

# DESIGUALDADES E DIVERSIDADES: O ENSINO DE GEOGRAFIA FRENTE ÀS NOVAS REALIDADES<sup>1</sup>

Janete Aparecida Gomes Zuba

[Janetezuba@yahoo.com.br](mailto:Janetezuba@yahoo.com.br)

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas a educação e na concretização de inovações. O aumento da pobreza e da exclusão é constatado pelo agravamento cada vez maior das desigualdades sociais, que se refletem diretamente no cotidiano da escola. Contudo, a Geografia escolar vivencia as constantes mudanças do conhecimento, do uso de novas tecnologias que têm refinado as desigualdades, e, acima de tudo, da própria descrença da sociedade por melhorias da qualidade de vida com o auxílio da escola.

Por conseguinte, a presença e as características peculiares da Geografia no contexto educacional sempre nos provocaram indagações, sobretudo porque é na maioria das vezes, apresentada aos alunos de maneira isolada do cotidiano e artificial, dificultando a aprendizagem. No entanto, as propostas curriculares atuais para o ensino de Geografia na educação básica, devem oportunizar aos professores e alunos a compreensão dos principais problemas espaciais (territoriais, ambientais, sociais e econômicos) do lugar onde vivem, e todas as relações que nele se estabelecem. A nosso ver, as situações do cotidiano que envolvem sobretudo o espaço, em qualquer escala, devem constituir-se em objeto de estudo de Geografia. A formação de valores como a solidariedade, ética, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas, entre outras), combate às desigualdades e às injustiças sociais, são objetivos da escola, e também da Geografia. A problematização dessas questões permitirá que a discussão e os diversos posicionamentos ampliem o conhecimento e produzam atitudes que possibilite a todos ter autonomia e visão crítica para a vida individual e coletiva.

Logo, é de suma importância a atuação de um profissional nesse segmento de ensino, que seja conhecedor do contexto em que atua, reflexivo e tenha capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho. Para isso, precisará ser valorizado como profissional que tem saberes específicos, que advêm em grande parte dos processos de formação anteriores, bem como dispor de condições dignas para o exercício da profissão docente.

## **O ensino de Geografia nas propostas curriculares do Brasil**

Nos últimos quinze anos, governos de diferentes países empenharam-se em promover reformas educacionais, através das quais profundas intervenções foram realizadas nos currículos de formação de professores da Educação Básica. Essas reformas vinculam-se ao projeto neoliberal que se tem fortalecido nesse mesmo período. As políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas educacionais. O que se tem percebido é que a educação, as instituições educacionais e, em particular, seus currículos têm sido visados para a promoção da reestruturação econômica, política e social.

---

<sup>1</sup> Eixo 3 Educação e Ensino de Geografia

No centro dessa redefinição está o currículo. Redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito a interpretações e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição. Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais 'reformas' neoliberais da educação? (SILVA, 1998,p.9).

Sendo assim, o sistema educativo direciona-se sempre a determinados interesses concretos<sup>2</sup> do sistema econômico predominante, que, por sua vez, se refletem no currículo. É por meio dos currículos que se atingem os fins educacionais no ensino escolarizado, dado que são uma construção cultural e uma das formas de organizar as práticas educativas:

o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou a aprendizagem necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 1998, p.15-6).

Entretanto, apesar de sua importância para a educação e o ensino, o currículo vem sendo marginalizado nas discussões realizadas pelos atores sociais envolvidos no processo educativo, e tem-se restringido à esfera educativa de interesse dos administradores, a quem cabe a tarefa de organizar o sistema educacional. Tanto em sua elaboração quanto nas reformas que ocorrem fora do âmbito do sistema escolar, os professores são colocados à margem dessa discussão. Assim, os professores enfrentam dilemas e desafios no espaço de sala de aula, inclusive com relação ao ensino de Geografia, que decorrem da separação entre os valores proclamados pelos gestores de políticas públicas e os problemas reais enfrentados pelos mesmos. Nesse sentido, podemos afirmar que

