

## Ensino de Geografia e o Cotidiano: novos territórios curriculares

*Teaching Geography and Everyday Life: new curricular territories*

### RESUMO




O texto tem como ideia central pensar no diálogo entre o Ensino de Geografia no currículo. Sendo assim, utilizamos os estudos nos/dos/com os cotidianos para defender teórico-metodologicamente o que temos praticado em nossas pesquisas. Nesse sentido, nos questionamos: Qual o lugar do Ensino de Geografia dentro do currículo? Como tem sido experimentado o ensino da Geografia na Escola? A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter explicativo e através de interlocuções de diferentes pesquisas com/no cotidiano realizadas por nós, explicitando narrativas e observações que tecemos em rede amparadas na epistemologia dos estudos dos cotidianos buscando problematizar o Currículo. Nesse sentido apontamos que é emergente nas pesquisas sobre currículo compreender aquilo que se tece dentro dos cotidianos escolares. Assim, nas abordagens curriculares de Geografia se faz necessário pensar em um mundo a partir dos seus processos de desigualdades e exclusões, onde a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis deste processo. É necessário imprimir um sentido ético e político para se posicionar e tomar posição consciente no mundo, entendido como um espaço público e democrático de direitos e deveres.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino de Geografia; Estudos dos Cotidianos; Práticas docentes e conhecimento em redes..

### ABSTRACT

The text's central idea is to think about the dialogue between Geography Teaching in the curriculum. Therefore, we use studies in/of/with everyday life to theoretically and methodologically defend what we have practiced in our research. In this sense, we ask ourselves: What is the place of Geography Teaching within the curriculum? How has the teaching of Geography at School been experienced? From a qualitative methodological approach, of an explanatory nature and through interlocutions of different research with/in everyday life carried out by us, explaining narratives and observations that we weave in a network supported by the epistemology of everyday life studies seeking to problematize the Curriculum. In this sense, we point out that it is emerging in research on curriculum to understand what is woven into everyday school life. Thus, in Geography curricular approaches it is necessary to think about a world based on its processes of inequalities and exclusions, where the school and its subjects are inseparable parts of this process. It is necessary to imprint an ethical and political sense to position yourself and take a conscious position in the world, understood as a public and democratic space of rights and duties.

**Keywords:** Curriculum; Geography Teaching; Everyday Studies; Teaching practices; Network knowledge.

 Allan Carvalho Rodrigues<sup>1 a</sup>  
 Diego Carlos Pereira<sup>2 b</sup>  
 Tiago Dionísio<sup>3 c</sup>

<sup>a</sup> Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>b</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>c</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil

**DOI:** 10.12957/geouerj.2023.77754

**Correspondência:** allancr@id.uff.br

**Recebido em:** 21 jul. 2023

**Revisado em:** 30 out. 2023

**Aceito em:** 22 nov. 2023

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Estácio de Sá e da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Departamento de Política, Administração e Educação. Membro da Associação Brasileira de Currículo. Bolsa do Programa Produtividade Estácio de Sá. email: [allancr@id.uff.br](mailto:allancr@id.uff.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>

<sup>2</sup> Professor Adjunto da área de Geografia Escolar do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu/UFF). Licenciado e Doutor em Geografia. [diegocarlos@id.uff.br](mailto:diegocarlos@id.uff.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7450-8849>

<sup>3</sup> Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), graduado em Geografia pela UFF, mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ e doutorando em Geografia pela UERJ. <https://orcid.org/0000-0002-6556-9025>  
Email: [tiago\\_dionisio@hotmail.com.br](mailto:tiago_dionisio@hotmail.com.br)



## RESUMEN

El La idea principal de este texto es reflexionar sobre el diálogo entre la enseñanza de la geografía y el currículo. Como tal, utilizamos estudios en/de/con la vida cotidiana para defender teórica y metodológicamente lo que venimos haciendo en nuestra investigación. En este sentido, nos preguntamos ¿Cuál es el lugar de la enseñanza de la Geografía dentro del currículo? ¿Cómo se ha vivido la enseñanza de la Geografía en la escuela? A partir de un abordaje metodológico cualitativo, de carácter explicativo y a través de interlocuciones de diferentes investigaciones realizadas por nosotros con/sobre la vida cotidiana, explicando narrativas y observaciones que hemos tejido en una red apoyada en la epistemología de los estudios de la vida cotidiana, buscando problematizar el Currículo. En este sentido, señalamos que la investigación sobre el currículo necesita comprender lo que se teje en la vida cotidiana escolar. Así, en los abordajes curriculares de la Geografía, es necesario pensar un mundo basado en sus procesos de desigualdades y exclusiones, donde la escuela y sus sujetos son partes inseparables de este proceso. Es necesario imprimir un sentido ético y político para posicionarse y tomar una postura consciente en el mundo, entendido como un espacio público y democrático de derechos y deberes

**Palabras Clave:** Plan de estudios; Enseñanza de la geografía ; Estudios cotidianos; Prácticas docentes; conocimiento de la red .



## Introdução

*[...] as pesquisas por nós desenvolvidas têm evidenciado que os sujeitos praticantes das escolas produzem diferentes maneiras de experimentar-problematizar os currículos oficiais em meio aos múltiplos processos de usos, negociações, traduções e mímicis, o que nos tem levado a aprofundar nossas leituras dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. (Ferraço, 2009, p.07)*

Concordamos com Ferraço (2009) quando pensamos nossas pesquisas na relação escola-universidade e os sujeitos dessa relação: professores e alunos. Temos vivenciado processos na pesquisa que nos permitem debater que dentro do cotidiano das escolas, na formação dos sujeitos aprendizes com professores de Geografia que existem conhecimentos que são tecidos cotidianamente. Nesse sentido, temos como frente de trabalho investigar estes conhecimentos a partir das práticas curriculares em Geografia.

Este trabalho não é um levantamento sobre práticas docentes nem reflexões sobre elas, mas tem o objetivo de comunicar que a partir do Ensino de Geografia é possível construir um outro tipo de currículo: mais vivo, dinâmico, horizontal e democrático.

No entanto, compreende-se que dialogar sobre Currículo é uma conversa complicada (PINAR, 2012) e ao relacioná-lo ao campo do Ensino de Geografia torna-se um debate ainda mais complexo. Percebe-se que há múltiplas e incontáveis problemáticas apresentadas nos dois campos. Sendo assim, esse texto é um desafio trilhado na interface Currículo e Ensino de Geografia, buscando nesta escrita concepções curriculares produzidas marginalmente.

Entende-se o Currículo como um artefato cultural, o que permite (re)afirmar a ideia de Arroyo (2011) “Currículo, território em disputa”, pois entendemos o campo como um processo histórico, político e epistêmico. É nessa disputa que tentamos nos aproximar e compreender essa relação entre o Ensino da Geografia e o Currículo. Nesse sentido, perguntamos: É possível um Ensino de Geografia que humanize os sujeitos? Que abra seus territórios para surgir movimentos mais éticos, estéticos, políticos e horizontais nas salas de aulas?

