

---

**As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro**

**Teaching practices and the Geography Curriculum in the State of Rio de Janeiro**

**Las prácticas docentes y el Currículo de Geografía em el Estado de Rio de Janeiro**

Clézio dos Santos\*

**Resumo:** O artigo analisa como os focos bimestrais presentes no Currículo Mínimo (CM) de Geografia para o Estado do Rio de Janeiro influenciam e são influenciados pela abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia no Colégio Estadual Eng. Carlos Frederico de Arêa Leão, localizado no Bairro da Posse, Município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. A metodologia utilizada é a qualitativa, utilizando o referencial teórico da área, destacando-se as contribuições de Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), Santos (2013), Farias (2013, 2014), Caso e Gurevich (2014). A coleta de dados envolveu entrevistas com os professores de Geografia que atuam no estabelecimento pesquisado. Como resultado principal, apresentamos uma análise centrada nas diferentes práticas docentes abordadas numa perspectiva reflexiva e contextualizada. Assim, foi possível evidenciar a relação teoria-prática dos docentes por meio de práticas disciplinares e interdisciplinares no cotidiano escolar. Conclui-se que a criação de sistemas educacionais compactos para atender, muitas vezes, apenas às necessidades políticas de governos, deixa de fora considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica e as próprias necessidades locais, além de influenciar diretamente na prática docente e na efetivação do currículo.

**Palavras-chave:** Currículo de geografia. Ensino de Geografia. Rio de Janeiro.

**Abstract:** This paper analyzes how the two-month focus present in the Geography Minimum Curriculum (MC) in the State of Rio de Janeiro influences and is influenced by the conceptual approach of the subject geography in the State School Eng<sup>o</sup> Carlos Frederico de Arêa Leão located in the neighborhood of Posse, Nova Iguaçu in the Baixada Fluminense. The methodology employed was qualitative, applying the theoretical background for this area, mainly based on the contributions of Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007), Santos (2013), Farias (2013, 2014), and Caso and Gurevich (2014). The data collection was carried out through interviews with the geography teachers in that school. As the main result, we present an analysis of the different teaching practices approached under a reflexive and contextualized perspective. Thus, it was possible to evidence the relation theory-practice of those teachers through disciplinary and interdisciplinary practices in their everyday action. The conclusion points out that the creation of compact educational systems, many times only to meet the government political requirements, neglects

---

\* Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ). E-mail: <cleziogeo@yahoo.com.br>.

considerations and findings of decades of academic discussion as well as the local needs, in addition to influencing directly the teaching practice and the curriculum application.

**Keywords:** Geography curriculum. Geography teaching. Rio de Janeiro.

**Resumen:** El trabajo analiza como los focos bimestrales presentes en el Currículo Mínimo (CM) de Geografía para el estado de Rio de Janeiro influyen y son influenciados por el abordaje conceptual de la asignatura escolar Geografía en el Colégio Estadual Eng<sup>o</sup> Carlos Frederico de Arêa Leão, ubicado en el Barrio de la Posse, Município de Nova Iguaçu en la Baixada Fluminense. La metodología utilizada es la cualitativa, y el referencial teórico es de esta área, se destacan: Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007), Santos (2013), Farias (2013, 2014), Caso e Gurevich (2014). La recopilación de los datos se dio por entrevistas entre profesores de Geografía que actúan en el Colégio Estadual Eng<sup>o</sup> Carlos Frederico de Arêa Leão. Como resultado principal, presentamos un análisis centrada en las diferentes prácticas docentes abordadas bajo la perspectiva reflexiva y contextualizada. De esa manera, fue posible evidenciar la relación teoría-práctica de los docentes por medio de prácticas disciplinares e interdisciplinares en el cotidiano escolar. Se concluye que la creación de sistemas educacionales compactos para atender, muchas veces, solo a las necesidades políticas de gobiernos, aíslan consideraciones y constataciones de décadas de discusión académica y las propias necesidades locales, además de influenciar directamente en la práctica docente y en el efectivo funcionamiento del currículo.

**Palabras clave:** Currículo de geografia. Enseñanza de Geografía. Rio de Janeiro.

## Introdução

A pesquisa sobre as práticas docentes e o currículo de Geografia surge da necessidade de reflexão das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Geografia das escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em especial da área denominada de Baixada Fluminense, bem como, de fomentar as possibilidades dos diálogos disciplinares, interdisciplinares e transversais no espaço escolar, tendo a Geografia como carro chefe. A pesquisa integra o projeto *O Ensino-Aprendizagem da Geografia e as Práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais na Escola Básica* e conta com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas (FAPERJ), via Edital de Apoio às Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, no Município de Nova Iguaçu, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O Colégio Estadual Eng. Carlos Frederico de Arêa Leão foi inaugurado em 1965, hoje o Colégio conta com 107 professores e 47 funcionários extraclasse, e como diretor geral, o professor Cristiano Alex da Silva. O Colégio foi escolhido por ter algumas características relevantes para a pesquisa, como a oferta tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio nos períodos da manhã, tarde e noite. Sua localização se destaca por estar no Bairro da Posse, Município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, mas também por estar muito próximo da Rodovia Presidente Dutra, eixo importante de ligação dos municípios que compõem a Baixada Fluminense, assim, permite que essa unidade escolar atenda alunos de vários municípios. Os diversos turnos, por sua vez, reúnem um número maior de professores de Geografia: são oito, destes, cinco trabalham no Ensino Fundamental e Médio e outros três apenas no Ensino Médio. Dentre eles apenas dois trabalham também em outra escola.

