

A GEOGRAFIA DOS RISCOS NOS CENÁRIOS DA PRÁTICA DOCENTE: LIMITES E POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA¹

Jeani Delgado Paschoal MOURA²

Eduardo MARANDOLA JR.³

Resumo

Tendo em vista a demanda pela qualificação de professores-pesquisadores que promovam o desenvolvimento da percepção e da compreensão de situações adversas, capacitando pessoas para responder às tramas do viver em risco, esta pesquisa investiga a Proposta Curricular de Ciências Humanas e suas Tecnologias, da Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP), no direcionamento do trabalho com a geografia dos riscos na realidade escolar. Fundamenta-se na abordagem humanista-fenomenológica e centraliza as discussões nos limites e potencialidades da referida proposta curricular para direcionar o trabalho docente no movimento de valorização da experiência dos sujeitos sociais e das formas de apreensão da dimensão espacial dos riscos e das vulnerabilidades a que estão expostos em sua cotidianidade. Os resultados permitiram avançar na discussão sobre o lugar do ensino da geografia dos riscos no currículo e na prática docente, bem como a proposição de abordagens mobilizadoras de mudança na perspectiva do olhar sobre os perigos e vulnerabilidades dos lugares, contribuindo para a constituição de comunidades resilientes.

Palavras-chave: Formação Docente. Resiliência. Currículo. Riscos e Perigos.

Abstract

Geography of risks on the teaching practice scene: limits and potentials for geographical education

In face of the need for the qualification of teachers-researchers who promote development on adverse situations perception and understanding, and so qualify people for dealing with the issues of living at risk, this survey investigates the Human Sciences and Technologies Program, in São Paulo Education Secretary (SEE/SP), on its guidelines to working with geography of risks at school. It is based on the humanistic-phenomenological approach and its discussions are focused on the limitations and potentialities of such program at directing the teaching work to the movement of valuing the social subjects' experiences and the ways of understanding the spatial dimension of risks and the vulnerabilities to which they are exposed on their daily lives. The results provided advancements on the discussions about where the geography of risks teaching is placed on the program and on the teaching practice, as well as propose approaches that mobilize changes on the perspective of looking at the places dangers and vulnerabilities, contributing to the formation of resilient communities.

Key words: Educational Formation. Resilience. Program. Risks and Dangers.

¹ Pesquisa desenvolvida no Estágio de Pós-doutoramento (2014-2015), no Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR), Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Limeira, São Paulo. Essa pesquisa faz parte do Projeto GERMA – “Geografia dos riscos e mudanças ambientais”, FAPESP n.2012/01008-2.

² Professora do Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geociências, Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Geográfica (LEPEEG), Universidade Estadual de Londrina (UEL). Cx. Postal 10.011 - CEP 86.057-970 - Londrina - PR. E-mail: jeanimoura@uol.com.br

³ Professor da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Caixa Postal 1068 - CEP 13480-970 - Limeira, SP. E-mail: eduardo.marandola@fca.unicamp.br

INTRODUÇÃO

Se a educação, como desejaríamos que ela fosse, obtivesse o mais completo êxito na promoção do crescimento e do desenvolvimento pessoais, que espécie de pessoa se formaria? (ROGERS, Carl, 1973, p.258)

A epígrafe coloca em relevo uma preocupação corrente com o significado da educação do sujeito e de sua pessoalidade. Pensar a Educação na contemporaneidade leva a reflexões sobre os caminhos ora trilhados em busca de mudanças, em algum grau. A Educação não está alheia às transformações e mudanças sociais que ocorrem ao longo do tempo, mas está sujeita a disputas sobre seus sentidos e significados. Não é de hoje que se clama por reformas no sistema de ensino, sendo a estrutura e orientação da prática docente alvo constante de reflexão e debate.

Por exemplo, o grande geógrafo anarquista russo, Piotr Kropotkin, na primeira fase da institucionalização da geografia como disciplina acadêmica e do currículo escolar, já tecia críticas ao modelo pedagógico mnemônico, religioso e autoritário do final do século XIX e defendia que “uma profunda reforma do ensino de todas as ciências é tão absolutamente necessária como uma reforma da educação geográfica” (KROPOTKIN, 2014, p. 35). Apesar dos avanços, estas críticas parecem apropriadas ao que temos hoje em nossas escolas, nos instigando a repensar os problemas de nossa sociedade e o papel da educação geográfica.

Uma das grandes questões prementes desta fase de desenvolvimento da modernidade tem sido os riscos e perigos que, desde as análises pioneiras do sociólogo alemão Ulrich Beck, deixaram de ser compreendidos como circunscritos a um espaço-tempo, estando eles próprios no mecanismo de reprodução social de nossa sociedade globalizada (BECK, 2010). Chamada de modernidade líquida, os riscos assumem fluidez que modifica os parâmetros de construção de segurança (BAUMAN, 2007). Associado às incertezas do conhecimento, de raiz epistemológica, tornam a experiência urbana em um verdadeiro habitar em risco (MARANDOLA JR., 2014a).

Estes novos riscos, ligados ao desencaixe escalar e às novas tecnologias não sobrepõem os riscos da era industrial, antes, se somam e tornam a gestão dos riscos, sua percepção e, sobretudo, os processos de tomada de decisão mais complexos e dinâmicos (BECK, 2010).

As formas de enfrentamento destes riscos passam pelas respostas, pensadas enquanto capacidades, no sentido de Amartya Sen (2000). Isso significa que ampliar e permitir o desenvolvimento de capacidades pode ser uma estratégia eficiente de implementação de resiliência, o que passa sempre pelo processo educativo, conforme muitos estudos mostram a conexão entre educação e resiliência (KRASNY; TIDBALL, 2009; BRÜGGEMAN, 2009; KRASNY; LUNDHOLM; PLUMMER, 2010; SOUZA, 2014), compreensão adotada por órgãos internacionais que têm incorporado este princípio em suas recomendações e estudos (LYNDSAY, 2009; ANDERSON, 2013; UN, 2014).

