

A Produção do Conhecimento Geográfico

4

Ingrid Aparecida Gomes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Ingrid Aparecida Gomes
(Organizadora)

A Produção do Conhecimento Geográfico 4

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento geográfico 4 [recurso eletrônico] /
Organizadora Ingrid Aparecida Gomes. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2018. – (A Produção do Conhecimento
Geográfico; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-81-9

DOI 10.22533/at.ed.819181211

1. Ciências agrárias. 2. Percepção espacial. 3. Pesquisa agrária
– Brasil. I. Gomes, Ingrid Aparecida. II. Série.

CDD 630

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “ *A Produção do Conhecimento Geográfico*” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, apresenta, em seus 15 capítulos, discussões de diferentes vertentes da Geografia humana, com ênfase na educação.

A Geografia humana engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas atuais. Esta ciência geográfica estuda as diversas relações existentes (sociais, gênero, econômicas e ambientais), no desenvolvimento cultural e social.

A percepção espacial possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes, resultando na construção de uma nova visão das relações do ser humano com o seu meio, e, portanto, gerando uma crescente demanda por profissionais atuantes nessas áreas.

A ideia moderna da Geografia educacional, refere-se a um processo de mudança social geral, formulada no sentido positivo e natural, temporalmente progressivo e acumulativo, segue certas regras e etapas específicas e contínuas, de suposto caráter universal. Como se tem visto, a ideia não é só o termo descritivo de um processo, e sim um artefato mensurador e normalizador das sociedades, tais discussões não apenas mais fundadas em critérios de relação de trabalho, mas também são incluídos fatores econômicos, naturais, tecnológicos e gênero.

Neste sentido, este volume dedicado a Geografia humana, apresenta artigos alinhados com educação, vivência, cultura e relações sociais. A importância dos estudos geográficos educacionais é notada no cerne da ciência geográfica, tendo em vista o volume de artigos publicados. Nota-se também uma preocupação dos geógrafos em desvendar a realidade dos espaços escolares.

Os organizadores da Atena Editora, agradecem especialmente os autores dos diversos capítulos apresentados, parabenizam a dedicação e esforço de cada um, os quais viabilizaram a construção dessa obra no viés da temática apresentada.

Por fim, desejamos que esta obra, fruto do esforço de muitos, seja seminal para todos que vierem a utilizá-la.

Ingrid Aparecida Gomes

SUMÁRIO

GEOGRÁFIA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1	1
PENSAR AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS É PENSAR O ENSINO E O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA	
Victor Hugo Nedel Oliveira Miriam Pires Corrêa de Lacerda Andreia Mendes dos Santos	
CAPÍTULO 2	16
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O LIVRO DIDÁTICO, O LUGAR E O MUNDO	
Marcos Aurélio Gomes da Silva Armstrong Miranda Evangelista	
CAPÍTULO 3	28
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DO USO DO ATLAS ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Reginaldo Firmo Júnior Raul Reis Amorim	
CAPÍTULO 4	35
PRÉ - VESTIBULARES POPULARES: CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA EM DISPUTA.	
André Tinoco de Vasconcelos	
CAPÍTULO 5	43
A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS- GRADUAÇÃO	
Adilson Tadeu Basquerote Silva Eduardo Pimentel Menezes Rosemy Da Silva Nascimento	
CAPÍTULO 6	53
A VISIBILIDADE DAS TEORIAS RACISTAS NOS CONTEÚDOS DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO PÓS LEI 10.639/03.	
Waldnely Gusmão da Silva Amélia Regina Batista Nogueira	
CAPÍTULO 7	60
VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS COM A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Denise Wildner Theves Nestor André Kaercher	
CAPÍTULO 8	69
CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS DA II PNERA (1998-2011)	
Rodrigo Simão Camacho	

CAPÍTULO 9	82
CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EDUCOPÉDIA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	
Renata Bernardo Andrade	
CAPÍTULO 10	96
MOBILIDADE ESPACIAL E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: ANALISANDO A PENDULARIDADE DOS ESTUDANTES NO NORTE FLUMINENSE	
Jéssica Monteiro da Silva Tavares Elzira Lúcia de Oliveira	
CAPÍTULO 11	111
O CONTEXTO INTERDISCIPLINAR NO ESTUDO DOS MAPAS: PROPOSTA DO CURSO DE CARTOGRAFIA ESCOLAR NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
Vânia Lúcia Costa Alves Souza Cristina Maria Costa Leite	
CAPÍTULO 12	121
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE: DESTINO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS PRODUZIDOS PELOS MORADORES DAS CASAS FLUTUANTES DO LAGO DE TEFÉ E IGARAPÉ XIDARINI-TEFÉ-AM	
Elklândia Gomes da Silveira Eubia Andréa Rodrigues	
CAPÍTULO 13	132
A LINGUAGEM DO CINEMA NA GEOGRAFIA OU A GEOGRAFIA NA LINGUAGEM DO CINEMA? DISCUSSÕES E CONCEITUAÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DA CATEGORIA FRONTEIRA EM SALA DE AULA	
Daniel Moreira de Souza	
CAPÍTULO 14	143
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O USO DO GEOPROCESSAMENTO	
Laira Cristina da Silva João Henrique Santana Stacciarini	
CAPÍTULO 15	152
JEAN PIAGET E EDGAR MORIN FRAGMENTANDO O PENSAMENTO LINEAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CARTOGRAFICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	
Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva Antonio Carlos Castrogiovanni Ijaciara Barros de Abreu	
SOBRE A ORGANIZADORA	161

CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EDUCOPÉDIA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Renata Bernardo Andrade

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ-
FFP
Rio de Janeiro

RESUMO: O currículo escolar é um instrumento de formação do indivíduo, por meio de seus discursos, convergências e divergências: conceituais, metodológicas, pedagógicas, sociais e políticas organizam-se um determinado conhecimento, destacamos- o geográfico, tendo como premissa ler e interpretar o mundo. Assim, este trabalho objetiva um debate teórico sobre o papel do ensino de geografia por meio do uso da Educopédia com base na análise das orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi à análise de conteúdo da plataforma digital dos conteúdos de geografia e das Orientações Curriculares. Os resultados mostram que a organização curricular de conteúdos e os objetivos do ensino buscam ter eficiência nos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de geografia, Currículo, Orientações Curriculares e Educopédia.

ABSTRACT: The school curriculum is an instrument of formation of the individual, through his discourses, convergences and divergences:

conceptual, methodological, pedagogical, social and political that from it organizes certain knowledge. This knowledge, in which we highlight the geographic, has as premise to read and interpret the world through its physical-natural and human-social phenomena. Thus, this paper aims at a theoretical debate about the role of geography teaching through the use of Educopédia based on the analysis of the curricular guidelines of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. The methodology used was content analysis of the digital platform of the contents of geography and the Curricular Guidelines. The results show that the curricular organization of contents, aims of teaching seeks to have efficiency in the results. It is observed as objectives set for the learning of the students to recognize, to observe and to identify the geographic elements, of specific contents, but not associated to the aspects of the quotidian.

KEY-WORDS: Geography Teaching, Curriculum, Curriculum Guidelines and Educopédia

1 | INTRODUÇÃO

As políticas de currículo têm sido orientadas em diretrizes da UNESCO, estabelecidas na Conferência de Jomtien-Tailândia (1990). Apoiando-se no conceito de educação como

um processo contínuo baseando-se na perspectiva do “aprender a aprender” de forma integrada e na necessidade de formação de habilidades e competências no contexto do pós-fordismo. Tal orientação responderia aos seguintes problemas:

- A especialização do conhecimento X conhecimento integrado;
- Os conteúdos desinteressados X solução de problemas;
- A desconsideração dos interesses dos alunos X questionamento do cotidiano;

O currículo por competências (objetivo comportamental) inspira-se nas teorias da eficiência social do taylorismo; no qual o critério de eficiência é sua adequação ao modelo produtivo dominante. Para Cavalcanti (2012), há um discurso da valorização da educação atrelada aos objetivos de desenvolvimento do país. As políticas públicas, legislações e ações programáticas se voltam para ampliação dos espaços escolares e das vagas, para garantir a permanência e a progressão de crianças e jovens em idade escolar para a ampliação da escolaridade obrigatória. Várias ações, programas e políticas foram criados norteando o projeto educativo do Brasil na década de 1990:

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional do livro didático, o Exame Nacional do Ensino Médio, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da escola básica, a resolução CNE/2002 e a lei n. 11.274 de 2006 de ampliação do ensino fundamental para nove anos (CAVALCANTI, 2012, p.14).

A globalização ajudou no processo de expansão dos documentos curriculares pelo mundo, eles foram estruturados a partir da concepção neoliberal de mundo e de educação da sociedade. A partir disso, o meio-técnico-científico-informacional é pensado na estrutura curricular, ao estabelecer a informação como um elemento importante no currículo, como também nos conceitos e conteúdos listados.

O Banco Mundial (1999) argumenta que, por meio das novas técnicas e tecnologias no mundo do trabalho, os estudantes precisam se especializar e atualizar. Para Santos (2008), quando a ciência se deixa cooptar por uma tecnologia cujos objetivos são mais econômicos que sociais, ela se torna tributária dos interesses da produção e dos produtores hegemônicos, e renuncia a toda vocação de servir à sociedade. Trata-se de um saber instrumentalizado, em que a metodologia substitui o método.

O presente trabalho visa analisar a construção da Educopédia de Geografia articulada com Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no ensino de geografia desenvolvido. O currículo escolar não é somente um discurso, mas é um artefato social que organiza a forma estrutural do ambiente escolar e, principalmente, o tipo de saber que se deseja transmitir.

