



O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA: UMA REVISÃO NECESSÁRIA

Marlene Macário Oliveira

Unidade Acadêmica de Educação da UFCG

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar está repleto de saberes e de práticas confusas, caracterizadores do saber institucionalizado. Essa manifestação, na modernidade, assegura uma expressão mnemônica ao processo educativo, cuja utilidade prática não existe na vida dos indivíduos. Herança do Século XVII, esse escopo vem dissimulando uma perspectiva fragmentária, funcionalista e organicista nas diversas esferas da sociedade e do seu conhecimento. Assim, urge que se reflita essa teia imaginária, através das produções subjetivas e identitárias inerentes aos sujeitos em aprendizagem, ou seja, por meio das representações sociais constituídas na relação com o espaço vivido, na comunicabilidade estabelecida, devido à necessidade de interlocução, reflexão e análise dos perigos e das possibilidades que essa realidade nos traz para um efetivo entendimento da lógica da territorialidade dos lugares, dos homens e de sua ação.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem na geografia, Representações sociais e imaginárias, Subjetividade e identidade, Modernidade e produção do conhecimento, Territorialidade dos lugares e dos homens.

RÉSUMÉ

Le processus de enseignement et apprentissage de la géographie scolaire est plein de savoirs et pratiques confus caractéristique du savoir institutionnalisé. Cette manifestation dans la modernité assure une expression mnémorique au processus éducatif dont signifié praticien et philosophique dans la vie des personnes n'existe pas. Héritage du siècle XVII, cette cible vient en dissimulant une perspective fragmentaire, une bureaucratie et une organicisme dans les diverses sphères de la société et de sa connaissance. Ainsi, incite que se reflète cette toile imaginaire par les productions subjectives et identitaires inhérentes aux sujets dans apprentissage, c'est-à-dire, par les représentations sociales constituées dans la relation avec l'espace vif, dans la communicabilité établie. Cela donnée la nécessité d'interlocution, la réflexion et l'analyse des dangers et des possibilités que cette réalité dans les apporte pour un efficace accord de la logique de la territorialité des places, des hommes et de l'action de ces dans lui.

Mots clés: Processus de enseignement et apprentissage dans la géographie, Imaginaire et représentations sociales, Subjectivité et identité, Modernité et production de la connaissance, Territorialité des places et des hommes.

Introdução

Nas escolas brasileiras, a geografia escolar vem mantendo uma prática tradicional, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (SMIELLI, 1999). Para a maior parte dos alunos, a aprendizagem da geografia se reduz somente à memorização, sem que se faça referência às experiências socio-espaciais. O ensino-aprendizagem 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 subjacente. Essa relação se dimensiona na manutenção do status quo de um saber confuso, inconsistente, desarticulado e fragmentado, que apenas “serve” ao mercado de trabalho. No entanto, pouco privilegia a dimensão subjetiva que (re) constrói o conhecimento, a *démarche* das experiências sócio-afetivas com o espaço geográfico.

É um processo tecnocrata e organicista de sociedade, de educação e de geografia escolar, que imbrica uma dimensão considerada a-filosófica/a-reflexiva. Tal pragmática 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. Nessa perspectiva, debates sobre os problemas da construção do conhecimento pelo processo de ensino-aprendizagem na geografia vêm fazendo parte das preocupações políticas de grupos interessados nessa temática educativa.

Como sabemos, a construção do conhecimento ocorre, efetivamente, no espaço vivido e percebido dos sujeitos, no qual os contextos social, político, econômico e científico se desvelam. É nele em que a comunicabilidade de indivíduos se articula, mantendo relações interculturais. É nesse espaço em que as existências geográficas se manifestam. Sack (1997, p.1) refere que:

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 it¹.

Utilizar-se do processo de ensino-aprendizagem, a partir da elaboração mental dos alunos, da comunicabilidade social estabelecida pelo saber institucionalizado, da capacidade crítica, política e participativa desses sujeitos no mundo os leva a compreender sua existência geográfica. Isso possibilita o pensar geográfico na/da vida, desmistifica 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 identitárias que constroem, parece-nos que sua utilização 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 conhecimento: aqueles ditos científicos ou produzidos pelos pesquisadores; os dos programas escolares e os ditos dos fatos cotidianos divulgados pela televisão, pelos livros, literatura, viagens, contatos, entre outros (LAURIN, 1999). Esses 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), torna-se urgente entender o mundo, a sociedade, a ciência e os sujeitos. O conhecimento geográfico transita pelo viés do cotidiano e, através dele, mantém relações espaciais mais amplas e complexas sendo apreendido e difundido, sobretudo, no seio da família, da escola e da sociedade.

Nesse movimento, convém que a geografia escolar transcenda o enfoque centralizador da organização espacial em sua dimensão “macro-estrutural”, que lhe é característico, dando significação particular às micropolíticas de subjetivação espacial (re) produzida pelos sujeitos no seu entorno. 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. Esses são reflexos das práticas e das aspirações humanas. Portanto, a identificação e o conhecimento do lugar, enquanto materialidade humana construída, pressupõem um adentramento nessas representações para servir como base para a construção de uma identidade e consciência territorial. Nesse sentido, as interações vivenciadas pelos alunos com o seu ambiente (espacial, social, temporal e cultural) podem ser levadas em consideração, a fim de permitir uma aprendizagem significativa (MOURA, 1999; MASSON, 1995; BOMFIM, 1997, 1998, 2002). As experiências originadas dessas interações constituem o percebido e vivido, que é reconstruído em imagens pelas leituras produzidas na vivência com o ambiente. As experiências decorrem da manifestação das representações imaginárias dos indivíduos, as quais constituem as idéias, os conceitos, os símbolos e são mentalmente elaboradas num contexto ideológico particular e projetadas pelo pensamento. Elas são basilares para as aprendizagens escolares. Logo, considerá-las no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar conduzirá ao aprofundamento de idéias e de conceitos, a fim de se desenvolver outro olhar sobre o mundo (HARLEN, 1994). Essa consideração possibilita o desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem específico na

apreensão efetiva dos conhecimentos sócio-espaciais em suas contradições e interesses.