Mas de que resiliência estamos falando? Não de uma de âmbito apenas psicológico, ou estrutural. Resiliência compreendida a partir de uma perspectiva fenomenológica, nos leva a pensá-la no âmbito da experiência, implicando a correlação dinâmica entre elementos psicológicos, sociais, estruturais e ambientais. Se é corrente pensar a resiliência como socioecológica (ADGER, 2000), podendo com isso apreender sua dupla dimensão “natural” e “social”, um sentido fenomenológico da resiliência compreende que em diferentes circunstâncias ela se manifestará de forma distinta, sendo constituída por todas as dimensões ao mesmo tempo, mas não da mesma forma sempre (MARANDOLA JR., 2009).

Se pensamos uma educação geográfica como aquela que se refere à experiência de mundo, ou que ajuda na tarefa de se ver no mundo, como pessoa, mas também como ser social e terrestre, certamente esta geografia dos riscos deve perpassar a experiência escolar, contribuindo assim para a constituição de resiliências diferenciadas em cada lugar e circunstancialidade. Mas, como este tema é tratado no currículo escolar? Quais as aberturas e obstáculos para abordar esta temática na prática docente? Quais as suas potencialidades?

Este artigo objetiva contribuir com o debate sobre a formação docente para o desenvolvimento de práticas multi/interdisciplinares, analisando a Proposta Curricular de Ciências Humanas, da Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP), disponibilizado no Portal da Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2012). A análise revela os limites e as potencialidades do currículo para a construção de conhecimentos integrados e conectados com o mundo vivido, fundamento da experiência geográfica, permitindo um ponto de discussão sobre o lugar do ensino da geografia dos riscos no currículo e na prática docente.

O intuito é compreender o currículo para, a partir dele, propor abordagens mobilizadoras de mudança, pela discussão conceitual acerca do currículo e do potencial transformador que este carrega, quando (e se) colocado em ação. Neste sentido, movimentamos não apenas um exame conceitual do currículo, mas reverberamos experiências compartilhadas por professores da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, Diretoria de Limeira, participantes do Curso de Extensão "Conhecendo a geografia dos riscos: mapeamentos participativos, lugar e educação", realizado na Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp no primeiro semestre de 2015, com o intuito de reverberar a geografia dos riscos nos cenários de prática docente. As experiências revelam que, mesmo quando o currículo não está claramente orientado à geografia dos riscos, uma perspectiva abrangente destes, tal como aqui delineada, permite conectar conteúdos e questões tanto dentro do currículo, quanto do currículo com a experiência geográfica da comunidade escolar.

REVERBERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE/SP)

Foi realizado um exame minucioso do currículo proposto pela SEE/SP para a área de Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2012), a fim de perscrutar as possíveis tendências desta proposta pedagógica, vigente deste de 2008, valendo como diretriz básica para o trabalho educativo nas escolas da rede estadual paulista (cerca de 5 mil), nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio.

O currículo de São Paulo está organizado em quatro áreas, com base nas três áreas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), com a diferença da Matemática, desmembrada das Ciências da Natureza para compor uma única área. Assim, tem-se: 1) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Química e Física); 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna/Inglês e Espanhol, Arte e Educação Física); 4) Matemática e suas Tecnologias. Os blocos de disciplinas que formam estas quatro áreas têm como premissa fornecer base comum de conhecimentos, habilidades e competências, metodologias e processos avaliativos em uma rede que se articula por meio de objetivos pedagógicos.

Para estimular a implementação do currículo nas escolas, foi elaborado o *Caderno do Gestor* (SÃO PAULO, 2010), dirigido aos diretores e coordenadores para apoiá-los na orientação do currículo em ação. Esse material curricular se complementa com os *Cadernos Pedagógicos*, dos professores e dos alunos, organizados por disciplinas (divididos em séries/anos e bimestres) com situações de aprendizagem que direcionam o trabalho docente em cada disciplina curricular (SÃO PAULO, 2012). Estes são disponibilizados nos formatos impresso e digital (acesso pelo portal da Secretaria de Educação), dentre os quais, foram selecionados, para estudo e análise, os que compõem a área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e, de forma mais detalhada, as abordagens específicas para a disciplina de Geografia. Ao integrar os campos disciplinares, no currículo, a área de Ciências Humanas tem como pressuposto contribuir para uma “[...] formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente” (SÃO PAULO, 2012, p. 25-6).

Além dos textos dirigidos a cada área e disciplina, é possível acessar vários projetos que visam “dinamizar o processo de ensino e aprendizagem”, porém com forte apelo à formação de professores à distância, oferecendo tecnologias educacionais mediante recursos *online* para melhorar a qualidade da mediação docente e da aprendizagem dos alunos. Entre estes, o *Currículo Mais* é uma plataforma que reúne sugestões de objetos digitais de aprendizagem para incentivar professores a usarem tecnologias em sala de aula e, ao mesmo tempo, serem protagonistas da educação. Estes são responsáveis por alimentar o projeto com sugestões didáticas em uma rede de colaboração e troca de experiências, com o ensejo de tornar as escolas comunidades aprendentes. Ao acessar a página deste projeto, pelo sistema de busca, é possível pesquisar os objetos digitais de aprendizagem, sugeridos pelo corpo docente e categorizados pelos níveis de ensino, disciplinas, temas curriculares, tipo de mídia e ano/série. O tipo de objetos encontrados para as disciplinas de Ciências Humanas foram: vídeos, infográficos, áudios, jogos interativos, simuladores, mapas, livros e aulas digitais. Cada sugestão é seguida de um link de acesso, nome do responsável pela postagem e uma ficha técnica elaborada pelo próprio professor. No quadro 1 destaca-se o número de objetos criados por disciplina, na área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental e Médio, até o mês de dezembro de 2014. O número de postagens foi alcançado ao lançar, na plataforma, o nível de ensino e as disciplinas de Ciências Humanas.

