

# O currículo praticado no Ensino Médio de Geografia do CAp-UFRJ (1993-2014): um híbrido de práticas curriculares diferenciadas e práticas curriculares reguladas

Hilton Marcos Costa da Silva Junior

## **Currículo: complexificação do entendimento eajuizamentos geográficos necessários**

Iniciaremos o texto debatendo o nosso entendimento a respeito da ideia **currículo** e arrolando para a discussão as contribuições de natureza geográfica que evidenciam o espaço na dinâmica de produção e discussão curricular. Como ponto de partida, tomaremos o seguinte trecho motivador:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. [...] A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade. (extraído de: [www.conexaoprofessor.rj.gov.br](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br). Acessado em: 04/02/2019).

Qualificamos, numa análise mais detalhada do documento em seu sítio eletrônico, esse documento como uma **versão clássica/tradicional da ideia de currículo**, pensada como “um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas” (ALVES et al., 2002). Muito embora o documento pondere que cabe ao professor a seleção de conteúdo, vemos no formato que se

apresenta o documento em questão, destacando o item “Habilidades e competências”, a apresentação de quais conteúdos deverão ser trabalhados e desenvolvidos. Assumimos, assim, que as chamadas habilidades e competências são, na verdade, uma listagem de conteúdos precedidas por um verbo no infinitivo que, aparentemente, imprime uma estratégia de apresentar uma proposta que não se quer ser prescritiva, mas o é, essencialmente.

Encaramos, dessa forma, uma necessária **distinção entre currículo e conteúdo**, pois reconhecemos que toda mudança curricular engloba transformações nos conteúdos (acréscimos e supressões), mas não apenas isso. Interpretamos que essa forma de colocar o entendimento de currículo é, além de insuficiente, responsável por qualificar os conteúdos como componentes imparciais dentro de uma proposta curricular na Educação. Dessa forma, “influenciando, inclusive, políticas oficiais de formação docente, entendida como profissão destinada a ensinar conteúdos escolares” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 1).

Adicionamos o entendimento de que essa pretensa neutralidade dos conteúdos obscurece a **contextualização histórica do processo de produção curricular**, desviando os sujeitos de se perguntarem qual a origem desses conteúdos, quem os selecionou e a que eles estão a serviço; isto porque, no decorrer da história, a escola se coloca como um espaço que irá selecionar, por exemplo, conteúdos considerados pertinentes a um objetivo de formação de um dado projeto de escolarização que responde a um anseio

de explicação/posição da/sobre a realidade. Configura-se, assim, um **currículo prescritivo** que, minunciosamente, pode ser lido dessa forma:

Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. Apesar da simplicidade (para não dizer crueza) óbvia dessa visão, o “jogo dos objetivos” é, ainda, se não “o único jogo em voga”, certamente o principal. Pode haver muitas razões para essa persistente predominância, mas o potencial explicativo não é, penso eu, um desses fatores. O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. (GOODSON, 2007, p. 242)

Compreender o processo de feitura do currículo exige que consigamos contextualizá-lo historicamente, haja vista que entenderemos melhor as vozes que anseiam o currículo, revelando o panorama de sua produção. Em diferentes conjunturas, teremos diferentes exigências de propostas curriculares. É nesse sentido que, para nós, torna-se razoável o título do capítulo 1 do livro de Alice Casimiro Lopes: “Política de currículo no mundo globalizado” (EDUERJ, 2008, grifos nosso).

Não obstante, reconhecemos também a proposta curricular como um acervo. Isto porque encaramos a ideia de que o currículo retém um quadro riquíssimo do pensamento social, uma verdadeira composição de anseios políticos, econômicos e culturais. A globalização, por exemplo, numa perspectiva analítica, tem uma interpretação curricular para além das abordagens clássicas assentadas na fragmentação

espacial da produção, da formação de blocos econômicos, na transformação dos meios de transportes etc. Apoiamo-nos na ideia de Castro (2005, p. 233), segundo a qual a globalização não é apenas econômica, mas também o é política e, nesse caso, politicamente curricular e não se encerrando em uma discussão na qual se opera apenas com a seleção de conteúdos vistos como uma lista técnica de itens a serem ensinados.

Examinando a construção do currículo, lançamos mão da dinâmica de produção curricular através do ciclo de políticas formado por três contextos (BAAL, 1992, conforme citado por Costa et al. 2009, p.5, grifos nosso):

***O primeiro contexto, de influência,*** é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse espaço que grupos de interesse concorrem para influenciar a definição dos desígnios sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. [...]. Os textos políticos, oriundos do ***contexto da produção de textos***, representam a política. Essas representações são capazes de tomar vários formatos: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] ainda considera que “os profissionais que operam no ***contexto da prática*** (escolas, por exemplo) não interpretam os textos políticos como leitores ingênuos, eles veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos.”

Reconhecemos, nesse movimento na qual um currículo é produzido, a possibilidade de identificar e compreender interesses e estratégias variadas de agentes diversos e portadores de escalas de atuação com alcances distintos interessados em um projeto de escolarização

a se efetivar, uma vez que “a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeito a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação” (LOPES, 2011, p. 23). O ciclo de Ball representa a **produção curricular como uma política curricular**, reunindo uma discussão travada através de **um conjunto de textos e discursos oficiais e não-oficiais** (LOPES, 2005).

