

13 Ensino de Geografia, rupturas, permanências e a complexidade: quais são as aproximações possíveis?

*Bruno Nunes Batista;
Antonio Carlos Castrogiovanni*

Resumo

Como é ser professor de Geografia na contemporaneidade? Quais caminhos podem ser tomados na formação docente frente às expectativas da sociedade da informação? Existe no presente uma racionalidade pedagógica, ou não? Através desses e de outros questionamentos, o artigo tem como objetivo encetar uma reflexão acerca do ensino enquanto uma emancipação docente e discente, alicerçada na oportunidade à criatividade que trabalhe pela incerteza. Para isso, é elencado o pensamento complexo e seus princípios, presentes na obra de Edgar Morin, no âmbito de uma conexão com a instituição Escola. Argumentamos que um conhecimento aproximativo, provisório e unido pela totalidade da cultura, da biologia e da sociedade, constitui uma âncora para o professor ressignificar sua prática e dar sentido ao seu conhecimento. Representa, de forma semelhante, um ideal de planejamento didático como artefato estratégico, consciente das aleatoriedades do espaço social e aberto às aventuras do acaso e da imprevisibilidade histórica.

Palavras-chave: Pensamento complexo. Planejamento didático. Autoria pedagógica.

Abstract

What means being a geography teacher nowadays? Which ways can be taken in teacher training considering information society? Is there really a pedagogical reasoning? These and other questions are useful to bring out a reflexion about teaching while

a teacher and student enfranchisement process grounded on creativity and uncertainty. To achieve this goal we rely on the theoretical support of The Complexity Theory of Edgar Morin by bringing together complex thinking principles and school. We defend a kind of knowledge that is approachable, provisional and bound by the totality of culture, biology and society. Such knowledge may be the foundation under which teacher can resignify his practice and make his knowledge meaningful. It also represents an ideal of educational planning as a strategic device aware of the social space randomness and open to adventures of chance and historical unpredictability.

Keywords: Complex thinking. Didactic planning. Pedagogical authorship.

Primeiro: um resgate

Começamos esse breve texto com uma segura afirmação: não é de agora que se constata uma crise na Geografia feita na escola. Senão, vejamos... “Alguns nomes nas cabeças das crianças, algumas noções indispensáveis para que o futuro soldado não pareça demasiado ignorante do seu país. Não é isto o que, no fundo, sugere à maior parte das pessoas o termo Geografia?”

É com esse questionamento que La Blache (1943, p. 18) inicia o texto que abre uma das primeiras edições do *Boletim Geográfico* na qual a seção “Contribuição ao Ensino” está presente. É importante frisar que La Blache fala a partir do espaço escolar francês, no qual não dedicou de todo suas pesquisas, e o texto, na sua versão original, carece da data correta de publicação, pois, quando foi publicado em português, em 1943, o eminente geográfico francês já havia falecido, em 1918. Entretanto, a sua pergunta precede, quando fazemos uma viagem no tempo para a segunda metade do século XX? A memorização, de fato, constitui a principal representação social do ensino geográfico?

Backheuser (1943, p. 5) concordaria. Segundo esse autor, a Geografia, não obstante seu caráter de ciência elegante e digna da alta cultura, havia adentrado na fogueira descritiva, através da qual seu solo epistemológico era estabelecido pelo uso de “compêndios abarrotados” de listas de nomes a serem decorados. Esse pressuposto, como resultado, engendrou, por responsabilidade da própria Geografia Escolar, uma desmoralização externa que esvaziou seu “lado científico e sedutor”. Para Carvalho (1944, p. 7-13), a tendência à prática docente mnemônica em algum momento pode ter se justificado, mas, quando escreve suas linhas, aponta que a reprodução de parte a parte das gerações de alunos e professores fez com que ela se solidificasse, causando um atraso metodológico, porém sistematizado e legitimado, ou até mesmo um ato

de vingança daqueles que penaram com o decorar em excesso e agora querem que os contemporâneos também sofram do mesmo mal.

A culpa estaria, segundo Moinbeig, nas instituições: a nível acadêmico, na fraca operacionalidade de conteúdos desconectados da realidade geográfica; no Estado, que não oferecia a renda mínima que atraísse profissionais para a carreira docente; no cotidiano do professor, que não o permite tempo de estudo, reflexão e preparação das suas aulas, algo que, diz Moinbeig, deveria ser em torno de 15 horas semanais. A reformulação em torno desses três fatores poderia, conseqüentemente, superar a perigosa dicotomia entre ensino e pesquisa (MOINBEIG, 1945, p. 171), forjando um professor de Geografia com curiosidade intelectual e atento ao progresso científico do seu saber.