[...]quando o currículo é uma realidade gerenciada e decidida a partir da burocracia que governa os sistemas educativos, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, é lógico que os esquemas de racionalização que essa prática gera sejam aqueles que melhor podem cumprir com as finalidades do gestor. A dificuldade de achar uma teorização crítica, reconceitualizadora, iluminadora e coerente sobre o currículo provém, em parte, de uma história na qual os esquemas gerados em torno do mesmo foram instrumentos do gestor ou, para o que gerenciava esse campo, ferramentas pragmáticas mais que conceitos explicativos de uma realidade. Porque nos sistemas escolares modernos, principalmente quando se tomou consciência do poder que isso representa, o currículo é um aspecto acrescentado, e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas, que cai nas

---

<sup>2</sup> Interesses concretos: trata-se de interesses que visam à recomposição da hegemonia do sistema capitalista.

mãos da administração. No currículo se intervém como se faz em outros temas e pelo fato de sua regulação estar ligada a todos os demais aspectos gestionados: níveis educativos, professorados, validações, promoções dos alunos etc. (SACRISTÁN 1998, p.32).

Uma das funções do currículo prescrito<sup>3</sup> é o estabelecimento de uma cultura comum para o conjunto da sociedade que se quer educar. Deve explicitar a intenção de implementar um projeto unificado de intenção nacional ou de formação de uma cidadania que seja, simultaneamente, nacional e cosmopolita.

No Brasil, os anos 1990 são marcados por medidas de ordem social, políticas e culturais. As reformas produzidas pelo governo provocaram transformações em todas as áreas, inclusive no sistema oficial de educação. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996) instrumento legal na estruturação e funcionamento do sistema educacional, indica os rumos e formas que a educação no país deve tomar. Por intermédio do Ministério da Educação e do Desporto e com a aprovação do Conselho Nacional de Educação, a partir de 1995, implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como define Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, se estabelece a definição de políticas curriculares com a proposição de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs. Fica claro que, ao governo, cabe a formulação das políticas, e aos educadores, sua implantação; aos municípios e estados-membros, sua administração.

Entretanto, a atuação dos profissionais numa dinâmica social crítica e elucidativa é pautada pelo currículo escolar e por toda a seleção dos conteúdos socialmente impostos como válidos. Pensar em currículo é nos remetermos, imediatamente, ao conhecimento, a algo determinado e fixo que a escola tradicional brasileira perpetuou como um elemento fundamental da atividade educativa. Sendo uma listagem de matérias ou conteúdos, objetivando a acumulação de conhecimentos, foi ou, ainda, tem sido algo que se coloca além da realidade, à parte do mundo, da vida e das relações sociais ou ético-políticas, o que significa dizer que este tipo de currículo afasta o estudante do mundo real, aliena-o do seu contexto. Assim, não nos perguntamos sobre sua natureza e, muito menos, quem o constituiu.

Todavia, o currículo é um caminho que usamos para chegar a um determinado fim, portanto, ele é meio e não finalidade. Quem o construiu? Quem selecionou os conhecimentos que compõem um determinado currículo? Na verdade, o que ensinar está intimamente ligado a uma outra questão: para quem se dirige e o que queremos com o ensinar. Ora, aqui se encontra um dos pontos importantes, o poder. Quem o estabelece é exatamente quem tem o poder ou é seu representante. Se entendermos isto, poderemos compreender a natureza do currículo, bem como seus objetivos. Ao criá-lo, alguém tem bem claro o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.

O currículo, portanto, ao mesmo tempo em que é visto como instrumento de organização dos conteúdos escolares, ele também se coloca como elemento de discussão a respeito da produção científica adequada ao mundo da escola. Neste sentido, tem necessariamente que otimizar o enlace entre os níveis de ensino do fundamental à universidade, buscando prioritariamente rendimento e qualidade.

o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouquíssima chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. (APPLE, 2005, p. 80)

<sup>3</sup> Cf. SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.1999.

Neles, são definidos os padrões curriculares que orientam as ações educativas na escola, expressando o conteúdo da educação básica que dará novo sentido para a escola ajustada ao projeto de reconversão econômica, social, política e cultural. Contudo, questionam-se as propostas prontas, que não têm conseguido entrar em definitivo na vida das escolas. Nessa direção, a construção de currículos sempre se coloca por meio de contradições. Se de um lado é um ato democrático de outro é, muitas vezes, percebido como impositivo que não contribuem para a melhoria efetiva das atuais condições de ensino.