Os conteúdos da geografia escolar devem ensinar aos alunos uma maneira de pensar o mundo geográfico, que os possibilitem aprender a ler a espacialidade diferencial, as origens naturais, sociais, políticas e econômicas da desigual produção do espaço. Estimular o olhar do aluno, para a compreensão do espaço como produto e produtor das relações existentes na sociedade e da sua forma de organização. As

novas tecnologias de informação e comunicação tem se apresentado como tendência na educação em várias disciplinas, mas aqui em especial focaremos os conteúdos geográficos disposto na plataforma educacional Educopédia.

A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, com base na análise da página da plataforma digital, na Internet, e dos conteúdos de geografia de forma geral descritos. Assim, o foco do estudo a Orientação Curricular do Rio de Janeiro e a plataforma Educopédia, por meio da coleta dos dados se referem ao documento curricular e da página, na Internet; e, por fim, a análise do conteúdo dos mesmos.

Ao se pensar como analisar e interpretar a plataforma educacional Educopédia, a análise do conteúdo acaba sendo um elemento importante neste diálogo, pois o documento apresenta características que são próprias a ela. Ela faz com que sejam analisados a “fala” e os textos, imagens, ou seja, “ela se constitui um conjunto de métodos e de teorias que pretendem investigar quer o uso cotidiano da linguagem, quer a linguagem nos contextos sociais, desta forma interpretando as mensagens a serem compreendidas”, MORAES (1999, p.13).

O texto está dividido em três seções: a primeira que destaca sobre as origens do currículo escolar; a segunda sobre o currículo no ensino de geografia e a terceira sobre o ensino de geografia na SME/RJ: Orientações Curriculares e Educopédia.

2 | AS ORIGENS DO CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar aparece pela primeira vez, como objeto de estudo e pesquisa, na década de 1920, nos Estados Unidos (SILVA, 1999). As preocupações daí advindas visavam atender ao processo de industrialização e aos intensos movimentos migratórios do campo para a cidade, com a intensificação da escolarização em massa. Dessa forma, as pessoas envolvidas na administração da educação, a fim de conferir maior racionalidade à educação em massa, estabeleceram um processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

De acordo com Malta (2013) o primeiro autor sobre o tema foi Bobbit (1918) que escreveu sobre currículo num momento nos quais diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam desenvolver a educação de massa para garantir que sua ideologia fosse garantida. Bobbit (1918) propunha que a escola funcionasse como uma industrial sendo o currículo uma questão de organização dos conteúdos considerados relevantes ocorrendo de forma mecânica e burocrática. Silva (1999) afirma que Bobbit, no livro *The curriculum*(1918) compreende o currículo escolar como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica.

Ainda para Silva (1999, p.15) a epistemologia da palavra currículo, que vem, do latim *curriculum* “pista de corrida”, caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. No currículo é preciso traçar planos, ter metas, saber os objetivos e saber fazê-los para

que no fim sua “jornada” ou sua “trajetória” seja completa e satisfatória, ou seja, fazer o currículo é saber qual a sua intenção, de que forma construí-lo e para que fim.

“Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como ele realmente é o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é efetivamente, uma criação... Aquilo que Bobbit dizia ser o currículo passou efetivamente a ser o currículo as chamadas teorias de currículo assim como as teorias educacionais estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser”. (SILVA, 1999, p.13).

Para Sacristán (2000, p.15) “definimos currículo descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional.” O currículo é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar uma escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos. Existem diversas concepções e conceituações de currículo em diferentes momentos históricos, mas Silva (1999) aponta como questão central que serve de pano de fundo para as teorias do currículo é a de saber: Qual conhecimento deve ser ensinado?

“Para responder a essa questão as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As teorias se diferenciam, inclusive pela ênfase que dão a esses elementos. Ao final, elas retornam a questão básica: O que eles ou elas devem saber? Qual o conhecimento ou saber é considerado importante para merecer ser considerada parte do currículo?” (SILVA, 1999.p.14).

Essas perguntas nos revelam segundo o autor que as teorias do currículo têm o interesse em desenvolver critérios de seleção que justificam a resposta que darão àquelas questões. Nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” Nunca é separada de outra importante pergunta: “O que os alunos devem se tornar?” Afinal o currículo busca modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. Atualmente apresenta-se uma nova perspectiva de educação, não apenas com objetivos de transmissão de conteúdos, por isso entendemos que o currículo é cheio de intenções e significados. Que compreende relações de poder, envolvendo aquilo que somos e em que nos tornamos. As principais teorias de currículo são: tradicional; crítica e pós-crítica.

A teoria tradicional para Malta (2013) procura ser “neutra”, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar a população uma educação geral, acadêmica. Seus principais autores foram Bobbit, Tyler e Dewey, mas a questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

As teorias críticas se preocupam em desenvolver conceitos que permita compreender, com base em uma análise marxista, qual a função do currículo escolar questionando a ligação entre educação e ideologia. De acordo com Malta (2013) é através do currículo a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem os mecanismos seletivos que fazem com que

crianças de famílias menos favorecidas saíam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a submissão e obediência a classe dominante.