Essas constatações dão ensejo, é óbvio, a um cenário de *catástrofe* anunciada. “Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza, e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando peça de museu”. Cause a surpresa que causar, mas é interessante frisar que o alerta de José William Vesentini (2004, p. 220) já foi dado, em outras épocas, por outros professores e, surpreendentemente ou não, a Geografia Escolar continua aí.

O anúncio da catástrofe já foi enunciado em direção semelhante por Monbeig (1955, p. 423), nos momentos iniciais da palestra de abertura de um evento no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “Estou aqui, também, porque disseram que o ensino da Geografia está no momento seriamente ameaçado no Brasil. Dizem que pessoas de boas intenções pretendem diminuir o ensino da Geografia no curso secundário”.

Duas famílias argumentativas, no *Boletim Geográfico*, podem ser plotadas como forças causadoras do calvário da Geografia Escolar: de um lado, a precariedade das condições existentes que constituíam a estrutura de ensino brasileira, e de outro, a lastimável formação acadêmica oportunizada, pelos cursos de licenciatura em Geografia das universidades, ao futuro professor.

Da perspectiva dos escassos recursos financeiros que se deslocam e abastecem a educação, a crítica de Weiss (1961-1962) talvez seja a que aborde a questão da maneira mais contundente. Ainda que seus textos tenham o intuito de compartilhar experiências pedagógicas que construiu, esse autor o faz, posicionando-se do lugar-comum do professor que “[...] luta com as dificuldades típicas do desaparelhamento da maioria dos nossos educandários” (1961, p. 238).

Esse panorama, segundo Weiss (1962), pode ser superado por meio da motivação do professor que, ao operar no campo do idealismo e da habilidade científica, pode colher excelentes resultados. Essa colocação, no entanto, não

é compactuada por Maria Magdalena Pinto. Ao discorrer sobre as dificuldades dos alunos em se compreenderem os signos cartográficos, seu ponto de partida encaixa-se no desconhecimento do próprio professor sobre a constituição de um mapa; pressuposto que, porém, pode advir do seu “[...] excesso de trabalho” (PINTO, 1964, p. 114). Como solução a curto-prazo, a resposta é um tanto quanto óbvia, ainda que o óbvio na maior parte das vezes tenha que ser dito: “[...] a limitação de uma quinzena de horas por semana do horário dos professores, a interdição de qualquer outra atividade, e uma retribuição bastante elevada para garantir a renda indispensável à segurança material e atividade intelectual” (MOINBEIG, 1945, p. 163).

Em consonância, todos os progressos científicos e metodológicos engendrados pela Ciência Geográfica tornam-se pedagogicamente inócuos frente à rotina dos seus professores, esses “[...] não podem se consagrar ao ensino da Geografia dando-lhe todos os cuidados que seriam necessários (e que muitas vezes gostariam de ter) porque frequentemente têm muitas horas de aula, porque precisam ensinar uma outra matéria ou ter outras profissões, porque seus ordenados são insuficientes” (MONBEIG, 1945, p. 163). Como consequência, limitam-se ao planejamento das suas aulas por meio dos manuais escolares destinados aos próprios alunos, o que inviabiliza “[...] o ensino exato e vivo da Geografia” (MONBEIG, 1945, p. 1970).

Sobre esses livros didáticos, a leitura crítica de Damasceno (descrevendo a situação como grave) não poderia ser mais contundente: “[...] o mercado acha-se abarrotado de “livros didáticos” de Geografia que, mal comparados, parecem almanaques, tal a quantidade de “informações”, retratos de edifícios públicos e pontes fluviais remetidas aos alunos, e nada de caráter “formativo” algo que contribua realmente para a integração do aluno na comunidade, na vida real” (1965, p. 320).

E, no marasmo, como ficamos?

Concordar ou discordar do que esses autores foram identificando foge ao escopo desse texto. No entanto, algumas questões podem ser sinalizadas. Uma delas é que, pelo menos entre aqueles que pensam academicamente sobre a Geografia Escolar, há muito, que se conclui que ela é feita de maneira insuficiente e que não dá conta das demandas evocadas pela escola e, portanto, pela sociedade. A outra questão é que, afora esses movimentos, parece ponto pacífico que a precariedade tanto na profissão quanto na formação docente são cenários espinhosos que teimam em não sair da paisagem educacional.