A pesquisa tem como objetivo analisar como os focos bimestrais presentes no Currículo Mínimo (CM) de Geografia para o estado do Rio de Janeiro influenciam e são influenciados pela abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia.

A metodologia utilizada é embasada no referencial teórico da área de Educação e do Ensino de Geografia, especialmente em trabalhos focados nas práticas docentes e na análise das entrevistas realizadas com professores de Geografia da escola participante da pesquisa. Dentre os referenciais destacam-se: Capel (1988), Libâneo (2000), Cavalcanti (2005, 2011), Morin (1990, 2002), Fazenda (2005, 2008), Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), Santos (2013), Farias (2013, 2014) e Caso e Gurevich (2014).

As entrevistas foram realizadas com os oito professores de Geografia de Ensino Médio do Colégio Estadual Arêa Leão, registradas por meio de gravação em áudio após consentimento dos entrevistados, a entrevista seguiu uma estrutura semiaberta com questões relacionadas ao uso do Currículo Mínimo de Geografia na escola, como eles trabalhavam com os focos bimestrais, às suas leituras sobre as práticas disciplinares e as práticas interdisciplinares. As entrevistas nos guiaram para contextualizar a discussão apresentada ao longo da pesquisa. Optamos em não apresentar a tabulação dos dados, já que eles foram articulados ao longo do desenvolvimento do texto e também em não apresentar as transcrições das respostas, já que elas aparecem como as práticas docentes efetivadas e percorridas ao longo do texto.

Como resultado principal, apresentamos uma análise centrada nas diferentes práticas docentes abordadas por meio do referencial teórico e das entrevistas realizadas com os professores de Geografia do Ensino Médio do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão numa perspectiva reflexiva e contextualizada. Evidenciamos a relação teoria-prática com suas práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais no cotidiano escolar para a efetivação do currículo.

A ideia do trabalho interdisciplinar no ensino regular continua sendo uma prática desafiadora. Propostas para sua efetivação vêm encontrando resistências nas salas de aula, sejam elas conscientes ou não, com reflexos diretos no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, é importante deixar claro aqui, que não se pretende tratar de teoria do currículo, mas sim apresentar os elementos que orientam as relações de ensino-aprendizagem em Geografia na rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Com base no Currículo Mínimo de Geografia (2010, 2012) organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) pode-se afirmar que a Geografia na rede escolar estadual tem seus pilares fundamentados na Geografia Humanista e na Geografia Crítica. Porém, apenas os indicativos dos pilares não confirmam a prática efetiva dos currículos de forma humanista e crítica em nenhuma rede de ensino.

As análises críticas recentes sobre a formulação do currículo na Geografia denunciam um consenso entre autores como Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2009); e Farias (2013, 2014) afirmando que as significativas transformações políticas, sociais e educacionais ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 não conseguiram firmar um currículo geográfico mais crítico e reflexivo, atento e relacionando mais às questões físicas, sociais, políticas e econômicas.

### **A escola básica e as mudanças frente ao mundo atual**

As rápidas transformações do contexto mundial, no que se refere à globalização e à tecnologia, necessitam de um profissional preparado para assimilar e socializar essas mudanças, que são constantes e variadas: o professor torna-se um dos sujeitos principais desse processo e tem funções fundamentais e distintas no contexto da educação.

Desta forma, se destaca a relevância dos cursos de formação de professores que devem ser organizados e desenvolvidos em uma perspectiva reflexiva, para formar profissionais capazes de, na prática diária, analisar, criticar, e modificar a realidade em que atuam. Dessa forma recorremos a autores como Apple (1996), Gatti (1997), Pérez Gómez (1999), Libâneo (2002), e Santos e Kulaif (2009), Santos (2013), para traçar um panorama da necessidade da formação reflexiva dos professores da Escola Básica.

Pérez Gómez (1999, p. 29), define: “A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção”. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Para trabalhar essas transformações, o professor de Geografia precisa ter clara a corrente teórico-metodológica que respalda a sua prática pedagógica, principalmente no que tange às relações entre as escalas local e global, levando em consideração o momento histórico, para que não recaia no anacronismo e se torne um mero reproduzidor de conceitos desvinculados e vazios.

Segundo Libâneo (2002, p. 72):

Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

É necessário traçar o mapa da crise da formação docente desenvolvendo uma perspectiva teórica e prática para a formação inicial dos professores de geografia, bem como, sua organização para a solução da mesma.

O aprender a ser professor de Geografia, deve-se pautar por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor. O bom programa de formação de professores, seja inicial ou continuada, seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para que a prática se torne reflexiva, é preciso que os professores definam, eles mesmos os objetivos pedagógicos, afastando a ideia de serem técnicos que repassam o saber.