Quadro 1 - Objetos Digitais de Aprendizagem sugeridos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio

DISCIPLINA	Nº DE POSTAGENS
Fundamental	
História	93
Geografia	126
Médio	
História	71
Geografia	110
Filosofia	78
Sociologia	197

Fonte dos dados: *Currículo Mais*, SEE/São Paulo (2012).

O aparelhamento do estado em relação ao provimento de materiais didático-pedagógicos para o professor, tanto em formato impresso quanto em objetos digitais, privilegia a capacitação permanente em serviço, como uma forma de compensar os baixos níveis de formação inicial. Um olhar mais atento para as orientações teórico-metodológicas que sustentam as abordagens do currículo levou a interessantes reverberações, reconhecendo que há nessa proposta de ensino, contradições entre o que a SEE/SP professa no plano das ideias e aquilo que é possível ao docente garantir, munido de tais documentos, no que tange às condições concretas do seu trabalho frente à necessidade de imbuir-se das especificidades regionais, das singularidades pedagógicas do nível de ensino em que atua e da própria subjetividade dos alunos.

Na prática o professor se depara com um currículo único e padronizado, com forte tendência homogeneizadora, que deverá direcionar a formação de sujeitos singulares com aprendizagens díspares em realidades diversas, se considerar a dimensão do território estadual paulista e suas diferenças naturais, sociais, políticas e econômicas, além do berço cultural que lhe dá vida. Como afirma Reclus (2014, p. 17), ao se referir ao ensino de Geografia numa perspectiva clássica, mas ainda válida, "nossa linguagem [e Geografia] em nenhuma parte [do mundo] seria absolutamente idêntica, porque em todas há traços particulares e individuais que assinalar, observações preciosas que recolher que nos serviriam de elementos de comparação em outros distritos".

Na introdução do referido currículo lê-se: "Espera-se também que a aprendizagem resulte da *coordenação de ações entre as disciplinas* [...]" (SÃO PAULO, 2012, p. 8 – grifos no original). Ao analisar o rol de conteúdos básicos indicados para cada disciplina que compõe a área de Ciências Humanas, como exposto adiante, observa-se que a proposta de integração por áreas de conhecimento nasce fragmentada, fruto do modelo de ciência moderna, porém pelo documento espera-se que o resultado da disjunção seja a "coordenação de ações entre as disciplinas". Isso confere uma situação problemática se levar em conta a disciplinaridade e o parcelamento rígido do tempo em horas-aulas que o sistema impõe ao trabalho dos professores, esperando que junto aos seus pares, realizem as devidas articulações na prática. Aliás, a dificuldade de integração entre as disciplinas não está somente na presença de conteúdos estanques, mas nas condições materiais e imateriais de trabalho docente.

Pela complexidade dos temas que emergem da realidade vivida, os mesmos não devem ser tratados por grades disciplinares, pois tal entendimento necessita da articulação dos saberes como é o caso da abordagem de populações em risco, dos perigos, das vulnerabilidades e enfrentamento dos problemas socioambientais. Para compreender os desastres como uma construção histórica e não fruto de uma natureza adversa, é preciso apropriar-se de diferentes conceitos, pois os desastres e perigos afetam pessoas diferentes em lugares diversos, ocasionando respostas variadas ao problema devido a uma infinidade de fatores, tais como estrutura física e material de reprodução dos grupos sociais, além dos psicológicos, sociais, culturais e ambientais, produzindo relações e circunstancialidades diferenciadas (MARANDOLA JR., 2014b). A reflexão teórico-prática dessa problemática poderá ser embrenhada pela compreensão conceitual na interface do conhecimento. A superação da fragmentação dos saberes científicos relacionados à Geografia dos Riscos, será validada pela significação das experiências e vivências no/do espaço geográfico, como pontos de mediação entre os sujeitos e o seu ambiente, dando sentido à existência humana. Nesse aspecto, a abordagem do lugar se coloca como um eixo integrador do conhecimento, possibilitando uma análise integrada dos elementos físicos e sociais.

O texto introdutório do currículo destaca também a escola como lugar de cultura, esperando que a aprendizagem resulte do "[...] estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade" (SÃO PAULO, 2012, p.8), o

que pode ser confirmado pela tese de Forquin (1993) pela qual se compreende a importância de estabelecer conexões entre a cultura erudita e a popular, no contexto da elaboração do currículo escolar, pois a cultura substancia a educação, cabendo à escola a reelaboração, a estruturação e a seleção dos seus conteúdos à luz da mesma. Apesar do currículo colocar em relevo a preocupação de que, se não se romper com a “[...] dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos” (SÃO PAULO, 2012, p. 11), não há subsídios para se enlevar a escola como cultura e o seu entorno geográfico como um laboratório vivo e conectado a espaços mais amplos. O fortalecimento das relações extensionistas junto à comunidade é ressaltado no currículo, porém, não se explicita iniciativas e/ou encaminhamentos teórico-metodológicos para se criar uma cultura que incorpore a dimensão existencial em estudos de caráter microescalar, instrumentalizando os professores para abordarem os fenômenos a partir da relação das pessoas entre si e destas com os seus lugares de vivência.

Em outro trecho, complementa-se que “[...] ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para *aprender a ser livre* e, concomitantemente, *respeitar as diferenças e as regras de convivência*”. Adiante: “O desenvolvimento pessoal é um processo de *aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo*, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, *situar-se e pertencer*” (SÃO PAULO, 2012, p. 9 – grifos nossos). Aprender a ser livre, eis um dilema difícil de oportunizar na prática educativa, levando em conta a questão: É possível à educação formal/convencional preparar sujeitos para aprenderem e viverem plenamente a liberdade? Diante da massificação de um sistema que exige sólidos resultados, típicos da sociedade produtivista e neoliberal, é possível, para o professor, proporcionar liberdade para aprender no sentido rogeriano? (ROGERS, 1973).