Mas, pensando de maneira um pouco mais humilde, e reduzindo nossas preocupações, por mais complicado que isso seja, à didática do professor, a dúvida que emerge é: “É possível, afora todas as complicações advindas do

espaço geográfico, melhorarmos, um pouquinho que seja, qualitativamente as nossas práticas pedagógicas?”. E isso poderia ser feito exteriormente ao discurso catastrófico que inunda o discurso geográfico escolar, de modo que possamos fazê-lo sem estarmos aquartelados a toda rede de recomendações de *como melhor ensinar*, e o *que melhor ensinar*, que chegam sem parar, sejam das reformas curriculares, da Pedagogia e da Psicologia da Educação?

No nosso entender, certamente. Porém, para tanto, desde que façamos da nossa prática uma pesquisa-ação, o que significa estabelecermos prescrições, mas apenas que se refiram a nós mesmos. Para os outros, que sirvam como um diálogo, uma sugestão, ou convite a outra maneira de ser, fazer e pensar.

Nesse sentido, colocamos três elementos que nos parecem muito importantes para que hoje, uma aula de Geografia possa ter sentido (BATISTA, 2015).

O primeiro deles é trabalhar a partir do *lugar*. Conceito fundamental à compreensão do espaço geográfico, o lugar representa a interlocução entre duas esferas que se reificam na escala material: a dimensão simbólica dos povos, que produz a identidade e o apego a um determinado espaço (topofilia), e o arcabouço que emerge no território como um ponto de encontro entre as horizontalidades (as relações sociais contíguas) e as verticalidades (as decisões distantes que engendram a produção do espaço). Sendo simultaneamente uno e múltiplo, o lugar é o ponto de encontro das redes geográficas, é o ponto de partida da aula de Geografia. Mas este, todavia, nada é, enquanto dissociado da sua totalidade condicionadora, o espaço geográfico.

Com efeito, arriscamos dizer que uma das principais dificuldades da Geografia na Escola Básica, que a torna carente de significado, já se dá, de início, na falta de esclarecimento sobre o seu objeto de estudo. Podemos perguntar para os nossos alunos o que estuda a História, a Sociologia, a Matemática, e eles realizarão aproximações pertinentes. Porém, quando questionamos, efetivamente: “Qual é o objeto de estudo da Geografia?”, as respostas são aleatórias: os oceanos, as florestas, os mapas, a população, etc. Se o professor não esclarece o que é Geografia e quais serão os seus objetivos durante as aulas, não seria exagero afirmar que o aprendizado pode ser comprometido. Para tanto, o educador precisa ter segurança epistemológica quanto à definição de espaço geográfico, e as suas categorias de análise.

Isso significa, com efeito, que o objeto de estudo da Geografia é um híbrido, um misto de formas e funções, processos e estruturas, que fazem as ações e os objetos interagirem entre si. Nesse sentido, o que é construído e pensado por uma política nacional de ensino e por uma rede de teorias pedagógicas irá ricochetear nos trânsitos interiores da Geografia, que se faz no arranjo local de cada escola. É claro que esses efeitos não atingem linearmente e com homogeneidade os estudos geográficos, de forma que os últimos,

muitas vezes os disparam em sentido de retorno com elementos impensados. Todavia, ainda que esses mecanismos se retroajam em mão dupla, não se pode inferir que nem a educação e nem a Geografia podem existir sem que, ambas partes da mesma categoria, afetem-se uma a outra.

Em suma, esse entrelace “[...] faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que o compõe” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 62). É fundamental a clareza dos critérios nos quais essas categorias se balizam, como dialogam entre si, de que maneiras se manifestam no cotidiano e como sofrem mudanças teóricas/conceituais. É pertinente asseverar que conhecer o propósito do pensamento geográfico pode transfigurar qualitativamente as aulas na Escola Básica. Igualmente, a compreensão da historicidade da Ciência Geografia pode conduzir uma prática docente sólida e pertinente aos fixos e fluxos da totalidade espacial.