Para isso, a produção curricular sinaliza transformações de conteúdo, mas também contorna debates como a criação/extinção de disciplinas escolares, carga horária dos docentes, disponibilização de financiamentos, produção de material didático, elaboração de exames de avaliação, propostas de formação de professores em nível de graduação, mestrado e doutorado. Alargando a discussão, retomamos uma associação de duas ideias apresentadas: i- os agentes produtores de currículo possuem um alcance espacial de suas propostas bem variadas (internacional, nacional e local), conforme o ciclo de Ball; ii- a distinção entre currículo e conteúdo nos municia a pensar o currículo como uma construção sócio-histórica, uma vez que nos permite indagar que os conteúdos inerentes a proposta curricular respondem a um anseio de uma conjuntura, podendo está vinculado a alguma tradição ou algum anseio contemporâneo.

"Toda proposta curricular é uma proposta com um alcance espacial definido e, diante dessa delimitação espacial, podemos afirmar que o currículo pressupõe, para o seu entendimento, uma contextualização

histórica e, simultaneamente, a identificação do seu pertencimento territorial. "

Essas duas ideias, entretanto, carecem de um posicionamento basilar: o espaço geográfico. Toda proposta curricular é uma proposta com um alcance espacial definido e, diante dessa delimitação espacial, podemos afirmar que o **currículo pressupõe, para o seu entendimento, uma contextualização histórica e, simultaneamente, a identificação do seu pertencimento territorial.**

Compreendendo, de imediato, o pertencimento territorial como o alcance geográfico almejado pela proposta curricular e que irá evidenciar os principais agentes do debate curricular -municipal, estadual, nacional, internacional. Cautelamos, ainda, que o pertencimento territorial expressa uma seleção do que é qualificado como de importância para o país ou para uma dada área do território nacional. Nesse caso, destacamos a apresentação do trabalho de Rocha (2017)<sup>1</sup>, intitulado “O “Nacional” nos documentos curriculares: uma exploração empírica.”, que mostra o quão político é essa escolha do que é considerado nacional na política curricular via Exame Nacional do Ensino Médio, produzindo, por exemplo, apagamentos.

Baseando-nos em Souza (2013), ponderamos que o currículo se coloca como um campo desafiador ao se pensar sobre a escala do fenômeno (o currículo) e a escala de análise (do currículo). Em ambas as discussões, o currículo é multiescalar, o que exige do pesquisador muito cuidado para que não se elabore proposições desproporcionais e apressadas, transpondo análises de uma escala para a outra em vias de generalização ou produzindo um estudo que

1 Acessado dia 04/02/2019: <https://www.youtube.com/watch?v=GWJCHmiR0mQ>

se demonstre ensimesmado, no sentido de se compreender o currículo através de um recorte territorial fragmentado. Uma das apreensões de grande relevância a ser compreendida no estudo da construção do currículo é identificar o alcance territorial que os proponentes da proposta curricular almejam. Essa acuidade amplia o debate curricular no sentido “muito diretamente político, aquele referente a um raciocínio eminentemente estratégico” (SOUZA, 2013, p.182). Nessa condição, **o currículo agrega o juízo de uma ação escalar.**

Epistemologicamente, a escala curricular, pensada apenas como recorte espacial burocrático -municipal, estadual, nacional etc. -, reclama por mais atenção. Pode haver, na seleção dos conteúdos integradores do currículo, uma desigual atribuição de valor/de importância sendo esta passível de ser identificada via temas que são considerados de importância local, estadual ou nacional. Desse modo, o que justifica a industrialização ser uma temática nacional e a as demarcações de reservas indígenas angariarem uma importância escalar regional? **O currículo se coloca, por esse ângulo, como uma construção social escalar.** Com isso,

é que não apenas a natureza da interação entre as escalas, mas também o peso de cada uma delas e até mesmo a abrangência física de algo como “escala local”, “escala regional”, “escala nacional” não está fixada de uma vez por todas, sendo, pelo contrário, parte do processo de criação histórica. Esse é o sentido da expressão “construção social da(s) escala(s)” (SOUZA, 2013, p. 191)

Ainda no tocante à escala, expressamos que, ao contextualizar historicamente o currículo, assumimos a indissociabilidade político-pedagógica do mesmo com a explicação sobre a realidade. Esta, por sua vez, é didatizada escalarmente: realidade local, realidade nacional etc. Nas aulas de Geografia, trabalha-se esse jogo de escalas como “o espaço vivido”, a “Geografia

do Brasil”, a “Região Nordeste”, dentre tantos outros modos. Essa forma de organizar o modo como são trabalhados os conteúdos é responsável por construir interpretações sobre a realidade/sobre o espaço, além de investir na construção de uma estratégia de ‘sensibilização’ do conteúdo. Traduzindo: i- isso é importante para compreender o seu bairro (espaço vivido, por exemplo); ii – isso é importante para compreender o seu país (Geografia do Brasil, por exemplo); iii- isso é importante para compreender a sua região/ uma região de seu país (Região Nordeste, por exemplo). Assim, explicitamos o compromisso propositivo que a escala é arrolada nas propostas curriculares de Geografia, numa tentativa de proporcionar que o conteúdo angarie uma importância pela construção de um ‘efeito de pertencimento’.

