

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES
E INDAGAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL,
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR ÁREAS DO
CONHECIMENTO E DIVERSIDADE¹**

**TEACHER TRAINING IN GEOGRAPHY: CONSIDERATIONS
AND INQUIRIES ON INTEGRAL EDUCATION, CURRICULUM
ORGANIZATION ON KNOWLEDGE AREAS AND DIVERSITY**

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA:
REFLEXIONES Y LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA
EDUCACIÓN INTEGRAL, ORGANIZACIÓN PARA ÁREAS DEL
CURRÍCULO DE CONOCIMIENTO Y LA DIVERSIDAD**

*Willian Simões**

RESUMO

O presente texto tem como finalidade apresentar o resultado de reflexões e um conjunto de indagações a respeito da formação inicial e continuada de professores de Geografia. Procura-se mobilizar diferentes autores, para discutir o papel do ensino da Geografia na Educação Básica e problematizar a formação de professores, em um cenário atual marcado por diferentes tensões no campo político das políticas públicas educacionais no Brasil. Três grandes temáticas se fazem presentes: a educação integral, a organização do currículo da Educação Básica por Áreas do Conhecimento e o atendimento às diversidades. Entende-se que as discussões que estão sendo realizadas em torno destes temas, interferem no trabalho político-pedagógico com os conteúdos/conhecimentos geográficos na Educação Básica e na postura de ser professor de Geografia. Neste texto, procura-se tratar como estes temas têm aparecido nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, objetivando problematizar velhos-novos desafios para o ensino da Geografia na atualidade, o lugar dos conhecimentos geográficos em um contexto em que se discute

¹ O referido texto é resultado de reflexões acerca da Formação Docente, que foi tema gerador de uma das mesas de debate do/no 2º Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul (ENPEG Sul), realizado em Florianópolis-SC, entre os dias 30 e 31/10/2014.

* Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da área de Ensino da Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus de Chapecó* (UFFS).

reformas da Base Nacional Comum e a garantia de direitos educacionais. Reforça-se ao longo do texto, o compromisso com uma compreensão crítica de ensino e de formação de professores de Geografia.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino da Geografia. Educação Integral. Áreas do Conhecimento. Diversidade.

ABSTRACT

This paper aims to present the result of some reflections and a set of questions concerning the initial and continuing education of geography teachers. We seek to compare different authors in order to discuss the role of geography teaching in Brazilian basic education (elementary and high school) and problematize the teachers' formation in a context of different tensions in the political field of the educational public policies. Three major subjects are then presented: the comprehensive education, the organisation of the basic education curriculum in knowledge areas, and the compliance with diversity. The debates of these subjects are affecting the political-pedagogical work with geographical contents/knowledge in basic education as well as the posture of geography teachers. This text seeks to deal with the appearing of these subjects in the current National Curriculum Guidelines for basic education in order to problematize old and new challenges for nowadays geography teaching, the place of geographical knowledge in a moment when we are debating the Common National Basis and the guarantee of educational rights. The text also reinforces the commitment to a critical understanding of teaching and formation of geography teachers.

Keywords: Teachers Education. Geography Teaching. Comprehensive Education. Knowledge Areas. Diversity.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo presentar el resultado de reflexiones y una serie de preguntas acerca de la formación inicial y continua de profesores de geografía. Se busca movilizar a diferentes autores, para discutir el papel de la enseñanza de la geografía en la educación básica y discutir la formación de los docentes en un escenario actual marcado por diferentes tensiones en el sector político de las políticas públicas educativas en Brasil. Tres temas principales están presentes: una educación integral, la organización del plan de estudios de la Educación Básica hecha por Áreas de Conocimiento y la atención a la diversidad. Se entiende que las discusiones acerca de estos temas interfieren en el trabajo político-pedagógico con el contenido/conocimiento geográfico de la Educación Básica y en la forma de ser un profesor de Geografía. En este trabajo, intentamos ver como han aparecido estas cuestiones en las Directrices Curriculares Nacionales actuales para la Educación Básica, con el objetivo de cuestionar viejos y nuevos desafíos a la enseñanza de la geografía en la actualidad, el lugar de los conocimientos acerca de la Geografía en un contexto donde se analizan las reformas de la Base Nacional Común y la garantía a los derechos educativos. Se destaca, en el texto, el compromiso con la comprensión crítica de la enseñanza y de la formación de los profesores de Geografía.

Palabras-clave: Formación de Profesores. Enseñanza de Geografía. Educación Integral. Áreas del Conocimiento. Diversidad.

Introdução

O atual período histórico da educação/escolarização no Brasil, sobretudo por indução do poder público em suas diferentes escalas de atuação (federal, estadual e municipal) vem sendo marcado por um conjunto de questões que podem ser consideradas relevantes no debate a respeito da formação inicial e continuada de professores de Geografia na atualidade, entre eles: 1) a concepção de Educação Integral; 2) a proposta de organização do currículo da Educação Básica por Áreas do Conhecimento; 3) o atendimento às diversidades, que envolve temáticas/demandas como as relações étnico-raciais, a educação do campo, a educação especial, a educação escolar indígena, a educação ambiental. As Diretrizes Nacionais e as Propostas Curriculares de estados e municípios já integram essas temáticas como parte de seus princípios e orientações.