As teorias pós-críticas analisaram o currículo multiculturalista com sua diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo que privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, para Malta (2013) houve a proposição de um currículo que também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

“É essencial por meio de o currículo desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.” (MALTA, 2013, p.351).

Na visão pós-estruturalista o debate não busca saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Essa perspectiva coloca em duvida as atuais e rígidas separações curriculares, além de todo o conhecimento. Já para Malta (2013) juntamente com o feminismo e com o movimento negro, Como objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada.

Para Silva (1999, p.16) as teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. A teoria critica e pós-críticas por sua vez não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este o que a um constante questionamento o que, mas por quê? Por que esse conhecimento e não outro? Quais os interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Estas teorias estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

O currículo está diretamente relacionado a um projeto de homem e de sociedade, “se identifica o currículo servindo aos valores, interesses de uma determinada sociedade.” (MALTA, 2013, p.342). O currículo também pode ser analisado a partir das matrizes clássicas da organização curricular, Lopes (2008) destaca a existência de: currículo por competências; o currículo centrado nas disciplinas de referência e o currículo centrado nas disciplinas escolares.

O currículo por competências é apreendido como comportamentos, cientificamente controláveis e mensuráveis, a ação é executada com base em dadas habilidades, possibilitando indicadores de desempenho para avaliação. Segundo Lopes (2008), esta matriz tem com parâmetro um saber-fazer ao mundo produtivo e regido por um conhecimento especializado, tendendo a desconsiderar as relações sociais cotidianas dos indivíduos que são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados. O currículo centrado nas disciplinas de referência se baseia na

estruturação das disciplinas, pois cada disciplina tem sua particularidade, facilitando o acesso ao aluno. Segundo Lopes (2008), compreender a estrutura da disciplina permite ao aluno compreender como a disciplina trabalha: entender seus problemas, as questões metodológicas e conceituais. Nessa lógica o ensino deve transmitir os conhecimentos das disciplinas de referências.

O currículo centrado nas disciplinas escolares é definido em função das finalidades sociais a serem atendidas, e não em função das disciplinas de referência. Segundo Lopes (2008) o currículo é composto de atividades que visam desenvolver a vida social e comunitária. O significado do currículo é orientar como a escola deve se organizar para estabelecer determinados parâmetros para pensar e estruturar as orientações político-pedagógicas, administrativas e sociais com o propósito de legitimar o papel da escola enquanto um espaço sócio- cultural- educativo.

Desta forma todas as pessoas envolvidas na elaboração de um currículo, não o fazem de maneira neutra. Tornando, o currículo escolar impregnado de valores, ideologias, forças e interesses. Entender essa dinâmica é importante para professor, uma vez que o currículo se operacionalizará durante a aula e em diversos espaços da escola. Assim a cada época o currículo se modifica de acordo com o poder vigente, com pensamento e tipo de estrutura escolar que a sociedade e o governo desejam.

O currículo escolar não é somente um discurso, mas é um artefato social que organiza a forma estrutural do ambiente escolar e, principalmente, o tipo de saber que se deseja transmitir. Contudo, quando entendemos que a educação deve opor-se a ideologia dominante, os conhecimentos privilegiados devem ser aqueles que formem pessoas desconfiadas e críticas dos arranjos sociais existentes.

3 | O CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para pensar sobre um currículo é preciso responder algumas questões, privilegiando assim alguns conteúdos em relação a outros. Deste modo, esse movimento de questionar quais conteúdos relevantes devem ser aplicados à elaboração de um currículo de geografia. O que ensinar em geografia? É uma pergunta que deve ser feita pelos docentes desta disciplina, é importante ainda dentro de um viés da teoria crítica do currículo se questionar sobre o por quê? Por que ensinar geografia? Por que devo ensinar este e não aquele conteúdo da geografia? É preciso ter clareza da diferença entre geografia acadêmica e a geografia escolar? É importante para que o professor de geografia da escola básica saber o propósito da geografia no ensino? O que se pretende ao ensinar geografia na escola básica?

A geografia escolar ainda é vista como uma disciplina de memorização de determinadas informações geográficas tornando-se uma disciplina voltada para a simples descrição de mundo. Lacoste (2012) denomina geografia dos professores, o método de investigação positivista, que se organiza metodologicamente no modelo de

natureza-homem-economia (N-H-E) apresentado por MOREIRA (2014). Uma geografia descritiva, com valorização do empírico como discurso pedagógico enciclopédico. Ou seja, “pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos [...]” (CAVALCANTI, 2013, p.20). Nas palavras de Lacoste (2012), a geografia é um conhecimento estratégico para determinações de poder, mas ocultado pela geografia escolar que não garante aos alunos a capacidade de ler as representações espaciais.

Para Castellar; Steferon (2015), a geografia na escola precisa superar a geografia dos professores, “estudar geografia é uma oportunidade para entendermos o mundo em que vivemos, visto que essa disciplina refere-se às ações humanas construídas em diferentes sociedades e lugares” (p.1). No currículo escolar, esta disciplina possibilita ao aluno desenvolver um raciocínio espacial, compreensão dos lugares em diferentes escalas, auxiliando-o a localizar e criar conexões entre os “lugares da superfície da Terra de forma criteriosa e com o devido rigor científico” (p. 1.).