Em resumo, a geografia pontuaria pedagogicamente as relações entre os meios físicos e humanos por meio das práticas efetivas do cotidiano dos alunos (BAILLY, 1999). As representações sociais, como produto e processo, são construídas com base nessas práticas (ABRIC, 1994; 1996) e podem iniciar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto teorização na/da didática, a fim de melhorar os conteúdos e de contribuir com o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos.

O contexto na/da modernidade: implicações teórico-práticas na sala de aula de geografia

O escopo metodológico consubstanciado pela geografia escolar, na contemporaneidade, e pelas demais disciplinas se caracteriza como centralizador do saber e do fazer. Esse escopo, herdeiro de uma perspectiva fragmentária, dicotômica, tecnocrática, pragmática e positivista, vem sendo veiculado desde o surgimento das ciências e, em especial, no ensino de geografia. Mesmo após o movimento de Renovação da Geografia Crítica, na década de 70, notamos que pouco foi modificado no tratamento dado ao objetivo do estudo dessa disciplina na sala de aula.

Essas heranças longínquas, face às mudanças contemporâneas, afetam professores, alunos e todas as famílias, pois conformam uma determinada concepção de homem, de sociedade e de mundo, desvelando uma ineficácia metodológica no trabalho geográfico, no tocante à função social do seu ensino, qual seja: contribuir para a formação do cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social, capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço e que consiga ter os mecanismos para tanto.

É sabido que apreender os fenômenos da realidade no mundo de hoje, na perspectiva da geografia escolar, é, certamente, uma tentativa inquietante e complexa, por causa do peso condicionante das teorias tradicionais, críticas e "pós-críticas" e suas interfaces no movimento social em seus mais variados aspectos. Nesse sentido, é preciso apreender que a sociedade não se dimensiona, unicamente, de forma objetiva, direta e pragmática aos interesses da dita economia capitalista: ela é o resultado da interação de fatores subjetivos e de suas contradições que não se excluem mutuamente. É dessa forma que o pensamento geográfico externaliza, amiúde, conotações díspares na explicação do mundo emergente, num amálgama incessante².

Entendamos, num primeiro momento, que esse é o problema-chave: completar o pensamento geográfico, que foi separado com um pensamento que une distinguir e buscar reunir o que foi separado. Portanto, essas reflexões não se apresentam

como depreciações, pois vivemos uma época de muitas mudanças e redefinições, tempo de "bricolagem" das valorações construídas culturalmente no curso do tempo e do espaço. Entender o híbrido em que se constitui a geografia no/do mundo moderno, na perspectiva da sala de aula, é estar aberto às possibilidades e aos perigos das descobertas subseqüentes, destituídas de "verdades absolutas".

Concordamos com Carlos (1994, p.18), ele quando expõe que o "pensar, refletir e tentar compreender um determinado fenômeno implica a tentativa de busca de soluções que não temos", mas, certamente, há que se discutirem os caminhos de que a geografia se apropria para analisar o espaço e entender o homem.

Convém lembrar que o trabalho intelectual, preocupado com a explicação e/ou interpretação do mundo, no sentido *latu sensu*, não produz sua transformação, posto que vivemos sob a pressão aparente de um total enrijecimento da 'realidade', cuja desmistificação lateja a possibilidade de mudança estrutural. "Não faz parte de nossas utopias uma sociedade de consenso" (FREIRE E BRITO 1982, p. 23), mas uma sociedade justa, onde o homem possa se libertar das amarras impostas pela formação econômica e social capitalista; que ele possa dialogar com os conflitos e com as contradições do seu tempo, numa relação constante entre os seres humanos, visto que o capital financeiro se apresenta como o grande provedor de mitos condutores da arte, da estética, do lazer, da felicidade e do amor e é animado por um duplo movimento, não apenas do 'real' para o imaginário, mas também do imaginário para o 'real' (GUATTARI, 1986). O niilismo que a modernidade gestou reforça a superação do 'real' mimético no contexto da sociedade e atenua as representações desse 'real', não o 'real' concreto, mas o seu outro lado, a correspondência entre práticas sociais e representações, na relação entre a passividade dos fatos e a leitura que fazemos deles. Pesavento (1997, p.27) esclarece:

Superadas as divisões entre o real e o não-real, ou entre a objetividade do mundo social e a subjetividade das construções imaginária, entende-se que tanto a literatura como a história correspondem à representação da realidade e buscam, através da narrativa, oferecer uma leitura "plausível" e convincente dos fatos [...] consideramos que mesmo a história enquanto representação resgata possibilidades, e não, certezas.

Nesse sentido, importa-nos reconhecer, como afirma Silva (1986, p. 2000), não, necessariamente, as representações da materialidade, mas a materialidade das representações subjetivadas e que subscrevem a modernidade³, pois elas adquirem existência social a partir dos sentidos que lhes são, atribuídos, seus significados não são únicos, envolvem uma série de conflitos e negociações entre os diversos atores sociais (COSGROVE E JACKSON, 2000), criam significados e podem ser redefinidos com base em relações intersubjetivas (COSGROVE, 2000).

O trabalho de Duncan (1990), *The City as Text*, traz uma importante contribuição, dizendo que o 'olhar a paisagem' está estreitamente vinculado a um sistema prévio de representações e se constitui um sistema de significações em relação tanto às práticas políticas estruturadas quanto às intenções individuais. Nesse sistema de significações, a paisagem é comparada a um texto, através do qual, os seus leitores podem ou não legitimar o discurso dominante⁴, e isso decorre da construção imagética precípua nas suas relações com o contexto social, político, econômico e cultural. Para o autor, as representações das paisagens não aparecem como espelhos refletidos, mas são construídas a partir de significados que são comunicados, reproduzidos, experienciados e explorados. Embora Duncan (1990) considere a importância da atribuição de significados singulares, observa que sua construção é também um ato coletivo, compartilhado dentro de um grupo social.