O texto parte do desenvolvimento de um conjunto de pesquisas (RODRIGUES, 2022 & PEREIRA, 2019), com o objetivo de fazer emergir questões sobre Currículo, Ensino de Geografia e os estudos dos cotidianos a partir dos encontros entre as redes de trabalho dos autores. Com isso, esse artigo constitui-se como um exercício de revisão bibliográfica e de aglutinação de reflexões desenvolvidas pelos autores ao longo do tempo que vem evidenciando os estudos do cotidiano no âmbito curricular da Geografia. Nesse sentido, apresentaremos aqui interlocuções de diferentes pesquisas com/no cotidiano realizadas por nós, explicitando pesquisas narrativas e observações que tecemos em rede. A epistemologia dos estudos dos cotidianos



(ALVES,2008) vem buscando problematizar o Currículo como prescrição e discutir algumas contribuições, movimentos curriculares alternativos para pensarmos em outro modo de produzir conhecimento no que tange o espaço da escola.

A justificativa de tecer o texto em seis mãos parte da premissa que nas *redes educativas*<sup>4</sup> (ALVES, 2008) aprendemos e educamos uns aos outros na tentativa de “(...) contribuir para criar saídas, frestas, desvios, para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das grandes metanarrativas e buscar possibilidades para singularização” (COSTA, 2002, p.19) criando novos caminhos por meio das ações curriculares.

No entanto, nossas marcas nos traem e nos perseguem todo o tempo. Assim, nosso exercício cotidiano tem sido empurrar (pre)conceitos e aprender a ouvir e aprender a aprender. Nesse mergulho em que buscamos contar as histórias que temos *ouvido-vivido*, por meio das narrativas docentes e discentes<sup>5</sup>, fazemos uma crítica às práticas de pesquisa demasiado abstratas que não têm levado em conta o cotidiano vivido por professores e alunos. Entendemos que somente aqueles que vivem suas práticas podem contá-las a partir de outro ângulo. Com isso, esperamos poder trazer para o campo da formação de professores e do currículo outra maneira de perceber o vivido que se dá no cotidiano e tem implicações potentes no Ensino de Geografia.

Apostamos em nossos trabalhos que o cotidiano das escolas é um *espaço-tempo* de processos de criação de conhecimentos que não passa pela lógica positivista e cartesiana da modernidade, onde o espaço da escola e o saber docente são elementos de repetição. Nesse sentido, então, é fundamental que o cotidiano das escolas e naqueles que vivemos seja entendido como uma complexidade, como aponta (MORIN, 1991). Nesse espaço da vida *dentro-fora* das escolas e de nossas pesquisas podemos perceber culturas, valores, hábitos e outras formas de pensar o mundo que são totalmente diferentes daquilo que aprendemos e fomos formados.

Nesse caminho que costuramos em nossas pesquisas e no trabalho com escolas, nos interessa pensar um Ensino de Geografia que tenha como fonte o estudo e pesquisa da vida cotidiana curricular, pois em nossas análises, os estudos dos cotidianos para o Ensino de Geografia contribuem para pensarmos os currículos como relações, hábitos, gestos, linguagens e usos (CERTEAU,1994).

---

<sup>4</sup> Juntar termos dicotomicamente compreendidos pela ciência positivista moderna, como se se tratasse de processos e ações antagônicos, no intuito de pôr em questão tal cisão e mostrar as relações de retroalimentação e diálogo entre ambos é uma aposta muito cara ao campo dos estudos com os cotidianos.

<sup>5</sup> Em nossas pesquisas e extensão temos partilhado de encontro com professores da Educação Básica e com alunos da Licenciatura em Geografia partir do projeto “Lugares de Docências”: cartografias das estratégias pedagógicas e das desigualdades espaciais em contexto pandêmico na região Metropolitana do RJ - UFF” novas formas de pensar o Ensino de Geografia e os Currículos produzidos no cotidiano Escolar



O nosso encontro se dá a fim de pensar e articular prática e teoria, entendendo os usos táticos (CERTEAU, 1994) que os praticantes realizam nos cotidianos escolares. Entendemos que as táticas de Certeau se traduzem na (re)elaboração e na (re)invenção dos currículos no cotidiano pelos praticantes ordinários das escolas. Nesta clandestinidade de fazer as escolas e os currículos estabelecemos formas de encontros, caças e aprendizagens, pois este *espaço-tempo* lhe confere “mobilidade [...] para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. [...] Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p.100-101).

Justificamos o nosso interesse em estudar os currículos pelo que, neste estudo, aparece como questionamento dos processos hegemônicos sobre conhecimentos, valores e saberes que estão presentes nos currículos praticados cotidianamente. Consideramos que estudar Currículo e seus processos cotidianos no Ensino de Geografia nos parece fundamental para pensarmos naquilo que se produz no miudinho das escolas. Que outras Geografias podemos observar para além das prescritas nos documentos oficiais?

Sabemos que nós, professores e professoras, construímos conhecimentos a partir das experiências e dos desafios que vivenciamos nas escolas com nossos alunos e alunas. Ao valorizar essa produção, estamos a valorizar saberes, muitas vezes desconsiderados por uma parte da academia e também pelas políticas públicas, que vêm, neste momento político, se distanciando cada vez mais dos estudos e produções sobre Currículo.

Utilizando-nos de uma metodologia investigativa que se utiliza das narrativas, desafiamos a lógica dominante na busca por outros modos de produzir conhecimentos, atentando-nos à provocação de Boaventura de Sousa Santos (2010) que nos ensina que não bastam conhecimentos novos, precisamos de outros modos de produzi-los, horizontal e dialogicamente.

Dessa forma, nos colocamos frente ao desafio de compreender os currículos como produção cotidiana e nos perguntamos cotidianamente: o que eles nos mostram? O que nós conseguimos enxergar a partir do que é produzido todos os dias na relação docentes/estudantes/saberes? O currículo, então é aquilo que nos *faz pensar*.

Partimos da perspectiva *teórico-metodológica* dos estudos dos cotidianos (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) na direção de tecer múltiplos *sentidos* de currículo e o que se produz no chão da escola e no espaço da pesquisa. Sendo assim, temos optado por utilizar tais estudos e epistemologias plurais para compreender “o que não se nomeia também é conhecimento” (OLIVEIRA, 2003). Assim, tecemos esse texto! Bordando a partir dos instrumentos passíveis de descobertas não diretamente (e imediatamente) experimentáveis pelo observador



(GINZBURG, 1990), pretendemos inclinar-nos na tentativa de, “*com todos os sentidos, procurar ultrapassar os limites impostos por aquilo que esses registros do vivido nos deixam perceber numa primeira aproximação*” (PACHECO, 2010, p. 40).

Pensando na contribuição de Pacheco, entendemos que as diferentes formas de “olhar” para os currículos, professores e estudantes de geografia permitem que possamos tecer conhecimentos a partir dos territórios que estão esses sujeitos. Esse olhar nos direciona para compreender melhor as questões que nos inquietam e nas quais investigamos, em sua complexidade e territorialidade. Ainda, usando o olhar, precisamos, não apenas reconhecer os processos de criação dos currículos nos cotidianos a partir da Geografia, porém, fazer deles espaços mais solidários, emancipatórios e de luta.