A identificação do alcance territorial do currículo torna visível o entendimento de sua produção como um **debate curricular** e, politicamente, “interpretado em termos de conflitos por status, recursos e território entre as disciplinas” (LOPES, 2005, p. 265). Clarificando o debate curricular, subsidiamo-nos das ideias de **recontextualização por hibridismo** como estratégia intelectual para expressar a dinâmica intrínseca da produção curricular no ciclo de Ball. A saber:

Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia a um texto oficial de um Estado nacional [...] cada contexto é interpretado como um campo recontextualizador pedagógico [...] textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas (LOPES, 2008, p. 27-28)

Proponho, assim, que a recontextualização de textos curriculares por intermédio da hibridização seja entendida pelas novas coleções que são formadas, associando-

se textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à da produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Com isso, há um deslizamento de sentidos e significados (LOPES, 2008, p. 32)

A dinâmica de recontextualização por hibridismo, ao mesmo tempo que coloca a produção curricular como uma política curricular construída via debate curricular, reclama de uma abordagem na qual o jogo de escalas se faça necessário para tornar visível o fenômeno sob investigação (CASTRO, 1995), ou seja, o currículo. Os contextos que integram os ciclos de política de Ball, considerando esses contextos como arenas de negociação, expressam aceitações e constrangimentos a depender do alcance espacial proposto pela política curricular. Queremos chamar atenção que o currículo exige que se considere, em sua análise, uma relação direta entre o que se coloca como projeto de proposta curricular e a extensão espacial de alcance dessa proposta. Uma provocação intelectual, fundamentalmente, escalar.

Evidenciamos, assim, o currículo como uma manifestação materializada do poder político, agregando a ideia de que ele “se realiza no consentimento” (CASTRO, 2005, p. 105). Numa avaliação geográfica, o currículo não “é contínuo e nem uniforme sobre o espaço, nem obedece a um modelo binário do tipo tem/ não tem ou centro de difusão (mando)/ lugar de obediência” (ibid.). Todavia, compreender a estruturação do poder político, via proposta curricular, exige considerar as escalas, por exemplo, de atuação das instituições envolvidas no debate e que são verdadeiras escalas de ação. Amparados por Souza (2013, p.195), compreendemos que a proposta curricular vai se efetivando através de uma estratégia escalar, considerando “em matéria de reflexões sobre as conexões entre escala e a eficácia política”, essa última pensada como a efetiva implementação da proposta curricular.

Para Souza (2013, p. 196):

a eficácia política de uma ação ou ativismo repousa, largamente em sua tarefa de obter apoio de diferentes tipos -incluindo-se aí a tarefa, amiúde difícil e necessária, de granjear simpatia por parte da opinião pública, via de regra modelada pela grande imprensa- a partir de uma bem-sucedida articulação de escalas distintas; vale dizer, mediante a articulação de atividades e frentes de combate situadas em escalas distintas.

"...: existir no currículo ou como existir no currículo tem um significado político de fortalecimento/reconhecimento cultural."

Apropriamo-nos da promulgação da lei 10.639/2003 e do livro organizado por Renato Emerson dos Santos – “Diversidade, espaço e relações étnico-raciais - o negro na geografia do Brasil” (SANTOS, 2007), para adicionar mais um qualificador sobre o currículo: **currículo como uma “seleção de conteúdos julgados válidos angariam importância ao constarem em documentos variados”** (MACEDO, 2006). É nesse sentido que, como política curricular, compreendemos as disputas epistemológicas e localizamos os anseios da lei 10.639/2003 e do livro supracitado: existir no currículo ou como existir no currículo tem um **significado político de fortalecimento/reconhecimento cultural**. É nessa linha de pensamento que precisamos localizar, cuidadosamente, a elaboração curricular:

Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados [...], uma

política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

Por sua vez, esses conteúdos julgados como válidos e importantes não se colocam de forma integral no currículo, abrindo espaço para contestação e inclusão de novos conteúdos haja vista que a recontextualização por hibridismo, visto como um jogo escalar de produção curricular, cria condições para supressão do válido e a emergência de temas tidos como marginais/desimportantes.

Para além do oficial, Macedo (2006) desenvolve um entendimento valioso, politicamente falando, qualificando o mesmo como **espaço-tempo da fronteira cultural ou um como um entre-lugar desses supostos lados (hegemônico e contra-hegemônico)**. Por esse ângulo, não há dicotomia entre os saberes hegemônicos e contra-hegemônicos ou entre o currículo escrito e o currículo praticado. Há, clarificando o pensamento, um enredamento entre eles, pois “nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências” (MACEDO, 2006, p. 290).

As advertências **escalares** colocadas em parágrafos anteriores dialogam com Macedo (2006) quando a mesma infere sobre o currículo como uma negociação na qual as relações de poder se projetam de forma oblíqua, e não de modo simplista, antagonizando visões hegemônicas com visões contra hegemônicas ou, geograficamente, antagonizando a escala local com a escala nacional. Alocamos, nesse ponto, a escala como um instrumento de auxílio

a investigação científica da produção curricular capaz de iluminar os sentidos e direções dessas negociações e portando de um propósito heurístico “para fazer face às múltiplas possibilidades de medidas de um fenômeno” (CASTRO, 2014, p. 92). Cuidadosamente,

O jogo de escalas é, pois, um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas, e a compreensão da escala como a pertinência da medida para a análise permite estabelecer recortes espaciais nos quais a investigação do fenômeno [**curricular**] propicia respostas mais adequadas. Neste sentido, a **flexibilidade espacial [curricular]** institui a dupla questão da pertinência das relações sociais como sendo também pertinência da medida na sua relação com o seu espaço de referência, e o desafio está na busca de compreensão da articulação de fenômenos em diferentes escalas. Como os fatos sociais são necessariamente relacionais, a questão é pertinente. (CASTRO, 2014, p. 96, grifos e adaptações livres)

Ontologicamente, de forma oficial ou não, reconhecemos que o currículo, em sua escala local, é sempre perene, instável, mas nunca exclusivamente autêntico. Sempre será um espaço de discussão e de disputa: os interesses julgados válidos são sempre adequados para uma escala definida, podendo ser questionados numa outra escala e, inclusive, apagados. Entretanto, essa negociação nunca produzirá um abandono absoluto da proposta oficial. **O currículo é, assim, é sempre aberto.** Por isso que, pensando numa perspectiva de implementação curricular, Macedo et al. (2002, p. 41) enuncia a centralidade da diversidade cotidiana das escolas, já que

Quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mas ele estará

inserido no cotidiano na experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo escolar, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula. **Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas das escolas.**

Por sua vez, se o currículo sempre é aberto não se pode inferir, ingenuamente, um valor de generosidade ao mesmo sem ter uma cautela, notadamente, direcionada para as intenções que o estruturam. Isto porque toda proposta curricular que se apresenta tem uma natureza de controle/de regulação sobre os espaços escolares em múltiplas direções: moral, instrucional, organizacional, de gerenciamento de recursos. O currículo se evidencia como **“uma tecnologia que propicie um ensino coletivo”** (MACEDO et al., 2002, p. 42) e, nesse sentido, disciplina os espaços escolares.

170 Pedagogicamente, os conteúdos do currículo por atenderem a demandas político-pedagógicas dos sujeitos que os selecionam, os sequenciam e os atribuem finalidades, pactuam o currículo com uma responsabilidade: **todo currículo se compromete com uma visão de mundo, significando o nosso entendimento sobre o mundo.** Nas aulas de Geografia,

Independente das matrizes pedagógicas presentes no ensinar Geografia (ou no projeto de ensinar geografia!), narrativas espaciais hegemônicas e contra-hegemônicas estão sendo disputadas. Os [sentidos de] mundos desenvolvidos, subdesenvolvidos, centro-periferia, espacialidades/temporalidades são negociadas para autorizar interpretações SOBRE a realidade do mundo. [...] Isto fica claro se observamos a estabilidade da hierarquia escalar na distribuição dos conteúdos a partir da perspectiva do espaço em fragmentos (ROCHA, 2009, p. 2)

Há, dessa forma, uma verdadeira luta por significar o mundo e esse processo de significação é disputado em diferentes escalas de produção curricular, embora tenha nos espaços escolares a definição de seu destino. Estamos diante de uma produção complexa, contraditória, negociada e, sobretudo, definida por sua delimitação territorial prática, principalmente uma: o espaço escolar.

Por fim, essa colocação nos avizinha de Oliveira (2012) ao considerar o **“Currículo como criação cotidiana”**. Esse ajuizamento sublinha uma escala geográfica para pensarmos o currículo para além do texto escrito e do currículo construído via política governamental, mas sem desconsiderá-los. Assim, a construção de visão mundo, a seleção de conteúdo e os significados de mundo em disputa se fazem presente, diariamente, nas escolas através de um diálogo potente entre escalas de comando e escalas de ação.

#### **Cotidiano: espaço-tempo da efetivação curricular**

Entendemos que cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento. [...] A partir daí, dessa expressão local tomam formas internamente as correlações de forças [...] É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 83).

Geograficamente, a relevância da história local é muito mais do que uma simples localização da forma como, a exemplo do colocado, as políticas públicas são decididas em termos de efetivação. ‘Cada escola é’ uma forma de assumir o cotidiano como uma condição geográfica no sentido de que importa a localização da escola; no sentido de pensarmos a escola como espaço disponível/ estabelecimento para a prática educativa formal; e também a escola como um conjunto de relações (professor-aluno-coordenação-direção-etc.)

que se constroem diariamente. O cotidiano escolar nos revela uma dimensão temporal das práticas educativas, mas também nos possibilita identificar e compreender condições localizáveis, restritas e com um encerramento espacial bem delimitado que sustentam essas práticas e as tornam possíveis, mas que, geograficamente, também não são ensimesmadas nesse recorte espacial.

Mirar o cotidiano como um espaço-tempo que, de forma desafiadora, evidenciará o inesperado e não o que nós esperamos encontrar, pois “vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 86). A critério de exemplificação, é essa natureza complexa do cotidiano que justifica, numa explicação bem generalista, o fato de uma determinada aula sobre um mesmo tema ser tão diferente em turmas de mesma série. Entendemos, via construção desse pensamento, que cada turma reúne um conjunto de variáveis ali localizadas que decidem – naquele momento e naquele espaço/sala da turma-, o destino de construção da aula de Geografia.

Essa riqueza cotidiana revela tanto decisões que indicam práticas emancipatórias como práticas regulatórias. Importante enxergarmos nessa surpresa cotidiana que ela resulta de condições localizadas, uma vez que se diferenciam, por exemplo, de uma unidade escolar para a outra unidade escolar. Faz-se necessário trazermos a compreensão de cotidiano como “campo de luta” (FERRAÇO et al., 2018, p. 85), tecendo relações e se efetivando, ou seja, se ‘territorializando’ de acordo com as condições disponíveis para se realizar. Assim, o cotidiano como ‘campo de luta’ se traduz como práticas curriculares territorializadas para “indicar o cotidiano como lugar de criação” (FERRAÇO et al., 2018, p. 92), ou melhor dizendo, um conjunto de relações sociais político-pedagógicas territorializadas.

Em termos de operacionalização metodológica, reconhecemos, nessa exploração da expressão espacial do cotidiano, a possibilidade de identificar variáveis que sejam referências para compreendermos diferenças, mas também de

identificar condições de desigualdades no que tange a possibilidade de construção de práticas educativas. Endereçamos na contramão de um posicionamento intelectual construído pela modernidade que empobrece o cotidiano como campo de pesquisa e também o empobrece como um espaço de ação, uma vez que “O cotidiano, pensado pela ótica da quantidade, é, de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade – o que talvez explique a ideia abraçada por muitos pesquisadores de que o cotidiano resume-se ao espaço do senso comum e da regulação” (LOPES; MACEDO, 2002). Pensando geograficamente, vemos o cotidiano escolar, numa roupagem da modernidade, como uma planície isotrópica (CORREA, 1995) na qual todos os espaços escolares são vistos como uma superfície plana homogênea. Essa perspectiva é incompleta, pois coloca o espaço como palco apenas.