Essa dimensão vem sendo amplamente discutida no campo das ciências humanas e, a partir dos anos 80, no campo da geografia cultural. Isso nos leva a observar que o mundo das percepções, dos sentidos, dos sentimentos e das paixões adquiriu plausível reconhecimento no âmbito da ciência geográfica. As categorias produzidas pelas subjetividades dos sujeitos passaram a constituir o texto societário, no geral, condicionantes do imaginário social, quer seja na forma de pensar a sociedade de forma linear e pragmática, quer seja na forma do pensar criativo, estético e/ou artístico, visto que o circuito internacional do capitalismo financeiro não faz distinção entre o interior e o exterior e/ou entre fronteiras geográficas, fenômeno que acaba por sustentar a internacionalização do exterior no sujeito, deslocando sua identidade, num processo concomitante, produzindo verdadeiros simulacros.

Na análise de Jean Baudrillard, os simulacros corresponderiam à proliferação de imagens e de signos, advindos do cenário cultural contemporâneo, que não remetem mais a referentes reais, mas, simplesmente, a outros signos – representações de representações. O conceito é analisado também por Gilles Deleuze, em seu questionamento sobre as distinções platônicas entre, de um lado, cópia e original e, de outro, cópia e simulacro (no sentido de cópia má, imprópria ou ilegítima). Na tentativa de desfazer as distinções platônicas, o autor concede um *status* positivo ao simulacro, afirmando que não existem senão simulacros. Destarte, o estado do ser e da aparência, na modernidade, torna-se uma questão pontual para o nosso tempo e, nesse sentido, Arendt (2003, p. 289) coloca que:

Agora a relação entre os dois (o ser e a aparência) já não é estática, como o era no ceticismo tradicional, como se as aparências meramente escondessem e encobrissem um Ser verdadeiro que para sempre escapa aos olhos do homem. Pelo contrário, este Ser é agora tremendamente ativo e enérgico; cria suas próprias aparências, e acontece que essas aparências são embustes. Tudo o que os sentidos humanos percebem é causado por forças invisíveis e secretas; e se, com

o auxílio de certos dispositivos e instrumentos engenhosos, essas forças são surpreendidas e não apenas descobertas – como um animal cai numa armadilha ou um ladrão é apanhado contra sua intenção e vontade-, verifica-se que esse Ser tremendamente eficaz é de tal natureza que suas revelações só podem ser ilusórias, e as conclusões deduzidas de suas aparências só podem ser enganosas.

A tecnologia capitalista, produtora do espaço geográfico, tem por objetivo o controle social sobre os corpos e tem sido o sustentáculo na crença da homogeneidade cultural, que “deve” garantir “qualidade” aos sistemas produtivos e/ou forças de produção. Dessa forma, distribui-se por toda a rede social, e isso nos possibilita observar que as inúmeras práticas que acontecem nesse lugar se revelam como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades e lhes imprimir, o mais permanentemente possível, determinadas disposições sociais.

Félix Guattari, em *Micropolítica: cartografias do desejo*, obra publicada com a participação de Sueli Rolnik, assevera que essas disposições sociais são produtoras de ‘subjetividades capitalísticas’. O termo é usado, igualmente, para designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas mas, também, setores do capitalismo periférico, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e de contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari (1986), em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade sob a ótica do capitalismo. Expõe o autor que a grande máquina ‘capitalística’ atua em nossas mentes quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos, e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos os campos.

Reconhecer esse dispositivo disciplinador, arquétipo da sociedade contemporânea, leva-nos a ampliar a concepção de poder, em sua horizontalidade e verticalidade, e darespecial atenção às representações dessas materialidades na consciência e na inconsciência da coletividade. É certo que a reprodução de uma rede centralizada e hegemônica de poder participa da geração de ‘micropoderes’, dentro da qual a disciplinarização cotidiana tem lugar. Essa disciplinarização, como diz Foucault (1979), envolve o poder, e este não se coloca como algo fixo, e, tampouco, como parte de um centro, mas é móvel e está em toda parte. Além disso, poder e saber são sincrônicos, ou seja, não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder, e não existe poder que não se utilize do saber. Enfim, não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

É nesse contexto em que se insere a educação escolar. Esse espaço é, por excelência, espelho dessas vivências. É nesse ambiente em que se sistematiza o conhecimento de mundo, em que se produz a cultura padronizada, ritualística,

universal, formal, pouco dinâmica, num movimento incessante. Uma dimensão não apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento, expressos claramente, mas é constantemente reproduzida nos interstícios da escola, naquilo que se refere às normas, aos valores, às atitudes que estão incutidas, sem que se percebam as relações que se estabelecem na vida cotidiana, dentro da escola, na sala de aula, e são transmitidos “naturalmente”, na exigência do cumprimento das regras e nos limites impostos. Essa situação interfere no movimento de libertação das amarras sócio-econômicas, pois o fazer docente se efetiva na inter-relação com as forças da tradição, persistentemente presentes nas práticas escolares.

Reconhecemos que, como prática social, o fazer escolar se encontra sujeito a essas “prisões” de longa duração, pois mesmo aqueles professores que percebem a emergência na mudança do paradigma curricular expõem a fragilidade do conhecimento teórico questionador, já que esse requer existência de modelo fundamentado, espaço e tempo para a reflexão da prática e, sobretudo, apoio e incentivo técnico aos professores e aos alunos, proporcionais aos desafios que têm de enfrentá-los. O fato tem inibido o processo da aprendizagem significativa, respaldada no diálogo com as referências históricas e as vivências dos alunos no seu meio ambiente. Os seus discursos e as suas linguagens são complexos e, em geral, são expressos na resistência que eles apresentam na sala de aula, na escola e na vida privada.