Entendemos que os cursos de formação inicial e continuada de professores, devem preparar seus alunos para romper com a cultura de papéis e compreender que o processo educacional decorre da junção de vários fatores como currículo, conteúdo e avaliação, que não são totalmente antagônicos, pois, sem essa compreensão, pode ocorrer a fragmentação do processo educacional. Na verdade, o professor precisaria ser preparado para assumir um compromisso reflexivo e crítico quanto a sua prática e seu papel na transformação social. (SANTOS; KULAIF, 2009, p. 126).

Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias, tanto do currículo como da formação dos professores. Esses vínculos atualmente não existem (APPLE, 1996).

Para isso, a formação inicial e continuada deve ir além de meras informações conteudísticas preestabelecidas que lhe são repassadas, deve estar vinculada às políticas educacionais transformadoras, tendo em vista a melhoria da sua prática.

Segundo Gatti (1997, p. 40):

A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação dos professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças.

A formação inicial e continuada reflexiva do professor de geografia deve se preocupar com a interpretação do espaço geográfico, na relação entre a escala local e a global, contextualizando os conteúdos de maneira que supere a análise fragmentada e superficial do espaço.

Assim, Libâneo (2002) afirma que:

A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a refletividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental. (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

Um quadro de melhoria da educação, em especial, do ensino de geografia segundo Santos (2013) deve ter como objetivo propiciar ao aluno da educação básica, a alfabetização geográfica, e, posteriormente, a análise, reflexão e crítica do espaço geográfico. Os educandos devem compreender os conceitos geográficos, valorizando-os, assim como o profissional da educação. E para isso, a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.

A nosso ver, a compreensão da organização espacial da sociedade far-se-á de forma mais concreta à medida que o professor de geografia iniciar os estudos desta organização a partir da análise dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo aluno, pois isso faz com que o aluno se envolva mais com os estudos e se encontre como sujeito social ativo dentro de sua realidade, conseguindo realizar generalizações importantes sobre a realidade espacial global.

Da mesma forma, defendemos ser imprescindível que a prática do professor de geografia não se restrinja à análise da realidade espacial que o aluno vivencia. É necessário que o professor, nos estudos realizados em classe, ultrapasse a análise deste espaço para que o aluno possa realizar abstrações sobre realidades espaciais mais distantes, o que lhe permitirá obter avanços nas suas faculdades de compreensão e uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade. A passagem da visão concreta para a abstrata é fundamental. Somente a análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não são suficientes para que este obtenha uma visão de totalidade da sua realidade espacial, pois sabemos que esta realidade é síntese de múltiplas determinações, as quais nem sempre se apresentam visíveis ao aluno. (SANTOS; KULAIF, 2009, p. 127).

De acordo com Costa (2003), para que os múltiplos elementos da realidade se tornem visíveis e compreensíveis ao aluno é necessária a mediação de um saber mais elaborado do que o saber cotidiano. É o contato do aluno com o corpo teórico da Geografia em sua totalidade que lhe permitirá questionar e enxergar as limitações de sua realidade, ultrapassando, assim, a simples constatação do óbvio.

Além do mais, de acordo com Santos e Kulaif (2009) o tipo de prática educativa que se restringe à vivência do aluno, unicamente, estará formando indivíduos para a realização dos objetivos iminentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. Em outras palavras, estaremos educando o indivíduo para ele se adaptar à naturalidade de sua existência e dos desejos e expectativas por ele geradas tendo, por consequência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada.

Nesse sentido, de acordo com Santos e Kulaif (2009) ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, o ensino de geografia estará contribuindo para a formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social, contribuindo assim para a reprodução e a perpetuação da realidade social contraditória que hoje vivenciamos.

Ao contrário disto, defendemos que a geografia, no contexto das especificidades da educação escolar, deve ser um dos instrumentos que participa da promoção do ser humano a indivíduo livre e consciente, como preconizamos anteriormente. Isto significa que seu ensino deve ser direcionado a educar indivíduos não apenas para o que eles são, mas principalmente para o que eles podem vir a ser. (SANTOS; KULAIF, 2009, p. 127).

Portanto, para que a geografia escolar seja eficaz na formação da cidadania do aluno acerca de sua realidade espacial é preciso compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global e, concomitante a isso, a articulação desta última com a sua realidade. Essa lógica da realidade espacial pode, e deve ser trabalhada pela Geografia embasada em diversas práticas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares no intuito de dinamizar o conhecimento geográfico no ensino fundamental e médio.

## Aspectos da construção do Currículo Mínimo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro

6

A construção do desenho curricular denominado de Currículo Mínimo de Geografia para o estado do Rio de Janeiro foi realizada em dois momentos: um que resultou na primeira versão do Currículo Mínimo em 2010 organizado pela SEEDUC-RJ e outro foi sua reformulação feita em 2012, realizada pela SEEDUC-RJ em parceria da Fundação CECIERJ resultando na segunda versão do Currículo Mínimo. Desenho entendido como ato de planejamento seguindo a concepção catellana dos estudos da área de Currículo.