O *Caderno Pedagógico* apresenta algumas propostas de atividades mais abertas com caráter reflexivo, mas carece de estratégias para uma educação com ousadia, capaz de gerar aprendizes autoconfiantes, que impulsionados pela liberdade, estejam aptos a agirem intencionalmente no mundo vivido porque apreenderam o sentido da dialeticidade entre ‘identidade/alteridade’. Como Kropotkin (2014) anunciara, os sentimentos humanitários não podem se desenvolver somente a partir de livros, se toda a vida exterior à escola atua em uma direção oposta.

Ainda na apresentação da proposta, chamam a atenção as habilidades e as competências como referência, e a leitura e a escrita como peça chave do processo, além da articulação/ contextualização com o mundo do trabalho, ou seja, com ênfase nos conhecimentos úteis para o capital, distanciando a escola de sua função primordial, qual seja, ser *locus* da reflexão e da construção crítica do conhecimento. Ao propor uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências para todo o território paulista, em um ensino em rede, a proposta enrijece a iniciativa docente de atuar de forma autônoma, submetendo-o a funções de mera execução por arrancar-lhe o controle sobre as decisões didáticas, pois os conteúdos, as metodologias e os processos avaliativos estão prontos (ENGUITA, 1993). Resta, ao professor, expropriado de seus saberes, conduzir o seu ensino mediante reprodução dos cadernos pedagógicos implantados pelo Estado. Todavia, há brechas no documento ao sinalizar a preservação e a valorização da autonomia docente, esclarecendo que os materiais de apoio ao currículo ensejam o diálogo e não a imposição, pois se apresentam em forma de sugestões didático-pedagógicas. Frisa-se a importância do professor se empoderar deste esclarecimento para que não se elimine a autonomia do seu saber-fazer, em diferentes contextos da prática.

HÁ UMA GEOGRAFIA DOS RISCOS NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA SEE/SP? EIS A QUESTÃO!

Para responder a esta questão, é necessário afunilar a análise para perscrutar a presença de abordagens voltadas à Geografia dos Riscos, levando em conta as possibilidades concretas de se trabalhar com a valorização da experiência dos sujeitos sociais e as formas de apreensão da dimensão espacial dos riscos e das vulnerabilidades que os professores e seus alunos estão imersos no cotidiano. Ao avaliar os conteúdos básicos disciplinares que compõem a área de Ciências Humanas da proposta curricular em estudo, podemos afirmar que pela composição da área, para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), apenas as disciplinas de História e Geografia integram as Ciências Humanas. As disciplinas de Filosofia e Sociologia foram incluídas nos três anos do Ensino Médio em cumprimento à Lei nº 11.684/08, que altera o art. 36 da Lei 9.394/96, pela qual se reconhece a importância destes conhecimentos para o exercício da cidadania, tornando-as obrigatórias, nas escolas públicas e privadas do Ensino Médio, em território nacional.

Os conteúdos de História, nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio foram compilados e se apresentam resumidamente nos quadros 2 e 3.

Quadro 2 - História nas Séries Finais do Ensino Fundamental

Série Escolar	Conteúdos
6 ^a	Inicia-se com as fontes históricas (documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas) e civilizações antigas (da pré-história ao império bizantino)
7 ^a	Estuda-se o feudalismo, a formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas, as Sociedades Tradicionais da América (Maias, Astecas e Incas) e a conquista espanhola e a portuguesa em seu encontro com os indígenas em terras brasileiras, finalizando com o tráfico negreiro e escravidão no Brasil (até a crise no sistema colonial).
8 ^a	Trata do iluminismo, da colonização inglesa e espanhola e das respectivas independências de suas colônias na América, da Revolução Industrial e da Francesa, da vinda da Família Real até a independência do Brasil, seguida de seus reinados, da economia cafeeira, da escravidão e Proclamação da República, com enfoque nas transformações econômicas, culturais, sociais e políticas.
9 ^a	Discute-se o imperialismo e neocolonialismo no século XIX, as guerras mundiais, a Revolução Russa, a República no Brasil, os nacionalismos na África e Ásia, Guerra Fria, populismo, ditadura e redemocratização no Brasil, EUA após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950 a 1970, o fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial.

Org. os autores. **Fonte dos dados:** SEE/São Paulo (2012).

Quadro 3 - História no Ensino Médio

Série Escolar	Conteúdos
1 ^a	Da pré-história à civilização grega, romana e migrações bárbaras, além do renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais e expansão europeia (séculos XV e XVI), finalizando com análise das sociedades africanas e americanas (maias, incas e astecas) antes da conquista europeia
2 ^a	Estudam-se o Renascimento, os Sistemas Coloniais Europeus, a Revolução Francesa e o Império Napoleônico, bem como os processos de independência e formação territorial da América Latina e, por fim, os Estados Unidos da América no século XIX
3 ^a	O estudo se volta para o imperialismo, as desigualdades das raças na visão de Gobineau e o racismo (Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Nazismo e Racismo), a crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais (a Guerra Civil Espanhola, a 2 ^a GM, o Período Vargas), o mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria, as manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970, finalizando com o neoliberalismo no Brasil.

Org. os autores. **Fonte dos dados:** SEE/São Paulo (2012).