Contudo, sinalizamos que não devemos partir do cotidiano como um espaço-tempo da repetição e desprovido de reclamações próprias. Em vez de de dizermos como as escolas devem fazer, devemos pensar como as escolas querem e não conseguem fazer. Há, nessa nossa chamada de atenção pelo cotidiano, um convite em entendê-lo com uma complexidade que é, fundamentalmente, geográfica, pois reúne uma curiosidade de identificar e compreender as diferenças de práticas curriculares tomando por base condições localizáveis nas unidades escolares, por exemplo.

"Destarte, o cotidiano opera como uma contextualização que cria sentido para o que se ensina, agrega qualidade ao que se ensina e sublinha um objetivo pedagógico a quem se ensina."



Ampliando a discussão, inferimos que o cotidiano é utilizado por aqueles que redigem as políticas curriculares. Desse modo, Abreu (2011) discute a forma como o cotidiano é acionado em muitos documentos curriculares governamentais para o Ensino Médio e orbitando, sobre o cotidiano, discussões articuladas a qualidade do ensino e propósitos pedagógicos segundo os quais os conteúdos e as formas de se trabalhar esses conteúdos precisam estar. Destarte, o cotidiano opera como uma contextualização que cria sentido para o que se ensina, agrega qualidade ao que se ensina e sublinha um objetivo pedagógico a quem se ensina. Uma junção de discurso político – formar alunos críticos – com discurso metodológico – o aluno aprende da melhor maneira possível – graças à cotidianidade arregimentada.

Avaliamos, buscando uma coerência com o nosso propósito de pensar que esse cotidiano, no qual se reúne condições materiais e um conjunto de relações político-pedagógicas territorializadas, precisa ser estabelecido como “dimensão criador da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçotempos*” (FERRAÇO et al., 2018, p.90). A natureza participativa/reflexiva do cotidiano escolar não se coloca apenas como um tablado na qual políticas públicas se dirigem e querem se fazer valer integralmente.

À luz de uma argumentação geográfica, compreendemos que, epistemologicamente, o cotidiano como ‘lugar de produção do conhecimento’ destaca, aos que evidenciam o saber escolar como um simplificação do saber acadêmico, que essa apreciação se faz insuficiente, pois pretere a complexidade espacial ao não se perguntar quais condições materiais e como as relações sociais na unidade escolar se estruturam para lograr uma efetivação de uma proposta de ensino colocada.

Para Alves (2012, p.35), “não seguimos o currículo proposto, porque sabemos que a experiência que já vínhamos desenvolvendo

estava alcançando bons resultado.”. Lemos nesse texto ‘a experiência’ como o cotidiano ou, geograficamente, como um conhecimento oriundo de uma vivência na qual se reconheça, intelectualmente, as condições materiais e a estruturação das relações sociais que são constituídas e localizadas delimitadas territorialmente na unidade escolar.

As práticas curriculares são, dessa forma, heterogêneas ou, como preferem Alves e Oliveira (2002), “multicoloridas”, pois “vão depender daqueles que fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos”. Eis, nesse ponto, a **relação entre currículo e cotidiano**:

O trabalho no/do cotidiano, nesses termos, torna-se importante elemento para pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de prática como na formulação de propostas já que, considerando em sua complexidade, pode atribuir para o estudo das realidades escolares se entendemos essas últimas como componentes de uma rede de saberes e práticas que, situadas para além dos muros da escola, se fazem presentes nos cotidianos escolares, por meio dos sujeitos neles presentes. (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 100).

É esse emaranhado de preocupações que fazem do nosso planejamento, ainda que necessário, sempre uma possibilidade. Ao planejarmos uma aula, ‘congelamos’ as variáveis cotidianas como se pudéssemos controlar a forma como elas concorrem na participação da construção das práticas cotidianas. As nossas teorias são também limites e não apenas potencialidades (ibid.). Com isso, uma aula planejada sobre um tema pode ser um sucesso numa determinada escola e em outra produzir frustração. Em vez de dizermos que uma escola é muito boa e uma outra escola é ruim, propomos, antes, expor ao professor a seguinte reflexão: qual o sentido cotidiano, considerando as condições materiais e o conjunto de relações político-

pedagógicas territorializadas na unidade escolar, da aula programada? Para além do como ensinar um tema, associamos o porquê de se ensinar e onde esse tema. Metodologicamente:

Precisamos, assim, perguntar: a) como se dão os processos cotidianos de criação e de desenvolvimento da ação pedagógica (curricular) inscritos em que especificidades do ser das professoras, dos alunos e das circunstâncias? E, associada a essa questão; b) o que os alunos estão, realmente, aprendendo a partir dessa prática escolar, que não pode ser visto pelo levantamento estatístico sobre o que se sabem daquilo que lhes é imposto saber? (ALVES; OLIVEIRA, 2002, 94).

Para fins burocráticos, sublinhamos a possibilidade do administrador público, por exemplo, apresentar as variáveis mínimas necessárias para que uma política pública possa se fazer efetivar, mas sem desconsiderar que o espaço escolar também porta vontades (cotidianas) próprias. Com isso, sairemos de uma postura estritamente cognitiva, vinculado aos processos teóricos do processo de ensino e aprendizagem, para uma perspectiva de problematização do reconhecimento da possibilidade de construção da prática expressa em suas condições cotidianas.