São velhos-novos temas que, desde o ponto de vista que aqui iremos delinear, podem provocar complexos e contraditórios debates, por exemplo, no que diz respeito ao tratamento/trabalho com os conteúdos escolares – ao que ensinar, como e porquê –, à postura de ser professor de Geografia na Educação Básica, ao papel dos conhecimentos geográficos na formação dos estudantes ou para onde caminhará a Geografia nos currículos escolares.

Nesta trama, consideramos ainda relevante a coexistência das questões supramencionadas com um conjunto de contradições que resistem e impactam cotidianamente a realidade dos professores, tais como: as condições de infraestrutura e de apoio pedagógico que são fundamentais para o trabalho docente (como acesso diversificado e qualitativo a materiais de apoio pedagógico, laboratórios e equipamentos, processos de formação continuada, garantia da carga-horária para planejamento, entre outros), a luta por salários mais dignos, as discrepâncias existentes entre o discurso do processo de universalização do atendimento escolar – com destaque para o foco da alfabetização na idade certa, a ampliação da oferta de vagas para o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Nestes últimos anos, têm crescido os chamamentos à participação das Instituições de Ensino Superior (IES) em programas que potencializam a articulação com a Educação Básica. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, segundo dados disponibilizados pela Fundação Capes, envolveu

no ano de 2014 cerca de 280 IES, somando um total de 313 projetos². Quem trabalha com o programa sabe que ele amplia as possibilidades de atuação dos estudantes das licenciaturas junto às realidades vividas nas escolas de Educação Básica.

Outro exemplo interessante está no Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que entre suas ações está uma proposta de formação continuada de professores, que tem envolvido, segundo dados fornecidos pelo MEC, cerca de 51 IES, resultando na organização de mais de 17 mil grupos de estudos nas escolas que ofertam o Ensino Médio em todo o país. O programa tem oportunizado aos professores dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica estudar e debater temas como: formação humana integral, o jovem como sujeito do Ensino Médio, currículo, organização e gestão do trabalho pedagógico, avaliação, o trabalho pedagógico por Áreas do Conhecimento. Neste programa, a proposta é que a escola seja o lócus da formação continuada, o que nos desafia ainda mais a nos aproximarmos de experiências, saberes e práticas escolares.

Neste cenário, parece ser interessante que estejamos atentos, uma vez que os professores de Geografia não estão alheios aos efeitos/desdobramentos desta/nesta trama. Assim, o presente texto, ao trazer para o centro do debate os temas antes identificados, tem a pretensão de contribuir para potencializar os debates acerca do papel do ensino da Geografia na Educação Básica. O texto/discurso das políticas não são as políticas, pode haver ou se formar uma zona abissal entre o discurso e a sua implementação³ (e geralmente isso acontece), assim, compartilhar com os pressupostos e os receituários ou construir movimentos de resistência a eles, situa o(s) professor(es) em uma condição estratégica⁴.

Nessa perspectiva, trataremos primeiramente do tema da Educação Integral, procurando refletir e problematizar como ele tem aparecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, tecendo algumas considerações que objetivam apontar para alguns velhos-novos desafios voltados ao ensino da Geografia, debater a perspectiva de organização curricular por Áreas do Conhecimento, se estamos vivendo mais um momento de tensão que nos levaria ao fim da presença do componente curricular de Geografia e/ou fragilização dos conhecimentos geográficos nos currículos

² Mais detalhes, ver: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>, acesso em: 22/01/2015.

³ Para aprofundar ver Mainardes (2006); Ball e Bowe (1992; 1998); Ball (1994).

⁴ Para aprofundar ver Evangelista e Shiroma (2007).

escolares, e por fim, discutir a temática da Diversidade, procurando explicitar algumas considerações que possam contribuir para ampliar o debate a respeito do papel do ensino da Geografia.

1. Sobre Educação Integral e Ensino da Geografia

Os termos Educação Integral, ou ainda, Educação em Tempo Integral, tem tomado um lugar de destaque na atualidade, no vocabulário de documentos e representações do poder público e das redes particulares de ensino. Durante as eleições de 2014, por exemplo, foi muito comum ouvirmos dos candidatos, com destaque aqui para os candidatos à Presidência da República, a utilização destes termos para se referir a um conjunto de políticas e programas necessários para melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras. Mas, o que se compreende como Educação Integral? Educação Integral é diferente de Educação em Tempo Integral? Em que medida essa concepção político-pedagógica impacta o ensino da Geografia?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na sua versão publicada em 2013, trazem em seu vocabulário uma compreensão de Educação Integral:

[...]na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais (BRASIL, 2013, p. 18).

O mesmo documento ainda ressalta o que denomina de um “padrão mínimo de qualidade” e a necessidade de investimentos para as “despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos”, que possibilitem, de modo concreto e objetivo, alcançar essa Educação Integral. Neste padrão mínimo de qualidade estariam:

[...] creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola (BRASIL, p. 23).

