
A ESCOLA PÚBLICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO FRENTE AO CURRÍCULO MÍNIMO DE GEOGRAFIA: A NECESSIDADE DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE PUBLIC SCHOOL IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO IN FRONT OF THE CURRICULUM MINIMUM OF GEOGRAPHY: THE NEED FOR NEW PEDAGOGICAL PRACTICES

Clézio dos Santos¹

RESUMO: Propostas para a efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares *vêm encontrando resistências nas salas de aula sejam elas conscientes ou não, com reflexos direto no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem.* 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 denuncia um consenso entre autores como Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2012) e Farias (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. A pesquisa tem como objetivo analisar como os focos bimestrais presentes no Currículo Mínimo (CM) de Geografia para o estado do Rio de Janeiro, conseguem orientar a abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia. O currículo mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. Iniciativas como a do estado do Rio de Janeiro reforça 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 e as próprias necessidades de cada lugar.

Palavras-chave: currículo de geografia, ensino de geografia, escola pública, Rio de Janeiro.

ABSTRACT: Proposals for the establishment of interdisciplinary pedagogical practices come finding resistance in the classroom whether conscious or not, direct impact on the work of teachers and on the students ' routine, as well as in the teaching-learning process. Based on the

¹ Prof. Adjunto do curso de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor do PPGGEO/UFRRJ. E-mail: clezio.santos@ig.com.br

minimum Curriculum Geography (2010, 2012) organised by the State Secretariat of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) it can be affirmed that the geography at State school network has its pillars based on Humanistic Geography and Critical Geography. However, indicative of the pillars not only confirm the effective practice of resumes so humanistic and critical in any educational network. The recent critical analysis about the development of the curriculum in Geography denounces a consensus between authors as Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2012) and Farias (2014); stating that the significant political, social and educational transformations that occurred in the 1970, 1980 and 1990 failed to establish a geographical curriculum more critical and reflective. The research aims to analyze how the bimonthly focuses present in the Minimum Curriculum (CM) of Geography for the State of Rio de Janeiro, can guide the conceptual approach of the school Geography discipline. The minimum curriculum has the role of being a guiding axis for schools. The teacher, in possession of such a document, should expand the discussion at school to think about the selection of the contents worked and the methodology used. Certainly is a process of rethinking our classroom practice with autonomy, respect for differences and the interdisciplinary vision. Initiatives such as the Rio de Janeiro State reinforces the idea of the creation of compact and effective educational systems to meet many times only to Government policy needs and leave out considerations and findings of decades of academic discussion and the own needs of each place.

Key words: geography curriculum, teaching geography, public school, Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a análise do Currículo Mínimo (CM) de Geografia do estado do Rio de Janeiro 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 as 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 projeto surge da necessidade de reflexão das práticas pedagógicas dos professores de Geografia das escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em especial a área denominada de Baixada Fluminense, bem como fomentar as possibilidades dos diálogos disciplinares, interdisciplinares e transversais no espaço escolar tendo a Geografia como carro chefe.

A pesquisa tem como objetivo analisar como os focos bimestrais presentes no Currículo Mínimo (CM) de Geografia para o estado do Rio de Janeiro, conseguem orientar a 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 dos questionários aplicados aos professores do Ensino Médio da escola envolvida na pesquisa. Dentre os referencias destacam-se: Capel (1988), Libâneo (2000), Cavalcanti (2005, 2011), Morin (1990, 2002), Fazenda (2005, 2008); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Santos (2013) e Farias (2013, 2014).

Como resultado principal, apresentamos uma análise centrada nas diferentes práticas pedagógicas abordadas por meio do referencial teórico e dos questionários aplicados aos professores de 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, e sim apresentar 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 denuncia um consenso entre autores como Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2012); 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 as questões físicas, sociais, políticas e econômicas.

AS MUDANÇAS NO MUNDO ATUAL E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA BÁSICA

As rápidas transformações do contexto mundial, no que se refere a globalização e a tecnologia, necessitam de um profissional preparado para assimilar e socializar essas mudanças, que são constantes e variadas: o professor torna-se o ator que assume um dos papéis principais no contexto da educação.

Assim, os cursos de formação de professores devem ser organizados e desenvolvidos em uma perspectiva reflexiva, para formar profissionais capazes de analisar, criticar, e modificar a realidade em que atuam, na prática diária.

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 as 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.

