



O CURRÍCULO MÍNIMO DO 6º ANO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Adriana Ferreira da Silva

Mestranda em Geografia (PPGEO/UFRRJ)

anafer_reira@hotmail.com

ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0003-1626-1750>

Rafael de Souza Dias

Doutor em Geografia (PPGEO/UERJ)

geo.rafael@gmail.com

ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0002-6003-4937>

Artigo recebido em 01/11/2018 e aceito em 26/06/2019

RESUMO: Em 2011, o governo do estado do Rio de Janeiro através da Secretaria de estado de Educação (SEEDUC) divulgou o currículo mínimo que seria aplicado em todas as escolas da rede estadual de educação, sendo notória a necessidade do professor de Geografia de refletir sobre a proposta. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar de forma crítica o currículo de Geografia para o 6º do Ensino Fundamental proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e refletir sobre as possibilidades de aplicação da proposta diante do processo de renovação da Geografia nas últimas décadas. Nesse sentido, utilizou-se como base a história da Geografia escolar brasileira durante a análise do citado currículo, dialogando com autores que têm se dedicado a problematizar a prática pedagógica no Brasil. Verificou-se que o currículo proposto está pautado na Geografia Clássica enfatizando uma ciência neutra, com uso de aspectos descritivos e da memorização. Sendo assim, com a análise percebeu-se que este delimita o trabalho do professor e impossibilita novas pesquisas e discussões na formação de cidadãos críticos, o que torna a possibilidade de aplicação da proposta desfavorável para os educadores em função da renovação vivenciada pela Geografia a partir da década de 1970.

Palavras-chave: ensino de geografia, geografia clássica, geografia crítica.

THE MINIMUM CURRICULUM OF THE 6TH YEAR: PERSPECTIVES AND POSSIBILITIES IN SCHOOL GEOGRAPHY

ABSTRACT: In 2011, the government of the State of Rio de Janeiro through SEEDUC published the minimum curriculum that would be applied in all schools of the state education network, and the need for the Geography teacher to reflect on the proposal is well-known. Thus, the present work aims to critically analyze the Geography curriculum for the 6th elementary school proposed by the State Department of Education of Rio de Janeiro and reflect on the possibilities of application of the proposal before the process of renewal of Geography in the last decades. In this sense, the history of Brazilian school geography was used as a basis during the analysis of the aforementioned curriculum. It was verified that the proposed curriculum is based on Classical Geography emphasizing a neutral science, with use of descriptive aspects and memorization. Thus, with the analysis it was observed that this delimits the work of the teacher and makes it impossible to further research and discussions in the formation of critical citizens, which makes the possibility of applying the unfavorable proposal to educators in function of the renewal experienced by Geography from of the 1970s.

Keywords: minimum curriculum, classical geography, critical geography.

1 INTRODUÇÃO

No mundo atual, percebe-se que novos padrões de produção estão sendo disseminados com a intenção de proporcionar desenvolvimento e atrair recursos financeiros em diversos setores que vão além da indústria. A educação é um destes no qual ocorrem diversas mudanças inclusive com a implantação de políticas públicas que impõe o alcance de metas e resultados para que este objetivo seja atingido. Nesta perspectiva, Guiomar Nano de Mello afirma que “a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, está levando a redescoberta da educação como componente das estratégias de desenvolvimento” (MELLO, 1991, p. 8).

Seguindo esta lógica, no ano de 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro desenvolveu o currículo mínimo a ser aplicado em todas as escolas do Estado. Este documento apresenta uma proposta para cada disciplina ministrada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio Regular (SEEDUC, 2012). No tocante à disciplina Geografia, uma proposta curricular deve trabalhar adequadamente os conceitos chaves da disciplina e desejavelmente acompanhar o processo de renovação que a Geografia passou nas últimas décadas. No entanto, Moraes (1989) afirma que os currículos e a maioria dos livros didáticos produzidos e utilizados no Brasil ainda são formados pela perspectiva tradicional.

