

O PIBID, a geografia e as estratégias de ensino

Cláudio José Bertazzo *

Izabella Peracini Bento **

Resumo

As evidências da deterioração dos modelos clássicos do ensino de geografia nos impelem a considerar ações, intervenções e realizações no âmbito do PIBID como fontes da criação/recriação e remodelação de estratégias para o ensino da geografia escolar. A reflexividade acerca das práticas pibidianas e suas concepções didáticas objetivam entender e interpretar situações de aprendizagem na educação básica e a influência que promove na formação de professores de geografia. O percurso metodológico incluiu observação participante e intervenções didáticas, a partir da leitura de autores com firmes vivências no ensino e formação de professores. Avaliações preliminares estão a validar as escolhas metodológicas e permitem avançar e aperfeiçoar o projeto desenhado.

Palavras-chave: geografia, especializações cotidianas, estratégias de ensino.

PIBID, Geography, and Teaching Strategies

Abstract

Evidence of deterioration in the traditional teaching of geography have encouraged us to investigate some possible actions within Pibid's realm to inspire the creation and remodeling of strategies for the teaching of school geography. By critically thinking about Pibid's practices and pedagogical conceptions, we aim to understand and interpret learning situations in primary education as well as the influence it plays on geography teachers' education. The methodological pathway includes participating observation and teaching interventions, from the reading of authors with strong experiences in teaching and teacher training programs. Preliminary evaluations validate the methodological choices and allow furthering and refining the outlined project.

Keywords: Geography; daily spatialization; teaching strategies.

* Bacharel, licenciado e mestre em Geografia pela UFRGS. Doutor em Geografia pela UNESP-Presidente Prudente. Professor adjunto II na UFG-Regional Catalão. *E-mail:* cbertazzo@gmail.com.

** Bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Mestre e doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG) – Câmpus Goiânia. Professora adjunta na UFG – Regional Catalão. *E-mail:* izabellaperacini@yahoo.com.br.

Introdução

O Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID –, fomentado pela Fundação Capes, está consolidado nas instituições formadoras de professores e é inegável que se tornou uma *vis attractiva* capaz de manter os graduandos de licenciaturas em suas respectivas formações, por pelos menos dois motivos: a) contato imediato com as funções básicas da docência (planejamentos, pesquisas, didáticas etc.) que os leva ao esforço de desenvolverem habilidades e competências para a prática do magistério; e, b) recebimento da bolsa de Iniciação à Docência – ID –, que representa um apoio significativo para fazer frente às despesas com seus estudos, aliadas aos demais auxílios e incentivos que recebem para participar em eventos sobre ensino, formação docente, dentre outros. São tais elementos que, em nossa opinião, têm colocado o PIBID como uma espécie de componente curricular das matrizes curriculares das licenciaturas das IES. As licenciaturas que apresentam seus projetos de PIBID tornam-se mais amistosas e atrativas. Isto se experimentou e se experimenta na Licenciatura em Geografia na Regional Catalão da UFG.

O PIBID Geografia da Regional Catalão iniciou-se em 2011, com seis bolsistas de ID e dois supervisores na escola. Um era voluntário. A construção do projeto fundamentou-se nos resultados de uma pesquisa exploratória realizada no município catalano que se intitulava *Como se ensina geografia em Catalão?*

O projeto que se elaborou pretendia, por meio do ensino de geografia, ocupar um lugar na formação da cidadania competente para a conservação ambiental e contribuir para a redução das desigualdades sociais, dentre outros aspectos. Nesse contexto considerou-se ser importante, para alcançar os objetivos construídos, que os alunos da Educação Básica – EB – entendessem os reais motivos de estudar geografia. Entendia-se ser necessário para o discente EB que percebesse o estudo de geografia para além do conjunto de disciplinas da matriz curricular, portanto, como um conteúdo científico e filosófico que lhes instrumentaliza como sujeito e cidadão. Assim, o projeto procurou propor estratégias de ensino que permitissem aos educandos apropriarem-se do saber geográfico de modo mais lúdico e prazeroso, no qual a pesquisa tem a primazia (DEMO, 2003). Para tanto, propuseram-se intervenções didáticas que tornassem a tarefa de estudar geografia uma ação agradável.