De acordo com a SEEDUC-RJ, o Currículo Mínimo de Geografia é apresentado da seguinte maneira:

Neste documento é apresentada uma revisão do Currículo Mínimo de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular da rede estadual do Rio de Janeiro, efetuada ao final do ano de 2011 e início de 2012, com base nas análises críticas e sugestões apontadas em escutas presenciais e virtuais, e apoiada em estudos realizados no campo do currículo e na Geografia escolar. Nesta releitura do Currículo Mínimo aplicado em 2011, buscamos torná-lo mais próximo da realidade escolar, considerando as várias questões que perpassam a prática docente e a estrutura escolar. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 03).

A fala oficial deixa claro que mudanças foram incorporadas no Currículo Mínimo de Geografia seguindo as contribuições das críticas feitas pelos professores da rede que utilizaram a primeira versão. Nesta segunda versão o Currículo Mínimo tem como característica uma estruturação que levou em conta as escutas presenciais e virtuais.

Essa concepção de um currículo em construção é denunciada na apresentação do documento:

Acreditamos que o processo de elaborar um currículo mínimo é permanente, e se faz em espaços e tempos diversos, o que o torna extremamente desafiador. A diversidade encontrada nas escolas do nosso Estado reforça a importância de um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências, bem como do trabalho interdisciplinar. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 03).

Dois focos são destacados no documento: um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências; e, por outro lado, não contraditório, prevê o diálogo entre as habilidades e competências com o trabalho interdisciplinar.

O documento oficial não detalha sobre habilidades e competências, elas são enunciadas, porém, não são articuladas. O mesmo ocorre com o denominado trabalho interdisciplinar.

De acordo com Farias (2014, p. 96): “Formular um currículo mínimo que contenha os elementos essenciais da geografia para que a almejada construção crítica ocorra é difícil e considerada por muitos impossível”, devido às particularidades das regiões, escolas e indivíduos.

O trabalho de Faria (2014) detalha como foi a construção da segunda versão do Currículo Mínimo de Geografia no estado do Rio de Janeiro.

O Currículo Mínimo seria uma referência a todas as escolas do Estado, apresentando as competências e habilidades que deveriam ser seguidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade principal seria orientar os itens considerados essenciais no processo de ensino-aprendizagem, ano de escolaridade e bimestre de modo a garantir uma essência básica comum, alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (FARIAS, 2013, p. 59).

De certa forma a organização do Currículo Mínimo de Geografia, assim como das demais disciplinas escolares compõem um conjunto de medidas para responder a baixa classificação do estado no cenário nacional em avaliações como o SAEB.

De acordo com Santos et. al. (2014) A concepção, redação, revisão e consolidação do Currículo Mínimo de Geografia foram conduzidas por equipes disciplinares de professores de Geografia da rede estadual, coordenadas por professores de diversas universidades do estado do Rio de Janeiro (segunda versão a UFRJ, a UERJ e a PUC-Rio), que se reuniram em torno dessa tarefa a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede.

Segundo Farias (2013), durante as reuniões conjuntas na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ/CECIERJ) os professores eram orientados a estabelecer critérios bem definidos para a confecção dos currículos mínimos. Esses critérios deveriam servir para orientar e definir os conteúdos e as habilidades e competências imprescindíveis na sua área e que elas estivessem contempladas nas especificidades e conteúdos programáticos das avaliações federais e estaduais. As reuniões eram marcadas semanalmente em locais previamente combinados e de acordo com as disponibilidades dos integrantes.

A questão que não fica muito clara nos textos de Farias (2013, 2014) sobre a construção do Currículo Mínimo de Geografia é o tempo de duração dessas atividades presenciais.

De acordo com Farias (2014):

Após a análise de cada tema, separado por turmas e bimestres do ensino fundamental e médio, era iniciada uma discussão sobre as concepções e abordagens de cada área temática definida e selecionadas as consideradas necessárias para a supressão,

aglutinação ou melhora da redação da habilidade e competência já estabelecida. Depois de cada alteração necessária, o material seguia para a equipe do CECIERJ fazer correções ortográficas e formatar dentro dos padrões de edição. (FARIAS, 2014, p. 89).

Dois recursos são destacados no processo de elaboração CM de Geografia pela SEEDUC: a escuta presencial e a virtual.

Ao longo da realização do projeto eram programadas consultas virtuais e audiências presenciais nas sedes das coordenadorias com divulgação pelo site da SEEDUC e nas escolas, convidando os professores para discutir os modelos refeitos pela equipe de professores. Na maior parte delas, a presença era baixa (em média 30-40 indivíduos) se comparado com o quadro de professores da respectiva coordenadoria. Esse fato possui muitas explicações entre elas, as reuniões serem em dias de semana e algumas coordenadorias terem municípios muito distantes da sede. (FARIAS, 2014, p. 90).

Apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do Currículo Mínimo, não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro, carente de tantas outras reformas.

Vemos nos Brasil uma ação predominante pautadas nas Iniciativas como a do estado do Rio de Janeiro reforçam a ideia da criação de sistemas educacionais compactos e eficazes para atender, muitas vezes, apenas às necessidades políticas de governos e deixam de fora considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica.