Nessa perspectiva, reportamo-nos às propostas curriculares para o ensino fundamental e médio por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. No diz respeito à educação geográfica no ensino fundamental, tal documento enfatiza que

a Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2005.)

Na verdade a Geografia é uma área de conhecimento que possibilita aos alunos, a compreensão de mundo, passível de transformações. Para Vesentini, o fato de os guias ou propostas curriculares, como o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de Geografia, do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) serem detalhistas, e valorizarem o conteúdo curricular, explicitando a matéria específica para cada série e semestre, “[...] na realidade mais atrapalham do que ajudam e constituem um estorvo para os professores que procuram levar em conta a realidade de seus alunos” Vesentini (2004, p. 239). Para o autor, os professores deveriam ser sujeitos desse conteúdo curricular, que deve resultar de um profundo conhecimento da realidade dos alunos (intelectual, socioeconômica, psicogenética, de experiência de vida). Tal conteúdo deve ser constantemente reelaborado em razão dos seus resultados e de fatores imprevistos em qualquer sociedade democrática.

### **As atuais reformas educacionais implementadas no estado de Minas Gerais**

No contexto das reformas educacionais, chamamos a atenção para a realidade educacional do Estado de Minas Gerais, com as atuais reformas implementadas na educação básica. Dentre elas, destacamos a proposta curricular de Geografia do ano de 2005, para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – o Currículo Básico Comum (CBC). O mesmo é constituído de conceitos básicos e estruturantes da Geografia. No referido documento, “um dos sentidos de se ensinar geografia na atualidade, justifica-se pela possibilidade de ampliação das capacidades dos alunos para apreenderem a realidade, sob o ponto de vista da espacialidade complexa” (CBC, 2005). Assim, enfatiza que os conteúdos geográficos selecionados na proposta, possibilitam novas mentalidades e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ambiental, política, econômica, cultural e social.

Vejamos o sentido de se ensinar Geografia, contido no CBC para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio:

O ensino da geografia, assim como de outras disciplinas, contribui para o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos, dos limites e potencialidades da ciência e da tecnologia e os desdobramentos que tal desenvolvimento trouxe na construção das espacialidades. Para isso é imperioso

aprender a pensar na lógica das redes de relações, no movimento do pensamento complexo para que, ao contextualizar espacialmente os fenômenos e ao conhecer o planeta nas escalas locais, regionais, nacionais e internacionais, essa compreensão abra possibilidades de desenvolvimento de outras lógicas e uma nova ética: ambiental e social. Essa razão atribui substância à cidadania que se faz necessária no processo de globalização incontável. Nesse sentido, a geografia pode trazer, para as reflexões educacionais, uma dimensão que problematize a lógica do consumo que processa uma sociedade insustentável (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2005. p.8)

Contudo, o olhar espacial é o método a usar no ensino de Geografia, ou seja, o modo como devemos estudar a realidade que tem a ver com a vida dos alunos.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000, p. 94).

É por intermédio do olhar espacial que compreendemos as dinâmicas sociais, como ocorrem as relações entre os homens e quais as condições, limitações e possibilidades econômicas e políticas que nelas interferem. Assim, cabe à escola, como um dos lugares onde se produz conhecimento, subsidiar os alunos no enriquecimento e sistematização dos saberes para que sejam sujeitos capazes de interpretar o mundo que os cerca.

A formação de valores como a solidariedade, ética, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas, entre outras), combate às desigualdades e às injustiças sociais, são objetivos da escola, e também da Geografia. A problematização dessas questões permitirá que a discussão e os diversos posicionamentos ampliem o conhecimento e produzam atitudes que possibilite a todos ter autonomia e visão crítica para a vida individual e coletiva.