Há uma política no cotidiano também (FERRAÇO et al., 2018, p.103) à medida em que as 'narrativas do vivido' expõem as decisões que são tomadas no espaço escolar e fazendo do mesmo uma arena de negociações, conflitos, resistências e assimilações. Por fim, fazendo do ato de realizar/construir práticas uma ação 'geografizada', pois reúne no espaço escolar as condições localizadas de variáveis que contribuem na forma como se constroem essas práticas; fazem das práticas, essencialmente, práticas que se efetivam pelo espaço.

Por fim, as práticas cotidianas nos possibilitam uma discussão que abre argumentos por uma valorização das diversidades encontradas nas escolas. Atentando ao cotidiano, muito mais do que numa perspectiva prescritiva, que

tentaria domar o mesmo, investimos que a sua complexidade, dada pela variação espacial que reúne condições de ensinar e aprender, "Trata-se ainda de assinalar a particularidade do nosso lugar e as dependências que ele implica" (FERRAÇO et al., 2018, p. 18).

### **Práticas curriculares de Geografia do CAP-UFRJ: entrecruzamentos de autonomia e de regulação**

O CAP-UFRJ mostrou-se um campo de investigação riquíssimo quando da busca por entender a construção de sua proposta curricular, tendo em vista o emaranhado de adjetivos que o diferencia, mas também a sua condição, escola pública, que o aproxima das demais escolas. Assim, estamos diante de um espaço escolar que é, por natureza, múltiplo.

Por outro lado, a realização de estágio supervisionado em 2010 sinalizou uma questão curiosa: em determinadas aulas havia a presença de textos acadêmicos adaptados. No diálogo com os professores à época uma outra surpresa emerge: a notícia sobre a publicação de um livro (RUA et al, 1993) que materializa e reúne uma coleção de materiais didáticos com essa natureza incomum. Operacionalmente, essa pesquisa -que subsidia esse texto- foi feita a partir de um conjunto de entrevistas semiestruturadas com os professores do CAP-UFRJ que estavam em efetivo exercício em 2013, mas também com ex-professores do CAP-UFRJ que, mesmo aposentados ou que tenha mudado de espaço de trabalho, participaram da obra lançada em 1993.

Com isso, ao pesquisarmos as práticas curriculares de geografia no CAP-UFRJ não estamos tão e somente presos no/do/com o cotidiano escolar, ou seja, não estamos limitados a pensar o currículo enquanto escala espacial local somente. Para esclarecer a nossa compreensão sobre as práticas curriculares de geografia no CAP-UFRJ, dividiremos essas práticas curriculares em dois momentos. Essa divisão, por si só, já estrutura a forma como é

pensada a prática curricular de Geografia na instituição de modo geral.

Nesse primeiro momento em que iremos discutir as práticas curriculares de Geografia, traremos a forma como esses professores pensam a elaboração do programa de Geografia, seus principais objetivos, suas referências teóricas e o currículo proposto pelo Estado através do contexto da produção de textos. A estrutura curricular da Geografia, no Ensino Médio, é engendrada a partir de uma unidade básica, da seguinte forma:

Professor A - Esse programa tem uma estrutura básica que foi pensada já há muito tempo. Na medida em que a realidade vai mudando, que a Geografia também tem novos referenciais teórico-filosóficos, a gente vai modificando pouco a pouco. Quer dizer, você não tem uma estrutura que você montou e acabou! Você tem uma estrutura básica, montada há muito tempo e ela vai sendo repensada, repensada, repensada ao longo do tempo.

A partir da fala, podemos apreender que o currículo de Geografia não é estático e está sujeito a transformações no decorrer do tempo devido a novas demandas. Por outro lado, essas demandas que são priorizadas não partem, segundo a fala do professor, do Estado, mas do saber de referência, ou seja, da ciência geográfica. Para além dos documentos curriculares oficiais, existem outras variáveis que são também consideradas na elaboração curricular de Geografia no CAP-UFRJ e que podem angariar mais relevância. Assim, na fala de um segundo professor de Geografia:

Professor C - Agora, nós conhecemos os PCN's? Conhecemos, estudamos, mas na elaboração, na constituição curricular e na prática nós estamos avaliando isso. Um outro professor, da Equipe de Geografia, deu até uma ideia de a

gente agora “pegar essas propostas”, essas novas propostas, que sejam propostas de municípios ou até do MEC, claro, mas para a gente começar a avaliar. A princípio será assim: vamos avaliar o que se distancia e o que se aproxima.

O saber de referência, ou seja, a ciência geográfica, é a grande matriz das práticas curriculares de Geografia. Assim, o referencial teórico dos alunos quando das práticas curriculares de Geografia (as aulas, por exemplo) são textos acadêmicos ressignificados pelos professores. De acordo com o tema que esteja sendo trabalhado, o professor de Geografia utiliza um ou vários acadêmicos que pesquisam sobre tema em discussão. Com isso, o livro didático é um referencial teórico secundário. Há um exercício de **recontextualização** do currículo oficial através da avaliação lançada sobre o mesmo à luz do saber de referência (ciência geográfica) e que agrega o currículo oficial de novos elementos, **hibridizando-o**.

