

POR NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESSIGNIFIQUEM O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: O TRABALHO DE CAMPO COMO RECURSO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Rafael Henrique de
Albuquerqueⁱ
Mestrando em Geografia
Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Resumo

O presente artigo visa contribuir para as reflexões sobre a necessidade de renovação das formas de se ensinar Geografia nas escolas, saindo do lugar comum das aulas tradicionais, onde o aluno tem papel secundário na relação ensino-aprendizagem, para aulas que a reflexão e a proposição de ideias para soluções de problemas do cotidiano do aluno, sejam o objetivo principal. Para tal, na última parte deste artigo será apresentada uma experiência, ainda não acabada, sobre o uso do trabalho de campo como recurso para o ensino de Geografia na escola onde trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, currículo e trabalho de campo.

FOR NEW PEDAGOGICAL PRACTICES THAT MAKE SIGNIFICANT THE CURRICULUM OF SCHOOL GEOGRAPHY: FIELD WORK AS A RESOURCE FOR GEOGRAPHY TEACHING

Abstract

This article aims to contribute to the reflections on the need to renew the ways of teaching Geography in schools, leaving the common place of traditional classes, where the student has a secondary role in the teaching-learning relationship, for classes that reflection and proposition. ideas for everyday student problem solving are the main goal. To this end, the last

ⁱ *Endereço institucional:* Rua Marquês de São Vicente, n. 225. Edifício da Amizade, ala Frings, sl. F411. Gávea. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22451-900.
Endereço eletrônico:
rafael2006albuquerque@yahoo.com.br

part of this article will present an unfinished experience on the use of fieldwork as a resource for teaching geography in the school where I work.

Keywords: Geography teaching, curriculum and fieldwork.

Introdução

Vivemos em um mundo em constante transformação, onde as sociedades estão mudando a todo momento, novos modos de vidas surgem, novas demandas e novos conflitos aparecem e tudo isso inevitavelmente reflete também na educação escolar. Segundo Mónclus (2006, p.17 e 18), se referindo à necessidade da construção de uma cultura de paz, através da educação escolar em tempos de belicimos extremos, mas que também pode ser ampliado para outros aspectos da sociedade, afirma que tudo isso:

(...) exige (...) a transformação dos estilos tradicionais de ação educativa (...) de dar uma nova orientação pedagógica em todos os níveis, reconfigurar os métodos e revisar os materiais pedagógicos utilizados, estimular as pesquisas, promover a formação de docentes e fomentar a abertura do sistema educativo à sociedade.

Essa exigência de transformação na ação educativa, defendida por Monclús, vai ao encontro das afirmações de Diniz (2014, p.5), quando ela afirma que é preciso “revitalizar o ensino e suas práticas em ciências sociais – especificamente em geografia.” E para Silva *et al* (2014, p.8), “as ciências sociais no Ensino Básico precisam ser competentes para trabalhar as transformações e as dinâmicas complexas de sociedades concretas e reais.” Pérez (2015), em sua pesquisa sobre a promoção de uma educação cidadã através do ensino de Geografia, escreve que é necessário a revisão da agenda didática da Geografia.

Transformar, revitalizar, reconfigurar e revisar são palavras usadas pelos autores supracitados para se referirem ao ensino de ciências sociais nas escolas. São palavras que denotam mudança e, portanto, fica bastante claro que os conteúdos

escolares e as práticas de ensino, em especial os geográficos, estão defasados em relação às demandas das sociedades atuais e devem ser atualizados. Afinal, de acordo com Azevedo e Moraes (2014), há um constante descompasso entre os conteúdos tratados em sala de aula e o que os autores chamam de “nova agenda da Geografia mundial e brasileira.” E este descompasso, ainda segundo os autores citados, é responsável por repetidas reclamações de professores do ensino básico.

Todavia, não basta só reclamar. É preciso propor soluções. E diante desse cenário, o presente artigo visa contribuir para as reflexões sobre a necessidade de renovação das formas de se ensinar Geografia nas escolas, saindo do lugar comum das aulas tradicionais, onde o aluno tem papel secundário na relação ensino-aprendizagem, para aulas que a reflexão e a proposição de ideias para soluções de problemas do cotidiano do aluno, sejam o objetivo principal. Para tal, na última parte deste artigo será apresentada uma experiência, ainda não acabada, sobre o uso do trabalho de campo como recurso para o ensino de Geografia na escola onde trabalho.