Buscamos subverter a lógica que aprisiona os currículos prescritos, ainda compreendidos como hegemônicos, percebendo com Certeau (1994) que eles são acontecimentos produzidos pelos praticantes do cotidiano que exercitam sua autoria no fazer pedagógico, práticas e ações, inscrevendo histórias cotidianas e plurais. Logo, o currículo, aparentemente engessado, abriga diferentes concepções e *saberes-fazer*s próprios de cada professor(a).

### **Sentidos de Currículos -modos teórico-práticos**

As noções com as quais temos buscado trabalhar durante a tessitura do texto compreendem o lugar do Currículo como um espaço (CERTEAU, 2014) no qual os movimentos dos cotidianos criam e inventam políticas dentro desse espaço, com o objetivo de fazer emergir questões sobre Currículo e formas outras de pensar o Ensino da Geografia.

Nossas pesquisas caminham na perspectiva dos estudos do cotidiano, tendo como aporte teórico-político-epistemológico-metodológico de compreensão do mundo (OLIVEIRA, SGARBI, 2008), as formas com as quais buscamos *perceber-sentir-viver* as realidades sociais a partir de sua complexidade e dos inúmeros (des)encontros vividos durante as pesquisas. Nesse caminhar, temos vivido processos formativos no campo do Ensino de Geografia que perturba o processo da lógica da colonialidade e da modernidade. Processos pensados a partir dos estudos dos cotidianos e mais amplamente do Ensino de Geografia (BARTHOLL, 2018, p. 18) que compreenda o cotidiano como fonte de produção de conhecimento para (re)desenhar novos mapas do Ensino de Geografia.

Ao buscarmos nas práticas curriculares as diferentes culturas vividas e trazidas pelos professores, suas emoções e sentidos, alimentamos uma ideia de currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais.



Ao dar maior visibilidade a esses currículos produzidos (GARCIA,2015) nas salas de aula, atribuímos sentidos aos acontecimentos que são gestados a partir da aposta *teórico-metodológica* dos estudos nos/com os cotidianos educacionais possibilitando uma nova leitura sobre a produção do Ensino de Geografia e o Currículo. Sácristan (1995) aponta para uma ideia de currículo que é a consequência de uma experiência vivida. Ele diz:

Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que a aceção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo [...]. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar (p.86).

Para nós, em comunhão com Oliveira (2012) os currículos são, na sua produção, espaços e tempos repletos de possibilidades de interação, solidariedade, justiça cognitiva, troca, democracia e emancipação. E nesse sentido, nos é cara a ideia de que nenhuma ação cotidiana se tece sem que redes de saberes, fazeres e poderes (OLIVEIRA, 2012) se virtualizem por meio de práticas que desequilibrem o *status quo* do currículo: aquele que se apresenta aparentemente imutável e impassível de subversões. Temos visto por meio de nossas pesquisas e nas escolas que atuamos, que o currículo nunca é e nunca foi *uno* – a partir do momento em que se traduz em práticas, deixa de ser somente uma prescrição rompendo com normais “oficiais”. Por isso, vimos trabalhando com o campo do currículo a partir da sua complexidade e nos múltiplos modos de *uso e consumo* (CERTEAU, 1994) de quem os tece nas escolas.

Afirmamos, para isso, a importância de práticas educativas na Geografia que atravessam as investigações, as quais fazem parte da própria opção pelo campo dos estudos e pesquisa com os cotidianos (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Somos sujeitos narradores no e com o mundo e, por isso, essa investidura torna-se coerente com os acontecimentos diários e com a produção de currículos que neles se instauram no âmbito do Ensino de Geografia.

Na busca por relações mais dialógicas e decoloniais, acreditamos em Ensino de Geografia que tenha como ponto de partida os saberes docentes e discentes. Esta compressão nos leva ao pensamento da tessitura e (re)significação do currículo e para além dele. Trata-se, portanto, de compreender o currículo como uma produção cotidiana, como bem nos lembra Alexandra Garcia (2015).

Encontramos nas teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo debates importantes sobre cultura, sociedade e epistemologia, debates estes que, em alguns espaços se ampliam e incorporam as práticas curriculares, percebendo-as como *espaços-tempos* de disputas e negociações. Ou seja, alguns pesquisadores do campo têm buscado incluir os saberes docentes na discussão teórica sobre o que seja a produção curricular.



Não pretendemos aqui fazer uma oposição entre saberes teóricos e saberes das práticas, pois compreendemos que a prática e a teoria caminham juntas e se entrelaçam nas produções de currículo. Partimos da compreensão que as teorias e os saberes que as produzem dão sentido para o que defendemos em nossas pesquisas – o compromisso ético, estético e político de nos relacionarmos com experiências cotidianas.

Nesse sentido, consideramos relevante no momento, discutir como nós, os professores tecemos e compreendemos o Ensino de Geografia e o diálogo que estabelecemos com o currículo, materializando alternativas para pensar modos outros instituintes de pensar o campo disciplinar da Geografia

As desconfianças em relação ao que é praticado para além do currículo prescrito aparecem, geralmente, associadas a argumentos que expressam preocupações relativas à falta de rigor epistemológico e debilidade de procedimentos metodológicos. Entendemos que essa “desconfiança” é “compreensível”, porque a primazia do olhar guiou e ainda guia (e legítima) pesquisas mais tradicionais, preocupadas em constatar e validar conhecimentos, ratificar fenômenos e concretizar verdades. Porém, a intenção aqui é pensar outras noções de currículo para o Ensino de Geografia.

Nesse sentido, o que se evidencia em nossas pesquisas é virar o currículo de ponta cabeça para que possamos enxergar de outras formas o processo de configuração do Ensino de Geografia. Assim, partimos para ideia de que a “Geografia Clássica” fixou os territórios da vida, das aprendizagens, das desigualdades, do fracasso escolar. O que queremos? Nesse texto manifestamos um posicionamento de remoldar essa “Geografia” para uma pluralidade. Um currículo do Ensino de Geografia que tenha como bandeira as lutas sociais, os corpos presentes, fronteiras abertas e territórios livres.

O currículo existe e é *fazendo uso* que vamos *consumindo* sua premissa de modo subjetivo e complexo. Ou seja, “*articulando redes de conhecimentos, bem como [...] ideias de muitos outros e pensando uma forma de pensar e criar conhecimento que articula princípios e eixos – em rede, portanto*” (Alves, 2008, p. 98).

Dessa forma, de pensar em redes, nos colocamos frente ao desafio de compreender os currículos do Ensino de Geografia como *produção*, nos perguntamos cotidianamente: o que eles nos mostram? o que nós conseguimos enxergar a partir do que é produzido todos os dias na relação docentes/estudantes/saberes? O currículo, então é aquilo que nos *faz pensar*.

Nesse sentido, corroboramos com Garcia (2015), ao pensar que o currículo é uma produção cotidiana, pois envolve um conjunto de culturas, valores, histórias e conhecimentos.





Questionar a perspectiva hegemônica e reducionista de currículo e pensar currículo a partir da dimensão política do compromisso com a escola pública e da educação para todos é, sem dúvida, uma tarefa necessária diante das lógicas presentes nos processos contemporâneos de trocas simbólicas e materiais em que as desigualdades sociais se acirram (GARCIA, 2015, p. 294).