Pela relação de conteúdos básicos de História, assim como na Geografia, foi possível perceber que seus enunciados, via de regra, se repetem nas diferentes séries. Num esforço de síntese, os conteúdos de Geografia podem ser agrupados por escalas de análise geográfica, esboçando-se os desenhos expostos nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Geografia nas Séries Finais do Ensino Fundamental

Série Escolar	Conteúdos
6 ^a	Inicia-se com a diferenciação do tempo da natureza e histórico aplicando-o ao conceito de paisagem, em seguida, abordam-se as representações com ênfase na cartografia e nos elementos do mapa, os ciclos da natureza, a sociedade, as atividades econômicas e o espaço geográfico
7 ^a	O Brasil é o foco dos estudos, com particular atenção à formação do território, organização político-administrativa, regionalização, domínios naturais, população e economia
8 ^a	Os conteúdos se espalham pelo estudo do meio técnico-científico-informacional, globalização, desigualdades internacionais, energia, crise ambiental e consumo sustentável com foco nas Américas e países subdesenvolvidos, tecendo uma "Geografia comparada da América" (Peru e México, Brasil e Argentina, Colômbia e Venezuela, Haiti e Cuba)
9 ^a	Estudam-se a produção do espaço geográfico global, a nova "desordem" mundial, a Geografia das populações e redes urbanas e sociais

Org. os autores. **Fonte dos dados:** SEE/São Paulo (2012).

Quadro 5 - Geografia no Ensino Médio

Série Escolar	Conteúdos
1 ^a	Retoma-se a linguagem cartográfica com ênfase na "Cartografia e Poder", seguido por conteúdos sobre a geopolítica no mundo contemporâneo, os sentidos da globalização e as redes geográficas e economia global e, em seguida, o terceiro bimestre é dedicado ao estudo da "Natureza e Riscos Ambientais", cuja análise se dá por meio do estudo <i>das estruturas e formas do planeta Terra (agentes internos e externos), riscos (e prevenção) de catástrofes em um mundo desigual</i> , no quarto bimestre, os biomas terrestres, Clima e cobertura vegetal, a nova escala dos impactos ambientais e os tratados internacionais sobre meio ambiente.
2 ^a	Privilegia-se a escala nacional com estudos sobre o território brasileiro, os circuitos da produção, dinâmicas demográficas, recursos naturais e gestão do território.
3 ^a	Estudam-se a regionalização do espaço mundial com destaque para as problemáticas entre Norte e Sul, a Geografia das Religiões, a questão étnico-cultural, América Latina, a África no Mundo Global e a Geografia das Redes Mundiais, os fluxos de ideias e informações, as cidades globais e a Geografia do Crime.

Org. os autores. **Fonte dos dados:** SEE/São Paulo (2012).

Esta estruturação dos conteúdos é derivada da Geografia Regional, do século XIX, apresentada por Aroldo de Azevedo e Pierre Monbeig como proposta oficial da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) para o ensino de Geografia, em 1935 (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1990). É importante esclarecer que os conteúdos clássicos não se configuram como um problema, visto que fazem parte da tradição de estudos da Geografia e são, indiscutivelmente, relevantes para esta ciência. Ao analisar o currículo do Estado do Paraná, Aguiar (2013) observa que é preciso ponderar as abordagens e os recortes temáticos possíveis de serem desenvolvidos a partir do conjunto de conteúdos básicos elencados no currículo. Muito próximo do que acontece naquele estado, o currículo em estudo propõe conteúdos em forma de enunciados amplos, porém não há abordagens que direcionam o trabalho com a Geografia dos Riscos, de forma progressiva, nas diferentes séries, com exceção dos conteúdos de Geografia do 1º ano, destacado no quadro 5, único item do currículo em que é previsto o trabalho com a "Natureza e riscos ambientais", no 3º Bimestre, com o tema específico sobre "Riscos de catástrofes em um mundo desigual e prevenção de riscos".

No que se refere à inserção dos conteúdos de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, observa-se que ambas se apresentam como produtos do pensamento, ou seja, conhecimentos conceituais de caráter dialógico, com vistas a explorar a 'experiência' do pensamento e da condição dos sujeitos no mundo vivido, em diferentes espaços e tempos.

Em Filosofia, no primeiro ano, os alunos conhecerão as bases em que se assentam seus fundamentos em conexão com outras formas de conhecimento (Mito, Cultura, Religião, Arte, Ciência), finalizando com estudos sobre Filosofia Política. No segundo ano, são introduzidos conteúdos de ética, teoria do indivíduo (John Locke, Jeremy Bentham, Stuart Mill, Paul Ricoeur e Michel Foucault), política, educação e bioética. No

terceiro ano, aprofundam-se no conceito de Filosofia, nas características do discurso filosófico em comparação com os discursos religiosos, científicos, da literatura e, por fim, analisam-se os valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade.

Em Sociologia, os estudos se iniciam com centralidade no aluno em sociedade, nas diferentes realidades, na inserção e interações em grupos sociais (família, escola, vizinhança e trabalho), socialização e construção da identidade, e nos conteúdos simbólicos dos relacionamentos sociais (diferenças e desigualdades, cultura, etnias, classes sociais, gêneros e gerações). No segundo ano, trata da diversidade social brasileira, a importância da cultura na vida social (cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa), construção da identidade pelos jovens e a importância do trabalho na vida social brasileira e, por fim, o aluno em meio aos significados da violência no Brasil. No terceiro ano, a centralidade está no conceito de cidadania e no significado de ser cidadão em temporalidades diferenciadas, além do processo de constituição da cidadania, a importância da participação política e formas de participação popular na história do Brasil pela abordagem dos movimentos sociais, a organização política do Estado brasileiro e análise sobre a não cidadania, com foco na desumanização e coisificação do outro, reprodução da violência e da desigualdade social.

Pela breve apresentação de cada disciplina da área de Ciências Humanas, denota-se a diversidade conceitual implícita nos conteúdos que a compõem. Assim, a mesma deve ser apropriada como um projeto aberto pelo qual seja possível apontar caminhos para a construção de um currículo dinâmico e integrado cujas abordagens se voltem para as singularidades regionais e subjetividades implícitas dos sujeitos que dele participam. De tal forma que se possa "[...] abrir ante nossas juventudes um imenso campo de novas investigações, de novas indagações. [...] os jovens, em cada etapa do seu desenvolvimento, podem fazer novas pesquisas, recolher novos dados, descobrir ou preparar materiais para o descobrimento de novos fatos valiosos" (KROPOTKIN, 2014, p. 45).