Por uma nova Geografia escolar

A realidade do ensino de geografia de muitas escolas brasileiras é composta por temas tradicionais que, muitas vezes, não acompanham as transformações e complexidades dos fenômenos espaciais contemporâneos. Tal realidade acaba por contribuir para aulas enfadonhas, de caráter expositivo, que enchem os alunos de informação, deixando de lado um dos fatores mais importantes para a relação ensino-aprendizagem, que é a reflexão. Em outras palavras, o aluno aprende a conhecer o espaço geográfico, mas não é capaz de refletir sobre seus fenômenos.

Os temas e conteúdos costumeiramente estão relacionados ao material didático, que é um dos recursos mais utilizados nas escolas brasileiras, em especial nas públicas, produzidos em ambientes distantes das realidades de muitas escolas do grande território brasileiro (SILVA; SAMPAIO, 2014). Isso acaba produzindo professores bastante apegados, ao que Pérez (2015, p. 15) denomina de uma forte “cultura escolar tradicional,” desconectada dos novos tempos. Sendo assim, há que se criar

outras teorias e práticas, para que uma leitura espacial real, política, coerente, significativa e propositora seja a base da relação ensino-aprendizagem de geografia nas escolas.

As temáticas que estão sob o guarda-chuva de categorias e conceitos da disciplina geográfica são variadas e de extrema relevância para os alunos. Esta variedade e relevância são abordadas por Castro (2014), quando ela afirma que:

A geografia é a disciplina que tem o mérito de revelar ao estudante o seu lugar no mundo. A riqueza temática dos conteúdos passíveis de serem trabalhados em sala de aula advém da própria diversidade dos espaços, das paisagens e das sociedades que compõem o rico painel do cotidiano dos povos e dos seus lugares. [...] Conhecer o mundo é condição necessária para nele viver e para transformá-lo.

Indo nesta mesma linha de pensamento, Fabregat (2005, p.16), se referindo às disciplinas das Ciências Sociais, como História e Geografia, afirma que:

Essas matérias por sua vocação de análise das relações entre a sociedade e seu território através da história, os problemas que resultam dessa relação (econômicos, antropológicos, políticos), podem ter um papel relevante na formação do pensamento crítico na transmissão de valores capazes de sustentar atitudes socialmente ativas, em outras palavras, na formação do cidadão em seu sentido mais íntegro do termo.

Pérez (2015) afirma que a Geografia tem potencialidades educativas para a formação de cidadãos. Para corroborar sua afirmação, ele cita um trecho da Declaração de Roma sobre a Educação Geográfica na Europa (2013):

A educação geográfica provê aos alunos os elementos necessários para conhecer e compreender o mundo. O uso da informação geográfica é vital para o futuro da Europa. Todos os cidadãos europeus necessitam compreender como utilizar esta informação. A educação geográfica provê uma solução para este dilema. Por exemplo, o uso apropriado de informações geo-espaciais e tecnologias permite analisar criticamente os problemas do mundo real, conduzir investigações com diferentes níveis de complexidade, buscar alternativas sustentáveis e ajudar o desenvolvimento de ideias criativas.

Embora esta citação acima, utilizada por Pérez, esteja se referindo ao contexto europeu, ela pode muito bem ser adaptada para o contexto brasileiro e suas distintas realidades. Entretanto, apesar do grande potencial e relevância da Geografia

em dotar o aluno de uma mais-valia no que se refere à leitura espacial dos fenômenos, a mesma, através dos temas de seu currículo e de práticas pedagógicas descoladas da realidade, utilizadas por parte de seu corpo docente, ainda parece estar bem a quem dos novos e complexos temas da nossa sociedade, tais como: gênero, política, *fake News*, intolerâncias, violência urbana, planejamento territorial, crescimento das cidades, redes sociais, questões ambientais etc. Tais temas merecem integrar as pautas de discussões e proposições de uma renovação curricular e das práticas pedagógicas de Geografia no Ensino básico, caso contrário a disciplina geográfica escolar corre o risco de perder cada vez mais relevância na vida dos alunos.