Todavia, estava muito claro que não bastavam concepções teóricas e desenhos de projetos e que era necessário preparar os sujeitos da intervenção – supervisores

e bolsista de ID –, sempre com foco nos demais sujeitos da intervenção didática: os discentes da EB.

Então, como muitos já experienciaram, a relação entre os alunos e a ciência geográfica depende muito da mediação didática do professor. Sua maneira de ensinar, suas escolhas metodológicas são fundamentais para criar uma relação duradoura entre os educando e esta ciência. No projeto procurou-se definir e, conseqüentemente, usar metodologias que aproximassem professor e os alunos da geografia. Nesse sentido o projeto intitulou-se *Aprendendo geografia pela pesquisa, pelos jogos didáticos e pelos bonecos de pano*. E, depois de uma relativa integração e momentos de estudos dos fundamentos teóricos, objetivos, metodologias e estratégias que compunham o projeto, partiu-se para a vivência escolar. Na escola, e a partir dela, aprendeu-se a refazer estratégias, emendar, complementar e aperfeiçoar planejamentos e, inclusive, inovar e intentar outras didáticas para ensinar geografia.

O percurso metodológico

Inicialmente, passou-se por um processo integrativo entre coordenador, bolsista e supervisores. Nesse período, os alunos instrumentalizaram-se para as intervenções e trabalharam no desenvolvimento de algumas metodologias alternativas para o ensino-aprendizagem de geografia no Colégio Maria das Dores de Campos em Catalão (GO). Notadamente, no que diz respeito aos conceitos básicos da geografia e da cartografia. Também foram preparadas estratégias para o ensino de noções fundamentais de mineralogia e geologia, operacionalizadas no Museu de Rochas da UFG/CAC e no Laboratório de Solos do Departamento de Geografia. Tudo isto enfocando o estabelecimento de uma relação entre bolsista de ID, discentes da EB e a Universidade.

O projeto em questão delineou o seu percurso metodológico a partir do desenvolvimento de metodologias alternativas para o ensino-aprendizagem de geografia no Colégio Maria das Dores de Campos. Destacam-se como atividades realizadas a construção e utilização de bonecos de pano como atividade paralela às pesquisas de conteúdos geográficos como ferramentas de autoaprendizagem e autodesenvolvimento, sob orientação dos bolsistas, do professor supervisor e dos demais professores de geografia; a instrumentação dos bolsistas para o uso dos recursos lúdicos e da representação de personagens para a construção de saberes que contribuam para a aprendi-

zagem dos conteúdos de geografia; a preparação e organização de atividades práticas vinculadas aos conceitos geográficos que permitam a incorporação dos saberes e dos conceitos estudados; o desenvolvimento e produção de materiais de apoio, pelos bolsistas e supervisor, para atividades didáticas diversificadas que venham ao encontro do agir pedagógico planejado, nos quais se utilizarão as tecnologias de informação para o desenvolvimento de estratégias que se ancoram no subprojeto.

Para o desenvolvimento da dinâmica dos bonecos cada aluno começou a construir seu boneco enquanto também criavam uma personagem fictícia com uma história de vida para este boneco. Cada aluno escolheu um estado brasileiro para contextualizar sua personagem e realizar a pesquisa geográfica. A partir dessa escolha, o aluno pôde formar todas as características do seu boneco como roupas, costumes, modo falar, sempre levando em consideração os aspectos geográficos socioambientais do estado que escolheu como, por exemplo, a localização, o relevo, a vegetação, a urbanização, a hidrografia e a cultura (comida, festas etc.).