Já em relação ao conceito de educação em tempo integral, o termo aparece ligado ao aumento do tempo de trabalho político-pedagógico na escola. Segundo as Diretrizes Nacionais, a “escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar”. Assim, o documento sinaliza a ampliação dessa carga-horária – com referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), que entende como sendo tempo integral quando o estabelecimento oferta 7 (sete) horas ou mais de atividade pedagógica – como forma de ampliar qualitativamente as possibilidades de uma Educação Integral. Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas não estariam restritas aos trabalhos com os conhecimentos/conteúdos escolares, mas ao desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas e outras, que possibilitem ir além da sala de aula, entendendo que há outros espaços educativo-formativos para além desta e da escola.

Muito embora haja uma ampla e antiga⁵ discussão a respeito do significado e da importância desta perspectiva, esse discurso parece ser também o ponto de partida onde se ancoram diferentes governos estaduais e municipais, respeitando, certamente, a diversidade político-partidária e suas formas de governar e de fazer gestão de políticas públicas. É preciso salientar que em governos efetivamente mais próximos ou não das reais demandas educacionais da sociedade e seus interesses, os temas da Educação Integral e de Tempo Integral estão presentes na agenda de trabalho e constituem parte considerável dos argumentos para sustentar reformas nas políticas e nos programas educacionais.

Seja no campo político das políticas públicas educacionais ou no campo intelectual da educação⁶, do ponto de vista político-pedagógico, ganha força o debate a respeito de uma escola e de um processo de escolarização que possibilite, a partir da organização de seu trabalho pedagógico, um processo de ensino-aprendizagem que contribua na elaboração de conceitos e categorias que venham ampliar as capacidades humanas de leitura, interpretação e ação junto da realidade vivida.

Por isso, os discursos oficiais e as reflexões intelectuais acerca do tema procuram instigar, suscitar debates e a realização de práticas que visam o diálogo entre

⁵ É antiga porque compreendemos que a noção de Educação Integral delineada na atualidade, retoma discussões e princípios que já foram lançados no campo intelectual da educação ainda na segunda metade do século XX. Ver Teixeira, 1957; 1961; Ribeiro, 1990.

⁶ Para aprofundar, sugerimos: Moll (2012); Corá, Loss e Begnini, 2010.

diferentes conhecimentos presentes nos componentes curriculares, a busca pela superação de abordagens fragmentadas ou que ficam presas a explicações simplificadas do mundo e da vida; que potencializem as relações entre escola, família, comunidade, instituições, ou seja, que vislumbrem outros tempos-espços educativos que venham a potencializar qualitativamente os processos de ensino-aprendizagem; que levem em consideração a diversidade étnico-cultural, de classe, gênero e diversidade sexual, territorial, a educação especial, entre outros. Isso, em tempo integral ou não. Nessa perspectiva, vem se compreendendo que:

[...] ao pensar a educação integral, o conhecimento, a escola e o currículo devem estar a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária. Assim, diante deste ideal de sociedade, é necessário indagarmos e superarmos a visão determinista dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos docentes e dos discentes. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito de percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano (CAMPOS e JULKOVSKI, 2010, p. 345).

Não podemos deixar de considerar que toda esta compreensão emerge muito forte em um contexto em que se reforça ainda mais a noção de que investir no processo de escolarização é estratégico para contribuir no desenvolvimento socioeconômico do Brasil⁷. Ainda que o discurso da Educação Integral carregue nossas utopias a respeito do processo de humanização que muitos de nós almejamos, há interesses do mercado industrial-empresarial, por exemplo, em ter trabalhadores com um olhar holístico sobre a realidade, que tenham capacidade de transitar entre diferentes conhecimentos e traçar estratégias mais dinâmicas e menos custosas de atuação profissional, que sejam capazes de constituir relações com diferentes públicos, que sejam mais flexíveis (tenham capacidade de atuar em diferentes funções e que estejam mais abertos ao diálogo e a

⁷ A relação entre educação e desenvolvimento não é nova e merece atenção. Ver Cunha (1991), Bruno (2011) e Frigotto (2005). Essa relação também pode ser observada no relatório que abre o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que compõe o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde se lê que: “para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro” (BRASIL, 2013, p. 145).

negociações), que sejam criativos e de fácil adaptação às rápidas mudanças tecnológicas que marcam a atualidade⁸.

Assim, considerando o contexto delineado na introdução deste texto, em que medida este debate tem sido levado em consideração nos processos de formação inicial e continuada de professores de Geografia? Ocupamos espaço ou resistimos a este debate/discurso e suas pretensões de impacto à práxis político-pedagógica na Educação Básica? Ao nos apropriarmos dos saberes e dos poderes presentes nesta trama em que se destaca a noção de Educação Integral, como proposição de contribuição do processo de escolarização à Formação Humana Integral, que Geografia precisa e/ou deve se fazer presente na Educação Básica?