O papel do professor na ressignificação da Geografia escolar

Até aqui reafirmou-se a necessidade de se buscar alternativas ao ensino de Geografia tradicional. E essas alternativas, cabe ressaltar, não se trata da mera inserção de tecnologias como recursos, tais como: slides, vídeos etc. Uma vez que, tais artefatos tecnológicos, se usados de maneira inadequada e sem preparo, se transformam em falsa inovação ou mesmo em uma inovação conservadora (CYSNEIROS, 1999). É necessário mais que isso. A inovação que se deseja no ensino de Geografia, é mais ampla e passa por uma mudança das práticas pedagógicas de ensino e por uma ressignificação dos conteúdos. E para que isso seja possível, é de extrema importância que o professor de Geografia do ensino básico busque se qualificar para melhor realizar o seu trabalho, ou seja, refletindo sobre ele e buscando novas propostas pedagógicas mais adequadas ao mundo atual. A formação continuada do professor de ensino é condição indispensável para a melhoria do ensino. Cabe ressaltar, no entanto, que são raros os incentivos, seja no âmbito público ou privado, para que o professor consiga se qualificar. Além disso os baixos salários acabam fazendo com que alguns professores precisem lecionar em diversos lugares para ter uma renda que atenda às suas necessidades, acabando por dificultar qualquer tentativa de se qualificar. Isso é um fato.

Todavia, tal dificuldade não pode ser um impeditivo para que o professor busque se qualificar. Não adianta somente reclamar sobre o currículo, sobre as con-

dições de trabalho, sobre os baixos salários etc. O que está ruim e precisa melhorar já é sabido. É necessário um esforço por parte do corpo discente, uma vez que, segundo Diniz (2014, p.7), “as mudanças na educação escolar somente ocorrerão quando os professores abandonarem o lugar do morto, elemento passivo nos discursos e práticas de ensino.” Em outras palavras, o professor de ensino básico precisa refletir sobre suas práticas de sala de aula e tomar as rédeas da produção de conhecimento sobre o ensino de Geografia. Ninguém melhor do que ele próprio, que está na linha de frente do ensino, ou seja, que está realmente na sala de aula semanalmente, em contato com os sabores e dessabores da profissão, que sabe o que funciona e o que não funciona, o que precisa ser mudado e aprimorado. Afinal, refletindo sobre as práticas de aula, o professor pode redesenhar a geografia escolar e dar outro significado à formação do geógrafo (DINIZ, 2014).

Azevedo e Moraes (2014) chamam à atenção para a baixa participação de profissionais do ensino básico na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que podem, ainda segundo os autores, auxiliar o corpo docente a repensar as estratégias de ensino e os conteúdos trabalhados no currículo de Geografia para o ensino básico. Sobre esta contribuição, é importante refletir sobre essa baixa participação. Será que os professores do ensino básico não são convidados ou será que são, mas declinam a propósito do não interesse em participar de decisões do que envolvam o Estado? Independente da resposta, é fato, que a participação do professor de Geografia na elaboração do currículo é essencial, uma vez que, como já foi dito, ele está na linha de frente do ensino. Outro ponto importante é a necessidade em se pensar a melhoria e adaptação do currículo de Geografia do ensino básico, através da formação de redes e fóruns entre os discentes, para refletir sobre os conteúdos, propor e compartilhar ações que visem a adequação do currículo à realidade dos alunos e suas problemáticas, além de práticas de ensino não tradicionais.

O trabalho de campo em Geografia

Ao longo de toda a graduação em Geografia pela PUC-Rio, eu participei de alguns trabalhos de campo com temáticas variadas, onde foi possível estudar, desde perfis de solo, eixos de drenagem, geomorfologia de praias, composição mineralógica de rochas, serrapilheiras, passando por uma visita a uma estação meteorológica, à verificação de mudanças no sítio do centro da cidade do Rio de Janeiro através dos processos de metropolização, ou mesmo, ir de trem até Japeri na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, para estudar os processos de ocupação da Baixada Fluminense etc. Em resumo, através dos trabalhos de campo, foi possível ter contato com um sem número de temáticas (físicas, biológicas e sociais) e o mais importante, a constatação de que tais temáticas estão em constante interação e que tal interação representa exatamente o diferencial e a riqueza das pesquisas em Geografia. Sendo assim, o trabalho de campo teve um importante papel na minha formação como geógrafo, pois, me foi possível, além de somar a teoria à prática, ampliar as maneiras de ver e viver o espaço geográfico.