Foi realizada, ainda, em dezembro de 2012, mais uma dinâmica, de confecção de maquetes para o ensino de geografia, que foram utilizadas no 1º semestre de 2013. Trabalharam-se paralelamente com três maquetes dinâmicas diferentes e com diversos conceitos e temas da geografia, como noção e diferenciação de relevo, morfologia da paisagem, erosões, áreas antropizadas, áreas de ressurgências, percolação da água do solo, litologia entre outros diversos. Foram feitas intervenções, uma vez por semana, com aulas assistidas para acompanhamento de conteúdo em duas turmas de 7º ano. Essas aulas foram utilizadas para criar uma aproximação com os alunos, pois esses alunos, que estão na faixa etária de 13 anos, apresentam grande resistência à relação professor-aluno. Para essa aproximação desenvolveram-se dinâmicas e conversas informais com alunos a respeito do cotidiano e de como eles viam a geografia em suas vidas. Foi dado, em junho, início às aulas teóricas, já que os alunos não possuíam uma base teórica a respeito das representações gráficas e sua conceituação na geografia.

Resultados e discussões

Com o desenvolvimento das atividades propostas, percebeu-se que foi possível começar o resgate do interesse dos alunos em compreender a disciplina de Geografia e sua importância para suas existências e para a formação da cidadania. Nos pibidianos

isso resultou em maior habilidade e melhores atitudes de prestar serviços aos alunos. Aperfeiçoou suas capacidades de trabalhar em grupo e na atuação voltada para resultados, avançando da ideia simplista da aula pela aula, indo para a aula como fator de geração real de aprendizagem.

As visitas dos alunos da EB ao Câmpus da UFG para participarem de aulas e outras formas de intervenções foram outras das experiências profícuas. Os alunos ficaram impressionados com as rochas do Museu de Rochas e Minerais, fizeram muitas perguntas na aula demonstrativa de cartografia, efetivada no laboratório de Cartografia. Essas transformações foram positivas na relação aluno-professor, pois possibilitaram um aprendizado dinâmico e interessante.

Entretanto, sabe-se pela prática docente e pela teoria que os fundamentos da geografia e os estudos espaciais exigem estratégias específicas para serem ensinados. Assim, começou-se a refletir teoricamente acerca de como desenhar atividades que permitissem aos discentes da EB apropriarem-se, desde o cotidiano, dos conteúdos científicos da geografia (CASTROGGIOVANNI, 2000).

A ciência geográfica, assim como outras áreas do conhecimento, possui uma linguagem específica, própria. Portanto, para Kaercher (2003, p. 12), é necessário “alfabetizar o aluno em Geografia”, para que ele não só se aproprie do vocabulário específico dessa área de conhecimento, mas para que possa se capacitar para a “leitura-entendimento do espaço geográfico” próximo ou distante. Assim, temos aqui uma maior preocupação com o espaço vivido pelo aluno, sendo esse espaço, talvez, uma forma eficaz de começar essa alfabetização geográfica, uma vez que representa elementos concretos do cotidiano em que o aluno está inserido, porém sem subjugar o contexto maior em que está incluso.

Pensar o ensino de geografia partindo do espaço próximo do aluno não significa dizer que se deva trabalhar o espaço segundo uma sequência única e rígida, partindo de uma realidade mais próxima para uma mais distante. Até porque se entende que o que se vivencia em um espaço específico está diretamente ligado a influências decorrentes de contextos nacionais e internacionais.

Ilustrando tal entendimento, Callai (2003, p. 78) argumenta que, no ensino de geografia, formar o cidadão significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito portador de uma história, de um conhecimento prévio de mundo e que é capaz de construir seu conhecimento. Em outras palavras, significa compreender a sociedade

em que vive, a sua história e o espaço por ela produzido. Esse entendimento precisa ser proposto de forma que o aluno se sinta parte integrante daquilo que está estudando. É importante que perceba que o que está estudando faz parte de sua realidade concreta, daquele cotidiano vivido por ele e não apenas de realidades distantes e desconexas.