Neste contexto contraditório, como resultado de nossas utopias a respeito da construção de uma perspectiva crítica de trabalho com os conhecimentos geográficos na Educação Básica, pode-se dizer que há um campo intelectual que vem se constituindo ao longo dos últimos anos um aporte teórico-conceitual a respeito de uma noção de “ensino da Geografia” na Educação Básica e que vai ao encontro da noção de Educação Integral disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Uma concepção de ensino da Geografia que vem se comprometendo com a formação de cidadãos crítico-reflexivos, que sejam mais conscientes e ativos, compreensão esta que interfere, obviamente, com os processos de formação inicial e continuada de professores⁹.

⁸ Em evento realizado em 2014, promovido pela Federação das Indústrias do Paraná (Fiep) – Perfis Profissionais para o Futuro –, que contou com representações do Sistema “S” e da Organização Internacional do Trabalho para discutir “as capacidades técnicas necessárias no trabalho”, destacou-se que os trabalhadores do futuro são aqueles que: possuem uma visão global e de resultados, são versáteis e se adaptam às mudanças do mundo globalizado, possuem espírito de liderança e boa comunicação, capacidade de trânsito entre um cargo e outro, habilidades em ciências, tecnologias e matemática, entre outros. Para ler o texto na íntegra, acessar: <http://www.agenciafiep.com.br/noticia/habilidades-versateis-devem-fazer-parte-do-perfil-dos-profissionais-do-futuro/>, acesso em 27/01/2015. Em suas reflexões sobre o Ensino da Geografia e as novas demandas do capital, Júnior (2014, p. 256) destaca que “as exigências que o capital internacional têm feito aos países em desenvolvimento, principalmente desde a última década, vêm transformando as necessidades de educação (formal) das classes trabalhadoras, buscando maior aperfeiçoamento técnico. Diante disso, a questão que se coloca é discutir e propor alternativas viáveis sobre o papel das Universidades (que formarão professores para o ensino fundamental e médio) diante de um mundo em rápida transformação conjugado com as determinações do grande capital, que muitas vezes não coadunam com as necessidades da sociedade”.

⁹ Nos referimos aqui ao campo intelectual da Educação Geográfica. Para Callai (2013, p. 91), essa perspectiva/proposta de ensinar-aprender “requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia “passando conteúdos” e propor que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos”. Para a referida pesquisadora, os conhecimentos geográficos se constituem como “ferramentas intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais”.

Neste campo intelectual, potencializa-se a defesa de que os conhecimentos geográficos estejam presentes no currículo da Educação Básica, desde a Educação Infantil, para que as noções de observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial se desenvolvam ao longo do percurso formativo. Tendo presente a centralidade do Espaço Geográfico como objeto de estudo-ensino, o ensino da Geografia, por meio de seus conceitos/categorias, pode contribuir desta forma, nas problematizações, nos debates e entendimentos a respeito do quadro político, econômico, cultural e socioambiental que marcam o atual período histórico do capitalismo; para a compreensão das relações que os seres humanos estabelecem com a natureza no processo de produção e transformação espacial (e, por isso, as questões ambientais); das dinâmicas culturais e demográficas que marcam a sociedade contemporânea e suas diferentes expressões espaciais – dos costumes e tradições, das religiosidades, das migrações, entre outros; da geopolítica dos Estados Nacionais e dos mais diversos conflitos territoriais nos campos e nas cidades, as territorialidades humanas, entre outros.

Nessa perspectiva, podemos considerar que:

[...] estudar e formar um pensamento espacial, um saber-pensar o espaço (LACOSTE, 2006) é condição da historicidade da vida humana, é condição *sine qua non* para um viver em sociedade, para participar dos processos sociais, das tomadas de decisão, para fazer-se democrático e agir democraticamente, ser e estar situado no contexto social de vivência. Se hoje, na chamada sociedade do conhecimento, conhecer, saber e aprender são necessidades vitais, conhecer e aprender a própria realidade, por meio de um saber pensar o espaço, como consciência do espaço e das coisas nesse espaço, é também condição vital; por isso, o ato histórico de viver conhecendo é imprescindível, é necessidade humana básica e fundamental (NOGUEIRA E CARNEIRO, 2013, p. 24).

Desta forma, reforçamos a importância da presença dos conhecimentos geográficos no percurso formativo da Educação Básica. Corroboramos com Cavalcanti (2005, p. 199) que:

[...] os professores, ao ensinarem geografia, devem ter em mente que essa disciplina se constituiu na história da formação escolar congregando basicamente conhecimentos de uma área científica, que pretende ser uma perspectiva da análise da realidade, que é a geográfica. Para tanto, essa área tem constituído um conjunto de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais constrói seu discurso. Pode-se chamar esse discurso de linguagem geográfica. Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem.

Segundo a autora, podemos considerar como parte estruturante dessa linguagem geográfica o seu objeto de estudo-ensino, o espaço geográfico, assim como seus conceitos e categorias: lugar, paisagem, região, território, sociedade, natureza, redes, cotidiano. Cavalcanti (2005) ressalta, ainda, que a composição da linguagem geográfica pode ser ampliada, agregando conceitos como: “ambiente, cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial”, entre outros. É preciso salientar, também, que os fenômenos geográficos, ou ainda, que a espacialidade e os processos de espacialização podem ser lidos e interpretados desde múltiplas escalas – o local, o regional, o nacional e o global, e vice-versa, uma vez que vivemos estas escalas cotidianamente, a construção da vida se dá nestas escalas que muitas vezes estão sobrepostas no viver. É desde esta trama que podemos entender que os conhecimentos geográficos podem ser compreendidos como sendo uma contribuição à perspectiva de Educação Integral disposta nas DCN no Brasil.