De acordo com Santos; Silva e Nunes (2012) apesar de não aprofundar a questão da interdisciplinaridade, o documento oficial reforça nossas preocupações de entender um pouco mais como vem sendo implementadas essas práticas disciplinares e as interdisciplinares pelos professores da escola pública.

A seguir discutiremos essas práticas docentes em Geografia frente ao desenho curricular vigente.

### **Investigação educativa para conhecer as práticas docentes em geografia frente aos focos bimestrais**

Investigar as práticas de professores de Geografia na Escola Pública se faz necessário porque trazem em si uma problematização sobre essas práticas e como esses docentes a efetivam.

La dimensión de las prácticas de enseñanza se refiere a las modalidades de intervención docente y a las estrategias de enseñanza que vehiculizan los contenidos y las innovaciones curriculares, así como los recursos e instrumentos utilizados en las clases de Geografía. (CASO; GUREVICH, 2014, p. 25).

A partir dos resultados dos estudos realizados nas escolas públicas segundo Santos; Silva e Nunes (2012) e Santos (2013) e com base nas entrevistas com os professores de Geografia do Colégio Estadual Arêa Leão, temos observado que as condições das mudanças associadas a esta dimensão da prática docente e de suas estratégias de ensino em sala de aula ainda é muito marcada pelo peso dos paradigmas pedagógicos adquiridos na formação inicial. Reconhecer as permanências presentes na epistemologia prática dos docentes permite um olhar e uma avaliação mais real sobre os avanços que ocorrem no currículo.

Dessa forma, os avanços das análises das tradições teóricas e ideológicas (fontes disciplinares) vão se construindo ao longo dos relatos dos professores bem como as inovações



curriculares, identificadas por nós como práticas interdisciplinares. Dessa forma, a seguir discutiremos as práticas docentes disciplinares e interdisciplinares presentes na Escola Pública frente à dificuldade dos focos bimestrais. Os focos bimestrais são recortes temporais que estruturam o Currículo Mínimo de Geografia e das demais disciplinas presentes no Currículo no Estado do Rio de Janeiro e para cada foco bimestral é elencado um tema.

### **As práticas disciplinares dos docentes de Geografia**

A Geografia Escolar como componente curricular apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão espacial do mundo que busca compreender a realidade de modo a levar os indivíduos a uma formação crítica, tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Isso faz com que o professor de Geografia, deve desenvolver algumas práticas docentes que facilitem o processo de ensino aprendizagem para que isto ocorra de maneira eficaz, alcançando a formação de um indivíduo crítico, ciente de seus direitos e deveres em prol de uma cidadania construída no cotidiano da escola.

Cavalcanti (2005, p. 12) afirma que: “O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas, em geral os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social.” O raciocínio espacial presente no Ensino de Geografia é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais.

A visão sobre a Geografia Escolar vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma geografia relacionada com a realidade do aluno, com a formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e também mudanças nos cursos de formação de professores, carga horária dos cursos e do estágio supervisionado, programas direcionados a formação de docentes como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outras. No entanto, a realidade da Geografia Escolar ainda é de uma disciplina fortemente presa a práticas ditas tradicionais como o livro didático, muitas vezes desconectada da realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não veem nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso muito utilizado na escola e especialmente nas aulas de geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro faça parte do cotidiano do de uma aula de Geografia e também da prática do professor de geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, prevalecendo metodologias de ensino-aprendizagem que estimula muitas vezes apenas à memorização dos conteúdos e não a aprendizagem desses.

Alguns professores de geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensinoaprendizagem, no entanto, necessita-se do emprego destes em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos, que apesar de não ser peculiar da geografia, desde o princípio dá aporte à compreensão do espaço geográfico, é o uso de mapas, ou seja, o uso da linguagem gráfica e cartográfica. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso, o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação espacial que pode elucidar fenômenos por vezes não compreendidos.

Todavia, o que se encontra na sala de aula é um professor de geografia que apresenta de forma tímida os mapas, pois muitas vezes não domina a linguagem gráfica e cartográfica, fazendo uso de forma rápida dos mapas como ilustrações nos livros didáticos e não como linguagem, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

Tanto os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 326).

A tentativa de mudança na realidade é encontrada na prática de professores engajados em sua missão de contribuir para a construção do conhecimento na escola, por meio do desenvolvimento de metodologias que permitam a troca de saberes, a valorização do aluno, o trabalho em equipe e a valorização da geografia enquanto disciplina capaz de contribuir para a compreensão da realidade vivida (SANTOS; SILVA; NUNES, 2012).

Porém alguns problemas são identificados quando uma proposta de geografia como o Currículo Mínimo de Geografia do estado do Rio de Janeiro indica os focos bimestrais, como podemos verificar no trabalho de Santos; Silva e Nunes (2012).

Segundo o Currículo Mínimo de Geografia do Estado do Rio de Janeiro para o 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, o foco é *A questão ambiental*, sendo esperadas as seguintes habilidades e competências:

- Analisar diferentes formas de ocupação ao confrontar os interesses socioculturais, políticos, ambientais e econômicos existentes na paisagem.
- Discutir criticamente o modelo de civilização baseado na exaustão dos recursos naturais.
- Contextualizar as principais conferências internacionais para o ambiente, seus princípios e propósitos.
- Identificar, comparar e analisar os principais problemas ambientais em diferentes escalas. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 10).