Cavalcanti (2012) aponta a geografia enquanto uma forma de leitura da realidade, que pode ser alcançada por um conjunto de interrogações sobre os fenômenos do mundo, isto é, “questões elencadas como típicas da geografia – Onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar?” (p.135).

A geografia na escola não deve formar jovens geógrafos, o papel da geografia escolar é desenvolver capacidade de pensar teoricamente para analisar a realidade e a espacialidade dos fenômenos naturais e sociais, de forma crítica. Os conteúdos da geografia escolar devem ensinar aos alunos uma maneira de ver o mundo, ensinando um modo de pensar geográfico, que os possibilitem aprender a ler a espacialidade diferencial, as origens naturais, sociais, políticas e econômicas da desigual produção do espaço. Estimular o olhar do aluno para a compreensão do espaço como produto e produtor das relações existentes na sociedade e da sua forma de organização.

Baseado em um raciocínio geográfico, estabelecer conexões existentes entre as escalas, do local ao global retornando ao local, para poder aplicar uma leitura crítica a sua realidade. Cavalcanti (2012) aponta que os professores de geografia estão sempre procurando novas e diferentes formas de trabalhar e ensinar, novos materiais, novos recursos, novas metodologias. Entretanto os professores têm pouco espaço e tempo em sua jornada de trabalho para a reflexão no sentido de detectar suas dificuldades e conquistas. E que tais momentos podem ser considerados formação continuada, mas geralmente não é isso que acontece.

Segundo Cavalcanti (2012, p.142), “ensinar uma matéria depende não apenas de métodos didáticos, mas de outros tipos de métodos, como o método científico, os métodos da cognição e os métodos particulares das ciências”. Portanto, o professor ao planejar uma aula precisa ter conhecimento prévio dos métodos científicos para selecionar uma linha metodológica: positivismo; fenomenologia ou dialética e saber também como epistemologicamente os alunos aprendem, e qual ou quais correntes de pensamento geográfico ele pretende seguir. Tendo essa concepção, o professor

terá que mediar o objeto encaminhando um trabalho de abstrações e generalizações, utilizando diversos elementos e processos mentais, para além da simples memorização e/ou constatação das propriedades e qualidades do objeto. Para alcançar na geografia escolar um olhar crítico e estimular o pensamento do aluno para fazer uma análise sobre a realidade.

4 | O ENSINO DE GEOGRAFIA NA SME/RJ: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EDUCOPÉDIA

As Orientações Curriculares segundo a SME/RJ foram organizadas a partir de discussões realizadas com professores (as) da rede pública municipal de ensino, tendo como objetivo elencar conteúdos e objetivos que são centrais ao trabalho da Geografia Escolar.

A seleção dos conteúdos está relacionada ao tipo de ser humano que se quer formar e também é uma disputa de poder sobre o que se pode e quer ensinar. Cada contexto histórico caracteriza formas políticas e econômicas nas quais diferem as organizações curriculares de uma disciplina, bem como a escolha dos conceitos e conteúdos e a dinâmica escolar.

Ademais elenca-se um conjunto de “habilidades” consideradas como fundamentais pela SME/RJ à formação cidadã, com ênfase no domínio da linguagem cartográfica, gráfica, imagética. A SME/RJ ao se referir às habilidades (figura 1) já expressa uma concepção de matriz curricular baseada por competências e habilidades, compreendida por comportamentos mensuráveis e cientificamente controláveis. Ações executadas com base em habilidades, buscando indicadores de desempenho para avaliação, desconsiderando as relações sociais cotidianas dos alunos que são substituídas por competências técnicas de saberes especializados, LOPES (2008).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 6.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Reconhecer fenômenos e processos socioespaciais, tomando como centrais os conceitos de lugar e paisagem.	PAISAGEM: município do Rio de Janeiro e estado do Rio de Janeiro.	Reconhecer elementos naturais e humanizados presentes na paisagem retratada em iconografias ou observada em trabalhos de campo. Distinguir, em iconografias, paisagens naturais e humanizadas, urbanas e rurais. Identificar os principais elementos da paisagem da cidade do Rio de Janeiro e do estado do Rio de Janeiro, retratada em iconografias ou observada em trabalhos de campo, tendo por base as vivências e os conteúdos adquiridos pelos alunos de 4.º e 5.º anos. Reconhecer o espaço geográfico como resultado da interação das sociedades com a natureza. Reconhecer o papel das sociedades na transformação do espaço geográfico, percebendo-se com agente ativo da construção do seu próprio espaço.	X				Usar o site “ARMAZENZINHO” da Prefeitura do Rio de Janeiro para buscar informações sobre cada bairro da cidade, especialmente daquelas áreas habitadas pelos alunos. Pedir para cada aluno pesquisar sobre um bairro da cidade que ele não conheça, mas que tenha muita curiosidade de visitar. Utilizar o <i>google maps</i> a fim de reconhecer os municípios da Região Metropolitana, estimulando o aluno a conhecer virtualmente um deles. Criar painéis fotográficos com o bairro ou a comunidade em que o aluno reside, o bairro que gostaria de visitar e a cidade vizinha que gostaria de conhecer. Sugerir a montagem de um mural que expresse a diversidade de identidades, presentes no espaço da cidade do Rio de Janeiro. É de suma importância o aluno relacionar a representação espacial à realidade social. Fazer um levantamento sobre o papel da Prefeitura, do Governo Estadual e das Associações comunitárias no dia a dia do aluno: quem é responsável pela coleta de lixo, pela segurança pública, pela educação, pela saúde, por representar os anseios dos moradores de uma comunidade etc.