Estudar a cidade abre uma imensidão de sentidos e perspectivas, incluindo-se conceitos e categorias diversas que podem ser apresentados aos alunos de forma real e eficaz. Callai (2003, p. 78) enfatiza que, ao estudar o município, “faz-se o estudo do processo de construção da sociedade, isto é, como os homens se relacionam entre si e de que forma estão organizados para prover a sua subsistência, seja em nível de trabalho, saúde, cultura, lazer”. O fato é que o município e a cidade são conteúdos que podem ser relacionados para se estudar em qualquer série e, ao trabalhá-los no ensino de geografia, estamos fazendo uma opção que quer fazer com que o aluno possa se situar no espaço em que vive e, ao mesmo tempo, que compreenda que este é resultado de um processo construído pela sociedade e, conseqüentemente, por ele mesmo. Callai (2003) considera que o estudo do município em que vive o estudante deve se dar desde as séries iniciais, juntamente com o processo de alfabetização. Ao se permitir que o aluno conheça, estude e trabalhe com sua realidade próxima, são dadas as condições para que ele entenda o lugar em que vive e que produza de forma mais sistemática os conceitos necessários para uma melhor compreensão da ciência e da sua vida.

Ao falar do urbano é imprescindível que se faça referência à dimensão cultural, a qual passou a ter seu valor entre os geógrafos mais recentemente, em virtude das transformações na sociedade, cada vez mais urbanizada e multicultural. Pode-se dizer que a cultura e o urbano são termos fortemente relacionados, pois a cidade e o processo de urbanização são elementos fundamentais para o entendimento dos elementos que envolvem os diferentes modos de vida na cidade, assim como seu consumo pelos cidadãos. A nova concepção de cultura teve significativa repercussão nos estudos relativos à cidade. Nas palavras de Corrêa (2003, p. 167),

[...] o urbano pode ser analisado segundo diversas dimensões que se interpenetram. A dimensão cultural é uma delas e por seu intermédio amplia-se a compreensão da sociedade em termos econômicos, sociais e políticos, assim como se tornam inegáveis as espacialidades e temporalidades expressas na cidade, na rede urbana e no processo de urbanização.

A cidade, analisada como lugar, desempenha um papel único na vida das pessoas que a habitam, pois ali elas têm laços, principalmente culturais, no que diz respeito ao modo de vida, ao modo de fazer as coisas, de se relacionar com a natureza e com o espaço vivido. E se toda essa relação não existir, esse lugar não terá significado para o indivíduo. A esse respeito, Claval (1995 apud CORRÊA, 2003) pondera que a cultura é um dado fundamental na compreensão dos lugares e permite perceber os laços que os indivíduos tecem entre si, a maneira como instituem a sociedade, como a organizam e como a identificam ao território no qual vivem ou com o qual sonham.

Nessa mesma linha de entendimento, Callai (2003, p. 123) observa que

[...] as maneiras como os grupos exploram o espaço, como estabelecem as relações com o ambiente têm muito a ver com a sua cultura. Conhecê-la, portanto, pode ser significativo para compreender o lugar, e entender por que as coisas acontecem do modo que estão acontecendo.

Esta concepção fundamenta o interesse em compreender a escola como lugar de manifestação de cultura urbana e a maneira pela qual a cultura do professor interfere em sua prática cotidiana. A todo instante, a cultura se expressa na cidade, de formas variadas. Cada bairro tem sua cultura, muitas vezes definida por sua localização/lugar na sociedade, por suas condições de infraestrutura em dada região, pelo padrão de vida das pessoas e da convivência. Callai (2003) destaca, em seus trabalhos, a importância de se conhecer a cidade e o bairro no ensino de geografia, pensando esses espaços como uma das mais complexas formas de interação humana, resultado de um constante processo de urbanização. Esse processo exige regras de convívio, que se manifestam na infraestrutura urbana e nas redes de que cada cidade participa. A autora considera que a leitura de cada um desse espaço é uma boa forma de estudar a cidade. É nesse sentido que vemos no ambiente escolar uma oportunidade de os alunos aprenderem esse conteúdo a partir do que veem e do que os próprios colegas consideram sobre ele, assim como a própria leitura que o professor como indivíduo faz, não desmerecendo, de forma alguma, os conteúdos formais da ciência geográfica, que devem ser também objeto de ensino.