2. A organização do currículo da Educação Básica por Áreas do Conhecimento: fim do componente curricular de Geografia?

Conjuntamente a este debate a respeito da Educação Integral, está cada vez mais presente nos discursos oficiais, no campo político das políticas públicas educacionais, a proposição de organização do currículo escolar por áreas do conhecimento. Os discursos são sustentados por argumentações que consideram a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento, que no âmbito da escola de Educação Básica se materializa, sobretudo, na organização do currículo por disciplinas. Estão pulverizados no vocabulário dos textos políticos termos como interdisciplinaridade, interação, articulação, diálogo ou integração entre componentes curriculares. Aliás, torna-se possível evidenciar que essa proposição vem sendo tratada como um dos eixos fundamentais para se viabilizar processos educativo-formativos desde os princípios da Educação Integral¹⁰.

Mas, organizar o currículo por áreas do conhecimento, neste contexto, significa a supressão, ou melhor, o fim da oferta do componente curricular de Geografia na

¹⁰São exemplos destes documentos oficiais: as DCN; os cadernos de estudos publicados pelo Ministério de Educação, voltados para subsidiar a formação dos cursistas que participaram do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM); o documento de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Educação Básica? E como ficam os conhecimentos geográficos que historicamente estão presentes no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica?

Nas atuais DCN, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio, propõe-se a organização curricular em quatro áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O Exame Nacional do Ensino Médio vem desde o final dos anos de 1990 utilizando essa configuração. A Geografia compõe a última área supramencionada, conjuntamente com História, Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2013, p. 187). O disposto na Resolução n. 2, de 30 de Janeiro de 2012, em seu Art. 8º, parágrafo primeiro, reforça que estas áreas precisam receber “tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade¹¹ ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”. O segundo parágrafo deste mesmo artigo ressalta que:

[...] a organização por áreas do conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2013, p. 195-196).

Pode-se afirmar que, desde este aporte teórico-jurídico, a Geografia mantém-se componente curricular da Educação Básica. O desafio estaria, então, em potencializar estratégias teórico-metodológicas para que o percurso formativo seja uma elaboração coletiva, marcada pelo permanente diálogo entre os diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas, assim como com as demais áreas do conhecimento. Assim, a leitura que podemos ter sobre a linguagem geográfica e a construção do conhecimento espacial, conjuntamente com outros componentes das Áreas de Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Ensino Religioso), não é, necessariamente, a de uma supressão da disciplina/do componente do currículo, mas de uma soma de saberes, ou ainda, de uma rede/conexão de saberes que constituem a linguagem das ciências humanas, movimento que pode ser de fortalecimento dos processos de ensino-

¹¹Para as DCN da Educação Básica (2013, p. 28), a interdisciplinaridade consiste em “abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberta ao diálogo e ao planejamento”. Destaca que “a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar”.

aprendizagem cujos objetivos tendem a fomentar uma leitura crítica da realidade e a formação integral dos sujeitos escolares.

O planejamento cooperativo deste percurso formativo, nesse sentido, pode ser entendido como um instrumento estratégico. Um exercício de planejamento que possibilite que os componentes curriculares se articulem, compartilhem conhecimentos, experiências, saberes e fazeres pedagógicos, se complementem e reforcem seus objetos de estudo-ensino, sem perder aspectos e conquistas que marcam suas trajetórias teórico-epistemológicas e metodológicas (SANTOMÉ, 1998). A partir deste entendimento, podemos inferir que a organização do currículo por áreas do conhecimento pode contribuir para potencializar processos de escolarização que ampliam as capacidades humanas para uma leitura mais total de uma realidade complexa, das tramas da vida, sua multidimensionalidade (as dimensões política, econômica, cultura e socioambiental). Em que medida nossos cursos de licenciatura em Geografia têm levando em consideração essa perspectiva político-pedagógica?

Porém, para alguns, essa proposição de integração curricular tem mais como pano de fundo a necessidade de resolver o problema crônico da falta de professores em determinados componentes curriculares, a exemplo de componentes como a matemática, a física ou a química (MOZENA e OSTERMANN, 2014). Há um entendimento de que se ampliam as possibilidades de contratação dos professores por área do conhecimento, potencializando ações deturpadas de enxugamento do efetivo de professores nas escolas públicas. Nessa perspectiva, um professor contratado para atuar na área de Ciências Humanas trabalha com todos os seus respectivos componentes curriculares. Caberia questionar se estariam os cursos de licenciatura, na atualidade, preparados para formar professores que atendam esse cenário. Estaríamos dispostos a reformular a política curricular voltada aos cursos de licenciatura pensando a formação inicial dos professores por áreas do conhecimento?