Figura 1: Quadro das orientações curriculares da SME/RJ

Fonte: SME/RJ

Analisando as orientações curriculares da SME/RJ, observa-se que predomina os elementos como objetivos, competências e habilidades voltadas para o saber-fazer e reconhecemos os conteúdos da geografia organizados de forma tradicional. Observa-se que os alunos precisam reconhecer observar e identificar os elementos geográficos, de conteúdos específicos, mas não associados aos aspectos do cotidiano. As sugestões de trabalho em sala para o professor aparentemente apresentam relação com o cotidiano do aluno, mas apenas de forma parcial como reconhecimento das diversidades e uso de tecnologias sem a crítica ao poder hegemônico estabelecido.

O ensino de geografia ainda é caracterizado de acordo com os interesses de Governo e de suas Políticas Públicas para a Educação e os conteúdos não relacionados à realidade e nem a qualquer crítica relacionada ao Estado. As reformulações dos currículos pelo Estado são realizadas conforme o contexto de cada época, na atualidade vive-se o contexto neoliberal com o espaço vivido e produzido pela sociedade capitalista.

Couto (2015), no texto *Ensinar Geografia na Escola Pública de hoje* – relata que as atuais políticas educacionais, reproduzem o processo de expansão com a precarização da educação pública brasileira, iniciada nas primeiras décadas do século XX. Na atual conjuntura neoliberal, ainda afirma que a finalidade da educação é formação de trabalhadores flexíveis e de consumidores. Nesse contexto as políticas de currículo e avaliação externa são ações de controle das escolas e professores, e da política produtivista da meritocracia, de flexibilidade dos salários, condições de trabalho, visando reduzir os custos em função de metas burocráticas gerenciais.

A atual política de avaliação da educação básica não está direcionada para análise da situação real das escolas brasileiras e sua diversidade nem do sistema nacional de educação. Ao contrário, a avaliação segue o modelo da mensuração de resultado, adotada pelo Ministério da Educação (MEC) e largamente reproduzida por estados e municípios. Segundo Couto (2015), a partir da década de 1990, os processos de avaliação ganham ênfase nas políticas educacionais com a implantação Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituído de exames de larga escala aplicados aos estudantes brasileiros a chamada prova Brasil.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é a combinação dos resultados da Prova Brasil com as taxas de aprovação escolar, que classifica as escolas brasileiras. Para obter taxas elevadas de aprovação, as redes de ensino estaduais e municipais estabelecem percentuais de alunos que poderão ser retidos por turma e prometem salários extras para os professores da escola com maior nota no IDEB. Esses exames padronizados exigem currículos homogêneos, que respondam à mensuração de metas e provocam premiações ou punições para as escolas que não atingem as metas estipuladas.

Além da uniformização curricular, este modelo induz a prática pedagógica ao treinamento dos alunos para fazer estas provas padronizadas, visando aumentar o IDEB, priorizando como produto o resultado nas provas ao invés do processo ensino

aprendizagem. Este modelo não considera as condições diversas e desiguais em que a prática pedagógica se realiza nas escolas. Tal hegemonia neoliberal nas políticas educacionais se traduz na retomada da educação tecnicista ou neotecnicista.

A partir da década de 1990, a teoria do capital humano ganhou outro sentido, agora no contexto das políticas neoliberais. Servindo ainda à preparação dos jovens para o mundo produtivo, entretanto um conjunto de transformações ocorre: do Estado (mesmo precário) como garantidor de direitos sociais em regulador das atividades privadas, do fordismo em toyotismo, das políticas de pleno emprego em desemprego que gera competição ou em subemprego (informalidade, empreendedorismo individual). (COUTO, 2015, texto digitado).

Para o autor, portanto, embora caiba à escola a preparação dos alunos para o trabalho, muitos não vão para o emprego formal, pois o seu destino é o desemprego, a informalidade. A função de educar para o trabalho é agora formar trabalhadores, flexíveis; à escola cabe, neste novo contexto neoliberal, formar consumidores.