Apesar da inestimável contribuição que os trabalhos de campo deram para minha formação, ela poderia ter sido maior, se, além da vivência, a reflexão sobre as práticas, também fosse, de alguma maneira, abordada durante a graduação. As discussões e as leituras dos textos indicados na bibliografia do módulo sobre “O trabalho de campo em Geografia,” da disciplina “Teoria e epistemologia da Geografia” do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro foram primordiais para que eu chegasse a tal constatação. Tal qual estudamos epistemologia da Geografia, o que, de algum jeito, contribui para o conhecimento da disciplina, deveríamos nos debruçar também sobre a epistemologia do trabalho de campo, afinal, a própria história da disciplina está diretamente associada às práticas de exploração dos naturalistas europeus (ZUSMAN, 2011; CLAVAL, 2013). E as ideias que surgiram dessas expedições, segundo Wulf (2016, p.145), se referindo as descobertas de Alexander Von Humboldt em sua passagem pelo continente americano, mais especificamente pelo vulcão Chimborazo no Equador, ajuda-

riam a mudar “a maneira como as futuras gerações compreenderiam o mundo natural.”

O *modus operandi* e a importância dada ao trabalho de campo costuma variar de disciplina para disciplina. Tal observação foi construída através dos relatos de colegas mestrandos, não geógrafos, (biólogo, geólogo, historiadora) integrantes do corpo discente da disciplina já citada. Através de tais relatos, foi possível constatar que os objetivos e os métodos aplicados aos trabalhos de campo, variavam bastante, o que, é até esperado, uma vez que, são disciplinas distintas com objetos de estudo também distintos. Apesar de estarmos tratando o trabalho de campo em Geografia, ouvi-los foi importante, pois foi possível conhecer outros modos de se fazer trabalho de campo fora da disciplina geográfica. Essa observação vai ao encontro da pesquisa de Bruno Latour (2001), quando ele acompanha o trabalho de campo de três profissionais, de formações distintas (Pedologia, Botânica e Geologia), pela Amazônia. Fica bastante claro, através dos relatos de Latour, que as maneiras de se fazer o trabalho de campo, como também os modos de “ler” o espaço eram distintos e de alguma maneira se complementavam.

Esses modos distintos de se fazer trabalho de campo, aparecem também dentro da própria Geografia, dependendo da abordagem e do objeto de estudo. Um pesquisador que se debruce, por exemplo, sobre a suscetibilidade à erosão de uma determinada encosta, terá métodos e interesses distintos de um pesquisador que se dedique a estudar os processos de metropolização em um determinado espaço etc. Ambos terão, certamente, trabalhos de campo totalmente diferentes. No entanto, é mister sempre ressaltar, que embora tenham objetos bastante distintos, ambos são geógrafos, e devem estar atentos para não aprofundarem demais em um determinado assunto, se esquecendo da multidimensionalidade dos fenômenos espaciais.

De acordo com Claval (2013), se referindo ao processo de doutoramento de Augustin Bernard, que consegue se tornar doutor, sem ao menos, ter contato direto com o campo, foi o derradeiro representante de uma tradição anterior ao século XVIII, denominada por Claval, de geógrafos de gabinete, que abdicavam dos trabalhos de campo em suas pesquisas. Hoje tal façanha seria inimaginável. Não há pesquisa geográfica de qualidade, sem que o pesquisador saia a campo, teste hipóteses

com os fenômenos reais, verifique *in loco* a validade ou não de teorias ou de pesquisas que sirvam de base, realizadas alhures, para o objeto e o contexto sob o qual sua pesquisa está sendo feita. O trabalho de campo serve, portanto, nas palavras de Claval (2013, p.9), para se “ter uma visão global daquilo que estuda.”