Dessa forma, é importante que o professor de Geografia conheça e reflita sobre o currículo proposto e proponha estratégias para que o aluno trabalhe com uma Geografia escolar crítica e reflexiva. Portanto, o presente trabalho tem o objetivo analisar de forma crítica o currículo de Geografia para o 6º ano do Ensino Fundamental proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo em que discutiremos a relação do currículo mínimo com a proposta de ensino da Geografia Clássica, apresentaremos as possibilidades de aplicação da proposta diante do processo de renovação da Geografia nas últimas décadas e da função social da escola.

Esta discussão se faz necessária, uma vez que o currículo está pautado na lógica capitalista do mercado de trabalho que visa o alcance de metas e resultados delimita a liberdade na construção do pensamento crítico e na discussão de novas questões que surgem no mundo contemporâneo. E por isso, Mello (1991) defende para os currículos não só o domínio de informações específicas, mas, principalmente, a formação de habilidades cognitivas como a compreensão, o pensamento analítico e abstrato e a flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas.

2 A MATRIZ CURRICULAR DO 6º ANO NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA

É possível perceber que o ensino de Geografia, desde o seu surgimento no país, é direcionado por políticas públicas que segundo Souza (2006, p. 26) “constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Neste contexto, estão inseridos os currículos da educação e com base na perspectiva de Azevedo e Sacramento (2016) entende-se que a política curricular é um processo de seleção e produção de saberes, visões de mundo e cultura que visa constituir o conhecimento escolar.

Dessa forma, um grupo de professores da SEEDUC e de Universidades do Rio de Janeiro elaborou uma proposta contendo um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos quatros bimestres que compõem o período letivo, sendo este de aplicação obrigatória em todas as escolas do Estado e com um foco específico de trabalho em cada bimestre, visando, assim, melhorar o desempenho estadual em exames de avaliação interna e externa. Nesse sentido, percebe-se que o currículo tende a ser:

(...) o discurso do poder (mesmo que este se renove, deixe de lado alguns de seus conhecimentos mais descritivos, mais tradicionais), o discurso da autoridade, da hierarquia. Ele tende a colocar alunos como receptáculos do saber, e o professor um transmissor de conhecimentos elaborados por “especialistas” e selecionado pelo Estado, pelos “competentes técnicos da educação” que sabem melhor que o professor o que convém ou não a seus alunos (mesmo que nunca os tenham visto). (VESENTINI, 1989, p. 111).

De acordo com o que foi estabelecido, no 6º ano do ensino fundamental deve haver os seguintes focos em cada bimestre: “conhecendo o espaço geográfico, alfabetização cartográfica, dinâmicas naturais e suas interações, relação homem e natureza” (SEEDUC, 2012, p.5). À primeira vista, percebe-se uma proposta de fragmentação do conteúdo, ao mesmo tempo em que as temáticas não interagem. Neste sentido, Vesentini (1989) salienta que este caminho não é satisfatório para o professor, mas para o especialista que vai trabalhar nesse ramo compartimentado sem ligações com a totalidade estudada pela Geografia.

Na sequência, ao analisar as habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o período letivo, percebeu-se frequentemente o uso do verbo reconhecer, com destaque para os seguintes trechos: “reconhecer a estrutura interna da terra” e “reconhecer as especificidades dos movimentos da terra” (SEEDUC, 2012, p.5), remetendo-se diretamente à

influência da Geografia Clássica, que segundo Albuquerque (2011) foi o primeiro período da Geografia Brasileira, no qual os conteúdos se caracterizavam por um apanhado de informações de ordem geral sobre a terra.

Nesta linha de raciocínio, destacam-se ainda os trechos “reconhecer características geográficas” e “reconhecer elementos do mapa” (SEEDUC, 2012, p.5) que podem ser relacionadas ao uso da memória para o reconhecimento de elementos. Quanto a isto Albuquerque (2011) afirma que no referido período os conteúdos e materiais didáticos tinham a memória como centro do processo de ensino e baseava-se na tradição descritiva.