Desdobrando esse entendimento, o bairro, por sua vez, é considerado pela autora como sendo um dos lugares que estão mais próximos do aluno, um espaço que ele pode percorrer por completo e que tem importante significado para ele. O bairro só tem

significado se entendido dentro da cidade, uma vez que é uma organização da estrutura urbana do município, porém sua representatividade consegue ir além, afinal é um representante da história de vida daqueles que ali se instalaram, é manifestação de movimento da população. O estudo do bairro permite um olhar sobre os fluxos diferentes, pois existem pessoas que trabalham em um bairro, moram em outro e ainda buscam lazer fora do local de trabalho e moradia. Em contrapartida, existem bairros que já se configuram como novas centralidades, possuem uma vida própria e organizada, de onde seus moradores não precisam sair para realizar nenhuma atividade fora dali.

O estudo do bairro se configura em uma oportunidade de mudar, dinamizar a prática escolar em sala de aula. O professor conseguirá atingir nos alunos um maior interesse em um estudo que constitui sua realidade. Eles poderão estudar, a partir da observação de conversas, com aqueles que ali vivem há mais tempo, de pesquisas e, por meio do professor, todo esse conhecimento do cotidiano transformar-se-á em conhecimento científico.

Partindo do pressuposto da cidade como elemento fundamental para o ensino de geografia e para a constituição da cidadania, vale contextualizá-la na relação global e do lugar, como categoria geográfica. Torna-se possível uma análise da configuração contemporânea do espaço mundial, no que diz respeito à nova hierarquia dos espaços e à sociedade mundializada, o que nos remete a uma reflexão sobre uma possível cultura global, em que o local e o lugar têm ressaltadas suas particularidades no mundo globalizado.

Nesse sentido, Lévy (2006, p. 277) fala em mundialização, afirmando que esta não é um estado, mas sim um processo. A mundialização é um evento com conteúdo geográfico e estudá-la requer que os geógrafos levem em consideração suas temporalidades, muitas vezes contraditórias, que se entrelaçam. Isso comprova que as distâncias estão sendo reduzidas, em virtude do aumento da velocidade dos deslocamentos, surgindo, então, o que o autor chama de ideia de “encolhimento do planeta”. O universo da telecomunicação é um elemento que, sem dúvida, tem revolucionado a relação com a distância, e as crescentes técnicas de desmaterialização podem ser consideradas como alternativas ao deslocamento ou à copresença. Fato que se vivencia com os alunos em sala de aula, uma vez que estão ligados aos novos meios de comunicação, tendo o professor a responsabilidade de se aproximar do universo de seus alunos em busca de alcançar um satisfatório processo de ensino-aprendizagem.

A aposta geral da mundialização pode ser definida com o surgimento de uma sociedade completa, em nível mundial, uma “sociedade-mundo”, como afirma Lévy (2006, p. 284-285). Porém, é claro que o mundo não é uma sociedade, mas sim um agregado de sociedades que, apesar de compartilharem o ideário de uma “cultura de massa”, possuem particularidades em cada lugar.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente fazer referência às contribuições de Santos (2000). O autor parte do pressuposto de que, em um mundo globalizado, as regiões, as cidades, enfim, certas localidades, tornam-se, com base na lógica capitalista de consumo, competitivas. Para ele, o “consumismo e a competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão” (SANTOS, 2000, p. 49).

A competitividade equivale a uma regra de convivência e sobrevivência no mercado e na economia mundial, na medida em que ir contra as regras dessa competitividade implica perda de papéis no cenário econômico. Assim, essa categoria vem sendo muito bem-aceita e difundida na sociedade contemporânea, na qual “criam-se, desse modo, novos ‘valores’ em todos os planos, uma nova ‘ética’ pervasiva e operacional face aos mecanismos da globalização” (SANTOS, 2000, p. 57).

Conforme afirma Mattelart (2006, p. 103), veem-se diferentes sociedades, com suas diferentes particularidades locais, muitas vezes reproduzirem os signos transnacionais. Elas os adaptam, os reconstróem, os reinterpretam, os reterritorializam, porém, de qualquer forma, eles estão lá, na sua configuração atual, entre o local e o global, e vão além disso. A chamada dimensão global participa também da reconfiguração das identidades, da construção de novos imaginários ou reconfiguração dos antigos imaginários que doam seus lugares a cópias grotescas. Ainda na concepção do autor, estamos assistindo ao ápice dos crescentes processos de concentração e de privatização dos meios para produzir não só opinião, mas também cultura, cultura de massa, uma homogeneização da humanidade, amputada de seus direitos à diversidade. No entanto, a diversidade existe, é inerente ao ser humano, sendo a escola um dos locais onde mais se manifesta, e o professor, aquele que assume um papel direto de interlocução com essa diversidade e que tem em suas mãos a oportunidade de formar opinião e, assim o faz, por intermédio da constituição, sistematização e relação com seus saberes.