Apesar da importância que o trabalho de campo tem para a Geografia, somente a partir dos anos 1970 ou 1980, as práticas sobre os quais ele está apoiado receberam a devida atenção (CLAVAL, 2013 *apud* ROBIC, 2000; BAUDELLE, 2001). Antes disso não havia sistematização, as informações e o “como fazer trabalho de campo” eram passadas oralmente, o que dificultava sua institucionalização como uma *práxis* importante para a pesquisa geográfica. O trabalho de campo, mesmo que indiretamente, ajudou a edificar as práticas de pesquisa em Geografia e diante de tamanha importância, tratá-lo como algo trivial não faz jus a tal importância. O trabalho de campo precisa entrar na pauta de discussões dos cursos de geografia já durante a graduação para que o graduando possa dar o devido grau de importância para uma prática tão cara a disciplina geográfica, inclusive para os licenciandos, uma vez que, o trabalho de campo apresenta-se também como uma ferramenta primordial para o ensino de geografia nas escolas.

O trabalho de campo como recurso para o ensino de Geografia escolar

No ambiente escolar, pelo menos através da minha experiência como estagiário em uma escola da rede municipal de ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro e hoje como docente de uma escola da rede privada do município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, “trabalho de campo” era e é encarado, tanto pelo corpo docente, quanto pela coordenação pedagógica e também por alguns professores, como um mero passeio, como um mero “descanso” das aulas tradicionais. Encarar o trabalho de campo apenas como um lazer, sem um objetivo pedagógico, é desperdiçar o grande potencial e o poder que o contato direto com o mundo real tem para ensinar (CLAVAL, 2013).

O trabalho de campo passa a ganhar importância através da corrente filosófica medieval, denominada “nominalismos” (CLAVAL, 2013 *apud* VIGNAUX, 1985).

Esta corrente acredita que um conceito não existe sozinho, ele apenas tem validade na medida em que é experienciado. Esta contribuição me fez refletir sobre os diversos conceitos que são trabalhados durante as aulas de Geografia no ensino básico, os quais, muitas vezes, não são fixados pelos alunos, exatamente por não serem experienciados. Trata-se de uma mera transmissão de conhecimento, sem que os alunos tenham a possibilidade de refletir. De acordo com Claval (2013, p.3):

Sem o confronto com o mundo real, somente o ensino em sala de aula não permitirá que os jovens formulem julgamentos satisfatórios. Para Rousseau, os alunos devem sair da sala e de sua atmosfera confinada; eles aprenderão mais ao se movimentar [...] ao observar a natureza e as atividades dos homens.

Sendo assim, o conteúdo escolar, quando está desconectado do mundo real, tem grande possibilidade de não contribuir para uma verdadeira aprendizagem. Com isso, não quero dizer que é necessário ver para crer, no entanto, ver, possibilita a construção da própria reflexão por parte dos alunos, seja para concordar ou discordar dos conceitos e assuntos abordados na sala de aula. Nesse sentido, a transmissão de conhecimento, de informação, fica em segundo plano e o foco principal é a dotação de poder reflexivo no aluno.

O trabalho de campo, se orientado da maneira correta, pode ser uma importante estratégia para contribuir com as necessárias mudanças nas práticas pedagógicas de ensino, em especial, de Geografia, começando pela diferenciação entre trabalho de campo e passeio. O primeiro faz com que os alunos exercitem seus modos de ver e viver um determinado tema geográfico, enquanto o segundo, não tem qualquer intensão pedagógica, se restringindo a um momento de lazer. Essa confusão entre trabalho de campo e passeio acaba chegando até a universidade, quando alguns alunos calouros acabam se referindo aos trabalhos de campo como passeios, sendo corrigidos pelos professores ou alunos veteranos. Isso passa exatamente pelo mau uso das saídas da escola, que sem a devida orientação, acabam se tornando meros passeios.

