longo do texto descrever várias situações de mobilização dos procedimentos (dos alunos) e atitudes (professores e alunos) incorporados à rotina de sala de aula, quase sempre vistos de forma integrada ao estudo conceitual.

Compusemos o **capítulo 9**, intitulado “Métodos de Ensino e Procedimentos incorporados à prática professoral”, para que pudéssemos discorrer acerca das principais metodologias de ensino adotadas, nas aulas observadas e integradas aos conteúdos anteriormente comentados. Ao todo, elas foram classificadas em cinco modalidades, conforme o modelo proposto por Libâneo (1994): exposição oral, consulta ao livro didático, trabalho em grupo, elaboração conjunta e estudo independente. O texto apresenta essas metodologias principiando pelas mais frequentes, das quais se destacaram as duas primeiras.

Em suma, a análise dos dados revelou que os professores, prioritariamente, ainda conceituam a região segundo um ponto de vista tradicional, fortemente vinculado à abordagem do livro didático. A incursão analítica pelos livros didáticos detectou que seus autores não focalizam a região de forma explícita, mas de maneira tímida no encarte destinado aos professores. Constatou-se que o conceito de regionalização adquiriu

proeminência em relação ao de região, ora sendo superpostos em determinados momentos, ora tendo significados semelhantes. A fim de compreender com mais abrangência a prática pedagógica do professor, foram consideradas outras modalidades de conteúdos, os procedimentos e atitudes. Acerca desses conteúdos, a análise mostrou que eram abordados de forma menos sistemática do que os conceitos, não recebendo a mesma atenção, tanto na fase preparatória das aulas, quanto durante as aulas, refletindo dificuldades no planejamento das atividades. Quanto aos métodos de ensino empregados, evidenciou-se o predomínio de aulas expositivas, com o uso do livro didático e com poucas variações, aparecendo, em segundo plano, o trabalho em grupo, a elaboração conjunta e o estudo independente.

Considerações finais

O ato de pesquisar sempre constitui um recorte da realidade, uma forma olhar os fenômenos que nos cercam. Das inúmeras possibilidades que surgiram no decorrer do processo de delineamento do objeto de investigação, o exercício da reflexão nos conduziu ao formato da tese descrita neste trabalho. Este trabalho procura revelar o caminho (evado de intuições) percorrido, as escolhas feitas, ao investigar a região no ensino de Geografia, nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas de Teresina.

Não obstante às diversas correções de rumos inerentes ao processo de pesquisa, cremos que a tese comentada neste texto nos fornece pistas importantes e elementos necessários, para que possamos compreender melhor como o professor de Geografia trabalha com o *conceito de região*. Esperamos que o trabalho possa constituir-se em uma contribuição para aqueles que se interessam pela pesquisa sobre o ensino de Geografia, revelando aspectos importantes de um itinerário de um pesquisador à procura de explicação sistemática dos saberes e fazeres que impregnam sua experiência docente. E que possa servir de colaboração para os professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental, fornecendo-lhes elementos reflexivos para a compreensão do seu fazer ordinário. Enfim, pretendemos auxiliar o professor a perceber outras possibilidades de trabalhar a região em sala de aula, que não seja a redução aos recortes clássicos; alertá-lo sobre as mudanças de abordagem desse conceito ao longo da trajetória do pensamento geográfico e sobre outras propostas conceituais existentes, melhor relacionadas ao mundo hodierno e que tornam o estudo regional mais complexo e desafiante.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.
- _____. **La distinción: critério y bases sociales del gusto**. Buenos Aires: Taurus, 1999b.
- CAPEL, H; URTEAGA, L. La Geografia en un curriculum de ciencias sociales. In: Revista **Geocritica**, n. 61. Barcelona: Cátedra de Geografia de la Universidad de Barcelona, p. 5-35, 1986.
- CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.
- CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E. et alii (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.15-47.
- GOMES, P. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, E. de; GOMES, P. C. da & CORRÊA, R. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- HAESBART, R. A. Região, diversidade regional e globalização. **Revista Geographia**, Niterói, n. 1, v.1, 1999. (Departamento de Geografia).
- _____. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. Desterritorialização, multiterritorialidade e regionalização. In: LIMONAD, E. HAESBART, R.; MOREIRA, R. (Org.). **Brasil Século XXI: por uma nova regionalização? Agentes, processos e escalas**. São Paulo: Max Limonad, 2004. p. 173-193.
- LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. **Liquidar a geografia... liquidar a idéia nacional?** Geografia e ensino-textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.
- LENCIONI, S. **Região e geografia**. São Paulo: Edusp, 2003.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- _____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- _____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. et alii. (Org.). **Fim de século e globalização**. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Anpur, 2002. SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

SILVA, J. B. da. Espaço e contradições. In: DAMIANI, A. L.; CARLOS, A. F. A.; SEABRA, O. C. de L. (Org.). **O espaço no fim de século**: a nova raridade. São Paulo: Contexto, 1999. p. 42-47.

_____. Geografia, formação, escolas e institucionalização. **Revista da Anpege**, Curitiba, ano 1, n.1, p. 85-108, 2003.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. **Interação e racionalidade no saber de experiência**. Fortaleza: FAGED/UFC, 1994. (Mimeo).

THERRIEN, J. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Artesãos de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume, 2000. p.111-126.

¹ Como exemplos de propostas curriculares, podem-se citar: os PCN de Geografia (1996): a proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Geografia (1988); e a proposta curricular da Prefeitura Municipal de Teresina.

² Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 32, 1º parágrafo: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos”. No Brasil, a divisão das séries do Ensino Fundamental em ciclos é feita da seguinte forma: 1º ciclo (1ª e 2ª séries); 2º ciclo (3ª e 4ª séries); 3º ciclo (5ª e 6ª séries).