Assim, é na forma de resistência em fazer determinadas disposições e na concepção externalizada pelos alunos, através dos seus discursos e de suas linguagem, que o ensino da geografia se tornará conseqüente para o aluno, e suas experiências/vivências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias são fundamentais para a aprendizagem na geografia.

A forma de resistência expressa pelo aluno e sua concepção sobre o espaço geográfico devem ser bem entendidas. Ao contrário de subestimá-la ou desconsiderá-la, cabe à escola, preocupada em educar para a cidadania, conseguir transformar essa ação, muitas vezes isolada dos procedimentos habituais, em uma força e uma ação ampliada para uma forma de resistência mais politizada. Essa ‘consciência social’ representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos engajados, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da ordem social, e pressupõe uma pedagogia de aquisição-desconstrução-reconstrução do olhar sobre os textos da cidade, da escola e de suas representações sociais.

É preciso fazer uma leitura mais democrática e inclusiva dessas representações (re) produzidas no seio da sociedade. Atentar para as representações imagéticas no/do coletivo escolar, como centro da ação pedagógica, pela sala de aula de geografia, não é só uma questão de sentimento, mas sim, de didática, de habilidade e de competência. Ademais, dialogar com as representações sociais

que os alunos fazem de seu espaço, diante do contexto no qual se encontram, atende ao movimento de renovação da geografia e ao objetivo que se propõe à geografia no ensino fundamental qual seja: o de educar para o entendimento do espaço, numa dimensão que vai do próximo ao distante, do simples ao complexo, num cotejamento permanente entre essas instâncias. Compreendemos que, a partir do próximo, é buscar, precisamente, compreender o sujeito, a sua identidade e a produção de sua subjetividade no mundo moderno.

Assim, é igualmente interessante reconhecer a perspectiva teórico-metodológica da geografia cultural, pois essa é conseqüente para os sujeitos em aprendizagem; resgata e valoriza suas experiências com o espaço cotidiano; valoriza suas formas de representação e a correspondência nas práticas sociais; dialoga com o diferente, com o plural identitário que cada um traz consigo e pelo qual constroem laços afetivos com os outros, também plurais, e com o território. Resende (1986, p. 20) lembra-nos, em seu livro, *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*, que, “se o espaço não é encarado como algo em que o homem está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde, e a geografia torna-se alheia para ele”.

De sorte que é na apropriação de um determinado espaço que a sociedade o transforma em território e passa a estabelecer relações de poder sobre ele. Esse processo, conhecido como territorialização, é medido pelas práticas sociais que controlam, gerenciam e atuam ativamente sobre o território. Assim, percebemos que o território envolve não só uma relação de poder e posse sobre um espaço, mas há, nessa unidade física, dimensões subjetivas, nas quais o indivíduo expressa um elo muito forte no entorno em que vive, conferindo-lhes outro significado. Lembra-nos Haesbaert (1999, p. 186) que:

O território envolve não somente um 'ter' mediador de relações de poder (político-econômico) sobre parcelas do espaço, ele compõe também o 'ser'. Ao mesmo tempo prisão e liberdade, lugar e rede, fronteira e coração, o território de identidade pode ser uma prisão que esconde e que oprime ou uma rede que se abre e se conecta e um coração que emana poesia e novos significados.

Assim, o território produz uma forte carga subjetiva, de onde emanam todas as relações de apego a uma determinada terra. Diríamos que se produz uma espécie de telurismo exarcebado, fruto do contato cotidiano que os indivíduos mantêm com o entorno. Esse enlace atribui características específicas e singulares ao território, que são expressas em suas paisagens produzidas e (re) produzidas, e cujos sentidos e significados devem ser comunicados pelos seus pares que lhe são próximos, em prol da libertação das amarras socioeconômicas.

Diante do amálgama espacial moderno, deveremos refletir sobre o descompasso entre o tempo e o espaço, entre indivíduo/coletividade, entre unidade/diversidade, entre as representações da materialidade e a materialidade

das representações, no contexto de nossa contemporaneidade, pois, sem dúvida, essas são as grandes indagações de nosso tempo.

As transformações tecnocientíficas de nosso tempo advêm das materializações do capitalismo financeiro, as quais, notadamente, deixam marcas profundas no substrato do tempo e do espaço, desvelando-se a grande responsável pelo estreitamento da vida social ao processo produtivo de uma forma cíclica e instável. Em seu processo histórico de (re) produção, a lógica capitalista estabeleceu os padrões culturais nos interstícios dos seus próprios segmentos, hierarquizou os lugares pela dotação diferenciada dos equipamentos, definiu o uso do solo, a apropriação da natureza, a relação entre os lugares e entre estes a relação entre os indivíduos e os grupos sociais.

Enfim, a organização capitalista do espaço subjaz a análises diversas na/da hermenêutica espacial, de forma que não só ouvimos falar das representações da materialidade, como também, da materialidade das representações que os indivíduos, as instituições e a sociedade constroem com os lugares e com o cotidiano. Essa situação coisifica uma sensação de mundo ambígua, que vai além da produção das materializações primeiras, diversas e de todas as ordens, próxima ou distante, para a ordem das materializações subjetivadas, criadas e (re) criadas num movimento incessante.

Não podemos ignorar que, ao estudar o mundo, a sociedade e as relações institucionais que mantêm entre si, agregamos uma série de interpretações e de interesses, os mais diversos, e estudar essas características é, precisamente, estudar as diferentes formas culturais de representação de seus sistemas simbólicos peremptórios.