Veiga-Neto (2002, p. 59) diz que os currículos *devem ser entendidos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola*. São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, tornando as escolas *espaços-tempos* de circulação e criação de conhecimentos e é com ele que fechamos nosso texto, afirmando que por meio de nossas experiências é isso que temos visto e é sempre buscando sistematizá-la que seguimos caminhando.

Se os sujeitos não consomem passivamente o que lhes é dado, mas sim criam nas artes de fazer e práticas sociais de conhecimentos a partir disso, podemos afirmar que os sujeitos praticantes das vidas cotidianas das escolas não reproduzem as propostas e os currículos oficiais, mas sim os recriam cotidianamente a seus modos. Tal noção foi formulada por Garcia, que definiu esses currículos como “currículos produzidos”, que seriam “criação cotidiana dos *praticantes-pensantes*” (OLIVEIRA, 2012) do cotidiano escolar. Nessa produção de currículos se enredam diferentes conhecimentos e valores de diferentes sujeitos, sejam coletivos ou individuais.

As contribuições e potencialidades do encontro vivenciadas com a pesquisa, nos leva a considerar que essa noção pode ser pensada como palavra-chave nos currículos produzidos com a formação docente. Isso porque, ao provocar as interrogações e deslocamentos e possibilitar lógicas na produção dos saberes e práticas docentes mais dialógicas e horizontalizadas, o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas e uma produção mais solidária dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente. (Garcia, 2015, p.4).

Ao buscarmos nas práticas curriculares as diferentes culturas vividas e trazidas pelos coletivos docentes, suas emoções e sentidos, alimentamos uma ideia de currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais. Ao dar maior visibilidade a esses currículos *pensados-praticados* (OLIVEIRA, 2012) nas salas de aula, atribuímos sentidos aos acontecimentos que são gestados nos e com os cotidianos educacionais possibilitando uma nova leitura sobre a produção do conhecimento escolar e do currículo. Assim, disputando com as políticas hegemônicas de currículo o sentido atribuído ao campo curricular.

Ao juntar essas concepções de currículos que são produzidos a partir dos *praticantes-pensantes* podemos inferir, é essa posta que foi tecida nesse trabalho, que o em nossas pesquisas os professores e professores constroem, sendo o campo da prática uma força motriz para pensar um Ensino de Geografia que tenha como pauta diversidades, os processos culturais e a diferença. Nesse ponto, destacamos que é impossível separar o sentir, o pensar e o fazer, na medida em que pudemos ler e escutar as histórias e buscar



compreender sobre os princípios que alimentam esses espaços, podemos perceber quantos currículos são criados, ou, nas palavras de Garcia (2015), “produzidos”.

Ao pensar o currículo como uma produção cotidiana, podemos perceber as pistas das experiências e a presença da diversidade epistemológica, sendo essas muito mais ricas e “completas” do que um quadro curricular ou um simplesmente um conjunto de disciplinas e conhecimentos. Isso porque, na medida em que são bricolados esses currículos, as práticas docentes tecem conhecimentos mais perto da realidade e, algumas vezes, trazendo alternativas para as vidas dos estudantes

É preciso pensar que, para além dos conteúdos presentes no cotidiano escolar, o contexto social e econômico mais amplo é fortemente presente nas subjetividades de alunos e professores, nesse sentido, podemos pensar com Nilda Alves (2003), quando aponta que não existe um dentro ou fora da escola, mas ‘dentrofora’ ao mesmo tempo, e portanto, isso afeta diretamente os currículos e, conseqüentemente, o espaço da Geografia escolar (PEREIRA, 2019)

Nesse sentido, reafirmando a premissa “Curriculistas, não há currículo, os currículos se fazem ao *curricular*. O verbo não existe, mas poderia existir, significando criar currículo, fazer currículo, pensar currículo” (OLIVEIRA, 2015, p.04 grifo da autora).

Na direção que aponta Oliveira, “os currículos se fazem ao *curricular*”, a partir dos nossos trabalhos no âmbito do Ensino de Geografia, complementaríamos que tal ensino se faz nos cotidianos. Curricular aqui tem a ver com formas inquietantes de pensar uma educação outra, formas de contar histórias de currículos diferente da que aprendemos, muitas vezes nos bancos das universidades; curricular tem relação com destituir o pensamento hierarquizante, com um rompimento com a política vertical e o pensamento linear.

O curricular é ir atrás de outras histórias que não desumanizem os professores e seus alunos, pois, como mais uma vez nos lembra Adichie, existem histórias que matam um povo. Contudo, queremos curricular com Ensino de Geografias que restabeleçam o diálogo com escolas e universidades, ritmos da vida bonita produzida dentro das escolas, um pensamento que esteja em permanente movimento.

### **Geografias dos desassossegos: tecendo *espaços-tempos* curriculares marginais**

“Tudo em mim é a tendência para ser a seguir outra coisa; uma impaciência da alma consigo mesma, como uma criança inoportuna; um desassossego sempre crescente e sempre igual. Tudo me interessa e nada me prende.”

Fernando Pessoa.



Na perspectiva de currículo que enunciamos anteriormente, acreditamos que os versos de Fernando Pessoa nos instigam a pensarmos “Geografias dos desassossegos” enquanto devires filosóficos, éticos, estéticos e políticos dos saberes/fazeres curriculares em geografias escolares tecidas nas redes cotidianas, sejam em espaços/tempos escolares ou acadêmicos, materializados enquanto compromisso profissional docente.

Inspirados na obra de Pessoa e em perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, algumas de nossas recentes experiências colaborativas em práticas de ensino e projetos no âmbito da formação de professores de Geografia, já delineiam o que chamamos de “Geografias dos desassossegos”, conforme apontamos abaixo:

Partimos dos nossos desassossegos, inspirados por Pessoa, para provocarmos o ideário posto nos macropólos dos conhecimentos Geográficos escolares – o possível, passivo da desilusão – colocado em contraponto com o sonho do desassossego, onde a agitação, a aflição e o alvoroço – os impossíveis, os devaneios – germinam pedagogias da esperança. Nos colocamos aqui como se fossemos aquela turma de alunos agitada, que balburdiando produz sua escola na contramão das disciplinarizações previamente impostas por uma arquitetura escolar de controle discursivo, espacial e corporal (PEREIRA; GIORDANI, 2023, p.414-415)

Nesse sentido, entendemos que as Geografias dos desassossegos são *modus* de operação curricular que atuam nas margens, em sentido invertido, onde o cotidiano e a narratividade dos sujeitos. O objetivo desse desassossego é balburdiar! Em tempos de grande conservadorismo político e ataques à escola pública a aos trabalhadores da educação, entendemos como necessário balburdiar, ressignificando esse termo enquanto devir de (re)existência dos movimentos cotidianos, de defesa da horizontalidade de relações saberes-poderes entre escolas e universidades, de posicionamento político em prol da democracia e dos direitos humanos.

Em nossos trabalhos fundamentados em nas pesquisas aqui tecidas, trabalhos de extensão, atividades de ensino e formação de professores em Geografia e as nossas redes de trabalho no cotidiano escolar e acadêmico, compreenderemos as Geografias dos desassossegos pelo seguinte caminho: currículo, historicidade e contemporaneidade em debate na geografia escolar; a educação como direito territorial e as geografias em movimento, como pressupostos políticos de criação curricular para balburdiar cotidianamente.