Ao refletir sobre o ensino de física na Educação Básica, Mozena e Ostermann (2014), por exemplo, acreditam que a integração curricular por área tem como resultado final a extinção dos componentes curriculares. Os autores afirmam que já estão vivenciando experiências nas escolas a partir do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Considerando seus referenciais, afirmam que os professores de Física do Ensino Médio não estão em sua maioria preparados para atuar interdisciplinarmente, os

materiais de apoio didático não são adequados e não dão suporte para uma atuação interdisciplinar.

Na visão dos autores, uma reforma curricular dessa envergadura talvez até resolva ao longo do tempo o problema da falta de professores, possibilitando até mesmo ampliar a carga horária de permanência dos professores contratados em uma mesma escola. Porém, os conhecimentos relacionados ao campo científico da Física ficariam a mercê de professores que não são deste campo específico do conhecimento, correndo sérios riscos de esvaziamento de seu aporte teórico-conceitual na Educação Básica.

No período militar, por indução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71, a Geografia se viu fundida com História e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em uma disciplina denominada de Estudos Sociais. Sobre este período, análises já desenvolvidas nos permitem reafirmar que a experiência foi amarga para o ensino da Geografia nas escolas, ao provocar o esvaziamento de seus conhecimentos mais críticos, transformando-se, sobretudo, em um instrumento estratégico dos militares para disseminar o patriotismo e fortalecer o culto ao Estado. Não por acaso, neste cenário, muitas redes estaduais e municipais de ensino optavam em priorizar a oferta de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e OSPB (GRECO, 2002).

No que diz respeito à formação inicial de professores, cabe lembrar que os cursos de licenciatura curta se fortaleceram neste cenário, a exemplo do curso de Estudos Sociais, que habilitava os professores para trabalhar com conhecimentos de Geografia, História, EMC e OSPB. Geralmente eram cursos de três anos, considerados de curta duração. Mimesse (2007), ao estudar como ocorreu a implantação dos Estudos Sociais nos currículos das escolas estaduais de São Paulo nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor, ressalta que o governo justificava a criação destes cursos pela “falta de mão de obra qualificada necessária a alguns segmentos da área educacional”. Segundo a pesquisadora:

[...] a intenção era suprir a defasagem de profissionais de educação, habilitando professores polivalentes. Como esses cursos não necessitavam de laboratórios especiais ou de materiais didáticos diferenciados, espalharam-se pelo país, associados às instituições privadas. Portanto, a formação dos profissionais ocorreu com uma carga horária reduzida, se comparada à da licenciatura plena, e, conseqüentemente, com precárias condições de ensino (MIMESSE, 2007, p. 195).

Ao fazer menção a este período, não se pretende aqui afirmar que a proposição de organização curricular por área do conhecimento, na atualidade, queira retroceder e induzir reformas na formação inicial de professores que cometam estes mesmos equívocos. O texto das DCN deixa muito claro que não se trata desta perspectiva. A intenção é trazer para o debate o fato de que, ao propor um movimento de reformulação da Base Nacional Comum da Educação Básica, obviamente isso impulsionará reformulações na formação inicial de professores.

O ano de 2014 pode ser considerado emblemático no que diz respeito ao debate sobre a reformulação do Ensino Médio e a organização curricular por áreas do conhecimento. O Movimento Nacional pelo Ensino Médio no Brasil¹² tencionou com lideranças do poder legislativo – do Congresso Nacional – em relação ao Projeto de Lei n. 6.840/2013, que resultou de um Relatório da Comissão Especial que foi instalada para estudar e propor reformulações para o Ensino Médio, ou ainda, alterações à LDB n. 9.394/96. Tal fato pode ser considerado um belíssimo exemplo de deturpações possíveis desse jogo político no campo das políticas públicas educacionais. Destaquem-se duas questões: 1) a organização curricular por áreas, porém, com possibilidade do estudante, no terceiro ano e por livre escolha, dar ênfase em apenas uma delas; 2) e a obrigatoriedade da formação inicial de professores por áreas do conhecimento.

Sobre a possibilidade da ênfase em apenas uma das áreas do conhecimento pelos estudantes do Ensino Médio, o referido movimento nacional ressaltou em um informe publicado em 16 de Dezembro de 2014¹³, que esse tipo de proposta contribui para reforçar a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos escolares, contrariando tanto os princípios da “Constituição Federal quando a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito”. Já sobre a formação inicial de professores por áreas, o referido Movimento bem destacou que a

¹² O referido movimento nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014, com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei n. 6.840/2013.

¹³ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>, acesso em 01/07/2015.

proposta desconsidera a necessidade de fortalecer uma sólida formação teórica e interdisciplinar “em contraposição às concepções minimalistas”.

Em relação a esta última questão, o texto do referido Projeto de Lei que em sua primeira versão propunha que “os currículos dos cursos de formação de docentes para o Ensino Médio” fossem organizados por áreas do conhecimento, em sua versão final ficou que “os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica”. Assim, mesmo com as alterações no texto em relação à proposta inicial, considerando a propagação de experiências como o ProEMI, já citado anteriormente, o movimento proporcionado pelo PNEM (também citado na introdução deste texto) e os debates proporcionados pelo MEC a respeito das reformulações da Base Nacional Comum, pode-se concluir que a oferta dos cursos de licenciatura por áreas do conhecimento surge como uma questão de tempo. Assim, a pergunta permanece: a organização do currículo da Educação Básica por Áreas do Conhecimento representa o fim do componente curricular de Geografia? E como ficam os conhecimentos geográficos na Educação Básica?