Bourdieu (1989), ao abordar sobre o poder simbólico, afirma que ele só existe na relação que os indivíduos mantêm com os sistemas simbólicos, e que eles exercem um poder estruturante de comunicação e conhecimento, porque assim são estruturados, tendo, portanto, um poder de construção da 'realidade', que estabelece uma ordem gnoseológica, ou seja, o sentido imediato do mundo, e, em particular, do mundo social. Sendo assim, ele só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos ou mesmo que o exercem. É nesse sentido que os sistemas simbólicos cumprem a sua função de legitimação do poder dominante. Conquanto, afirma que a luta por um mundo social que atenda aos interesses da coletividade deve ser gerida, também, na luta simbólica.

Uma das significativas potencialidades humanas é a sua capacidade de se fazer representar. O representar sempre esteve presente, da Antiguidade Clássica à Contemporaneidade. Essas idéias criam um universo simbólico compartilhado, que possibilita a ação no cotidiano, sustenta identidades grupais e institucionaliza determinadas práticas sociais. Portanto, importa-nos, aqui, reconhecer a emergência de um (re) pensar o tempo e o espaço da sociedade na modernidade, devido às desafiantes e complexas questões de suas representatividades criadas e

recriadas, produzidas e reproduzidas, num momento de aceleração e disseminação da internacionalização do capital financeiro, o qual adentra profundamente em nossas "incertezas" de explicação do mundo e necessita ser revisitado pedagogicamente.

A internacionalização do capitalismo, plástica no formato e rígida nos fundamentos, encontrou força no monopólio dos conhecimentos e da informação e acabou por obscurecer os mecanismos de controle social, de tal ordem que não se tem mais a certeza da representação de um tempo e de um espaço absoluto e/ou mimético. Essa mudança foi ocasionada, por certo, pela perda da fé na inelutabilidade do progresso e pelo crescente incômodo com a fixidez categórica do pensamento iluminista que, em seu processo de constituição, mostrou-se como o "único" capaz de resolver todos os desafios vivenciados pela sociedade e de ser o grande provedor das contínuas transformações. Em que pese, os valores iluministas burgueses do Século XVIII, as idéias humanistas do Renascimento Cultural, do Racionalismo Ocidental e do mecanicismo newtoniano vivencia, enquanto referência de explicação da teia social em seus múltiplos aspectos, sua crise de valores arquetípicos de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Morin (2003, p.71) nos lembra:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, destrói a complexidade do mundo em fragmentos distintos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensiona o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, hipermetrópe, daltônica, caolha; ela muito freqüentemente acaba ficando cega. Ela aborta todas as possibilidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo. Dessa forma, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais existe incapacidade de se pensar sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, quanto mais progride a incapacidade de se pensar a crise; quanto mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam esquecidos. Incapaz de visualizar o contexto e a complexidade planetária, a inteligência cega se torna inconsciente e irresponsável.

Marshal Berman, um dos teóricos pioneiros a analisar essas sensações visíveis que são expressas pelos indivíduos e pela coletividade na modernidade, em sua obra, *Tudo que é sólido desmancha no ar*, mostra-se assertivo ao caracterizar esse momento da história e afirma (1990, p.15):

Existe um tipo de experiência vital - experiência de tempo e de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo. Hoje, ser moderno é encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento e auto transformação das coisas em redor - mas, ao mesmo tempo, ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que

sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia.

Giddens (1990, p.64) se remete “à intensificação das relações sociais largamente sobre o mundo de tal modo que os acontecimentos locais são formados por eventos que ocorrem há muitas milhas dali e vice-versa”. Esse é um processo dialético de transformação, que corresponde à extensão lateral das conexões sociais que atravessam o tempo e o espaço. O enfoque tempo-espaço emergente, na medida em que estabelece uma interconexão e interdependência entre os eventos, em suas diferentes escalas, não é, necessariamente, mediado pelo nível do Estado-nação. Para Anthony Giddens (1990), esse movimento corresponde a um processo multicausal e multisustentado, pleno de contingências e de incertezas, ao mesmo tempo em que *é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena* (1990, p.175).

Harvey (1989) vem nos falar da compressão do tempo e do espaço e expõe que essa fase do capitalismo emergente está intrinsecamente relacionada à experiência com o espaço, tão efêmero e fragmentado que traz a sensação de perda do controle do tempo e da história e a dificuldade de se manter um estilo individual e predominante. Assim, o que é entendido hoje como cultura “pós-moderna” não é, senão, a experiência da compressão tempo-espaço, provocada pelos processos econômicos contemporâneos.

Soja (1993), ao reafirmar o espaço na teoria social crítica, traça um percurso reconfigurativo de desconstrução e de reconstituição da hermenêutica espacial, propõe uma geografia humana crítica, um materialismo histórico e geográfico sintonizados com os desafios políticos e teóricos contemporâneos. Em suas argumentações, encara o período atual, primordialmente, como outra reestruturação ampla e profunda da modernidade e, não, como uma ruptura completa e uma substituição de todo o pensamento progressista pós-iluminismo, como proclamam alguns que se autodenominam de “pós-modernistas”. Mas também está convencido de que se perde um número excessivamente grande de oportunidades ao descartar o pós-modernismo como irremediavelmente reacionário. Afirma que a hermenêutica espacial tem que ser flexível e adaptativamente reestruturada para lidar de maneira mais eficaz com um capitalismo contemporâneo, que vem sendo flexível e reconstituído.

As implicações que a modernidade e/ou “pós-modernidade” traz à existência social tem-se revelado um processo condicionante que incide diretamente nas

formas de representação social que vem se reproduzindo constantemente. Dessa feita, é preciso apreender a “pós-modernidade” não como um discurso da “nova sociedade” pós-industrial ou outro qualquer tipo de nova sociedade, pois, como afirma Jameson (1996, p.11), “essa fase corresponde a uma modificação sistêmica da própria sociedade capitalista, uma realidade superdeterminada pelas modificações das relações técnicas, das relações sociais de produção e do próprio capitalismo que expressa a contraditória lógica cultural do capitalismo tardio”.