Em suma, o projeto discutido neste artigo defende, em suas entrelinhas, uma

concepção de ensino muito bem-estabelecida. Essa concepção envolve o entendimento de que ensinar e aprender geografia pressupõe a formação de um raciocínio geográfico e de um pensamento espacial que se dão mediante a utilização de estratégias de ensino que considerem o lugar como uma referência para a elaboração de uma geografia do cotidiano.

Considerações finais

As análises das observações de pesquisas anteriores e aquelas que emergem no acompanhamento dos licenciandos nos Estágios Supervisionados têm subsidiado nossas reflexões sobre mudanças aplicáveis à formação dos novos professores de geografia no âmbito do Curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás – UFG-Regional Catalão – GO. São estas inesgotáveis fontes de conhecimentos primários sobre a realidade do ensino de Geografia na EB. Elas norteiam as atividades, ações e intervenções para aperfeiçoar a formação de professores no tocante aos estágios curriculares e práticas de ensino.

Os principais avanços, contudo, estão postos sobre os bolsistas de ID que estiveram em constante aprendizado, notadamente no que se refere à aquisição de habilidades como educadores e à capacidade de produzir o conhecimento juntamente com seus alunos da EB. A introdução de estratégias de ensino possibilitou a valorização da geografia e ofereceu os fundamentos para entender o mundo em que se vive, despertando interesses socioambientais e o senso crítico para as realidades presenciadas. As reuniões de avaliação e estudo, mediante trocas de experiências, permitiram refletir, inovar e entender o desafio da profissão como educadores. O convívio e a participação nas reuniões gerais do PIBID também acrescentaram firmeza, experiência, desenvoltura e autoconfiança para o exercício do magistério.

Nesse mesmo sentido, verifica-se que a integração com a escola foi eficaz, profícua e geradora de confiança. Isso foi significativo e é muito importante para que recebam os bolsistas de ID e consigam adesão aos objetivos, metodologias e estratégias, algumas das quais definidas participativamente com os professores supervisores. Naquilo que se empreendeu e nas estratégias implantadas, cativaram-se os parceiros e se criou uma ambiência favorável ao desenvolvimento das propostas de ensino e aprendizagem de geografia na escola.

Esses avanços ou conquistas fortalecem os pressupostos enunciados no projeto, os quais devem continuar, pois têm qualidades e vigor para transformar a situação dos discentes das escolas parceiras. Além disso, o PIBID Geografia já opera como ação para formação *in continuum* dos professores de geografia e estudos sociais que aderiram ao projeto e que começaram a cooperar, seja recebendo os bolsistas de ID em suas aulas, seja cedendo espaços em suas aulas para que façam suas intervenções ou mesmo conduzindo os alunos até o Câmpus Catalão da UFG para participar das atividades ofertadas.

Finalmente, a sintonia que já se alcançou com a comunidade escolar anima a persistir, executar, (re)planejar, a fim de sejam promovidas outras e mais significativas situações de aprendizagens que se reflitam no eficaz desenvolvimento cognitivo e cultural dos discentes e dos professores que se ligaram ao Projeto na Escola Maria das Dores de Campos e no Instituto de Educação Matilde Margom Vaz.

Referências

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

CASTROGGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CORRÊA, R. L. A geografia cultural e o urbano. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.). *Introdução à geografia cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

LÉVY, J. Geografía y mundialización. In: HIERNEAUX, D.; LINDON, A. (Org.). *Tratado de geografia humana*. México: Anthropos – UAM, 2006.

MATTELART, A. *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Recebido em: 11 abr.2014

Aceito em: 1º jul. 2014