Os conteúdos básicos elencados no referido currículo são potencialmente importantes para se discutir uma variedade de temas envolvendo a percepção e avaliação do risco, o enfrentamento da vulnerabilidade e a capacidade de resposta, cujos recortes tornam possível o pensar o espaço, numa abordagem complexa com práticas multi/interdisciplinares por meio de explicações tomadas a partir da experiência vivida, dos saberes construídos cientificamente e da interconexão entre ambos.

A participação social, estimulada nos processos educativos se amplia pela possibilidade de envolver os sujeitos ativamente com as questões e problemas relativos ao seu mundo vivido, com perspectivas de elevar seus conhecimentos para níveis mais abrangentes de escala, considerando-se o regional, nacional e global. Reclus, em seu tempo, previa a necessidade de tornar relevante a educação geográfica pelo vivido, ou seja, "Para aprender, tratemos antes de compreender. Ao invés de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se acha à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação" (RECLUS, 2014, p. 15). Esse desafio leva em conta a necessidade de aprendizagens sociais, em que os conteúdos curriculares estejam em sincronia com os problemas concretos da sociedade. Enfatiza-se o papel relevante dos profissionais da educação ao levarem estas temáticas atuais para dentro de seus projetos e/ou currículos, incorporando-as em suas metodologias e conteúdos, para que as questões ambientais globais e regionais ganhem uma dimensão prática, ou melhor, sejam revertidas em práticas sociais cotidianas, em escala local.

CENÁRIOS DA PRÁTICA DOCENTE: GEOGRAFIA DOS RISCOS E RESILIÊNCIA

Após perscrutar, pela análise textual, a proposta curricular de Ciências Humanas do estado de São Paulo, adotou-se a pesquisa participante, de caráter social e base empírica, para conhecer e avaliar os limites e potencialidades da abordagem da geografia dos riscos na experiência escolar, tendo o currículo como diretriz do trabalho pedagógico e um grupo de professores como parceiros dessa empreitada. Sendo assim, para refletir sobre a possibilidade de se realizar abordagens sobre a geografia dos riscos no currículo escolar, durante as atividades do Curso de Extensão "Conhecendo a geografia dos riscos: mapeamentos participativos, lugar e educação", realizou-se o grupo focal⁴ como ferramenta para compartilhar saberes e experiências entre os professores. Estes demonstraram um olhar apurado e crítico sobre a rigidez da proposta curricular vigente, cujo sistema apostilado aposta em conteúdos gerais com poucas alternativas para o trabalho voltado aos riscos percebidos na localidade escolar e entorno.

A principal preocupação manifestada pelos professores foi o de como capturar o mundo de significados e dar voz aos sujeitos que experienciam situações de riscos, diante de uma listagem de conteúdos cristalizados que, ao serem reproduzidos via sistema apostilado, criam obstáculos à capacidade criadora, à autonomia para pensar as experiências vividas e a se fazer a leitura da realidade, unindo teoria e prática na construção do conhecimento. Outro ponto destacado foram as condições de trabalho que se revelam pela precarização e inadequação da estrutura física, do número excessivo de alunos por sala de aula, do currículo gradeado, do regime de horas-aulas, do (pouco) tempo disponível para o planejamento docente, dos baixos salários, além das condições humanas em que a educação formal se assenta (psicológicas, afetivas, sociais, culturais e econômicas).

Apesar das limitações do currículo e da própria estrutura escolar, levantadas durante o grupo focal, os professores demonstraram interesse e preocupação em abordar tal temática no contexto escolar. Atentos à necessidade de sensibilizar a comunidade para o enfrentamento de situações adversas, aceitaram o desafio de abordar no currículo, o tema dos riscos e perigos. Dessa forma, foram estimulados a proporem práticas pedagógicas e compartilharem, a *posteriori*, as suas experiências empíricas com a apresentação e análise de dados levantados *in loco*. Apesar do currículo não enveredar pela linha da geografia dos riscos, os professores puderam experienciar novas perspectivas de trabalho, refletindo e agindo sobre os conteúdos curriculares, e utilizando a linha da geografia dos riscos como eixo integrador dos conteúdos curriculares, antes tratados de forma estanque.

O desafio seria realizar o mapeamento participativo, tematizando a questão dos riscos e vulnerabilidade. Dado que os professores trabalhavam com séries diferentes, escolas com contextos espaciais e sociais distintos (inclusive em diferentes cidades da região), seria necessário criar uma articulação com o currículo para introduzir tanto a atividade quanto a discussão do tema. E é neste momento que a ação criadora sobre o currículo se manifesta, oportunizando outras aberturas e permeabilidades entre currículo, a própria comunidade escolar e o lugar.

⁴ Participaram 20 professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, da Diretoria de Ensino de Limeira, SP. O grupo focal é um tipo de pesquisa qualitativa, pautado em entrevistas grupais, com o objetivo de captar como se formam e se diferem as percepções, opiniões e atitudes dos participantes sobre um tema, levando em conta o caráter social dessas construções (KIND, 2004).

Uma das estratégias foi articular a discussão da geografia dos riscos à cartografia, enfocando na questão da construção do mapa (inclusive sua base) e, posteriormente, a produção qualitativa do mapa e seu uso temático. A cartografia e o mapa passaram a ser vistos como vivos e incompletos, sendo objeto de construção por parte dos alunos, e não apenas o resultado. A ação de mapear ganha assim uma potencialidade intrínseca e dinâmica para o conhecimento geográfico.

Alguns dos professores realizaram trabalhos de campo para a realização dos mapeamentos, o que potencializa o auto-conhecimento do próprio lugar da escola e um envolvimento potencial com a comunidade do bairro, como revelado em várias das experiências.