Identificou-se no currículo as habilidades e competências que envolvem distinção de tipos climáticos seguindo uma tendência dos primeiros livros didáticos do século XIX, que “em linhas gerais destacavam a nomenclatura de países e principais cidades, rios e montanhas, classificações de climas, além de dados quantitativos sobre a população.” (ALBURQUERQUE, 2011, p. 30).

Na sequência, destaca-se outro trecho “caracterizando as zonas climáticas” (SEEDUC, 2012, p. 5) no qual pode abranger aspectos descritivos que segundo Albuquerque (2011) foi introduzido na década de 1870, quando foram adotadas as longas descrições dos aspectos geográficos. Ainda neste quesito, o citado currículo centraliza o enfoque do 1º e do 4º bimestre na atuação do homem com seu meio, pois seus subtítulos: “Conhecendo o espaço Geográfico” e “Relação homem e natureza” dedicam parte de seus tópicos à observação da atuação humana na natureza. Sendo assim, percebe-se uma relação do currículo mínimo com a Geografia escolar produzida na França no referido período, uma vez que Ribeiro (2009) afirma que no ensino básico francês a Geografia era mantida como um saber útil, cujo valor residia na observação do meio.

No Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estabelecem que o currículo:

Para compreender a dinâmica do trabalho pedagógico escolar a partir do currículo, é necessário que se tome como referência a cultura escolar consolidada, isto é, as práticas curriculares já vivenciadas, os códigos e modos de organização produzidos, sem perder de vista que esse trabalho se articula ao contexto sócio-histórico-cultural mais amplo e guarda com ele estreitas relações. (BRASIL, 2013, p.155)

O mesmo documento aponta que este currículo deve se pautar em duas dimensões. A primeira é a prescritiva, formal, que explicita os conteúdos. A segunda é a oculta, que envolve práticas formais e a troca de valores na sala de aula. Ambas geram uma terceira, real, que concretiza o currículo vivo e que adquire materialidade a partir das práticas formais prescritas

e das informais espontâneas vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola (BRASIL, 2013).

Nesta lógica, é preciso estabelecer uma conexão com o mundo contemporâneo e pensar de que forma o currículo proposto atende às necessidades da Geografia produzida atualmente? Pois, em um mundo de constantes mudanças, a Geografia escolar necessita de liberdade para incorporar os questionamentos recentes de sua ciência, preocupando-se com a qualidade do aprendizado a partir das vivências dos alunos e das escolas e não com alcance de metas de desenvolvimento econômico.

3 PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO MÍNIMO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A prática de uma Secretaria Estadual de Educação propor um currículo obrigatório para todas as escolas de sua esfera de governo é comum no país, desde o início do século XIX quando na época de criação do Colégio Pedro II seu currículo tornou-se obrigatório em todas as escolas do país (ALBUQUERQUE, 2011). No entanto, mesmo sendo histórica, a implantação de currículo obrigatório restringe o trabalho do professor nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, pois as mesmas possuem realidades distintas que variam conforme a sua área de localização.

Dentro deste quesito é possível perceber que a proposta tem suas bases relacionadas a um período no qual Albuquerque (2011) afirma que a produção geográfica escolar brasileira pouco se aproximou da produção de sua ciência de referência. E continua distante do que é produzido atualmente, pois não há o diálogo necessário ao discurso geográfico, principalmente no caso do 6º ano. Devido à faixa etária, é importante que haja liberdade para que o professor aborde aspectos do local, incentivando os alunos participarem com seus saberes prévios.