Desse modo, os conteúdos específicos da Geografia, no Ensino Fundamental, transitam entre duas possibilidades complementares: a escalar, que prioriza os lugares com seus distintos limites e fronteiras; a temática, que se relaciona a temas do mundo atual. A transição na escala social de análise permite que se tenha como ponto de partida um fenômeno localizado regionalmente, em nível nacional, ou mesmo local e se verifique o significado nesse lugar particularizado, assim como nos demais. Assim, pode-se partir de um problema local do cotidiano do aluno e verificar como ele ocorre nos demais níveis de análise. Ou pode-se partir de um fenômeno situado num lugar distante e trazer para próximo, a fim de entender como ele ocorre no lugar.

A respeito do Ensino Médio, ao ressaltar conteúdos, estratégias didáticas, há de se considerar as modificações na estrutura do ensino escolar, decorrentes LDBEN. Essa fase da educação básica, na transição para a vida profissional, pela inserção no mercado de trabalho ou a escolha de um curso universitário, tem sido na prática a função deste nível de ensino. Mais uma vez cabe ressaltar que a educação geográfica deve fazer do seu conteúdo algo conseqüente para a vida, para a formação do jovem. É o momento em que o aluno realiza a sistematização dos conhecimentos, “[...] construir um conhecimento que considere o saber empírico adquirido na sua própria vivência, contraposto ao conhecimento científico que a comunidade acumulou, gerando seu aprendizado” (CALLAI, 1999, p. 56). Acreditamos que num ensino em que se pretenda dar conta da compreensão e análise da realidade, é importante o professor ter claro qual a contribuição da Geografia e como pode ser operacionalizada.

## **Impasses e desafios no ensino de Geografia no contexto da região Norte de Minas Gerais**

O campo de nossas pesquisas relaciona-se a um contexto desigual e diverso. Destacamos, aqui, em especial, o Norte de Minas Gerais, que de acordo com Pereira (2004) é considerado a parte nordestina das Minas Gerais, dado a semelhança socioeconômica que apresenta em relação ao nordeste brasileiro. “Trata-se de uma região que vem passando por um significativo processo de urbanização, o que tem contribuído para a formação de novas espacialidades”. (PEREIRA, 2004, p. 12). A autora destaca que ao analisar os indicadores sociais e econômicos da referida região, “verifica-se que as tentativas de desenvolvimento propostas pelo Estado não alteraram o quadro de desigualdade social que caracteriza a região desde os primórdios de sua ocupação” (PEREIRA, 2004, p. 29).

Entretanto, consideramos a importância da educação como um dos fatores da promoção do desenvolvimento regional. Os indicadores apresentados incentivam a relevância de discussão de uma política de educação regional que contribua efetivamente com o crescimento econômico, social, científico e cultural das regiões menos desenvolvidas do estado de Minas Gerais.

Entendemos que a melhoria da educação básica, se dará principalmente, por meio de uma política de formação de professores que venha elevar o nível de aprendizado dos alunos desse segmento de ensino.

Nesse caso, considerando as novas realidades ambientais, sociais, territoriais e tecnológicas vivenciadas pelos alunos pelas mais diversas regiões do Brasil, as propostas curriculares devem direcionar o ensino a partir do local, fazendo as devidas conexões com as outras escalas (regional, nacional e global) considerando seus diversos níveis sociais, político, econômico e cultural. As propostas curriculares de Minas Gerais apontam possibilidades para que as escolas em seus projetos políticos pedagógicos abram espaço para os estudos a partir da realidade mais próxima dos alunos, no nosso caso, é de suma importância desenvolver um currículo para a educação básica, que contemple a realidade do Norte de Minas, possibilitando a real compreensão dos educandos a fim de oportunizar a formação de um sujeito que possa contribuir para modificar sua realidade, com vistas à melhor qualidade de vida.

Logo, a atuação do profissional da educação básica, deve contribuir para dialogar com a realidade mais próxima, compreendendo o que há por “detrás da paisagem”, visto que as transformações, ambientais, sociais, territoriais e tecnológicas que se processam precisam ser acompanhadas por este indivíduo, juntamente com os seus alunos.

Contudo, a formação dos profissionais da educação, deve possibilitar o enfrentamento e o entendimento das contradições existentes nas relações humanas. Ferreira (2003, p. 28) afirma que

[...] deverá se constituir de todos os elementos e recursos que permitam ao novo cidadão ter possibilidade de trânsito entre as culturas dos diferentes povos, com a compreensão democrática de respeito a todas as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a sua formação.