Libâneo (2002, p.72) pondera que: 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 a frente ‘a 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, na formação inicial ou continuada, 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 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 antagônicos, o que fragmenta a educação. Na verdade, o professor precisaria ser preparado para assumir um compromisso reflexivo e crítico quanto a sua prática e seu papel na transformação social.

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, p.66).

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, p.73) 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.

A melhoria da educação, em especial, o ensino de geografia 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.

Temos a convicção de que 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.

Para Costa (2003) os múltiplos elementos da realidade se tornem visíveis e compreensíveis ao aluno é necessária a mediação de um saber mais elaborado 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, 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 a naturalidade de sua existência e dos desejos e expectativas por ele gerados, tendo por consequência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada.

Nesse sentido, ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, a geografia escolar 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 participem 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.

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.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A construção do Currículo Mínimo de Geografia (CM) 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 sua reformulação feita em 2012, realizado pela SEEDUC-RJ em parceria da Fundação CECIERJ resultando na segunda versão do CM.

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 (SEEDUC-RJ, 2012, p.03).

A fala oficial deixa claro que mudanças foram incorporadas no CM de Geografia seguindo as contribuições das críticas feitas pelos professores da rede que utilizaram a primeira versão. Nesta segunda versão o CM 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. (SEEDUC-RJ, 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 impossíveis, devido as particularidades das regiões, escolas e indivíduos.

O trabalho de Faria (2014) detalha como foi a construção da segunda versão do CM 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 CM de Geografia 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.

A concepção, redação, revisão e consolidação do CM de Geografia foram conduzidas por equipes disciplinares de professores de Geografia da rede estadual, coordenadas por professores de diversas universidades do Rio de Janeiro (NA 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. 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 CM de Geografia é 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 selecionada 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 CM, não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro carente de tantas outras reformas.

Iniciativas como a do estado do Rio de Janeiro reforça 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.

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. Dessa forma, a seguir discutiremos essas práticas docentes.

AS PRÁTICAS DISCIPLINARES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A DIFICULDADE DOS FOCOS BIMESTRAIS

A componente curricular Geografia apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão de mundo que busca compreender a realidade de modo a levar

os indivíduos a uma formação crítica tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Por isso ao professor de geografia cabe desenvolver algumas práticas 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.

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 é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais.

A visão sobre o ensino de geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma geografia relacionada com a realidade do aluno, em 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, entre outras. No entanto, a realidade da geografia escola ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada à realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não vêm nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado 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 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, estimulando-o a memorização dos conteúdos.

Alguns professores de geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, 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 a compreensão do espaço geográfico é o uso de mapas, ou seja, a cartografia. 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, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso de forma rápida dos mapas ilustrados nos livros didáticos, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

Tantos 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, através 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.

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.

Segundo CM Geografia do Estado do Rio de Janeiro para o 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio o foco é *A questão ambiental*, sendo esperado 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. (SEEDUC, 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 cartográfica; no 2º bimestre – A dinâmica climática e os biomas; no 3º bimestre – Dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográfica.

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 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 de 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” (SEEDUC-RJ, 2012, p.10). Temos inúmeros caminhos para chegar a tal análise das formas de ocupação, porém nenhum é indicado ou comentado ao longo do CM de Geografia.

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 aproximamos das práticas interdisciplinares.

A capacidade de desenvolver um trabalho com os poucos recursos que a maioria das escolas públicas disponibiliza 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 tem 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.

AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA A EFETIVAÇÃO DOS FOCOS BIMESTRAIS

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 Nº 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 da sociedade brasileira. 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 musicas 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.

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.

Portanto 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 tornamo-nos um professor reflexivo.

Ao longo do presente texto, discutimos a ideia de interdisciplinaridade na pesquisa e no ensino essencialmente a partir dos estudos de Ivani Catarina Arantes Fazenda e Ulisses Ferreira de Araújo. No decorrer do texto, percebemos que várias ideias apontadas pelos autores convergem ao considerarem a interdisciplinaridade como um conceito que contribui em vários aspectos para superar a fragmentação dos conhecimentos.

Em vista do que foi aqui discutido, portanto, não se pode negar que o movimento pela interdisciplinaridade – em curso desde a década de 1960 – possibilitou uma importante reflexão sobre a falta de interligação entre as disciplinas que compõem tanto o currículo escolar quanto o universo da pesquisa científica.