### **Currículo em debate na geografia escolar: historicidade e contemporaneidade**

Autores como Goodson (1997) e Escolano (2001) colocam as disputas disciplinares como uma das interfaces de análise curricular, sobretudo na tônica dos projetos políticos engendrados nos símbolos das disciplinas, nos discursos e nas intencionalidades. Segundo os autores, trata-se de um projeto de arquitetura escolar, historicamente construído mediante as intencionalidades de sujeitos onde, de sobremaneira,



colocam-se em voga os seus discursos em prol de uma retórica curricular legitimadora de referências, de cátedras propulsoras de modelos, admitidas como únicas possíveis.

Na Geografia enquanto disciplina escolar e ciência, essas disputas curriculares são emergentes e estão postas, historicamente, conforme os circunstanciamentos da relação espaço/tempo curricular. Já são diversas as investigações<sup>6</sup> que têm constado, historicamente, a vinculação de sujeitos e retóricas à produção de currículos legitimadores de ideários nem sempre democráticos no âmbito da Geografia escolar brasileira, atribuindo em muitos momentos teores conservadores e/ou reducionistas aos conhecimentos oficiais da Geografia escolar.

Nesse imbróglio, o nosso desassossego são os silenciamentos. Ora, quando sujeitos uns se tornam cátedras com suas retóricas e seus raciocínios únicos<sup>7</sup>, outros sujeitos, outros olhares e outros lugares são silenciados, marginalizados e, muitas vezes, perseguidos diante da hegemonia de um conhecimento, sobretudo em períodos onde ensaios antidemocráticos são exercidos sem preocupações. Assim, enquanto professores, qual o nosso posicionamento ético profissional: reprodução retórica das cátedras e seus raciocínios disciplinares? Ou compromisso com o desocultamento das margens e das desigualdades, por meio de uma pedagogia da esperança? Apesar de posta essa dualidade, entendemos que os compromissos éticos de um professor de Geografia, em meio a esses descompassos, se constroem no bojo de seu projeto e seu lugar de docência, circunstanciado pelos saberes-poderes materializados no cotidiano dos espaços/tempos onde o mesmo pode desassossegar, criar currículos e balburdiar.

Assim, temos como desassossego com o entendimento posto nos documentos curriculares de um raciocínio “único” de conhecimento geográfico na escola e na universidade, em voga em documentos e políticas oficiais como a BNCC, BNC-Formação e a Reforma do Ensino Médio. Dessa forma, na contemporaneidade, entendemos que a disputa curricular no âmbito da Geografia escolar é emergente, sobretudo frente a um projeto centralizador de currículo que intenta minar a autonomia docente em diversos âmbitos.

Em nossas práticas de ensino e trabalhos no âmbito da formação de professores em Geografia, sobretudo no âmbito da atuação nos estágios supervisionados a partir das narrativas dos professores da educação básica e de licenciandos, já temos acompanhado os impactos da implementação das reformas

---

<sup>6</sup> Dias (2020), Mello (2020), Pereira (2019), Maia (2014), Albuquerque (2011), Rocha (1996).

<sup>7</sup> Nos fundamentamos aqui em Giroto (2021) na crítica ao esvaziamento do conceito de “Raciocínio Geográfico” posto na BNCC de Geografia e, sobretudo, ao entendimento de uniformização da aprendizagem em Geografia por meio desse conceito.



curriculares neoliberais no cotidiano do trabalho docente, na perda de carga horária, na precarização do trabalho e no esvaziamento do conteúdo de Geografia (PEREIRA, 2022).

Essas narrativas e experiências dos licenciandos em escolas estaduais e municipais do Rio de Janeiro têm evidenciado um crescente aprofundamento do caráter excludente dos currículos oficiais, uberização e instagramização da docência e do currículo pelo “engajamento” tecido nas novas disciplinas do ensino médio e de uma política educacional excludente, silenciadora de sujeitos e práticas cotidianas diversas.

No entanto, na contraposição das tragédias anunciadas por essas políticas curriculares, as narrativas de estágio também evidenciam as criações e rupturas nesse processo, enquanto devires de uma produção curricular que é tecida coletivamente, horizontalmente, na marginalidade da política oficial. As narrativas observadas em nossos cotidianos de atuação docente também têm apontado Geografias do encontro, do cotidiano; estas, não são garantidoras de verdades absolutas ou de resultados medidos por sistemas de avaliações, pois partem da experimentação como currículo do arriscar-se pela potência da subjetivação e apropriação do espaço vivido pelo próprio sujeito. Assim, entendemos que:

Esses saberes/fazer geográficos se propõem a desterritorializar e reterritorializar as práticas e discursos “acostumados” a partir da experimentação da própria paisagem, dos encontros espacializados e dos lugares dos sujeitos. Estar juntos, provoca deslocamentos dos signos, do pensar coletivamente, de nos (re)criar como docentes menos prescritivos, menos autoritários, mas mais arranjados pelas potências das pequenidades cotidianas, de gente, das heterogenias do território escolar, dos movimentos sociais e populares, das comunidades, da decolonialidade, da educação de gênero, da educação popular, da educação antirracista, da arte, da música, da literatura e do cinema. Inventar linhas de fuga, coletivamente, redefinindo os modos de existência nossos e da própria Geografia escolar (PEREIRA, 2022, p.231).

Em nossos desassossegos nos processos de pesquisa, no âmbito das redes colaborativas entre professores da educação básica, pesquisadores, mestrandos, doutorandos e licenciandos, temos reforçado enquanto princípio epistemológico de criação e bricolagem curriculares tecidas cotidianamente o conceito de “Educação como direito territorial”. Ao entendermos o currículo e os espaços/tempos escolares em disputa cotidiana, mobilizamos a categoria geográfica de *território* para compreendermos os discursos, símbolos e dimensões políticas dos currículos tecidos coletivamente.

Compreendemos que assumir a educação como direito territorial significa tensionar os territórios escolares, que criam e (re)produzem currículos, no sentido de evidenciar a apropriação cotidiana desses territórios pelos próprios sujeitos e suas diferenças, na contramão de uma lógica empresarial, neoliberal, hegemônica e heterogênea de currículo. Sendo assim:

Pensar a educação nesses termos é compreender que o direito à educação, na história da formação socioespacial brasileira, é resultado da luta contra a expropriação espacial que marca essa formação e que produz contínuos processos de espoliação de direito, inclusive, do direito aos territórios (do



trabalho, da moradia, do lazer, do descanso etc.). A luta pelo direito à educação, que se materializa, em primeiro lugar, na luta pela construção de escolas, pela ampliação de vagas, pela contratação de professores, pelas condições de acesso e permanência é, nesses termos, uma luta que resulta na reapropriação territorial. Isso significa dizer que a atual Geografia da escola pública no país não pode ser entendida apenas como resultado de uma lógica de organização do Estado por meio da política educacional, mas como expressão da luta pelo direito à educação mobilizado pelas comunidades, em especial periféricas, em sua luta cotidiana contra a expropriação territorial e a espoliação de direitos (GIORDANI; GIROTTI; SOARES, 2022, p. 321).