Assim, formar o profissional da educação deveria ser entendido como formar alguém capaz de conduzir a sociedade de maneira a atingir o desenvolvimento amplo das capacidades intrínsecas do ser humano. Alguém capaz ainda de favorecer possibilidades de compreensão e mediação na construção do conhecimento. A formação de professores deve ser concebida como um mecanismo de constante capacitação, buscando sempre a reflexão acerca de seu complexo papel que é o de “educar para a vida”. Nesse sentido, os educandos têm direito à oportunidade de desenvolver seus valores sociais, culturais e ambientais, o que promoverá seu desenvolvimento como pessoas geograficamente informadas. Nessa direção,

ressalta-se o significado da educação geográfica na formação de um indivíduo crítico-reflexivo para o exercício da cidadania.

É necessário, portanto, que a sua formação específica e pedagógica seja feita em ambiente que permita o domínio dos conteúdos da área de sua escolha, bem como empregar metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e ensino.

### **Rupturas e possibilidades relacionadas ao ensino de Geografia na atualidade**

As várias abordagens presentes hoje na ciência geográfica se expressam timidamente na escola. Transpor os conteúdos da Geografia acadêmica para a Geografia escolar, levando em consideração suas especificidades e propósitos que estão intrinsecamente relacionados, se torna complexo, diante da diversidade de concepções teóricas existentes. É evidente que para produzir transformações e inovações substanciais na qualidade do ensino e da aprendizagem não se pode desconhecer a importância de como aproximar os conteúdos às possibilidades concretas dos alunos, ou seja, atender às mediações didáticas necessárias e pertinentes para converter os conteúdos das disciplinas em conteúdos escolares. Entendemos neste caso, que uma reflexão profunda sobre a Geografia escolar não pode se distanciar das discussões teórico-metodológicas da Geografia acadêmica e vice-versa.

A educação geográfica contribui para o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos e do nosso lugar no mundo, de como as pessoas se relacionam com as demais em seus entornos. A investigação possibilita a ampliação da compreensão cultural, a interação em escala local, regional e global. Nesse sentido, os educandos têm direito à oportunidade de desenvolver seus valores sociais, culturais e ambientais através da educação geográfica que promoverá seu desenvolvimento como pessoas geograficamente informadas. Nessa direção, ressalta-se o significado da educação geográfica na formação de um indivíduo crítico para o exercício da cidadania (que se faz necessária, no processo de globalização), no desenvolvimento da consciência crítica e na sua postura frente à realidade. A Geografia como ciência possibilita, com seu arcabouço teórico-metodológico, compreender o espaço construído pelos homens, situado num tempo e espaço localizados concretamente. Oferece ainda, subsídios para a observação, descrição e análise da dimensão espacial da vida humana, visível pela paisagem, e encaminha a “ver por detrás” da mesma, considerando a dimensão histórica da materialização dos processos sociais que a formaram.

Por conseguinte, a concepção pretendida hoje da Geografia, é fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino e à própria vida.

### **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura/Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referências para Formação de Professores.** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. V.134, n.248, p.27833-27841.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.83 -134.

\_\_\_\_\_. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre.** São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros, n.16, p. 56-89,1999.

FERREIRA, N.S.C. A formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. IN: \_\_\_\_\_ (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Anete Marília. A urbanização no sertão Norte-Mineiro: algumas reflexões. In: PEREIRA, Anete Marília; ALMEIDA, Maria Ivete Soares de. **Leituras geográficas sobre o norte de Minas Gerais.** Montes Claros: Ed. Unimontes, 2004, p. 11-32

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004. p. 249-288.

ROCHA, G. O. de. **A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos professores para as escolas:** o ensino de Geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais. 2001. 163f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo: Ed. USP, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed.1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, **Conteúdo Básico comum.** Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conteúdo Básico comum.** Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE, 2005.

SILVA, T.T. A escola cidadã no contexto da Globalização: uma introdução. In: Silva L.H. (org). **A Escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes. 1998.

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, SP: Papirus, 2004.