A primeira questão seria o que este foco bimestral tem a ver com os anteriores que são: No 1º bimestre - Representações gráficas e cartográficas; no 2º bimestre – A dinâmica climática e os biomas; no 3º bimestre – Dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográficas (RIO DE JANEIRO, 2012).

De acordo com Santos; Silva e Nunes (2012), temos algumas dificuldades, já que no primeiro bimestre temos a proposta do uso da linguagem gráfica e nos outros bimestres a temática ambiental predomina. A lógica poderia dizer que o primeiro bimestre permitiria a discussão inicial da linguagem gráfica-cartográfica e ela, poderia permear em todos os demais bimestres sobre a temática ambiental. Mas essa lógica de uso não se materializa no documento oficial.

A segunda questão, tem a ver com a metodologia sobre como implementar tais habilidades e competências esperadas como analisar “Analisar diferentes formas de ocupação ao confrontar os interesses socioculturais, políticos, ambientais e econômicos existentes na paisagem” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 10). Temos inúmeros caminhos para chegar a tal análise das formas de ocupação, porém nenhum é indicado ou comentado ao longo do Currículo Mínimo de Geografia proposto pela SEEDUC-RJ.

Esses questionamentos se fizeram presentes em nossa pesquisa, pois justamente foi neste bimestre que nos aproximamos da sala de aula e trabalhamos com o professor de Geografia do Colégio Estadual Arêa Leão, numa sala de primeiro ano do Ensino Médio. Para auxiliar a responder essa habilidade e competência, como as demais, vamos nos aproximando das práticas interdisciplinares. (SANTOS; SILVA; NUNES, 2012, p. 7).

A capacidade de desenvolver um trabalho com os poucos recursos que a maioria das escolas públicas disponibiliza, vivenciados via projeto da FAPERJ no Colégio Arêa Leão em Nova Iguaçu – RJ, mostra que é possível unir teoria à prática, que é possível construir uma Geografia para a vida cotidiana. Ainda se encontram professores que fazem uso dos mapas disponíveis na escola, por vezes abandonados num canto de biblioteca, a fim de uma aula mais atrativa e compreensível.

Além das práticas mais comuns realizadas pelo Professor de Geografia, alguns têm buscado subsídios em outras áreas para ampliar a capacidade de compreensão da realidade, libertando-se das amarras disciplinares e avançando para uma pesquisa mais abrangente e mais aberta.

### **As práticas Interdisciplinares dos docentes de Geografia**

De acordo com Santos; Silva e Nunes (2012, p. 7):

A interdisciplinaridade surge no século XX como um esforço de superar a especialização da ciência, além de superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas do estudo e pesquisa. Em síntese, podemos dizer que a interdisciplinaridade é a integração de duas ou mais áreas curriculares com o objetivo de gerar conhecimento, formulando assim um saber crítico-reflexivo no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, a difusão desta metodologia se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases N° 5.692/71, sendo posteriormente reforçada pela nova LDB 9.394/96 e com os PCNs.

No ensino da Geografia, a interdisciplinaridade pode se materializar em diversos ramos do conhecimento como a arte, a música, o cinema e a literatura. Neste último, ocorre uma sinergia com textos literários de grandes autores brasileiros, como Machado de Assis, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros. Estes autores citam em algumas de suas obras paisagens do Brasil, aspectos culturais e sociais brasileiros. Podendo assim correlacionar com o conteúdo geográfico ministrado em sala.

De acordo com Frederico e Teixeira (2009, p. 2):

[...] a interdisciplinaridade deveria ser uma proposta curricular elaborada em conjunto com todo o corpo escolar, objetivando algo único que venha a oferecer perspectivas positivas na vida do aluno e melhorias no ensino e em sua qualidade de vida, refletindo-se na comunidade em que este está inserido, sendo uma constante no cotidiano educacional. Dessa forma acreditamos que a utilização de recursos como os textos literários e as composições musicais em suas diferentes expressões são importantes instrumentos para a aproximação do conteúdo geográfico do cotidiano do aluno e que o mesmo pode ser oferecido com uma abordagem interdisciplinar.

Ao se apropriar de conhecimentos de outras áreas, que não são do domínio do professor, ele tende a encontrar dificuldades para a elucidação do caso em questão. Porém, na busca pelas respostas, o professor pode sanar esse déficit de conhecimento com seus colegas, fato este que pode estimular ainda mais o processo de ensinoaprendizagem (SANTOS; SILVA; NUNES, 2012).

Na busca pela prática interdisciplinar, o professor acaba por se tornar pesquisador, sendo a pesquisa interdisciplinar diferente das demais, pois, segundo Fazenda (2005, p. 5): “[...] a pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do pesquisador.” O exercício de buscar a marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor, ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida, identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, no qual busca o encontro com sua metáfora interior.