Percebe-se que cursos interdisciplinares em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, por exemplo, passaram a ser ofertados em diferentes universidades brasileiras. O referido curso habilitará profissionais para atuar na docência em Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Estariam estes cursos desenvolvendo experiências interdisciplinares que apontem caminhos menos tortuosos que os vivenciados no passado?

Enfim, o assunto é polêmico, complexo e contraditório. Ao mesmo tempo em que nos provoca e mexe com nossas utopias no que diz respeito às possibilidades de superação da razão fragmentária que ainda resiste no trabalho político-pedagógico em nossos cursos de licenciatura e na abordagem dos conhecimentos escolares na Educação Básica. Por outro lado, nos deixa inquietos, dadas as possibilidades do que podemos denominar de “apropriação negativa da proposta”. Assim, não podemos nos ausentar deste debate, neste cenário em que mais do que nunca, vem se falando em reformas da Base Nacional Comum.

3. Ensino da Geografia e atendimento às Diversidades

O currículo precisa ser entendido como sendo “território em disputa”, pois desde a perspectiva que aqui estamos tratando consideramos que ele é “o espaço central mais estruturante da função da escola”, o “mais normatizado”, ou ainda, “mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13). Por isso temas como a Educação Integral e a organização curricular em Áreas do Conhecimento, como viemos trabalhando até agora, são tão polêmicos, uma vez que mexem com o lugar e os objetivos do ensino da Geografia na Educação Básica.

Pretende-se, aqui, agregar ao debate o assunto do atendimento às diversidades, pois, como diria o professor Miguel Arroyo (2011), há “fatos novos postos em nossa dinâmica social”. São fatos que historicamente se fazem presente na cultura escolar, disputando o território curricular, como a luta do movimento negro pela implementação da Lei n. 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; dos indígenas sobre a Lei n. 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino a respeito da História e Cultura Indígena; do movimento feminista e LGBT a respeito das questões de gênero e diversidade sexual; dos movimentos sociais e sindicais pela Educação do Campo, por uma escola que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo, entre outros. Estes movimentos somam-se às lutas e demandas mais antigas como a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, entre outros.

Poderíamos dizer que o que é novo neste cenário mais atual é a emergência cada vez mais forte e visível das questões que envolvem as relações de preconceito e como estas relações interferem no cotidiano escolar, no processo de ensino-aprendizagem, no acesso e permanência dos estudantes na escola. Por isso, temáticas que envolvem acessibilidade, combate ao racismo e homofobia, por exemplo, conquistam um lugar de maior destaque na agenda das políticas públicas educacionais da atualidade.

Trata-se de um debate amplo e complexo que envolve tanto o reconhecimento dos saberes e dos fazeres destas diversidades na abordagem dos conhecimentos escolares, o diálogo de saberes no processo de ensino-aprendizagem, quanto às condições materiais que compreende um atendimento especializado aos sujeitos demandantes das modalidades de Educação Especial ou da Educação do Campo. Neste

contexto, quais seriam as contribuições do ensino da Geografia? Qual o papel dos conhecimentos geográficos no atendimento às diversidades presentes na Educação Básica?

Destacamos como uma das premissas fundamentais a noção de Espaço Geográfico como sendo “produto de inter-relações” (MASSEY, 2008), “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos (naturais e culturais) e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996), “como a esfera de possibilidades da existência da multiplicidade” (MASSEY, 2008). Entendemos que esta compreensão amplia as possibilidades de reconhecimento da “diferença e heterogeneidade espacial”, nos desafiando à superação dos fundamentos que sustentam formas de organização do trabalho pedagógico, que dada a sua arrogância não consideram a “coexistência simultânea” de múltiplas histórias e trajetórias, formas de ser, produzir e transformar espaço (MASSEY, 2008). Assim, corroboramos com Andreis (2012, p. 36) que para a Geografia:

[...] Os elementos naturais e artificiais manifestos no espaço em seus conteúdos e formas, causas e implicações, ganham nessa área do conhecimento um caráter menos linear e estático e mais vivo e inerente à práxis, tanto individual quanto coletiva, local e regional. Assim, encontra-se com discussões que privilegiam o espaço geográfico e sua complexa organização como objeto de interpretação, especialmente como alicerce nos processos de construção de capacidades humanas fundamentais à vida [...].

Podemos afirmar, desta forma, que o ensino da Geografia, ocupa um espaço estratégico nos currículos ao se comprometer com a formação de sujeitos espacialmente mais ativos, que se entendam como sujeitos espacializados e que interferem (in)diretamente nos processos de espacialização, buscando contribuir cada vez mais em percursos formativos que superem as possibilidades de uma alienação espacial proporcionada pela fetichização da realidade vivida- esta proporcionada pelo avanço das técnicas e tecnologias, pelo fortalecimento da cultura do consumo, pela coisificação, pela desumanização, entre outros. Perpassa tudo isso, rompermos radicalmente com toda arrogância intelectual e suas práticas que subalternizam, marginalizam, que inclui de modo precário ou exclui os sujeitos diversos do processo de ensino-aprendizagem da/na Educação Básica.