O segundo é partir, nesse mesmo lugar, das formas, funções e processos *presentificados* na paisagem geográfica. Isso posto, são inegáveis as contribuições que podem ser desdobradas de modo contextualizado nas aulas, como a alimentação e o culto ao corpo, as migrações contemporâneas e o recrudescimento da xenofobia, o envelhecimento da população brasileira, a maior visibilidade à causas relevantes como a desigualdade de gênero, a homofobia e o racismo, e os inúmeros movimentos sociais que surgem com o processo de globalização cultural e econômica. Portanto, os conteúdos podem ser reconstruídos ativamente, ao invés de serem transferidos, e os fenômenos, logo, passam a ser percebidos nas suas características qualitativas. Para tal, o sujeito deve ser desequilibrado cognitivamente, ou seja, sentir-se interessado pela diversidade que é o real e buscar, por necessidade interna, dar conta daquela contradição que o meio social lhe impõe. Assim sendo, o sentido do ensino de Geografia parece estar em alimentar-se do combustível da miríade de situações contemporâneas que a realidade nos impõe, redirecionadas para a sala de aula pela luneta do pensamento geográfico e suas categorias estruturais. Contudo, precisamos dar conta de um emaranhado de situações contemporâneas que certas concepções teóricas, por si só, são insuficientes.

Faz-se fundamental que tenhamos uma sensibilidade complexa (MORIN, 2011), no sentido de abraçarmos a diversidade e reunir o que sempre esteve separado ou em posições opostas. O que não exclui as bases da Geografia tradicional – a tríade *localizar, descrever e explicar* –, ainda imprescindíveis a uma prática que valoriza a Geografia como ciência. Nem nega a Geografia Crítica, afinal o Capitalismo está aí, e em tempos de especulação imobiliária, precarização dos vínculos trabalhistas, encolhimento das funções primordiais do Estado e a volatilidade da globalização financeira, assistimos ao aumento da desigualdade social e o recrudescimento da concentração de renda. Nem

mesmo o legado do quantitativismo neopositivista e as suas contribuições devem por completo ser deixados de lado – a apreensão da realidade e a sua transformação dependem da Estatística, da Informática, da Cibernética e da Matemática, que são frutos da técnica-científica e constituem a sociedade da informação. Contudo, precisamos ter a consciência de que existe muito mais a compreender, um universo de situações e relações impossíveis de entendimento enquanto os saberes estiverem engavetados e a junção deles não garante nada além de verdades provisórias.

O terceiro é o último pilar com o qual balizamos nosso conceito, se refere a oportunidade à *autoria*.

É necessário irmos por uma via social e histórica, que percebe o ensino de Geografia como um exercício de cidadania e de formação de atores políticos para o futuro. Pode parecer pretensioso, mas acreditamos que a presença da Geografia no currículo da Escola Básica apenas poderá se legitimar, se possibilitar momentos didáticos nos quais o conhecimento geográfico possa ser reinventado e rediscutido pelos alunos, fazendo uso de processos interativos e dinâmicos. Refletir efetivamente sobre os conteúdos é, por conseguinte: (1) atravessar a fronteira do observável e compreender a realidade como representação de inúmeras cosmogonias e cosmovisões; (2) compreender a paisagem como materialidade da interlocução de diferentes momentos históricos e (3) clarificar o espaço como esfera de ação social e política.

O aluno deve aprender gradativamente a enxergar o mundo com outros olhos, eis que possivelmente seja o principal legado que a Geografia pode lhe deixar. Para tanto, tomar os conteúdos geográficos em primeira mão é imprescindível e a vizinhança escolar traz, por si só, material abundante para operacionalizar as matrizes curriculares. Cabe ao professor possuir clareza epistemológica da sua ciência e estar atento ao seu redor. É nessa esfera de compreensão que a abertura a autoria se conecta de maneira intensa com o lugar do aluno e à presentificação geográfica, aos estados anteriormente discutidos. Isso porque o conhecimento jamais vem pronto, e a necessidade que o aluno tem de buscá-lo por sua própria ação, acontece mediante uma pressão do meio, que se dá através de desafios e provocações das quais nos damos conta apenas quando elas efetivamente batem à nossa porta. Assim sendo, a produção autoral, que parte das exigências do entorno e se elabora através de vivências prévias, é compromisso das aulas de Geografia, tendo o professor uma responsabilidade de instigar condições objetivas nas quais ela possa ser plenamente exercida.