Nesse sentido, não só reconhecemos uma geograficidade da escola e do currículo, como tensionamos quais geografias são tecidas no cotidiano da sala de aula, sobretudo do ponto de vista de seu comprometimento ético e político com o combate às desigualdades e a defesa de uma apropriação coletiva e cotidiana do espaço escolar pelos sujeitos em suas diferenças e intersecções de raça, gênero, sexualidade, classe, ancestralidade, religião, comunidade, cultura e identidade.

Para desassossegar essa outra geograficidade curricular entendida por nós, transpomos o conceito de Geografia em Movimento de Bartholl (2018), que analisa as geografias desenvolvidas nos/com os movimentos sociais de base, uma geografia comprometida com as lutas das classes periféricas. A proposta de uma geografia em movimento de Bartholl também floresce de suas vivências junto/com/nas coletividades militantes com base em favelas do Rio de Janeiro. Para o autor, se “a Geografia tem muitas contribuições específicas a fazer para cuidar desta relação” com as classes periféricas e dissidentes, isso “demonstra-se na inserção da mesma nos processos concretos”, ou seja, em/no(s) movimento(s) (BARTHOLL, 2018, p. 18).

Portanto, ousar uma aliança entre a geografia escolar com uma geografia em movimento requer algumas re-interpretações de ideias, capturas, significações que sirvam para as propostas que tentamos fazer aqui. Pois, uma geografia em movimento é antes uma geografia da militância que tem uma relação com saberes-fazer e saberes da prática militante. São saberes em prol de um da (auto)emancipação coletiva, saberes de uma geografia (des)envolvida junto/com movimentos sociais de base, o uso da geografia como ferramenta de luta.

Nesse sentido, nossas pesquisas no âmbito do desassossego curricular em geografia escolar têm apostado nas narrativas docentes e na interseccionalidade enquanto pontos de partida para o currículo como ferramenta de luta. Assumimos, assim, como perspectiva de currículo que “qualquer prática pedagógica [que se afirme] radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida” e para isso os professores e professoras precisam mostrar “valorizar de verdade a presença de cada um” (Hooks, 2017, p. 18).

Nessa direção, com professores em diversos espaços educacionais, temos evidenciado as narrativas enquanto potência de autorreconhecimentos docente, de reflexão da/sobre a prática e de (re)constituição de processos de identidade. Nesses trabalhos, as trajetórias formativas docentes têm posto em tensão as



relações curriculares dadas na escola e na formação de professores, sobretudo no âmbito das lutas da categoria docente e de suas condições de trabalho e da produção autônoma de currículo autoral por parte dos professores. Nessas pesquisas têm sido evidenciados o cotidiano, a experiência, as relações sociais e os espaços educativos a partir das narrativas que exprimem experiências repletas de emoções, traumas, decisões, incertezas, superações e realizações que são inerentes à constituição da identidade desses professores e permeiam os conflitos das relações curriculares e o trabalho com as diferenças no cotidiano da sala de aula (PEREIRA; COSTA; 2018, 2019).

Em outra frente de trabalho em prol de geografias em movimento na escola, temos evidenciado nas perspectivas dos estudos de gênero, diversas compreensões sobre modos de saber/fazer cotidianos que produzem currículos, identidades, geografias e práticas pedagógicas que tensionam as territorialidades institucionais das políticas curriculares. Assim, temos entendido a criação curricular também a partir de uma geograficidade da corporeidade dos sujeitos, expressa cotidianamente, entendidas como:

Geografias corporificadas, assim, no plural, porque levamos em consideração os diferentes modos de existência, a subjetividade e a própria diferença que se materializa em nossos corpos, produzindo, assim, diferentes corporeidades e espacialidades. O que torna, então, impossível um único fazer geográfico corporificado e existencial, ou seja, não há como se pensar em uma única forma de se fazer Geografia levando em consideração o corpo, portanto, há de se considerar que estamos falando de múltiplas formas de corporificação e modos de existência (SOUSA; PEREIRA; SILVA, 2022, p.204)

Por fim, compreendemos que é emergente ressignificar os saberes/fazeres da Geografia no cotidiano dos territórios educativos, sobretudo, assumindo princípios éticos, políticos, filosóficos e estéticos de uma criação curricular comprometida com o reconhecimento e com o encontro dos sujeitos constituído temporalmente nos espaços de educação.

### **Ensino de Geografia e desassossegos curriculares: insurgências a partir do “posicionar” e “tomar posição no mundo”**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394 de 1996), o sistema educacional no Brasil “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que nos leva a refletir sobre o currículo de Geografia na Educação Básica considerando a contribuição desta ciência, pois segundo Santos (2015, p. 320), “Geografia é uma disciplina fundamental para a constituição dos referenciais posicionais que orientam os comportamentos dos indivíduos e dos grupos”.



No entanto, se faz necessário pensar através de uma nova perspectiva de educação, que não se resume em apenas de transmissão de conteúdos, uma vez que entendendo como um campo em disputa, ou seja, é cheia de intenções e significados, de disputas de relações de poder, sobre aquilo que somos e o nos tornamos ao longo do processo educacional, o currículo escolar é encharcado de valores, ideologias, forças e interesses, e o ensino da Geografia não está fora dessa arena. Nesse sentido, Santos (2007, p. 27) afirma que:

[...] propomos aqui a ideia de que o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo. Quando falamos isso, estamos indicando na verdade uma dupla acepção do que chamamos “se posicionar no mundo”: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição no mundo neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar.

Logo, compreender esse processo é importante, uma vez que a cada período histórico o currículo se modifica de acordo com o poder vigente, com pensamento e tipo de estrutura escolar que a sociedade e o governo desejam, o que implica diretamente nesse “posicionar” e “tomar posição no mundo”, por isso as discussões sobre o currículo no Brasil sempre são retomadas em função das alterações surgidas a partir de novas propostas curriculares oficiais que se pretendem implementar nas escolas como, por exemplo, aconteceu recentemente com a implementação de uma Base Comum Curricular Nacional (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM).

Nesse sentido, antigas questões sobre o currículo retornam, dando destaque ora a certos conteúdos ora a outros. Deste modo, esse movimento questionador de nada tem de inovador: quais conteúdos relevantes devem ser aplicados à elaboração de um currículo de geografia? O que deve ser ensinado em geografia? Qual o objetivo de ensinar geografia? Por que ensinar geografia? Por que deve ser ensinar este e não aquele conteúdo da geografia? É preciso ter explícito a diferença entre geografia acadêmica e a geografia escolar? É importante para que o professor de geografia da escola básica compreenda o objetivo da geografia? O que se pretende ao ensinar geografia na escola básica?

São antigas questões que se mantêm na sua inércia epistemológica uma vez que estão alheias as questões sociais, políticas e econômicas que atravessam os sujeitos escolares, mas que com o passar do tempo as respostas variam conforme as disputas que permeiam o espaço escolar, porém sem tensionar os lugares sociais ocupados pelos mencionados sujeitos. E o que se tinha, muitas vezes era uma geografia escolar enfadonha de memorização de determinadas informações geográficas tornando-se uma disciplina voltada para a simples descrição de mundo, despreocupada com o “posicionar” e “tomar posição no mundo” dos educandos.