O ideário neotecnicista se expressa através da pedagogia da exclusão, na perspectiva do “aprender a aprender”, da pedagogia das competências e na redefinição do papel do Estado na qualidade total da educação. Intensificam-se as políticas de meritocracia, que combinam ações articuladas de regulação das escolas e dos professores pelo currículo e pela avaliação externa, que servem de base à flexibilidade das condições de trabalho/salários e no alcance das metas visando redução de custos.

A política articula o mundo do trabalho da acumulação flexível ao mundo do consumo de novas mercadorias e novas tecnologias. O currículo se torna central, na medida em que valoriza a formação de competências (saber-fazer) articuladas ao atual modelo produtivo. Pela educação se formam desde trabalhadores com altas habilidades de inovação – essenciais ao modelo tecnológico vigente –, até aqueles que devem ser treinados para o consumo de produtos tecnológicos. (COUTO, 2015, texto digitado).

A qualidade da educação é garantida pela definição de objetivos e do perfil de quem se quer formar traduzidos em atividades e unidades de trabalho que permitam conformar determinado comportamento do aluno. A função de educar para o trabalho é agora formar trabalhadores flexíveis; a escola cabe neste novo contexto neoliberal, formar consumidores. As competências e habilidades têm sido interpretadas como comportamentos mensuráveis e cientificamente controladas. As competências representam metas sociais, desenvolvidas por atividades didáticas que impliquem em ações baseadas em várias habilidades.

Deste conjunto de políticas neoliberais se desenvolvem várias ações. Para despertar o interesse dos alunos, propõe-se que o processo pedagógico se organize a partir de sua experiência cotidiana e da resolução de problemas, mas não dos diferentes conteúdos das disciplinas escolares, resultando em certa confusão entre currículo organizado por competências e habilidades e o currículo centrado nos objetivos e conteúdos/temáticas das disciplinas escolares. (COUTO, 2014, p.254).

A SME/RJ organiza apostilas e provas bimestrais de português, matemática e ciências para todos os alunos da rede. Anteriormente existiam também apostilas de geografia e história, mas foram extintas devido à reivindicação dos professores para

usar seus materiais ou ao corte de verbas, pois essas disciplinas são consideradas secundárias.

Segundo Costin (Secretaria de educação) iniciou-se em 2010, um novo movimento que parte da SME/RJ, objetivando oferecer um processo didático inovador, a proposta de implantação de uma escola que oferta oportunidade de o aluno acessar e trabalhar a construção de seu conhecimento. Para isso, foi criado um projeto de aulas interativas a Educopédia.

Conforme, observado no site da plataforma aEducopédia foi formatada por professores selecionados da própria rede, considerando as Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro. O projeto consiste em atividades que incluem temas/ conteúdos, com as respectivas competências, divididas em 32 aulas digitais, por disciplinas, correspondentes às semanas do ano letivo (figura 2). Vídeos, animações, imagens, textos, *podcasts*, *quizes* e jogos estão inseridos nas atividades, seguindo um roteiro pré-definido em consonância com teorias metacognitivas. O material educativo online é disponibilizado para alunos e professores da rede pública de ensino da cidade, que podem consultar essas informações de qualquer computador e a qualquer hora, através do endereço eletrônico.

The screenshot shows the Educopédia website interface. At the top, there is a search bar and a user profile for 'OIA, RENATA BERNARDO ANDRADE'. Below the navigation bar, the page is set for '6º Ano | Geografia' and 'Selezione a aula'. A section for '1º Bimestre' contains a table with the following data:

Ordem	Nome da aula	Qtd. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
1	Paisagem Geográfica: conceituação e tipificaç	31	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
2	Espaço Geográfico: conceito e relação com pai	28	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
3	Lugar, vizinhança e localização	29	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
4	Orientação espacial num lugar	30	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
5	Formas de representação cartográfica	34	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
6	Escalas	29	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
7	Coordenadas geográficas	31	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
8	Leitura e interpretação de mapas	27	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]

Figura 2: Conteúdo do Educopédia

Fonte: www.educopedia.com.br

A apresentação da plataforma Educopédia representa uma nova roupagem tecnológica das orientações curriculares da SME/RJ, pois permanece baseada em habilidades e competências e objetivos descritivos dos conteúdos geográficos (figura 3). Com mais ilustrações, filmes e utilizando a internet e o computador ou projetor com quadro. Mas ainda sem nenhuma relação imediata com o cotidiano dos alunos ou gerando uma crítica às desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista.

Competências e Habilidades envolvidas
<ul style="list-style-type: none"> • O que é uma paisagem; • Quais os tipos de paisagens que existem; • Como observar o mundo que nos cerca.
Referencial Teórico
<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros curriculares nacionais: Ensino de quinta à oitava série-Geografia</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/arquivo/ed06/ed06_art06.pdf</p> <p>http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2001-72/72_04.pdf</p> <p>http://www.editorapositivo.com.br/ecobox/home-restrita/plano-de-aula/leitura-geografia-volumes.html?newsID=7492b01da657401c9895720ff4488153</p>

Figura 3: Plano de aula disponibilizado na Educopédia para os professores

Fonte: www.educopedia.com.br

Com relação ao conteúdo geográfico, continua apresentando o padrão N-H-E descrito por MOREIRA (2014). Uma geografia descritiva, com valorização do empírico (observação, identificação, caracterização) antes da teoria, e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, que vêm se arrastando como discurso pedagógico, enciclopédico. O avanço da reflexão e dos conhecimentos geográficos para superar esse empirismo de tradição da área contribui para colocar novos elementos da reflexão no campo da didática e da metodologia do ensino de geografia.