Outra possibilidade de inserção da temática é pela discussão de natureza e ambiente que, embora não contemple os riscos, permite sua discussão de forma bem aproximada, como realizaram alguns professores. Nestes casos, os riscos ambientais como enchentes, deslizamentos (na escala mais próxima) podem ser articulados com riscos de escalas mais distantes (furacões, terremotos, etc.), permitindo potencializar a compreensão dos riscos na articulação das escalas.

Esta discussão leva sempre para riscos marcadamente sociais, sobretudo várias formas de violência, como o tráfico de drogas, assaltos e furtos e violência sexual. Esta discussão foi uma constante em todas as experiências, o que revela um outro tipo de potencial desta discussão, permitindo tratar de temas que não passam nem de perto do currículo, mas que são importantes na constituição da relação dos alunos com a escola e que fazem parte do cotidiano escolar atualmente.

Nos mapas, portanto, sempre aparecerem "biqueiras", "barrocas", locais de risco de assalto ou de violência sexual, abrindo a oportunidade de discussão destes temas nos diferentes anos e idades dos estudantes.

Um outro tema, relacionado a este, foram os elementos oriundos da infraestrutura urbana, ou da falta dela, que revelam o cotidiano da cidade e sua produção e estabelecem uma boa entrada para a discussão nos conteúdos referentes à urbanização e à sua tendência atual. Problemas de trânsito, atropelamentos, matagais, falta de escoamento e drenagem, calçadas dentre outros elementos revelam cenários de urbanização incompleta ou de degradação ambiental, trazendo à tona a natureza do ambiente urbano em nossas cidades. A tensão da produção da cidade e seu sítio são bastante evidentes nos mapeamentos, potencializando a discussão.

Em alguns casos, como no da Escola Estadual Prof^a Lídia Onélia Kalil Aun Crepaldi, em Cosmópolis, o processo do mapeamento foi uma oportunidade de discussão mais ampla para refletir sobre a relação da comunidade escolar com o bairro. Os professores realizaram ampla pesquisa não apenas com alunos, mas também com professores e funcionários, permitindo uma discussão bem diversificada e um momento de reavaliação da relação da escola com o bairro.

Esta escola possui um histórico de incidentes anteriores, tendo sofrido incêndios que devastaram parte de suas instalações. Estes eventos, ainda muito presentes no cotidiano da escola (o mais recente foi em 2013), vieram à tona no mapeamento, marcando, no entanto, uma mudança de relação da comunidade escolar em relação à própria escola. Após o último incêndio, professores, funcionários e pessoas do bairro passaram a concertar e a reformar a escola nos finais de semana, produzindo um círculo virtuoso de reaproximação com a escola e de apropriação e defesa dela. O próprio laço entre as pessoas se alterou, fortalecendo o sentido de lugar a partir da escola e com o bairro.

O mapeamento realizado, com esta ampla participação, ajudou a evidenciar outros elementos ainda não identificados e que serão agora objeto de ação por parte da comunidade escolar, buscando continuar neste processo de empoderamento e

aproximação. Perceber os problemas como riscos e sua relação com o lugar, portanto, lançou o processo já em curso em nova perspectiva, permitindo compreender de uma forma mais ampla a relação entre os vários processos (a anterior pouca relação com a escola, o incêndio, o envolvimento e gradativa apropriação da escola) de uma forma mais integrada e como aspectos de uma mesma trajetória, fortalecendo-a.

Estes são alguns dos exemplos de entrada, não como modelo, mas para reflexão sobre os cenários da prática docente e o potencial e plasticidade que tal tema tem, tanto de forma específica como mobilizador. Pela dimensão integrada entre conteúdos curriculares e abordagens dos riscos e perigos, os professores desempenharam um papel ativo na realidade dos fatos observados, num processo dialético entre reflexão-ação-reflexão. Os mesmos foram se envolvendo na pesquisa, a partir do confronto entre os conhecimentos teóricos com a realidade local, o que permitiu avaliar a proposta curricular vigente e sugerir metodologias para incorporar o temário da geografia dos riscos nas lacunas constatadas no referido currículo durante esta pesquisa participante, propondo ações potencializadoras do conhecer e do agir em diferentes contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados instigaram a reflexão sobre a necessidade de uma educação geográfica na perspectiva da percepção do olhar sobre os perigos e vulnerabilidades dos lugares a partir de pontos de vistas diferenciados, sejam saberes científicos, sejam os advindos da relação das pessoas com os seus espaços vividos. A construção dos conceitos de riscos, vulnerabilidade e resiliência, no âmbito da formação docente, poderá redimensionar o trabalho com a realidade local, na perspectiva de implantar um currículo adequado ao mundo atual.

As críticas pretenderam estimular reflexões sobre o currículo, rompendo com a ideia de algo dado e indiscutível para reivindicar a sua transformação e não aceitação passiva. Não se trata de adotar um currículo, mas de construí-lo e experienciá-lo em suas subjetivações e expressões sociais, políticas, econômicas e culturais. Como discurso, um currículo se revela não somente pela escrita de seus conteúdos, metodologias e avaliações, mas, sobretudo, pelas condições materiais e imateriais de trabalho pelas quais o professor está submetido e que se tornarão barreiras para colocá-lo em ação, sendo a principal contradição entre os objetivos declarados e aquilo que efetivamente tem sido feito em sala de aula.

A precarização do trabalho docente premente na realidade brasileira se reflete na dificuldade dos professores em desenvolver abordagens contextualizadas e problematizadas a partir da realidade do aluno, os quais se sujeitam, via de regra, à aplicação e reprodução de cartilhas pedagógicas propostas pelos órgãos competentes. A discussão sobre currículo passa, então, pela análise das condições materiais e imateriais do trabalho docente. Apesar de tal questão não ter sido foco desse estudo é um parâmetro importante para se avaliar a autonomia docente frente às abordagens e recortes temáticos e à interdisciplinaridade, possíveis de serem implementadas a partir dos conteúdos programados. Um currículo em ação reflete o trabalho de professores “[...] abertos e flexíveis, efetivamente envolvidos no processo de mudança. Devem ser capazes, a um tempo, de conservar e transmitir o conhecimento e os valores essenciais do passado, assim como de acolher, avidamente, as inovações que se façam necessárias à preparação de um futuro incerto” (ROGERS, 1973, p. 280).