A adoção de tal cabedal teórico é justificada pelas preocupações que permeiam o pensar uma aula de Geografia no CAP-UFRJ: a formação de uma consciência crítica e a construção de raciocínios. Nesse espaço-tempo, 1º e 2º anos do Ensino Médio, as práticas curriculares de Geografia são práticas diferenciadas. Essas práticas curriculares de Geografia, qualificadas como diferenciadas, são condicionadas, a nosso ver, por dois argumentos que consolidam a ideia de escola de referência: a especificidade do CAP-UFRJ e os perfis de seu corpo docente e discente. A razão de existência do CAP-UFRJ, ou seja, ser uma unidade escolar vinculada a universidade para formação de professores, proporciona fazer do mesmo um espaço de discussões sobre práticas curriculares que comunguem a formação de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior (licenciandos). Assim, a adoção de textos acadêmicos adaptados por parte dos professores, para nós, é justificado pelo contato constante que esses professores tem com os licenciandos,

por serem professores com uma qualificação diferenciada (a maioria com cursos completos de mestrado e doutorado), por visualizarem as limitações dos livros didáticos, por estarem em constante contato com a universidade e seus grupos de pesquisa e, por fim, por possuírem uma carga horária de trabalho condizente com a possibilidade de buscar tais referências. A critério de operacionalização, o professor esclarece:

Professor A- Eu sempre procuro criar um grau de complexidade. Se eu tenho que dar para eles fatos, eu procuro trabalhar os fatos, mas criar um raciocínio que não se esgote nos fatos. Por exemplo: se eu estou trabalhando com o café, no final do século XIX e início do século XX, e como o café foi importante para o início do processo de industrialização no país, eu não vou relatando para eles apenas. Não é só isso. Isso também aparece. Mas, por exemplo, eu crio a ideia de que é formado um complexo produtivo cafeeiro paulista.

As práticas curriculares de Geografia do CAP-UFRJ, no 3º ano do Ensino Médio, ganham novos rumos, pois outros são os elementos de referências que norteiam suas criações. Assim, não podemos unificar a compreensão das práticas curriculares de Geografia para todo o Ensino Médio. No 3º ano do Ensino Médio as prioridades ganham um novo horizonte, pois o currículo oficial para este ano passa a servir como mecanismo regulatório de ingresso em exames de vestibular. Essa concepção das práticas curriculares de Geografia, enquanto práticas direcionadas para provas externas, advém de duas razões: i) a aprovação no vestibular, no ENEM, entre outros, como um resultado ora natural, ora focalizado e ii) os alunos e os seus responsáveis demandam e pressionam a escola por essa preparação. Nas palavras de um dos professores:

Professor A - Tanto que, por exemplo, no Ensino Médio, nas séries de 1º e 2º anos, a gente trabalha temas que não são cobrados

no vestibular. [...] Se a gente priorizasse o vestibular seria um ensino muito mecânico e preparatório. E a gente não dá prioridade nisso. Então, o “pobre” do professor do 3º ano, é que tem que se “virar” para dar todo o conteúdo do vestibular.

A variável vestibular está presente nas práticas curriculares de Geografia, pois os indicadores oficiais (um dos argumentos da referência) é um elemento de ponderável relevância quando os alunos falam sobre as suas expectativas ao terminarem o Ensino Médio na escola e, bem como, em relação à formação de seus responsáveis. Com relação às expectativas do corpo discente, um dos professores de Geografia comenta:

Professor B- Ignorar o vestibular também é “besteira”, porque nas boas escolas, sejam elas tradicionais ou não, o aluno acaba fazendo o vestibular. Não tem como dizer: “Não! Não estamos nem aí para o vestibular!”.

175

Neste caso, a demanda para a construção de práticas curriculares advém do próprio corpo discente que expõe como projeto de vida o ingresso na vida acadêmica. Quando analisamos a formação dos pais dos alunos do Ensino Médio, material disponibilizado pelo Serviço de Orientação educacional do CAP-UFRJ, nos deparamos com a seguinte realidade<sup>2</sup>: 66 responsáveis em um total de 86 (76%) dos pais dos alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ possuem Ensino Superior. Assim, entendemos que existe, por parte dos pais, alunos e professores, a formação de uma cultura escolar que fomenta a vida acadêmica como projeto de vida por parte de seus alunos. Como o ingresso na universidade se dá via vestibular e os alunos almejam a aprovação, as práticas curriculares de

2 A tabela Formação dos responsáveis dos alunos do Ensino Médio (FONTE: SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL. CAP/UFRJ. 2008) pode ser consultada em SILVA JUNIOR, 2014.

Geografia no 3º ano do Ensino Médio são mais reguladas para esse fim.

A escala local de produção curricular - CAP-UFRJ - reúne variáveis que concorrem na construção das práticas curriculares e que negociam os momentos em que determinadas variáveis pulsam com mais vivacidades. Dessa forma, nos 1º e 2º anos do Ensino Médio, a ciência geográfica se coloca como ponto nuclear, convocada pela possibilidade de pesquisa, pelo contato com os licenciandos, pela participação em grupo de pesquisas. São variáveis, geograficamente, que estruturaram a cotidianidade dessas práticas curriculares. Em outro momento, 3º ano do Ensino Médio, a variável vestibular ganha centralidade e presenciamos materiais como lista de exercícios e conteúdos de revisão, como “Industrialização brasileira”. Destarte, as práticas curriculares de Geografia no 3º ano do Ensino Médio no CAP-UFRJ são construídas por preocupação semelhantes a de uma outra escola pública de referência estudada por COSTA & STRAFORINI (2009, p.11), que afirmam que “tal prática é legitimada institucional e socialmente a partir dos resultados positivos obtidos por seus alunos nos vestibulares e demais concursos.” Por fim, a recontextualização dos documentos curriculares oficiais se faz via saber acadêmico de referência ou via exames externos em uma composição de conteúdos que ora traz temas novos (como “**Os agentes produtores do espaço urbano**”) e ora recupera o já aprendido (como “**Industrialização brasileira**”) como estratégia para rememorar e fixar, refletindo o híbrido curricular da instituição.