Para se trabalharem 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.

Esse diálogo refere-se não apenas à interação entre duas ou mais disciplinas, mas pressupõe o trabalho em conjunto, que pode ocorrer tanto entre pesquisadores quanto entre professores na escola. Esse trabalho coletivo é, ao mesmo tempo, uma maneira de reconhecer as limitações dos campos disciplinares e uma forma de buscar um conhecimento que só pode ser produzido a partir da articulação.

O princípio que embasa essa concepção de interdisciplinaridade é o de que nenhuma área do conhecimento pode ser considerada completa por si só. Tal princípio, no entanto, não significa que o movimento pela interdisciplinaridade é anti-disciplina ou que tem por objetivo integrar todos os saberes existentes em busca de um conhecimento completo. Essas são visões dicotômicas que frequentemente ocasionam mais confusão do que esclarecimentos sobre o conceito de interdisciplinaridade.

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 clássicas disciplinas escolares, como também a mudança na ênfase frequentemente dada ao ensino. Ainda que sejam apontadas limitações no alcance da ideia de interdisciplinaridade atualmente, como destaca Araújo (2003), podemos afirmar que o pensamento interdisciplinar na educação proporciona as bases para um questionamento que pode ser assim resumido: como a escola pode vir a se conectar com a vida das pessoas e priorizar o estudo dos problemas sociais considerados relevantes para a transformação da sociedade?

A interdisciplinaridade, muito embora não ofereça todas as respostas a esse questionamento, abre caminho para o trabalho coletivo, que fornece as bases para um trabalho pedagógico cujo objetivo é a aproximação entre as disciplinas escolares e as questões relacionadas à vida cotidiana de alunos e alunas. É esse trabalho coletivo que pode ajudar a conectar as disciplinas curriculares com a vida das pessoas, mantendo a escola aberta à complexidade e disponível às questões transversais presentes na sociedade em que vivemos. Embora apresente limites, a interdisciplinaridade pode nos ajudar, portanto, a considerar uma dupla necessidade de reorganização das práticas A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação escolares. Ao mesmo tempo em que é importante favorecer a interligação metodológica entre os saberes disciplinares – tanto

na escola quanto na pesquisa –, também é essencial questionar quais os tipos de conhecimento a ciência vêm produzindo, em seus aspectos epistemológicos.

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 os autores anteriores 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 passaria 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.

Destacamos também que não se trata, de considerar o pensamento interdisciplinar como uma salvação para os problemas presentes na educação, mas como uma perspectiva 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.

A TRANSVERSALIDADE NA ESCOLA: UM DESAFIO DESEJADO PARA A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO

Para tratar de transversalidade, buscamos nas ideias de Moreno (1998), a qual propõe a inserção de temas transversais na escola e, mais do que isso, defende uma mudança na forma de encarar as disciplinas. Segundo Moreno (1998), o ensino escolar frequentemente coloca os conteúdos curriculares apenas como finalidades em si mesmas, e, assim, a escola deixa de cumprir o objetivo de desenvolver, nos alunos e alunas, a capacidade de compreender o mundo que os rodeia. Estudados como fim em si mesmos, os conteúdos transformam-se, para muitos alunos e alunas “[...] em algo absolutamente carente de interesse ou totalmente incompreensível.” (MORENO, 1998, p.38). Assim, “[...] as aprendizagens escolares são vividas por alunos e alunas como algo gratuito, cuja única finalidade consiste em passar nos exames.” (idem, p.45).

Diante dessa situação, a proposta é que nossas preocupações sociais mais intensas (como as questões ambientais, de saúde, orientação sexual, por exemplo), transformem-se no que Moreno (1998) denomina “temas transversais”, ou seja, o próprio eixo em torno do qual devem girar as disciplinas trabalhadas pela escola.

Desta maneira, as preocupações sociais passam a fazer parte do cotidiano das escolas. As matérias curriculares, por sua vez, servem de apoio para o estudo dos temas transversais, que pretendem transformar o aprendizado escolar no estudo de temáticas importantes a alunos(as) e que possam contribuir para uma formação cidadã.

Essa é, portanto, a ideia da transversalidade: ao serem estruturados em torno dos temas transversais, os conhecimentos trabalhados na escola têm sua finalidade transformada; alunos(as) estabelecem uma relação diferente com tais conhecimentos, que passam a dar suporte para o estudo dos temas transversais e adquirem significado.