O atendimento à diversidade não pode ser visto como fragmentação e isolamento, acreditando que há um ensino da Geografia específico para cada segmento

social destas diversidades. Mas, podemos (re)pensar o fato de que os conhecimentos geográficos e as práticas pedagógicas podem se (re)organizar, fazer parte do trabalho político-pedagógico escolar ao longo do percurso formativo da Educação Básica, em diálogo com os saberes e os fazeres dos sujeitos diversos. Trata-se de alargar o universal, reconhecer que o processo de universalização da educação brasileira ainda não deu conta de incluir coerentemente muitas destas diversidades.

A partir destas reflexões, podemos nos indagar a respeito de como nós, professores de Geografia, temos participado das discussões que envolvem o atendimento aos estudantes da Educação Especial? Como temos tratado situações que envolvem os pré-conceitos? Em que medida organizamos os trabalhos pedagógicos com os conhecimentos escolares para atender as demandas desta heterogeneidade espacial que se faz presente desde sempre na escola? Trabalhamos no sentido de visibilizar diferentes formas de ser, estar, produzir e transformar espaço? Estas e outras questões que envolvem o atendimento às diversidades são permanentemente necessárias para o movimento de (re)pensar a formação inicial e continuada de professores, o desenvolvimento do trabalho docente.

Para continuar dialogando...

O presente texto tem a pretensão de se constituir um instrumento para um “começo de conversa”. As questões aqui tratadas fazem parte de um cenário complexo e contraditório em que cada assunto destacado pode ser ponto de partida para fomentar debates nos processos de formação inicial e continuada de professores de Geografia. Desdobrar para novas/outras leituras e pesquisas. Temas como educação integral, organização curricular por áreas do conhecimento e atendimento às diversidades, como já afirmei anteriormente, mexe com o nosso jeito de ser professor de Geografia e de tratar os conhecimentos geográficos no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica.

A formação humana precisa ser entendida com muita seriedade. O processo de escolarização é uma forma violenta de intervenção nesta formação. Não podemos negar o poder que nos é dado – no exercício de ser professor(a) – de impactar (in)diretamente nos modos de ver, viver e de agir das pessoas no mundo. Como nos pergunta Emir Sader, no prefácio de “A Educação para além do Capital”, de István Mészáros: “Para

que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público – se, não para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (MESZÁROS, 2008, p.16). Enquanto professores de Geografia não podemos fugir deste debate, não podemos deixar de nos posicionar diante do movimento de ensinar e aprender na Educação Básica.

Por fim, nos interessa com estas reflexões e indagações, fortalecer o debate acerca de uma compreensão crítica de ensino da Geografia. Uma perspectiva de Educação Geográfica que possibilite “de fato”, um trabalho significativo com os conhecimentos geográficos, “que considera importante conhecer o mundo, obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece” (CALLAI, 2013, p. 44). Por isso, a proposição de nos enxergarmos dentro do cenário tratado neste texto, para que possamos ocupar espaços e fazer ecoar nossas utopias a respeito de uma geografia que quer ser parte de um projeto emancipatório. Assim, entendemos que o diálogo deve continuar.

Referências Bibliográficas

ANDREIS, Adriana M. **Ensino da Geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *In: Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BOWE, R.; BALL, S. J. with GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 48, set-dez, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino da Geografia. *In. Cad. Cedes.* Campinas, vol. 25, n.66, p. 185-207, mai/ago, 2005.

CORÁ, Elsio J.; LOSS, Adriana S.; BEGNINI, Sérgio (Org.). **Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada.** Chapecó: Pallotti, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *In. Revista Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set/dez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In. FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradição.* São Paulo: Cortez, 2005.

GRECO, Fátima Aparecida da Silveira. Currículo de Geografia: opção histórica, trama cultural, valores e pressupostos. *In. Ensino em Re-vista.* 10 (1): 137-158, jul.01/jul.02, 2002.

JULKOVSKI, Adriana S.; CAMPOS, Antônio Valmor de. A Educação Integral e seus desafios. *In. CORÁ, Elsio J.; LOSS, Adriana S.; BEGNINI, Sérgio (Org.). Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada.* Chapecó: Pallotti, 2012.

JUNIOR, Aloysio Marthins de Araújo. O Ensino de Geografia e as novas demandas do capital. *In. GIORDANI, Ana Cláudia [et al] (Org.). Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia.* Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *In. Revista Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. *In. Educere et Educare*. Vol. 2, n. 4, p. 193-204, jul/dez, 2007.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: Uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de física. *In. Revista Brasileira de Ensino de Física*. v. 36, n. 1, 1403, 2014.

NOGUEIRA, Valdir.; CARNEIRO, Sônia M. M. **Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2013.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola brasileira e a estabilidade social. *In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 1957.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 1962.