Baseado em um o método de investigação positivista, que se organiza metodologicamente no modelo de natureza-homem-economia (N-H-E) apresentado por MOREIRA (2014), portanto uma geografia descritiva, com valorização do empírico como discurso pedagógico enciclopédico, ou seja, “pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos [...]” (CAVALCANTI, 2013, p.20).

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

Então, quando novamente os objetivos do ensino de Geografia na escola são curricularmente tensionados a partir de uma perspectiva crítica da produção conhecimento levando em conta o “posicionar” e “tomar posição no mundo”, essa quebra de paradigma não se deu isoladamente, pois “as ciências vêm sendo desafiadas diante de fenômenos e processos de grandes envergaduras que o mundo vem experimentando, sobretudo nos últimos 40 anos” (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 7).

Nesse sentido, tal reconfiguração imprime, também, a reconfiguração das ciências, em nosso caso específico, da ciência Geográfica, pois foi originada em um eurocentrismo que escravizou os africanos, exterminou os povos indígenas e oprimiu os pobres. Como destaca Porto-Gonçalves (2007, p. 9):

As ciências humanas, inclusive as ciências híbridas como a Geografia, não estavam preparadas para a emergência desses movimentos. Antes de tudo porque continuam prisioneiras do eurocentrismo e não conseguem analisar criticamente o significado da noção de modernidade e, assim, tornam essa noção um fundamentalismo.

Porto-Gonçalves (200, p. 8) dá destaque a essa crise de paradigma que as ciências estão passando em especial, as ciências humanas, ainda que, também os desafios sejam grandes para as ciências naturais.

Quanto às ciências ditas humanas os desafios não são menores. Para perder o fio com o anterior, considere-se o fato de que as ciências humanas não podem mais continuar a ignorar a inscrição material da sociedade na natureza por meio do espaço geográfico. Mas não param por aí os desafios. Grandes fenômenos e processos sociais colocam os paradigmas hegemônicos das ciências sociais em questão como, por exemplo,



a queda do muro de Berlim e, sobretudo, a emergência de novos protagonistas reivindicando o “direito a ter direitos” como mulheres, os povos originários e os afro-latino-americanos.

Além disso, ao longo do tempo as análises geográficas não incorporaram as reivindicações do povo negro, pois “o sistema mundo moderno-colonial, e sua Geografia, se conformou por meio da discriminação racial” (PORTO-CONÇALVES, 2007, p. 11). Em outras palavras,

Não olvidemos que a África que temos hoje não é o resultado da história dos povos africanos somente, mas a história da subordinação, exploração, diáspora que constituiu a formação geográfica daquele continente, sobretudo depois da subordinação imposta pelos europeus por meio de seus conquistadores, religiosos e negociantes. A Geografia, quando liberta do eurocentrismo, começa a deixar falar as relações sociais e de poder que conforme o espaço assimétrico do sistema mundo moderno-global (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 10)

Sendo assim, a ciência Geográfica, enquanto disciplina escolar, precisa se reinventar para atender esses movimentos que antes eram invisibilizados, uma vez que o eurocentrismo impera. Portanto, é necessário olhar para a opressão socioeconômica, mas também para outros aspectos como propõe Wettstein (2005, p. 125-126):

Como ocorre na medicina, creio que também em nossa disciplina deve-se exercitar, ao mesmo tempo, a geografia “curativa” e a geografia “preventiva”. Através da primeira cuida-se dos males do desconhecimento sobre os meios físicos, humano e econômico que nos rodeiam; por isso é necessário continuar explicando incansavelmente como funcionam os processos geomorfológicos, qual é a interação entre fatores e elementos do clima, em que consiste o “espaço dividido” e os dois circuitos das sociedades urbanas, quais são determinantes do equilíbrio ecológico em escala regional e mundial, o que é geografia do subdesenvolvimento. [...]Dito de outra maneira: somente ao ensinar “o mundo tal qual ele é” (e não tal qual ele foi) estamos fazendo geografia prospectiva.

É necessário pensar e repensar o Currículo de Geografia no sentido de refletir até que ponto ele está, de fato, articulado com as mudanças ocorridas nos últimos tempos. Assim, como Wettstein (2005), os conteúdos específicos precisam ser ensinados e, disso, também não abrimos mão, porém não podemos deixar de pensar até que ponto a Geografia está conectada com a complexidade da vida moderna, com as reivindicações dos diversos movimentos sociais. Nesse sentido, Pontuschka (2005, p. 128) afirma que:

O ensino de Geografia nas escolas públicas [...] passa por momentos de grandes dificuldades. Além da degradação geral das condições de ensino e trabalho dos professores, a geografia vê-se diante de um impasse. De um lado, temos nas universidades um movimento crítico em relação às concepções tradicionais da geografia e todo um processo de reformulação que repercute no ensino através do surgimento de novas propostas curriculares. De outro, encontramos os professores mergulhados em desânimo, dúvidas e frustrações diante de uma escola onde pouco se ensina e aprende.

Além da crise mencionada por Wettstein (2005), soma-se a esse cenário a situação dos desafios enfrentados pelos professores de geografia nas escolas de todo o país frente às precariedades que a profissão docente sofreu ao longo das últimas décadas. Muito se tem de mudanças curriculares, porém o que observamos é que são mudanças aparentes, mas que não trazem em esses âmagos mudanças estruturais e o velho se torna novo, para tudo se manter o mesmo.



Entretanto, se dentro da própria Geografia existe uma crise de paradigmas tanto no âmbito acadêmico como escolar, essa crise não é um privilégio único e exclusivo da Ciência Geográfica, ou seja, segundo Arroyo (2012, p. 122) é desdobramento dos acontecimentos no setor educacional e da pressão social pelo qual o mundo está passando.

Reações semelhantes encontramos nas escolas: políticas educacionais, de um lado, e nas campanhas como todos pela educação, toda criança na escola, democratização da educação infantil 4-5 anos e universalização (quase) do Ensino Fundamental de novo anos. De outro lado, as reprovações, retenções, defasagens idade-série, a separação das turmas de alunos exitosos, de um lado, e repetentes, defasados, desacelerados, indisciplinados, de outros. As classificações de alunos, de escola privada vs pública, qualidade vs sem qualidade estão mais fortes com a chegada dos (as) filhas (as) dos trabalhadores empobrecidos, das periferias e dos campos. As formas de pensar essas infâncias e adolescências e de pensar os diferentes se tornaram mais duras, mais negativas na medida em que se fazem mais presentes e afirmativos, lutando por direitos.

Todo esse rearranjo impõe novas posturas científicas frente a esses novos sujeitos e suas demandas. Essa situação coloca em xeque a produção do conhecimento e o modo de se produzir ciência e seus desdobramentos com foco na sala de aula. Entretanto, de que maneira esses conhecimentos sistematizados têm contribuído para dissolução dessa crise construída por esses novos sujeitos? Como o currículo está lidando com isso? Como a Geografia incluiu ou não essas novas reivindicações em suas análises? Segundo Arroyo (2012, p. 122), estamos diante de um cenário complexo.