Partindo do pressuposto de que aprender requer sempre um esforço do(a) estudante, Moreno afirma que “Nada desanima mais que realizar um trabalho que requer esforço sem que se saiba para que serve.” (MORENO, 1998, p.45).

Dessa maneira, a autora defende a ideia de que, quando um determinado conhecimento se relaciona à curiosidade própria do ser humano ou é percebido como alguma coisa útil para sua vida, pode transformar-se em algo que será vivido com maior satisfação. É neste aspecto que a ideia de transversalidade propõe uma articulação entre o científico e o cotidiano, no sentido de aproximar as disciplinas trabalhadas na escola aos temas transversais – assuntos da realidade social vivida por alunos e alunas e que efetivamente contribuam para a formação ética. Dessa maneira, a partir do estudo de um tema transversal relativo à realidade social dos estudantes, disciplinas como matemática, língua, história, geografia passam a ter um valor importante para a aquisição dos objetivos almejados com o estudo do tema transversal. A intenção de Moreno é trazer a aprendizagem escolar para:

[...] contextos reais nos quais as noções a ensinar adquiram um significado, contextos que não sejam absurdos, mas que tenham um sentido não só para os adultos, mas também para a criança que queremos que maneje os conceitos (MORENO, 1998, p.48).

Diante do que foi exposto, os princípios da transversalidade pressupõem uma mudança metodológica, mas também epistemológica, pois propõem repensar o objetivo da escola, que deixa de se preocupar apenas com os conteúdos culturalmente herdados e passa a enfatizar também a formação de sujeitos preparados para viver em uma sociedade que possui necessidades muito particulares – como a paz, afetividade, uma vida saudável – as quais podem ser apreendidas pela escola a partir do estudo dos problemas sociais e do cotidiano das crianças que ali convivem.

Tendo como referência a ideia de transversalidade, Moreno (1998) e Araújo (2003), propõe a estratégia de projetos como forma de colocar em prática tais princípios. O trabalho com projetos – segundo a perspectiva de transversalidade – vem sendo desenvolvido em diferentes escolas e vem, igualmente, sendo foco de estudos e pesquisas na área de educação, destacando os trabalhos de Bovo (2004), Pátaro (2008, 2011) e Pátaro e Bovo (2012).

A partir do que propõe Araújo (2003), esse trabalho junto às crianças gira em torno de projetos que são desenvolvidos a partir de temáticas transversais. Desse modo, o foco dos projetos é sempre um tema que tenha como objetivo a formação ética, relacionada, por exemplo, aos direitos humanos, à afetividade, aos problemas sociais, à resolução de conflitos etc. Tal temática articula-se aos conteúdos escolares, os quais são estudados no intuito de auxiliar alunos(as) na compreensão das questões abordadas.

A articulação entre a transversalidade e a estratégia de projetos pauta-se em um trabalho interdisciplinar, na qual os conhecimentos são vistos como uma rede de relações, em um percurso não linear, permeado por incertezas. Isso confere à prática desenvolvida uma coerência com os princípios de complexidade expostos anteriormente e fundamentados no trabalho de Morin (1990, 2002).

Para a construção de um projeto, na perspectiva aqui apresentada, a temática a ser desenvolvida é inicialmente proposta pelo(a) docente e discutida com os alunos(as) para que, em seguida, as crianças levantem questões que representem suas dúvidas, curiosidades e interesses a respeito do tema a ser abordado. Esta é uma forma de possibilitar que os estudos se iniciem a partir do cotidiano e dos interesses manifestados pelos estudantes e, ao mesmo tempo, garantir a natureza ética das temáticas abordadas – visto que o tema é selecionado pelo(a) professor(a).

Em seguida, a partir da temática transversal definida pelo(a) docente e contando com a participação de alunos(as), as disciplinas escolares que vão sendo contempladas ao longo do projeto passam a oferecer suporte na busca por respostas às questões levantadas pelo grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto foram apresentados os pressupostos teóricos da prática em discussão, discorrendo-se sobre a teoria da complexidade presentes na obra de Morin (1990, 2002); bem como a ideia de interdisciplinaridade de Fazenda (2005, 2008) e Araújo (2003, 2007); a ideia de transversalidade de Moreno (1998), Bovo (2004) e Pátaro (2008, 2011); e o ensino de geografia com Cavalcanti (2005, 2011); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Santos (2013). Por fim, apresentou-se brevemente como é possível trabalhar com os focos bimestrais do Currículo Mínimo (CM) de Geografia, buscando um trabalho que articule conteúdos disciplinares, interdisciplinares e transversais. Para isso é necessário um currículo mais flexível o por meio do planejamento – deve-se abrir às incertezas – possibilitando a inserção de conteúdos não inicialmente previstos, de acordo com as necessidades dos(as) alunos(as) e com a intencionalidade do docente.