Nessa linha de raciocínio, a partir dos trechos “relacionar aspectos que revelam a identidade do aluno com seu lugar de vivência”, “identificar as marcas da ação humana que distinguem as paisagens terrestres” e “Relação Homem e natureza” (SEEDUC, 2012, p.5) foi possível perceber a influência da obra de Vidal de La Blache que “definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem. Colocou o homem como um ser ativo que sofre a influência do meio, porém atua sobre este, transformando-o”

(MORAES, 2007, p.81). E no currículo mínimo do 6º ano os traços da referida obra aparecem com a descrição de marcas e aspectos que apontam a seguinte tendência:

No ensino, essa Geografia se traduziu pelo estudo descritivo dos lugares e das paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e memorização dos elementos que compõem as paisagens. O aluno era orientado a observar e descrever os fatos que compunham os lugares e pretendia ensinar-se uma Geografia neutra, perspectiva que marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 1970. (ARAÚJO, 2012, p.63).

Sendo assim, a proposta da Secretaria Estadual de Educação delimita o trabalho do professor a uma concepção de Geografia Escolar, não permitindo que este desenvolva suas propostas pedagógicas a partir de novas discussões, métodos de ensino, habilidades e competências. Neste sentido, “não existe de fato um “respeito” à autonomia, já que são “obrigados” a executar o currículo e, não efetivamente construir outras propostas de discussão sobre as competências e as habilidades.” (AZEVEDO e SACRAMENTO, 2016, p.10).

Desse modo, não há preocupação com o avanço da educação e da Geografia escolar no sentido de formar cidadãos críticos, mas sim com o alcance de metas e resultados. Dentro desta lógica, a professora Lana de Souza Cavalcanti afirma:

Sobre isso, pode-se perguntar: como lutar para reverter esse cenário de ajustes da estrutura educacional a uma demanda econômica e política global, mais que social e pedagógica, colocando em desenvolvimento um projeto de escola que seja um espaço de efetivo crescimento intelectual dos alunos? (CAVALCANTI, 2013, p.368).

Neste contexto, a proposta curricular em questão não acompanha a realidade de professores, alunos e da Geografia, pois “é a geografia “científica” e “neutra”, a mesma que vem sendo ensinada desde o século passado.” (OLIVEIRA, 1989, p.139) Existe, portanto, a necessidade do currículo mínimo acompanhar as mudanças que a ciência geográfica viveu a partir do movimento de renovação no qual, segundo Moraes (2007) o geógrafo se abriria para novas discussões e caminhos metodológicos que ainda não foram trilhados e se posiciona por uma transformação da realidade social. Nesta perspectiva, a matriz curricular do 6º ano não dialoga com a postura atual da Geografia que precisa se refletir na escola:

Uma Geografia preocupada desde cedo, com o papel que estas crianças/trabalhadores terão no futuro do país. Uma Geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando,

criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, que lhes permita finalmente construir o futuro. (OLIVEIRA, 1989, p.144).

Ainda neste quesito, o currículo proposto não permite que o aluno desenvolva o pensamento crítico que este necessitará no decorrer de sua vida fora da escola e não desperta o discente para a utilidade da Geografia no seu cotidiano, refletindo assim aquilo que o Geógrafo Yves Lacoste já apontava no final da década de 1970: “de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia, ainda hoje é a única, a aparecer por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino.” (LACOSTE, 1977, p.26). Não há, nesta proposta, os questionamentos sociais e políticos embasados pela Geografia Crítica e não traz o estímulo à reflexão, que segundo Moraes (2007) seria o papel da Geografia na atualidade.

Nesta perspectiva, é preciso ir além do ensino de Geografia, analisando o currículo proposto na lógica da função social da escola. Uma vez que esta precisa formar um cidadão que vai atuar em sociedade e que para isto precisa conhecer suas demandas e saber se posicionar de forma crítica. Sendo assim, a escola necessita de liberdade para trabalhar assuntos dentro do seu contexto global e contemporâneo, sem aderência a projetos de cunho econômicos. Conforme enfatiza a professora Lana de Souza Cavalcanti:

A escola, no contexto da sociedade contemporânea tem um papel importante a cumprir: ela se constitui um espaço peculiar da formação básica cidadã, ao agregar diferentes conhecimentos e saberes produzidos e veiculados em diversos cenários educativos para que sejam trabalhados conjuntamente pelos alunos. Para que seja assim, é vital sua articulação à demanda sociocultural local e global, às demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos, da comunidade da escola (do bairro e da cidade). E é também relevante que ela não se alinhe diretamente enquanto instituição, a projetos político-econômicos, uma vez que seu papel é justamente o de propiciar instrumentos simbólicos que ajudem aos que dela usufruem a compreender aqueles projetos com independência mínima e com criticidade. (CAVALCANTI, 2013, p.369).

Destarte, percebe-se que um currículo atrelado a perspectivas de cunho político e econômico não favorece a criação de ideias, algo tão importante na escola e principalmente na construção da Geografia escolar e que foi apontado pelo Ruy Moreira ao afirmar que: “a educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias”. (MOREIRA, 2007, 105).

A construção de ideias é algo pertinente ao debate de diversas questões no mundo contemporâneo e principalmente na formação de cidadãos, como afirma o supracitado autor: “porque uma vez assim entendida, a ideia pode ser submetida ao fio crítico do debate, permitindo-nos: refletir sobre nossas leituras de mundo” (MOREIRA, 2007, p. 106). Ideias

estas que podem ter cunho local e global, uma vez que as questões locais (o bairro, o município) também são importantes para as discussões da geografia escolar. É absolutamente necessário que as propostas curriculares contemplem não só conteúdo, mas, mas tenham dialogo com métodos de ensino, por isso Marcos Antônio Couto afirma:

O que se propõe é que o conteúdo das práticas de ensino de Geografia aproxime-se das práticas espaciais reais e se adaptem aos percursos do aprendiz, sem distorcer o objeto de estudo a ser ensinado. Isto propõe o dialogo com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo o conhecimento que já possuem e estabelecendo as pontes com os conteúdos a serem ensinados. (COUTO, 2012, p.54).

Percebeu-se que no currículo mínimo existe uma ausência de situações-problema para dialogar com o processo de aprendizagem dos alunos, pois este só menciona a problemática no tópico do 4º bimestre quando se refere às questões ambientais, o que não seria o ideal, pois na perspectiva do citado professor:

Sem renunciar aos propósitos do ensino de Geografia, as situações-problema sugerem mobilizar o interesse dos estudantes, considerar suas diferentes estratégias de aprendizagem (para efetuar operações mentais) e colocá-los em situação de construção de seus conhecimentos. (COUTO, 2012, p.54).

Dessa forma, através da problemática, da discussão e compreensões de ideias espera-se que o aluno esteja apto para o desenvolvimento de sua cidadania dentro e fora da escola, porém para que isto ocorra: “espera-se da escola, embora não apenas dela, que contribua para a qualificação dessa cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses.”(MELLO, 1991, p.11). Pelo mesmo motivo, é importante que a escola esteja atenta ao seu papel de disseminar o conhecimento e bases para a formação de um indivíduo sociável e com uma identidade autônoma. Sendo para isto necessário:

Uma educação que, através dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, consiga abordar os problemas sociais, ter uma escola que responda à justiça social e que leve estudantes a construírem sua identidade e pertencimento social a este mundo com a consciência necessária. (CALLAI e MORAES, 2014, p. 3).

Outrossim, é importante enfatizar a necessidade de uma proposta curricular conectada com as perspectivas da Geografia produzida atualmente e com a função social da escola de promover o conhecimento respeitando os ritmos de aprendizagem de seus alunos. Sobre este quesito, Lana de Souza Cavalcanti argumenta: “Como resolver as tensões entre uma política

regulatória para as escolas e as demandas de autoria de seus projetos e do trabalho de seus professores?” (CAVALCANTI, 2013, p. 369).