Por que as presenças dos diferentes se tornam um incômodo e provocam reações de controle? Porque como diferentes propõem outro projeto de campo, de cidade e de sociedade, de escola e de universidade. Por que se contrapõem a apropriação/expropriação da terra e do espaço, a exploração do trabalho e a destruição da agricultura camponeses, da produção de alimentos para a vida... A diversidade de lutas e de ações coletivas populares e de movimentos sociais mexem nas estruturas e relações mais brutais de dominação/subordinação dos trabalhadores, dos setores populares. Trazendo as lutas para o direito à terra, teto, moradia, trabalho, vida, escola, universidade, instalam os direitos nos núcleos estruturantes das relações políticas de dominação/subordinação. Da produção-reprodução das desigualdades. A reação política a esses movimentos expõe a radicalidade política que eles trazem para as relações políticas e econômicas, culturais e pedagógicas.

Assim, o currículo de Geografia precisa reconfigurar suas bases epistemológicas no sentido de atender esses "novos sujeitos". Pontuschka (2005, p. 133) aponta a necessidade de ter como ponto de partida a condição de existência desses estudantes.

As condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que via do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular. Enfim, propiciar aos alunos a vivência de um método de trabalho que possa ser usado em diferentes situações, para que eles, gradativamente autonomia no processo de produção do conhecimento, é um aspecto importante que o educador deve buscar.

Assim, pensar no currículo de Geografia se faz necessário pensar em um mundo a partir dos seus processos de desigualdades e exclusões, onde a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis deste processo.



É necessário imprimir um sentido ético e político para se posicionar e tomar posição no mundo conscientemente como um espaço público e democrático de direitos e deveres. Portanto é trabalhar uma Geografia que considere o estudante por inteiro, enquanto um sujeito histórico fruto e ao mesmo tempo agente da luta por uma educação enquanto um direito social.

### Considerações Finais

A produção dos currículos da geografia, aliado aos princípios dos cotidianos e das epistemologias plurais nos permitem perceber as dimensões e desigualdades espaciais, construir análises comprometidas não só com a denúncia, mas com potência da luta pela igualdade de direitos, agregando às suas análises as condições de sociais, econômicas e culturais dos sujeitos presentes nas salas de aula. Levando em conta não somente as ausências, mas ressignificando as lutas de resistências, a cultura, as marcas sociais e espaciais.

Seguimos na direção de desconfiar dos currículos prescritivos e discutir as contribuições das práticas curriculares para pensarmos em currículos mais potentes, em conhecimentos mais solidários e vivências escolares mais emancipatórias, cidadãs e democráticas produzidas por professores

Nosso posicionamento não é utópico desde do momento que entendemos a partir de Miguel Arroyo que Currículo é território de disputa e juntamos ao Arroyo para (re) afirmar que Ensino de Geografia é lugar de território, de vida, de diferença e de produção curricular cotidiana.

O nosso trabalho parte dessa compressão de um currículo de Ensino de Geografia vivo, criativo e que os conhecimentos são enredados em redes de *saberes-fazer*s. Tais redes vão se espraiando em nossas pesquisas, contaminando as práticas dos professores, as nossas ações e fortalecendo o diálogo escolas-universidades. O trabalho em rede permite (re)desenhar os territórios consagrados por um único tipo de conhecimento, sendo assim, os envolvimento com redes fazem cair por terra quaisquer imposições curriculares que se apresentem estritamente autossuficientes.

Nesse sentido, as redes de conhecimentos se entrelaçam e nos ajudam a *mergulhar* em outras configurações para o Ensino de Geografia no qual o currículo vai marcando presença em cada prática, sem estabelecer padrões ou normas definidas. Assim, é necessário refletirmos sobre um currículo de Geografia que abarque essas novas demandas, levando em conta, os cotidianos e múltiplas formas de viver e habitar o mundo.



## Referências

- ALVES, Nilda, et all. (orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, N. **Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: ALVES, N e OLIVEIRA, I. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de sabres. Petrópolis: DP et Allii, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROVO. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BARTHOLL, Timo. **Por uma Geografia em movimento: a ciência como ferramenta de luta**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 164, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- DIAS, Angélica Mara De Lima. **A Revista do Ensino e a geografia escolar (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- ESCOLANO, Agustín Benito. **Arquitetura como Programa: espaço-escola e currículo**. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín Benito. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GALLO, S. **Em Torno de uma Educação Menor**. Educação & Realidade, 27(2), p. 169-178, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>> Acesso em 18 de abril de 2022.
- GIORDANI, Ana Cláudia; GIROTTTO, Eduardo Donizete; SOARES, Marcos de Oliveira. **Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares**. Revista da ANPEGE. V. 18. Nº. 36, ANO 2022 e-ISSN: 1679-768X.
- GIROTTTO, Eduardo Donizete. **Por uma crítica da Geografia escolar oficial: notas ao debate**. In: ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; CARVALHO, L. E. (Orgs.). História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições - volume 2. Curitiba: CRV, 2021.
- GARCIA, Alexandra. **Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. et al. (Orgs.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Petrópolis: DP et alii, 2015. v. 1, p. 289-304.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Porto, Portugal: EDUCA – Currículo, 1997.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2017.
- MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889. 2014. 186f**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- MELLO, Bruno Falararo de. **Uma leitura da climatologia escolar em livros didáticos de Geografia (1967-2013)**. Tese (Doutorado em Geografia). 287 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020.
- Moreira, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A Geografia: ensino e pesquisa**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). Novos Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-142.
- PEREIRA, Diego Carlos; GIORDANI, Ana Claudia. Geografias escolares: desassossegos e (de) caligramas e lugares de docências e... In: OLIVEIRA, Aldo Gonçalves [et al.] (Orgs). **Geografias e educação: singulares mãos docentes**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.
- PEREIRA, Diego Carlos. **Geografias Escolares Desacostumadas: pistas para os estágios supervisionados e a formação de professores**. Revista Ensino de Geografia (Recife), V. 5, No. 1, 2022.



PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

PEREIRA, Diego Carlos; COSTA, Váldina Gonçalves da. **Histórias e identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de formação de professores: as relações curriculares entre a “Licenciatura” e o “Bacharelado” nas trajetórias formativas**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 228-244, jan./abr. 2019

PEREIRA, Diego Carlos; COSTA, Váldina Gonçalves da. **Dualidade e ambivalência da identidade docente de bacharéis que atuam em cursos de licenciaturas**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 47, p. 174-199, jan./mar. 2018.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Geografia dos sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna**. IN: SANTOS, Renato Emerson. (Org.) Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais. O negro na Geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007. p. 7-11.

SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639**. In: IN: SANTOS, Renato Emerson. (Org.). Diversidade, espaço e relações étnicoraciais: O negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-42.

SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de geografia e a Lei 10.639: algumas discussões de currículo**. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANNA FILHO, Manoel Martins de. (Org.). Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2015. p. 317-339.

SOUSA, Victor Pereira de; PEREIRA, Diego Carlos; SILVA, Tiago Dionísio da. **Geografias corporificadas: sobre fronteiras que produzem espaços escolares**. In: MOREIRA, Carlos André Gayer; TONINI, Ivaine Maria (Orgs.). Espacialidades transgressoras: gênero e sexualidade na Geografia. – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022, p.181-209.

WETTSTEIN, Germán. **O que se deveria ensinar hoje**. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-134.