Essas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima, na família, na escola, no município, e devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas, para que o aluno possa se perceber como um indivíduo que faz parte dessa coletividade e que poderia ter voz ativa, ser participante nas decisões e, acima de tudo, para perceber que o seu território e o do seu município são construídos pelo movimento dos homens e envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo da vida cotidiana.

Considerando essas pressuposições, questionamos: Devemos refletir sobre o papel dos sujeitos (alunos) na sociedade moderna? Quais leituras dessa materialidade, produzidas e reproduzidas, eles imprimem nas novas formas de compreensão da formação da consciência, de sua estruturação e da elaboração das concepções sobre a realidade? Como entender as representações sociais, que são conseqüentes para os alunos, mas que os distanciam de uma compreensão mais efetiva e dinâmica do ensino de geografia? É correto que os sujeitos incorporem, como verdades absolutas para o ensino de geografia, a fragmentação, a disciplinarização e a dicotomia da geografia? Sabemos que, genericamente, as representações sociais referem-se ao conjunto de imagens, símbolos e modelos veiculados numa sociedade para caracterizar pessoas, situações, objetos, entre outros. Como, então, aproximarmo-nos do seu entendimento efetivo via suas elaborações subjetivas?

Entendemos que a representação social construída pelos indivíduos está diretamente associada a sua concepção de homem, de sociedade, de natureza e de mundo. Mesmo que essas concepções estejam fragmentadas e não sejam fiéis às concepções científicas, são elas que orientam suas condutas e fazeres na maneira como se relacionam com os outros e com o seu meio. Elas são impulsionadas pelo capital financeiro, que se apresenta como o grande provedor de mitos condutores da arte, da estética, do lazer, da felicidade, do amor e é animado por um duplo movimento, não apenas do real para o imaginário, mas também do imaginário para o real.

Assim, a representação social se constitui uma forma de conhecimento que, mais que proporcionar uma orientação prática aos sujeitos, ela é o próprio substrato da consciência desse sujeito que, através da sua comunicação com os outros, converge sentimentos no plano das relações individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicas que os caracterizam e os diferenciam dos demais. Dessa forma, o sujeito, ao se constituir, ao mesmo tempo em que compreende e

apreende o cotidiano, também constrói sua representação e, então, passa a remodelar e a reconstituir os elementos do meio em que o comportamento teve lugar. Dá sentido ao comportamento, integrando-o a uma rede de relações consideradas estáveis e eficazes, pois são interligadas e comunicadas entre geração e classes.

As representações sociais guiam o modo de pensar e de definir, conjuntamente, os diferentes aspectos da realidade diária (interpretar, decidir, posicionar-se, agir). Nesse contexto, estão os discursos circulantes, veiculados em mensagens midiáticas; os sistemas de pensamentos amplos (ideológicos culturais); os sistemas de pensamento científico. Portanto, a condição social e a esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo são referências para a compreensão das representações sociais. De acordo com Moscovici (1978), é no senso comum que encontraremos o conteúdo das representações sociais, pois ele revela a forma de conhecimento, socialmente, elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social; orientam e organizam as condutas e a comunicação social; intervêm na difusão do conhecimento, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição de identidades pessoais e sociais, na expressão do grupo e nas transformações sociais (JODELET, 1984).

Pensar as representações sociais é especificar a representação de alguma coisa ou de alguém, uma relação de simbolização e de interpretação em sua relação (pertença e participação, sociais e culturais), forma de conhecimento, modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes lingüísticos, comportamentos ou materiais, qualificação desse saber quanto aos contextos e condições em que é produzido e usado, é um compromisso psicossocial.

As representações sociais vão, portanto, vão além do que é dado pela ciência ou pela filosofia. Elas são teorias coletivamente elaboradas em um determinado contexto, familiarizando-se com o novo, introduzindo-o em seu cotidiano, tornando-o parte de sua vida, possibilitando a interação social (MOSCOVICI, 1978). Assim, a representação social se identifica com a própria realidade social, mutante, evolutiva e, ao mesmo tempo, segura, compreensível para os sujeitos que nela atuam. Seriam, então, muito mais que uma repetição do objeto, seriam uma atividade mental que o reelabora a partir das relações que o sujeito mantém com ele e com os grupos sociais aos quais pertence, definindo-se, assim, como uma forma de conhecimento norteadora de comunicações e de condutas.

A contribuição da teorização das representações sociais do espaço para o processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar

Que orientação cognitiva nós podemos tirar da análise das representações sociais do espaço, a fim de melhor compreender a geografia escolar? A resposta a essa questão se direciona ao contributo, nos planos científico, sócio-educativo e

didático, da teorização para a leitura geográfica no seu processo educativo. No plano científico, este estudo aponta novos caminhos para as pesquisas em didática da geografia, cujos modos de apreensão do espaço, como conteúdo das representações, constitui um referencial para o ensino/aprendizagem da geografia escolar. Por conseguinte, esses modos de apreensão trazem conhecimentos que podem ajudar o professor no seu esforço de fazer compreender o aluno em sua pertença, na organização sócio-espacial subjacente à produção do seu conhecimento.

A utilização dos conhecimentos geográficos que se originam desses modos de apreensão do espaço é de importância fundamental para a geografia escolar, pois a aprendizagem geográfica se faz em torno das idéias construídas através das relações que os alunos estabelecem com o seu espaço vivido, na sociedade, em geral, em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola e aos demais. Esse ponto de vista, segundo Brosseau (1997; 1998) e Jonnaert (2001), aproxima-se da construção dos conhecimentos do tipo socioconstrutivista, cuja aprendizagem é o fruto da adaptação do aluno a um meio de contradições, de dificuldades e de desequilíbrios.