Além disso, o bom uso do trabalho de campo durante o ensino básico, pode fomentar a construção de um espaço de negociação entre a prática acadêmica e a

prática ativista (ZUSMAN, 2011). Tal afirmação encontra morada em uma atividade, que ainda está sendo implantada, com uma turma do 3º ano do ensino médio da escola onde eu trabalho. Onde os alunos estão fazendo o levantamento de diversos fenômenos espaciais que afligem seus cotidianos, tais como: alagamentos, buracos nas vias, áreas com falta de água, sem coleta e tratamento de esgoto etc. A partir desse levantamento, representações cartográficas desses fenômenos serão elaboradas pelos próprios alunos usando a ferramenta do Google Earth. Em seguida será elaborado um documento, novamente pelos próprios alunos, sob minha orientação, cobrando melhorias do poder público para os problemas citados acima, que estarão mapeados e com sugestões de soluções para tais problemas.

E o trabalho de campo nessa atividade consistirá na presença da turma em uma audiência pública no município de Nova Iguaçu, com o intuito de os alunos terem contato com esse importante espaço político, além de saídas para identificar e georreferenciar os fenômenos espaciais que afligem a comunidade e carecem de atenção do Poder público. Em resumo, a partir dessa atividade, será possível edificar a consciência política e ativista, contribuindo para a formação de alunos mais reflexivos e ativos na identificação, reflexão e busca por soluções para problemas que afligem a sociedade. Utilizando-se de estratégias que partem de um problema, onde a solução é obtida pelos próprios alunos. Fazendo com que o ensino de Geografia seja relevante e aplicável, trazendo benefícios para sociedade. E o trabalho de campo pode contribuir sobremaneira para esta atividade, como também para dar vida nova ao ensino de Geografia nas escolas.

Considerações finais

Exatamente durante a produção deste artigo, que tem como objeto a renovação do currículo de geografia escolar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) acaba de aprovar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio. Ainda é cedo para dizer se esta nova base curricular dará certo ou não, no entanto, uma coisa é fato, as discussões acerca do currículo escolar estão em voga. E não é de hoje que as questões sobre o currículo integram as discussões sobre a educação es-

colar (COSTA *et al*, 2003). Tanto do currículo escolar quanto do currículo universitário que envolve a formação de professores. Também pudera, uma vez que as sociedades vão mudando, novos modos de vida surgem, vão surgindo também novos agentes, nova demandas, novos conflitos e tudo isso inevitavelmente reflete na educação.

O currículo da Geografia escolar e suas práticas de ensino parecem não estar dando conta das demandas da sociedade contemporânea. E para tal, novas ações precisam ser tomadas e o professor de Geografia precisa chamar para si a sua responsabilidade e experimentar novas arquiteturas de ação para mudar esse quadro. O trabalho de campo, se utilizado da maneira adequada, aproveitando o seu enorme potencial, pode ajudar a estimular os alunos a edificarem visões mais significativas e críticas sobre o espaço geográfico.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Daniel A. de; MORAIS, Marcelo Alonso. **Ensino de Geografia: novos temas para a geografia escolar** (orgs). 1ªed. Rio de Janeiro: consequência, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Geografia: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Maria Vorraber *et al.* (orgs) **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In **Revista Informática Educativa**, V.12, Nº 1, 1999, UNIANDES-LIDIE.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez.2004.

FABREGAT, Clemente Herrero. **La formación del profesorado em Ciencias Sociales**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p.15-40

JACOB, C.R. et al. **Atlas das condições de vida na Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015.

MONCLÚS, Antônio. La educación para la paz em uma sociedade globalizada. In MONCLÚS, Antonio; SABAN, Carmen. **Educación para la paz: enfoque actual y propuestas didácticas**. Barcelona (Espanha): Ediciones CEAC, 2006, p.17-44

PÉREZ, Francisco Florentino García. **Puede la enseñanza de geografía promover educación ciudadana?** In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (orgs). Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015. 252 p.

PLATÃO. **A República**. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Augusto César Pinheiro *et al* (orgs). **Educação geográfica em foco: temas e metodologias para o ensino básico**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SILVA, Lair Miguel da; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Livros didáticos de Geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Caminhos da geografia**. Uberlândia, v.15, n.52, p.173-185, dez.2014.

Recebido em 14 fev. 2018

Aceito em 9 mar. 2018.