### Considerações finais

O presente texto se constitui como um exercício analítico, tendo a construção do currículo do CAP-UFRJ (1993-2014) como arena da discussão e as seguintes perguntas enquanto questionamentos motivadores: qual é o espaço da autonomia docente na construção do currículo escolar? Como podemos protagonizar mudanças curriculares que efetivamente atendam à

realidade dos estudantes da Educação Básica? É possível normatizar algo tão plural quanto o currículo? Em que contextos e de que maneira ele se efetiva?<sup>3</sup> Dessa forma, começar a discussão trazendo uma complexificação do entendimento de currículo, notadamente pela convocação de vozes do campo da Geografia, foi desenhar um cenário teórico que nos permitisse adentrar e contribuir no debate. Por sua vez, pensar a dimensão cotidiana da produção curricular é evidenciar o nosso entendimento de como o currículo se efetiva, ou seja, como o currículo é interpretado pelos professores e, diante das condições localizáveis em sua unidade escolar, é colocado em prática.

A construção híbrida do currículo de Geografia do CAP-UFRJ expressa a incapacidade de vermos o currículo como uma normatização apenas. Isso porque, diante da situação real de trabalho e diante dos mais diferentes anseios de formação trazidos pelos alunos e seus responsáveis, os professores estruturam as propostas curriculares para as séries do Ensino Médio de modo a contemplar os mais diferentes interesses. Assim, constrói-se práticas diferenciadas, nas quais o saber acadêmico aflora como grande referência e vetor de inovação. Por outro lado, em um dado momento, as práticas curriculares são desenvolvidas com um itinerário mais restritivo, tendo os exames externos, como o vestibular, enquanto referências.

---

3 Perguntas extraídas de: <https://perspectivaseducacao.blogspot.com/2019/05/chamada-para-artigos-e-ensaios-volume-3.html>. Acessado em 05/07/2019, às 13hs.

"Essa dinâmica multiescalar de construção cotidiana do currículo de Geografia, notadamente pela natureza híbrida como é o caso do CAP-UFRJ, sublinha o quão complexo é o debate sobre o currículo."

Por fim, a construção do currículo de Geografia do CAP-UFRJ sinaliza a atenção que precisamos dar à dimensão espacial nas discussões curriculares em âmbitos diversos, pois há uma condição geográfica circunscrita bem delimitada (a unidade escolar) em negociação com outras tantas formas de construir o currículo, como por exemplo, quando o mesmo se coloca como política de Estado, como o debate atual a cerca da Base Nacional Comum Curricular. Essa dinâmica multiescalar de construção cotidiana do currículo de Geografia, notadamente pela natureza híbrida como é o caso do CAP-UFRJ, sublinha o quão complexo é o debate sobre o currículo.

## Referências

ABREU, Rozana Gomes de . *Políticas curriculares para o ensino de Química: discursos sobre contextualização e cotidiano*. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne Evangelista Dias; Rozana Gomes de Abreu. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, v. , p. -.

ALVES, N. G.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 1ªed.São Paulo: Cortez, 2002, v. 2, p. 78-102.

ALVES, Nilda et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. *A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 13 - 38.

CASTRO, I. E. *Escala e pesquisa na geografia: problema ou solução?* Espaço Aberto, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 87-99, 2014.

CASTRO, Iná Elias de. *Geografia e Política: Territórios, escalas de ação e instituições*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, Iná Elias. O problema da escala. In: *Geografia, conceitos e temas*. Castro, I.E; Correa, R.L. e Gomes, P.C.C. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 114-40.

CORREIA, R.L. Espaço um conceito chave da geografia. In: CASTRO,I.E.; COSTA GOMES,P.C. e R.L. CORREA, *Geografia, conceitos e temas*. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 1995. P. 15 A 23.

COSTA, H. H. C. & STRAFORINI, R. *O Ensino Médio e a disciplina Geografia: Uma leitura curricular a partir de uma escola pública de*

referência da cidade do Rio de Janeiro. In: Anais do XII Encontro de Geógrafos de América Latina. Montevideo, AGB, 2009. Disponível em [http://egal2009.easyplanners.info/area03/3070\\_Costa\\_Hugo\\_Helena\\_Camilo.doc](http://egal2009.easyplanners.info/area03/3070_Costa_Hugo_Helena_Camilo.doc) [Acesso em 10/09/10].

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 112p.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

LOPES, Alice C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, Volume 5, n. 2, p. 50-64, Jul./Dez. 2005. Disponível em: . Acesso em 20/04/2016.

178 LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas*. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. n 26, p. 109-118, mai/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 (285-372). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acessado em 12/08/2014.

MACEDO, E.; ALVES, N.; MANHÃES, L. C.; OLIVEIRA, I. B. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, I. B. . Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: *XXVI Reunião anual da ANPED*, 2003, Poços de caldas. CD Rom dos trabalhos apresentados. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandre; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACEDO, Regina Coeli Moura de. *Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo*. Disponível em: < [https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel\\_educacao\\_ensino.pdf](https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel_educacao_ensino.pdf) >. Acessado em: 02 fevereiro de 2019.

ROCHA, A. A. C. N.. Pensar no/com/sobre o espaço: notas para uma discussão sobre os objetivos da aula de geografia. In: *X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, 2009, Porto Alegre. X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009. p. 1-12.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.) *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RUA, J. et al. *Para Ensinar Geografia*. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. “E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?” - *Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber*. XIV, 119 f. Orientador: Rafael Straforini. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.