O trabalho com diferentes abordagens no ensino de qualquer temática, como é o caso da geografia dos riscos, precisa partir do professor junto a seus pares, pois estes são sujeitos competentes na tarefa de analisar o contexto em que o aluno está inserido contemplando temas, conceitos e ideias que emergem do vivido, como os riscos e as vulnerabilidades existenciais, o que será possível com condições de trabalho adequadas.

No entanto, seu potencial vai além de uma discussão de conteúdos, pois permite articular os saberes e vivências com a relação da própria comunidade escolar e seu lugar. Talvez aí resida seu maior potencial e o currículo não é um impedimento para tal, mas pode ser um viabilizador, desde que seja possível agir a partir dele, e não sob ele.

REFERÊNCIAS

ADGER, Neil. Social and ecological resilience: are they related? **Progress in Human Geography**, v.24, n.3, p.347-364, 2000.

AGUIAR, Marcio Miguel de. **Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente**: reflexões sobre a prática e suas consequências no ensino de geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Londrina, 2013.

ANDERSON, Allison. **Learning to be resilient global citizens for a sustainable world**. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all. UNESCO, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2007.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**. (Trad. Sebastião Nascimento) São Paulo: Ed. 34, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000. _____. **Lei nº 11.684/08**, de 2 de junho de 2008. (Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio)

BRÜGGEMAN, Fábio. **Percepção de risco**: a descoberta de um novo olhar: livro do professor. Florianópolis: Defesa Civil de Santa Catarina, 2009.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRASNY, Marianne E.; TIDBALL, Keith G. Applying a resilience systems framework to urban environmental education. **Environmental Education Research**, v.15, n.4, p.465-482, 2009.

KRASNY, Marianne E.; LUNDHOLM, Cecilia; PLUMMER, Ryan. Resilience in social-ecological systems: the roles of learning and education. **Environmental Education Research**, v.16, n.5-6, p.463-474, 2010.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deveria ser. In: RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. (Trad. Rodrigo Rosa da Silva e Guilherme Amaral e Adriano Skoda). São Paulo: Biblioteca Anarquista Terra Livre, 2014, p. 33-72. Edição Virtual

Disponível em: <https://colectivolibertarioevora.wordpress.com/2014/05/30/para-download-escritos-sobre-educacao-e-geografia-de-reclus-e-kropotkin/> Acesso em: 10 jan. 2015.

LYNDSAY, Bird. **Promoting resilience**: developing capacity within education systems affected by conflict. Think piece commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO, 2009.

MARANDOLA JR. Eduardo José; HOGAN, Daniel Joseph. Vulnerabilidade do lugar vs. Vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 161-181, jul./dez. 2009.

MARANDOLA JR., Eduardo. Tangenciando a vulnerabilidade. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOGAN, Daniel (Orgs.) **População e mudança climática**: dimensões humanas das mudanças ambientais globais. Campinas: NEPO/Unicamp, 2009.

_____. **Habitar em risco**: mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana. São Paulo: Blucher, 2014a.

_____. "A Escolha de Sofia" ou o Dilema da Segurança Humana nos Desastres: qual agenda brasileira? In: VALENCIO, Norma; SIENA, Mariana. (Org.) **Sociologia dos desastres** – construção, interface e perspectivas – v. IV. São Paulo: RiMa Editora, 2014b. p. 91-108.

MONBEIG, P; AZEVEDO, A. de; CARVALHO, M. C. V. de. O ensino Secundário da Geografia (resgatando textos antigos). **Orientação** – Revista do Departamento de Geografia da USP. N.8, São Paulo, 1990.

RECLUS, Élisée. O Ensino de Geografia. In: _____.; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. (Trad. Rodrigo Rosa da Silva e Guilherme Amaral e Adriano Skoda). São Paulo: Biblioteca Anarquista Terra Livre, 2014, p. 15-26. Edição Virtual. Disponível em: <https://colectivolibertarioevora.wordpress.com/2014/05/30/para-download-escritos-sobre-educacao-e-geografia-de-reclus-e-kropotkin/> Acesso em: 10 jan. 2015.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. (Trad. Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade). Belo Horizonte/MG: Interlivros, 1973.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2012. 152 p. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf> Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo Mais**. 2011. Disponível em: <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do gestor**: gestão do currículo na escola. Coord. Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2010. v.1. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/CG_V1_2010_site_050310.pdf Acesso em: 05 ago. 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. (Trad. Laura Teixeira Motta) São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SYDENSTRICKER NETO, John. Mapeamentos participativos: pressupostos, valores, instrumentos e perspectivas. R. B. **Estudos Urbanos e Regional**, v.10, n. 2, novembro 2008.

SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Educação Geográfica e Riscos Socioambientais: experiências em atividades de Extensão Universitária. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL I SIMPÓSIO IBERO-AMERICANO; VIII ENCONTRO NACIONAL DE RISCOS: MULTIDIMENSÃO E TERRITÓRIOS DE RISCO. **Anais...** Coimbra, 5, 6 e 7 de nov. 2014, Imprensa da Universidade de Coimbra; 2014. p. 41-45.

UN – UNITED NATIONS. **Education sector position paper**. A contribution by the United Nations to the consultation leading to the Third UN World Conference on Disaster Risk Reduction. Second version prepared for the prepcom of the WCDRR 17, 18 November 2014.

Recebido em setembro de 2015

Aceito em janeiro de 2016