De acordo com Santos; Silva e Nunes (2012, p. 9):

A pesquisa interdisciplinar é um ato que surge de dentro para fora, pois antes de pesquisar o pesquisador irá descobrir qual o seu papel na sociedade. Assim, percebe-se pesquisador aquele que cria os instrumentos, conhece suas funcionalidades, sabe o propósito para o qual aquele instrumento foi criado. Assim ao descobrir as suas particularidades, o professor acaba transmitindo essa metodologia e também estimula o aluno a aflorar sua real identidade, tendo como consequência o afloramento das aptidões destes alunos.

Neste tipo de pesquisa, descobrimos que o todo é maior que a soma das partes, descobrimos novas formas de conhecimento. Renovamos nossas práticas e nos tornamos mais críticos de nós mesmos, terminamos por tornar-nos um professor reflexivo.

De acordo com Fazenda (2005), a interdisciplinaridade enquanto movimento presente na educação esta em curso desde 1960 e tem possibilitado a discussão e reflexão sobre a falta de diálogo entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Para se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, portanto, os saberes já produzidos – que muitas vezes permanecem separados uns dos outros – A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação devem integrar-se. Diante disso, o movimento pela interdisciplinaridade pode ser visto como uma forma de promover o diálogo entre conhecimentos, que não mais são tomados de maneira fragmentada e passam a colaborar mutuamente para o enfrentamento dos problemas complexos que nos são colocados pela realidade. (SANTOS; SILVA; NUNES, 2012, p. 9).

O diálogo comentado por Fazenda (2005) e Santos; Silva e Nunes (2012) e que estamos de acordo, refere-se não apenas à interação entre duas ou mais disciplinas, mas pressupõe o trabalho em conjunto, como um processo, que pode ocorrer tanto entre pesquisadores nas universidades quanto entre professores na escola. Esse diálogo coletivo é, ao mesmo tempo, uma forma de identificar limites e superações entre os campos disciplinares e acima de tudo construir um conhecimento novo.

Segundo Pátaro e Bovo (2012, p. 60):

Reconhecer a necessidade de integração entre os diferentes saberes não significa abandonar as disciplinas tradicionais, da mesma forma que a interligação entre disciplinas não significa almejar um conhecimento completo e totalizante. Ao contrário disso, na concepção de interdisciplinaridade abordada neste texto, as disciplinas tradicionais não perdem sua importância e são vistas em suas relações de complementaridade e interdependência. Tal ideia está baseada no pensamento complexo proposto por Morin (1990, 2002), que reconhece a importância do estudo disciplinar, embora destaque sua insuficiência em explicitar a complexidade da realidade.

No âmbito da educação, tais ideias se traduzem em propostas que almejam não só a integração entre as disciplinas escolares, como também a mudança na ênfase frequentemente

dada ao processo educacional. Ainda que sejam apontadas limitações no alcance da ideia de interdisciplinaridade (ARAÚJO, 2003).

A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo, seja no campo da pesquisa na universidade ou no cotidiano escolar, favorece a interligação metodológica entre os saberes disciplinares, tanto na escola quanto na universidade.

Para Pátaro e Bovo (2012, p. 61):

Dessa maneira, a intenção é ir além da interdisciplinaridade como relação entre saberes e promover um debate sobre a falta de contextualização da ciência ao deixar de lado as temáticas e problemas que afetam a maioria das pessoas, o que se reflete em uma escola que acaba por trabalhar com conhecimentos distantes da realidade de seus estudantes. Diante disso, ao invés de se preocupar com a transmissão de informações isoladas, a escola poderia trabalhar com as disciplinas de modo que alunos e alunas aprendam a articulá-las para identificar e atuar sobre os problemas da realidade em que vivem.

Assim, compactuamos com Araújo (2003), Fazenda (2005), Pátaro e Bovo (2012), Santos; Silva e Nunes (2012) e Santos (2013), que a ideia de interdisciplinaridade pode auxiliar a repensar não só os modelos científicos pautados na ótica disciplinar, como também os objetivos da educação, que passariam a se preocupar com a formação global do ser humano, para além da mera transmissão de conhecimentos. É importante destacar, no entanto, que o diálogo proposto pela interdisciplinaridade deve ser pensado enquanto uma necessidade e não enquanto modismo.

Na prática interdisciplinar, descobrimos que o todo é maior que a soma das partes, descobrimos novas formas de conhecimento. Renovamos nossas práticas e nos tornamos mais críticos de nós mesmos, terminamos por tornamo-nos um professor reflexivo.

[...] é caminho no qual, em certo momento, o pesquisador passa a tomar contato com seu universo imagético. Nele descobre algumas mandalas, as que a ele são mais próximas, passando, então, a descrevê-las. Na descrição, as imagens que surgem representam aspectos do objeto peculiar aos estudos ao qual o pesquisador vem se dedicando. Em nosso caso, o objeto de estudos é a interdisciplinaridade, portanto, a imagem sempre acaba contemplando aspectos da totalidade do conhecimento numa espiral ascendente que nos movimenta em direção à sacralidade. (FAZENDA, 2005, p. 8).