Assim, os conhecimentos do senso comum, proveniente das representações sociais do espaço, seriam para o professor a “mediação” entre os conhecimentos adquiridos pelo aluno, no seu meio, e os conhecimentos geográficos a construir na escola e na sociedade. Nesse sentido, Noussis (2001) afirma que a confrontação desses conhecimentos em relação àqueles dos seus pares e ao conhecimento geográfico escolar, constitui uma das chaves para a aprendizagem.

Este estudo tem um alcance sócio-educativo, pois o fato de integrar as representações sociais do espaço ao processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar implica uma interação entre os conhecimentos significativamente construídos pelos alunos e os conhecimentos escolares. Essa interação torna inteligíveis as definições e os conceitos desenvolvidos pelo conhecimento científico do domínio. Como as representações concebidas enquanto conhecimentos do “senso comum” podem contribuir para a construção dos conhecimentos geográficos escolares no ensino de geografia? Para responder a essa questão, é preciso desenvolver o que nós denominamos de geografia reflexiva. Significa dizer uma geografia capaz de considerar a apreensão do espaço pelos indivíduos, como elaboração de sua própria significação simbólica associada ao espaço vivido. Trata-se, à luz de Bailly e de Scariati, de uma geografia que “nos ensina a refletir, a prever a vida de nossa sociedade no espaço” (1999, p.93). No mais, é importante que os gestores, os pesquisadores, os pedagogos e os professores reconheçam a necessidade de submeter em discussão a geografia reflexiva onde se inscrevem as diferentes representações. Isso permitirá desenvolver uma posição democrática que valorize o ponto de vista dos sujeitos considerados como atores *sociogeográficos*, ou seja, aqueles sujeitos que fazem prova de uma convicção pessoal, de uma certeza que lhe permita identificar, conhecer e julgar suas próprias realidades sociais e seu meio de vida.

Nessa perspectiva, a importância sócio-educativa consiste, de uma parte, em considerar os modos de apreensão do espaço, através das representações dos alunos, utilizando seus conhecimentos do “senso comum”, como uma forma de contribuir para a construção dos conhecimentos geográficos reflexivos. De outra parte, é importante utilizar métodos e atividades pedagógicas que são pertinentes à geografia, a fim de melhor compreender as problemáticas sócio-espaciais, permitindo, também, evoluir esses conhecimentos em direção ao conhecimento geográfico científico. Destarte, trata-se de maneira mais específica, de integrar esses modos de apreensão do espaço no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar. Esses conhecimentos geográficos do “senso comum” podem orientar intervenções pedagógicas mais criativas.

Finalmente, a pertinência didática do estudo dessa teorização implica a integração dos modos de apreensão do espaço no processo ensino-aprendizagem da geografia, tocando as problemáticas socioespaciais que integram os conteúdos geográficos: o homem no espaço, suas práticas e atividades cotidianas, as localizações, a qualidade de vida, as relações entre os sujeitos e seus territórios. Esse conjunto leva à compreensão dos fenômenos e à organização socioespacial, ao colocar em evidência as variações das representações no tempo e no espaço (idade, sexo, lugares etc.), a importância dos lugares, as relações entre os elementos físicos e humanos, sociais e culturais do espaço, as situações de exclusão e de riscos socioterritoriais.

Trata-se, portanto, de elaborar e desenvolver novos métodos de raciocínios geográficos diferentes daqueles da geografia descritiva e determinista. No mais, essa concepção pressupõe uma aprendizagem geográfica efetiva, que considera a natureza sociogeográfica do aluno. Perceber sua forma de pensar, comunicar e de participar influi diretamente na compreensão que se tem e se pode ter de mundo. Portanto, acreditamos que a utilização das representações dos alunos e sua possibilidade de confrontação com os conhecimentos geográficos escolares, na prática pedagógica dos professores, implicam uma articulação de seus aspectos ao tempo-espaço vivido - objeto da geografia reflexiva.

O conteúdo das representações sociais do espaço vivido pelos alunos, integrado à geografia escolar como referencial geográfico, permitirá ao professor elaborar “estratégias” didáticas na formação dos programas de curso, pois se faz preciso, preliminarmente, tratar o conteúdo da aprendizagem através da identificação de um problema e de um raciocínio geográfico, de introduzir questionamentos e debates a respeito do espaço vivido dos alunos, argumentando e confrontando-o com outros tempos, outros espaços.

Conclusão

Existem várias significações subjetivas atribuídas ao espaço, que influenciam o imaginário dos alunos na elaboração cognitiva que eles fazem do seu lugar. Por

consequente, experienciar o espaço com base nos sentidos e nas ações individuais e coletivas intrínsecas a ele intensifica a tensão socioespacial, marcada pelos aspectos positivos e negativos, em que as práticas de socialização, de valorização e de pertença assumem lugar. Elas reforçam mais a relação entre as estruturas sociais e espaciais, mostrando que os alunos são portadores de experiências, de idéias e de conhecimentos subjetivamente enraizados no espaço vivido. Portanto, apreender o espaço, nas dimensões estéticas, afetivas e sócio-simbólicas, é mais um ato de investimento e um ato de interpretação de um dado espaço. Esses investimentos e interpretações podem servir como base de conhecimentos significativos e pertinentes a fim de melhorar a geografia escolar.