Oportunizar que o aluno possa sentir-se parte ativa do processo pedagógico e que seja autor de cenários e propostas, quer através de ações experimentais ou pesquisas espontâneas, quer na realização de projetos construídos de forma colaborativa com os seus colegas, constitui uma verdadeira atividade

intelectual e não um adestramento cognitivo. Como qualquer sujeito, o aluno tem uma séria e compreensível necessidade de ser reconhecido e, portanto, descoberto, como pessoa única que é. Deve, conseqüentemente, ter direito de expressar sua palavra, questionar tanto o conhecimento científico quanto o saber cotidiano e ter constantes oportunidades de refundar os limites das suas experiências espaciais. Indagar, com efeito, o mundo em que vive. Através de atividades didáticas como a produção textual, o desenho, a leitura de imagens e a construção de projetos de intervenção social, o estudante pode descentrar-se cognitivamente, sistematizar os conteúdos, estabelecer relações e organizar o conhecimento. Ele aprende, com efeito, a pensar.

Os conteúdos e os conceitos estruturantes da Geografia são uma fonte inesgotável de elementos propulsores de situações nas quais o aluno pode agir e refletir, aprendendo através das ações que ele mesmo realiza e toma consciência de como as praticou (BECKER, 2012). Quase universais, os problemas das cidades já seriam recursos expressivos para contextualizar o conhecimento geográfico e instigar momentos de produção discente autor: as possíveis soluções para o transporte público, o consumo adolescente, a publicidade infantil, a degradação ambiental, a ocupação de imóveis abandonados por comunidades carentes, a gentrificação urbana e a especulação imobiliária desordenada, o Código Florestal em duelo com a produção econômica... À vista disso, não devemos desperdiçar, por um lado, o potencial da Geografia como ciência que questiona a sociedade e, por outro, a inferência de que sendo o aluno um sujeito ativo, que age, opera e toma iniciativa. Desafá-lo cognitivamente é tarefa docente obrigatória. Pensar atividades didático-pedagógicas qualitativas significa explorar o imprevisível, pensar na construção de como o mundo poderia ser, abstrair o concreto e aventurar-se pelo conhecimento: ser um sujeito autor, portanto.

Atravessando esse processo, a complexidade

Com efeito, se em vista de um cenário, parece, resistente à mudança, mas que ao mesmo tempo universaliza um conjunto de ditames pedagógicos, como se fossem funcionar da mesma forma na especificidade cada arranjo escolar e perfil docente, compartilhamos como costumamos exercer a nossa docência. A última questão é a seguinte: “Em que sentido o conhecimento complexo nos ajuda a estabelecer uma linha de força para essa empreitada?”.

Temos duas pontas de lanças, que pela complexidade, auxiliam em nossa contribuição de trabalhar o lugar do aluno, pelo seu *presente*, oportunizando a força da *autoria*.

A primeira questão é a intertransdisciplinaridade. Para Edgar Morin, somos habitantes de um planeta minúsculo, perdido entre milhares de estre-

las da Via Láctea, e cabe-nos entender que a nossa existência tem uma carga turbulenta, caótica, infernal como a formação da superfície da Terra, e que, portanto, temos marcados em nós uma perdição inata na amplitude do cosmos. Significa, logo, uma resposta/reação à razão fragmentada e a disjunção disciplinar concebida pelo Iluminismo, cuja crença na racionalidade científica a engendrava como o único caminho para o progresso, visto esse como linear e universal (BATISTA e CASTROGIOVANNI, 2016). O pensamento complexo apresenta uma crítica ao conhecimento que desprende as dimensões do saber, visto que a separação das partes do contexto anula a possibilidade de tomar em conjunto a simultaneidade do ser humano, que é cultural, mitológico, econômico e assim em diante, isto é, “[...] uma totalidade biopsicossociológica” (MORIN, 1975, p. 22).

Justamente por isso, Morin apregoa a importância da escola alicerçar-se no “ensinar a viver”, ou seja, estabelecer-se em uma educação que utilize o conhecimento adquirido e construído pela humanidade para transformá-lo em sabedoria, edificando a compreensão humana. Faz-se premente que a escola dialogue com o mundo, trabalhe com a incerteza, compreendendo os mistérios da humanidade como partes da própria humanidade. Contrário à ética do “conhecimento pelo conhecimento” no qual a ciência moderna amparou-se, Morin, guia-nos a não mais separar a ética do conhecimento, apostando na construção de uma consciência planetária que faça ligações disciplinares “[...] a partir da responsabilidade, da inteligência, da iniciativa, da solidariedade, do amor” (MORIN, 2011, p. 35).