Destacamos também que não se trata, de considerar o pensamento interdisciplinar como uma tábua de salvação para os problemas e impasses presentes na educação atual, mas como uma perspectiva de trabalho que oferece caminhos e reflexões para superar certos modelos de ciência e de educação fortemente influenciados pelo pensamento cartesiano e simplificante, presente nas práticas disciplinares.

### Considerações finais

Ao longo do texto foram apresentadas ideias relacionadas à concepção teórica da prática docente presentes nas obras de Morin (1990, 2002), Fazenda (2005, 2008), Bovo (2004) e Pátaro e Bovo (2012); e à concepção teórica sobre o Ensino de Geografia nas obras de Cavalcanti (2005, 2011), Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), Santos (2013), Santos; Silva e Nunes (2012) e Caso e Gurevich (2014). Por fim, apresentou-se brevemente como é possível trabalhar com os focos bimestrais do Currículo Mínimo de Geografia tecendo um diálogo entre o disciplinar e o interdisciplinar.

Concordamos com Farias (2014) e Santos; Silva e Nunes (2012), que frisam que apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do Currículo Mínimo, não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro carente de tantas outras reformas.

A discussão sobre o desenho curricular de Geografia abre novas portas para que possamos refletir o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas no estado do Rio de Janeiro e no Brasil como um todo, em busca de novos rumos para a educação e o ensino, mas essa discussão tem que acompanhar de perto as práticas docentes efetivadas no cotidiano da sala de aula, da escola e refletir seus limites e possibilidades, rumo à construção de um processo de ensino que contemple a interdisciplinaridade e acima de tudo o diálogo.

O Currículo Mínimo que não é mínimo e sim Currículo de Geografia, não pode deixar de fora grandes projetos educacionais e as considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica sobre os processos educativos. O Currículo efetivado nas escolas não pode ser uma simples medida remediadora, sem efeito na qualidade da educação a médio e longo prazo e ser estável. O Currículo deve transformar e para tanto deve estar em movimento, ele é processo e não fim. (SANTOS; SILVA; NUNES, 2012, p. 10).

As diferentes práticas dos professores de Geografia, sejam elas disciplinares, interdisciplinares ou transversais, devem estar presentes na efetivação do Currículo de Geografia na Escola Básica e essa presença acena para um diálogo mais intenso e desejado, entre teoria e a prática no cotidiano da escola.

## Agradecimentos

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio financeiro via edital de apoio à Escola Pública e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG) do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), pelo apoio.

## Referências

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 59-91.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e Transversalidade: como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, Maringá, v. 1, n. 7, p. 1-11, ago./nov. 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 abr. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea**. 3. ed. Barcelona: Barcanova, 1988.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia, PUC Goiás, 2011.

CASO, M. V. F.; GUREVICH, R. Didáctica de la geografía: notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza. In: CASO, M. V. F.; GUREVICH, R. (Orgs.). **Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores**. Buenos Aires, Biblos Editorial, 2014. p. 17-32

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. Políticas de currículo para o ensino de geografia: uma leitura a partir dos PCN para o ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 196-215, 2009. DOI: 10.20500/rce.v4i7.1581

COSTA, L. S. **Uma análise da formação do professor de Geografia na UFU: limites e possibilidades**. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

FARIAS, S. C. G. Currículo e ensino de geografia no estado do Rio de Janeiro. **Caderno de Geografia**, v. 24, n. 41, p. 86-96, jan./jun. 2014. DOI: 10.5752/P.2318-2962.2014v24n41p86

FARIAS, S. C. G. Implementação de um currículo mínimo de geografia para as escolas estadual do Rio de Janeiro. **Para Onde?** Porto alegre, v. 7, n. 1, p. 56-62, jan./jul. 2013.

FAZENDA, I. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. Formação do Professor Pesquisador -30 anos de pesquisa. **Revista e-Curriculum**, PUC/ SP, v. 1, n. 1, p.1-23, 2005.

FREDERICO, I. da C.; TEIXEIRA, A. L. Práticas Interdisciplinares no Ensino da Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre-RS. **Anais...** Porto Alegre-RS: UFRS, 2009. p. 1-10.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.11-45.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-67, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PÁTARO, R. F; BOVO, M. C. A. Interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista Nupem**, v. 4, n. 6, p.45-63, jan./jul. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Geografia**. Rio de Janeiro, SEEDUC, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Geografia**. Rio de Janeiro, SEEDUC, 2012.

ROCHA, G. O. R. 1996. 292 f. **A trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, C.; KULAIF, Y. A participação dos docentes de cartografia na formação de professores de geografia. **Vivências**, v. 5, n.7, 2009, pp. 122-129.

SANTOS, C.; SILVA, N. S. P. G.; NUNES, T. V. S O ensino-aprendizagem no ensino de geografia e as práticas disciplinares e interdisciplinares na escola básica pública do Rio de Janeiro. **Anais**. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória, AGB, 2012. p. 1-12.

SANTOS, C. O Olhar da formação de professores de Geografia a partir dos projetos educacionais nas metrópoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 14, n. 48, p. 105-119, dez. 2013.

*Recebido em 06/05/2016*

*Versão corrigida recebida em 25/08/2016*

*Aceito em 15/09/2016*