Entender o papel da escola e do currículo na formação da sociedade é importante para definir quais caminhos metodológicos devem ser seguidos durante a prática de ensino. Sendo assim, o que difere a escola da família e de outros espaços de educação? Segundo Young (2007), na escola existe a garantia de acesso ao conhecimento poderoso, “esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima [...], refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Mas, qual visão de mundo pretende-se desenvolver ao se ensinar geografia? Segundo Cavalcanti (2013), a escola tem tido como principal função o ensinamento da lógica formal, baseado no método da ciência moderna, por um caminho que percorre do concreto ao abstrato. A proposta de substituição do modelo de escola (e de geografia na escola) que ensine nos moldes da lógica formal por uma que construa um raciocínio dialético, em que o aprendizado é entendido como fruto de um processo de contradições entre saberes prévios e novos saberes. Uma prática de ensino de geografia que considere os saberes prévios e os saberes locais dos alunos, suas representações sociais e suas “práticas sociais mediadas pelas imposições espaciais” Couto (2010, p.110) em outras palavras, suas práticas espaciais.

É preciso que o processo de ensino-aprendizagem comece na realidade dos alunos e retorne para a mesma, mas como realidade conceitualmente pensada. Isso

por que os conceitos trabalhados pela geografia, como espaço, lugar, paisagem, território, região, dentre outros, fazem parte do cotidiano das pessoas. A aprendizagem dos conteúdos/conceitos deve ser condição para que se formule uma resposta ao problema proposto, que possua valor sócio-cultural e espacial real e ao mesmo tempo se relacione com os conteúdos do ensino. Desta forma, à geografia caberia a função de ampliar o processo de letramento, próprio da escola fundamental, na medida em que desenvolve a alfabetização geográfica, isto é, a apropriação dos sentidos do mundo pelos conteúdos e conceitos da geografia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as Orientações Curriculares apresentam então duas matrizes curriculares, resultando em certa confusão entre currículo organizado por competências e habilidades, e o currículo centrado nos objetivos e conteúdos/temáticas das disciplinas escolares, baseado em Lopes (2008).

Analisamos ainda os elementos predominantes como objetivos, competências e habilidades voltadas para o saber-fazer e reconhecer conteúdos da geografia organizados de forma tradicional de acordo com Malta (2013). Podemos resumir a organização curricular a partir de conteúdos, objetivos e ensino destes de forma a ter eficiência nos resultados.

Observam-se como objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos é reconhecer, observar e identificar os elementos geográficos, de conteúdos específicos, mas não associados aos aspectos do cotidiano.

As sugestões de trabalho em sala para o professor aparentemente apresentam relação com o cotidiano do aluno, mas apenas de forma parcial embora com uma roupagem e discurso moderno ainda é tradicional, apenas para o reconhecimento das diversidades e uso de tecnologias, sem a criticar ao poder hegemônico estabelecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

BRASIL, LDBE. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; Steferon, Daniel Luiz. A Ciência Geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. **Uni-pluri (Medellin)**, v. 15, pp. 11-118, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COSTIN, Claudia. **Apresentação da plataforma Educopédia**. Disponível em <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acessado em março de 2015.

COUTO, M. A. C. **Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola**. Revista Terra Livre. São Paulo-SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, nº34, V.1 109-124, 2010.

COUTO, M. A. C. **Ensinar geografia na escola pública de hoje – enfrentando o neoliberalismo**. Texto digitado, 2015.

_____. Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: FERNANDEZ CASO, Maria Victoria; GUEREVICH, Raquel (org.). **Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores**. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEGEO/REDLADGEO/Ed. Biblos, 2014, v. 1, pp. 251-269.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v. 6, pp. 340-354, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32, 1999.

MOREIRA, R. **Para Onde Vai o Pensamento Geográfico**. 1a. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O discurso do avesso - para a crítica da geografia que se ensina**. 2a. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 12º ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio-Técnico-Científico-Informacional**. 5º ed, SP, EDUSP, 2013.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 6ªed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO RJ; secretaria de novas tecnologias educacionais. **Manual de metodologias digitais da Educopédia**. <http://www.educopedia.com.br/downloads/manualeducopedia.pdf>. Acessado em Março de 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Orientações **Curriculares de Geografia SME/RJ, 2016**. Disponível em <http://www.rioeduca.net/blogViews.Php?id=5265> Acessado em março de 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, **Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Teoria do currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 11-17.

YOUNG, Michael. Para que serve as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. pp. 1287-1302, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acessado em março de 2016

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-81-9



9 788585 107819