Concordamos com Farias (2014), que frisa que apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do Currículo Mínimo (CM), 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 Currículo de Geografia abre novas portas para que possamos refletir o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, em busca de novos rumos para a educação e o ensino. Dessa forma podemos até possibilitar o que o Currículo de Geografia preconiza em sua introdução:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade. (SEEDUC, 2012, p.3)

Mas, para que isso ocorra, o Currículo Mínimo que não é mínimo e sim Currículo de Geografia, não pode deixar de fora de grandes projetos educacionais as considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica sobre os processos educativos e faz do Currículo uma simples medida remediadora, sem efeitos na qualidade da educação a médio e longo prazo.

Os focos bimestrais presentes no CM de Geografia não conseguem orientar uma abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia, são indicados como temáticas soltas que exigem muito do professor para uma efetivação coerente. O currículo se esconde no termo “mínimo”, como se só por sua simples denominação o estado enquanto política educacional estaria isento de sua efetivação, cabendo única e exclusivamente ao professor o sucesso ou insucesso da Educação.

A discussão apresentada na pesquisa sobre as diferentes práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais, devem estar presentes na discussão e na efetivação do Currículo de Geografia na Escola Básica e acena para um diálogo desejado, porém ainda pouco efetivado na escola pública.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1996, pp.59 – 91.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e Transversalidade: como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, n.7, Ago/Nov, Maringá, UEM, 2004, pp.1-11.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: EC/SEMTEC, 4 v.,1999. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / Secretária de Educação Fundamental**. -Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea**. 3ª ed. Barcelona: Barcanova, 1988.
- CAPEL, Horácio. **Filosofia y ciência em La geografía contemporánea**. 3ª Ed. Barcelona, Barcanova, 1988.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.
- CAVALCANTI, L. S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C. (Org.). **Produção do conhecimento e Pesquisa no Ensino de Geografia**. Goiânia, PUC Goiás, 2011.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino de geografia: uma leitura a partir dos PCN para o ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 14, 2012.
- COSTA, L. da S. **Uma análise da formação do professor de Geografia na UFU: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Geografia – 2010**. Rio de Janeiro, SEEDUC, 2012.
- 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, 2014.
- FARIAS, S. C. G. Implementação de um currículo mínimo de geografia para as escolas estadual do Rio de Janeiro. **Para Onde?** Porto alegre, vol.7, n.1, pp.56-62, jan./jul. 2013.
- FAZENDA, I. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. Formação do Professor Pesquisador -30 anos de pesquisa. **Revista e-Curriculum**, v. 01, número 01, PUC/ SP, 2005, pp.1-23.
- FREDERICO, I. da C; TEIXEIRA, A. L. Práticas Interdisciplinares no Ensino da Geografia. **Anais. ENPEG, AGB**, 2009.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- 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, 2002, pp.53-67.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. et ali. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1998.
- 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. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.
- PÁTARO, R. F; BOVO, M. C. A. interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista Nupem**, vol.4, n.6, 2012, Campo Mourão, FECILCAM, pp.45-63. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupe./article/viewfile/ago>. Acessado em 13 de agosto de 2015.
- PÁTARO, R. F; PÁTARO, C. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. **Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, 2011, pp.48-55.
- PÉREZ GOMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.
- PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo - Xamã, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez (Coleção Docência em Formação), 1998.
- PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, Tomoko I; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RIO DE JANEIRO/Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo de Geografia**, Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, 2010.
- RIO DE JANEIRO/Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo de Geografia**, Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, 2012.
- ROCHA, G. O. R. **A trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837- 1942)**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1996. 292p.
- SANTOS, C. O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrôpoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. **Caminhos de Geografia**, v.14, n.48, 2013, p.105-119.
- SANTOS, M. **Técnicas, Espaço, tempo, globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.