Trata-se, portanto, de um questionamento importante uma vez, que o currículo mínimo proposto é uma política que conforme pontuado pela citada autora “busca adequar as instituições aos objetivos de competitividade, eficiência e produtividade” (CAVALCANTI, 2013, p.367) sem se preocupar com a realidade da Geografia escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se interessante salientar que um currículo deve abarcar não apenas a dimensão prescritiva, como também a dinâmica “real”. Essa dimensão real está diretamente ligada ao cotidiano da classe, ao contexto social onde se insere a escola e as respostas dos educandos ao conteúdo exposto, ou seja, o currículo oculto. Diante das dinâmicas transformações socioespaciais ocorridas no estado do Rio de Janeiro, cuja diversidade social, cultural e econômica é evidente, o currículo não pode ser ingênuo e engessar-se em si mesmo.

Dessa forma, a análise crítica do currículo mínimo de Geografia direcionado ao 6º ano do ensino fundamental permitiu perceber que a proposta tem seus principais fundamentos nas vertentes da Geografia Clássica propondo uma Geografia escolar que foi difundida pelos materiais didáticos produzidos na metade do século XX, na qual imperava uma ciência neutra pautada na descrição e uso da memória.

Em consequência disto, a possibilidade de aplicação da proposta não é favorável para os educadores diante do processo de renovação da Geografia nas últimas décadas e da função social da escola, pois esta delimita a liberdade do professor para trabalhar com novas perspectivas da Geografia na escola. Dessa forma, não há espaço para novas discussões e metodologias de ensino, pois é um currículo atrelado às metas de desenvolvimento produtivo-econômico. E, portanto, não condizente com as expectativas da Geografia e com a função social da escola de formar cidadãos conscientes para uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailsa. Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as Contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.19-51, Jul./Dez., 2011. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29> Acesso em: 21/08/2017.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de Geografia: Perspectiva Histórico-Curricular no Brasil Republicano**. 2012. P. 63. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7603/1/2012-TESE-RLARAUJO.pdf>. Acesso em: 21/08/2017.

AZEVEDO, Ana Carolina de Figueiredo; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **O currículo Mínimo de Geografia frente às políticas curriculares nacionais**. In: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos – A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia, São Luís / MA, **Anais**. São Luís: AGB, 2016. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467661172> Acesso em: 18/08/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALLAI, Helena Copetti.; MORAES, Maristela de Moraes. **Educar para a formação cidadã na escola**. Barcelona. In: Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios del control, XIII, 2014, Barcelona. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Helena%20Copetti%20Callai.pdf> Acesso em: 18/10/2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M.A; FERREIRA, J.A. S. (org). **Formação, pesquisa e Práticas Docentes: Reforma curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. (pp.367-394).

COUTO, Marco Antônio Campos. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em Geografia. In: CASTELLAR, Sonia; MUNHOZ, Gislaíne B. **Conhecimentos escolares e Caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. (pp.45-56).

LACOSTE, Yves. **A Geografia, serve antes de mais nada, para fazer a guerra**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.

MELLO, Guiomar Nano. de. Políticas Públicas de Educação. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, V.5, n.13, p.7-47, 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8619/10170>. Acesso em: 17/10/2018.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.p. 118-124.

MORAES, Antônio Carlos Robert **Geografia: pequena história crítica**. 21º Ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.p. 135-144.

RIBEIRO, Guilherme. Luta pela autonomia e pelo território: Geografia e os Estados alemão e francês na virada do século XIX ao século XX. **Revista Mercator**. Ceará, ano 8, nº15, p. 19-28. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/issue/view/RM15>. Acesso em: 17/10/2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo Geografia**. Rio de Janeiro, 2012, Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> Acesso em: 20/03/2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº16, Jul/Dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/issue/view/511/showToc>. Acesso em: 17/10/2018.

VESENTINI, José Willian. Geografia Crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.p. 30-37.

VESENTINI, José Willian. Ensino da Geografia e luta de Classes. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.p. 109 -117.