A segunda ponta da lança é a *incerteza*, o que demanda a ação *estratégica*. A prática docente deve valorizar o desconhecimento e preparar-se para o inexplicável, partindo da premissa da complexidade, existente na sala de aula, que impede a construção de receitas didáticas. Significa não excluir o planejamento do professor, tampouco descartar teorias pedagógicas, mas estar aberto a agir, nas palavras de Morin (2005), estrategicamente.

Atuar com estratégia denota trabalhar com a aleatoriedade, tendo consciência da incerteza, e construindo um roteiro ciente das mudanças que uma ação pode sofrer ao entrar em interação com as características do meio, uma *ecologia da ação* (MORIN, 1986). Ao contrário de um método fechado de ensino, que é programático e logo passivo ao imprevisto, a estratégia “[...] pode modificar o roteiro de ações previstas, em função das novas informações que chegam pelo caminho que ela pode inventar” (MORIN, 2005, p. 220). cremos que ensinar, na contemporaneidade e para a atual geração de alunos, contém uma liberdade que se aproxima de algo caótico e anárquico, muitas vezes corolário da sociedade em si, e instiga uma emergência de criatividade. Nessa irracionalidade docente para o que a vida, e logo o conhecimento, têm de arriscado e surpreendente, ensina-se o professor a aprender com os pró-

prios erros, a singularizar-se pelas suas próprias experiências e a alimentar um espírito corajoso frente à incerteza.

As certezas temporárias, as teorias biodegradáveis, a racionalidade aberta. Mediante isso, “[...] perde-se o consolo da redenção; ganha-se, em contrapartida, a lucidez do relativismo” (SILVA, 2002, p. 95). Então, a racionalidade docente na qual pode apoiar-se o professor na contemporaneidade é dotada simultaneamente de razão e desrazão, visto que o conhecimento é apenas aproximativo e encontra-se submetido a um princípio termodinâmico de degradação e desintegração (MORIN, 1986). Então o ensino, igualmente deve combater a decomposição das suas ideias pela regeneração que se dá na atividade criativa, que constantemente está a renascer.

Considerações finais

As colocações que fizemos aqui não têm pretensão à verdade pedagógica ou a criação de requisitos de como preparar uma aula. Muito menos, intenciona aprofundar uma história tão intensa e complexa, que ainda passa por rigorosas investigações, como é o ensino de Geografia.

Buscamos, em outro viés, compartilhar saberes e dialogar com algumas alavancas para a docência, dentre elas, o pensamento complexo. Igualmente, assumimos que a profissão docente não é neutra e a-histórica. Logo, na nossa prática cotidiana, também está presente uma visão de um mundo, um ideal representado, um projeto de sociedade. Isso parece ter ficado claro quando descrevemos sobre quais itens iniciais nos alicerçamos no preparo de uma aula de Geografia: o lugar, o presente e a autoria. Esses, por sua vez, são multirreferenciais e dinâmicos e, portanto, transitam por um plano que pensamos que apenas poderia ser apreendido, ainda que provisoriamente, pela complexidade.

Algumas reflexões aqui foram feitas. O caminho segue em aberto.

Referências

BACKHEUSER, Everaldo. Tertúlias Geográficas. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, maio, 1943.

BATISTA, Bruno Nunes. Três Estados para uma Aula de Geografia. **Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 3, 2015.

_____. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A Religação dos Saberes e a Ação Estratégica: o Pensamento Complexo na Prática docente. **Competência**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico Escola e os seus Arredores – Descobertas e Aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARVALHO, Delgado de. O Ensino da Geografia no Curso de Humanidades. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, jan, 1944.

DAMASCENO, Daury Fontenelle. Algumas Considerações sobre o Emprego do Material Didático no Ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 185, mar-abr, 1965.

LA BLACHE, Vidal de. A Geografia na Escola Primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abr, 1943.

MONBEIG, Pierre. A Geografia no Ensino Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, maio, 1945.

_____. A Geografia no Ensino Secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 127, jul-ago, 1955.

MORIN, Edgar. **O Enigma do Homem: para uma Nova Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Para Sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PINTO, Maria Magdalena Vieira. Orientação Metodológica para uso do Atlas Geográfico Escolar. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 178, jan-fev, 1964.

SILVA, Juremir Machado da. Em Busca da Complexidade Esquecida. In: CASTRO, Gustavo de (Org.). **Ensaios de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

VESENTINI, José William. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

WEISS, Arthur Bernardes. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 161, mar-abr, 1961.

_____. O Problema da Motivação no Ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 168, mai-jun, 1962.