Assim, a confrontação das representações sociais dos alunos com os conhecimentos geográficos permitiria a aquisição de um pensamento geográfico reflexivo, susceptível de ajudar o aluno a pensar e a agir no seu próprio meio e em outros. O estudo das representações sociais do espaço se revela útil, pois ele pode apoiar o trabalho dos professores na organização de sua didática, respeitando os saberes dos alunos e as suas diferentes maneiras de aprender. Por outro lado, pode trazer uma contribuição importante para os especialistas responsáveis pela elaboração das orientações pedagógicas do ensino público no Brasil, porque permitiria um conhecimento mais aprofundado sobre os modos de apreensão do espaço, particularmente sobre as representações sociais que os alunos circunscrevem na da/modernidade, na maioria das escolas públicas brasileiras.

Notas

¹ 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).

² Ver La Blache (1954; 2001); Mombeig (1957); Lacoste (1974); Capel (1981); Claval (2000); Carvalho (1999); Gomes (1996); Glacken (2002); Silva (2004); Haesbaert (2002).

³ Walter Benjamin (1934) anuncia a tendência mítica expansiva da reprodutibilidade técnica capitalista na comunicação entre os indivíduos no seio da sociedade. Ele havia percebido que a "modernidade" ancorava-se num substrato material, sem o qual ela não poderia se expressar.

⁴ Discurso, para Duncan (1990), é definido como uma estrutura social de inteligibilidade, na qual todas as práticas são comunicadas, negociadas ou desafiadas.

Referências

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

ABRIC, J. C. **La recherche sur les représentations sociales: l'étude expérimentale des représentations sociales**. Dans J. C. Deschamps, J. L. Beauvois (Dir.). Des

attitudes aux attributions: sur la construction de la réalité sociale. Grenoble: PUG, 1996.

ALMEIDA, R. D. & PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BAILLY, A.; SCARIATI R. **Voyage en géographie**. Paris: Anthropos-econômica, 1999.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BOMFIM, N. R. **A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino de 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.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BROSSEAU, M. **Géographie, pratiques discursives et ambiance postmoderne**. Les cahiers de géographie du Québec, vol. 41 (114), p.413-419, 1997.

BROSSEAU, G. **La théorie des situations didactiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

CAPEL, H. **Filosofia y ciência en la geografia contemporánea, una introduccion a la geografía**. Barcelona, Barcanova, 1981.

CARVALHO, M. B. **Geografia e complexidade**. Barcelona: Scrita Nova, 1999.

CARLOS, A. F. A. **A (re) produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.

CLAVAL, P. **Épistemologie de la géographie**. Paris: NATHAN, 2000.

COSGROVE, D. **Mundo de significados: geografia cultural e imaginação**. In: CORREA, R. L. & ROSENDHAL, Z. Geografia cultural: um século (2). Rio de Janeiro: edUERJ, 2000.

COSGROVE, D; JACKSON, P. **Novos rumos da geografia cultural**. In: CORREA, R. L.; ROSENDHAL, Z. Geografia cultural: um século (2). Rio de Janeiro: edUERJ, 2000.

DUNCAN, J. S. **The city as text: the polite of landscape interpretation**. In: The Kandian Kingdom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FREIRE, R.; BRITO, F. **Utopia e paixão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1982.

FOCAULT, M. **Microfísica do poder**. Graal: Rio de Janeiro, 1979.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLACKEN, C. **Histoire de la pensée géographique**. 2^o. Paris: CTHS, 2002.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity, 1990.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

HAESBAERT, R. **Identidades Territoriais**. In: CORRÊA, Roberto L. & ROSENDHAL, Zeny. Manifestações da cultura no espaço. Rio De Janeiro: edUERJ, 1999.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. Niterói: Eduf; São Paulo: Contexto, 2002.

HARLEN, H. **Enseñanza y apprendizaje de las ciencias**. Madrid: Morata, 1994.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1989.

JAMESON, F. **Pós-modernismo a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

JODELET, D. **Représentationns Sociales: un domaine en expansion**. In: JODELET, D. Les Représentations sociales. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

JONNAERT, P. **Les didactiques des disciplines: un débat contemporain. Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines**. St-Foy: PUQ, p.30-56, 2001.

LA BLACHE, Vidal de. **Princípios da geografia humana**. Trad. Fernando Martins. 2^a ed, Lisboa [Portugal]: Cosmos, 1954.

_____. **O princípio da geografia geral**. GEOgraphia, Ano 3 - Nº 6 – 2001.

LACOSTE, Y. In: AKOUV, André at al. **A filosofia das ciências sociais: de 1860 aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LAURIN, S. **La géographie au tableau: problématique de l'école québécoise**. Les cahiers de géographie du Québec, vol.43, (120), p. 379-391, 1999.

MORIN, Edgar. **A necessidade de um pensamento complexo**. In: MENDES, Cândido (org.). Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MASSON, M. **L'enfant et la montagne: savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne**. Paris : Anthropos-econômica, 1995.

MOMBEIG, P. **Novos estudos da geografia humana**. São Paulo: Difusão do Livro, 1957.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. France: PUF, 1978.

MOURA, G.R.S. **Mudança conceitual: uma abordagem de ensino**. Revista ciência geográfica, (12), p.67-68, 1999.

NOUSSIS, E. (2001). **Strasbourg: représentations de l'espace urbain une enquête sur l'espace vécu dans deux classes de seconde**, [en ligne], accès : <http://www.strasbourg-agglo.org/fr/index.html>

PESAVENTO, S. J; Souza, C. F. **Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano**. Porto Alegre: Editora Universitária/UFRG, 1997.

SACK, R. D. **Homo geographicus**. London: University Press, 1997.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA, A. A. D. **Geografia e conexidade**. CRONOS, Natal, 2004.

SILVA, A. C. **Fenomenologia e geografia**. In: Orientação, publicação do Instituto de Geografia. São Paulo: USP, 1986.

_____. **A aparência, o ser e a forma (Geografia e Método)**. In: GEOgraphia, ano II – nº 3, p. 7-25, 2000.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Contato com os autores: marlene_macario@yahoo.com.br

Recebido em: 25/03/2008

Aprovado em: 22/04/2008