

OS OLHARES DOS ALUNOS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

Fátima de S. Greco

Mestre em Geografia. Professor da
Escola de Educação Básica da
Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO: Este texto é resultado de uma pesquisa que focalizou o ensino da Geografia, os aprendizes e as aprendizagens tendo como objetivo ampliar as reflexões e a avaliação desta disciplina no processo da formação básica de sujeitos diante da complexa e diversificada vida contemporânea. Apresentamos aqui parte de nossas análises, especificamente a que se refere à avaliação da Geografia escolar no Ensino Fundamental da rede pública.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Currículo escolar. Currículo dos alunos.

ABSTRACT: This text is resulted of a research that focused the education of Geography, the apprentices and the learnings having as objective to extend the reflections and the evaluation of this disciplines ahead in the process of the formation basic of citizens of the complex and diversified life contemporary. We present here part of our analyses, specifically the one that if they relate to the evaluation of pertaining to school Geography in the basic education of the public net.

KEYWORDS: Geography. Pertaining to school resume. Resume of the pupils.

O que é geografia?

“uma matéria que eu não tenho interesse” Tiago

“uma matéria importante e chata” Ludimila

“uma matéria para quem gosta e compreende” João Pedro

“fala sobre localização e sobre o povo de um lugar” Bárbara

“quase sem valor pela maneira de ser ensinada, pelos livros, aos alunos” Renata

“qualquer lugar que vamos levamos a geografia” Rosiana

“é um conselho em nossa vida” Rafael

“é quase tudo na vida” Leandro

Ao ouvirmos os/as alunos/as sobre a relação que estabeleceram com a Geografia no percurso escolar entre o 5º e o último ano do Ensino Fundamental, constatamos suas insatisfações. Identificamos que poucos/as (30%) gostam desta disciplina na escola, enquanto a maioria revela insatisfação (53%) em relação à Geografia ensinada e aprendida no Ensino Fundamental. Ainda identificamos que, considerando o conteúdo e as atividades propostas por esta disciplina e as experiências dos/as alunos/as com outras disciplinas no Ensino Fundamental, a Geografia está entre as menos apreciadas (posicionada após Ciências, Matemática, Português e História).

Esta postura dos/as alunos/as, avaliando a Geografia escolar, revela que há alguma dificuldade ou problemas em relação ao ensino-aprendizagem de Geografia e nos coloca diante da questão: quais são as dificuldades ou quais são os problemas? O que seria relevante para os alunos em relação à Geografia escolar e

que não vem sendo considerado na sala de aula?

Na busca por respostas a essas dificuldades ou insatisfações dos/as alunos/as em relação à Geografia escolar, esta pesquisa os ouviu por meio de um questionário¹ que se constituiu como documento de análise, uma vez que, como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem podem indicar-nos os desafios postos aos/às alunos/as jovens adolescentes e aos/às professores/as para ensinar e aprender Geografia no mundo contemporâneo. Por considerar o aluno como sujeito desta pesquisa, uma vez que está se avaliando a disciplina Geografia, foi necessário conhecer este sujeito sócio-cultural e reconhecer como ele aprende e vive no espaço geográfico urbano.

Para isso, esta pesquisa não só investigou como delineou o que denominamos *currículo de vida do aluno*, na perspectiva de compreender o ser aluno: quem são? Em suas múltiplas dimensões como ‘ser jovem’ inseridos nas práticas da cultura juvenil, entre as linguagens e expressões multiculturais da/cultura global. E, na perspectiva de conhecer: como vivem no lugar e no mundo do seu tempo. O que podemos chamar de ‘*geografia vivida*’, que representa a dimensão das suas práticas espaciais cotidianas; onde eles/as, jovens adolescentes, movimentam saberes e vivências culturais no espaço urbano, mapeadas nesta investigação como *espaços e meios de socialização*: os *lugares* (rua, ‘shopping’, espaços de práticas esportivas, de práticas multiculturais na cidade, do tempo livre) e *meios de socialização* (expressões musicais, programações televisivas, cinematográficas, imprensa escrita e, no espaço virtual,

¹ O conjunto que compõe a amostra desta pesquisa, que é parte do universo dos estudantes do ensino fundamental, é de 246 alunos/as do ensino público da rede estadual, curso vespertino, de faixa etária (predominantemente) entre 14 e 17 anos, não trabalhadores (a maioria), pertencentes a diversos níveis da classe média, moradores(as) de diferentes bairros da cidade, provenientes de diversas escolas, tendo vivenciado a Geografia escolar de diferentes formas e com diferentes professores(as) neste percurso do Ensino Fundamental. Atualmente cursam a 8ª série na mesma escola, muitos(as) para garantir a vaga no Ensino Médio. Para responder às questões referentes ao ensino de Geografia, aplicamos um questionário e estabelecemos contatos com alunos/as que atendiam os seguintes critérios: moradores de diferentes bairros (sendo 47 bairros entre os 80 existentes na cidade), terem estudado em diversas escolas, tendo em comum a experiência apenas em escolas públicas. Neste perfil, totalizaram 123 (57 alunos e 66 alunas) para avaliar a Geografia no percurso no Ensino Fundamental.

computador, internet e videogame).

Este mapeamento dos espaços e meios de socialização forneceu subsídios para a nossa análise que permitem afirmar que os/as alunos/as inserem-se num horizonte social e cultural diversificado e o espaço-tempo de suas vivências culturais e experiências em práticas espaciais no cotidiano urbano é rico em possibilidades para a compreensão do saber geográfico escolar durante o processo de ensino-aprendizagem. Diante deste mapeamento da realidade do aluno, fica a questão: como a Geografia escolar inscreve-se neste horizonte social e cultural dos/as alunos/as jovens adolescentes, e como a aprendizagem encontra ressonância nas necessidades culturais vividas fora da escola.

A partir dessas considerações, para avaliar a Geografia escolar, estabelecemos como foco para análise dois pontos de referência: o conteúdo e a forma. Para a análise do conteúdo geográfico, consideramos necessário refletir e avaliar a importância deste conhecimento para a vida do sujeito-aluno e se este sujeito compreende a contribuição ou a utilidade na vida cotidiana. Para a análise da forma, compreendendo-a como o modo de trabalhar esse conteúdo, o método de trabalho, ressaltamos, na forma de ensinar, os meios para estabelecer o contato entre teoria e prática e promover o objetivo pedagógico da Geografia.

A partir desses pontos de referência, este artigo expõe o que os alunos pensam da disciplina Geografia e analisa em que medida a prática pedagógica da Geografia escolar, com os conteúdos geográficos e os métodos utilizados no Ensino Fundamental da rede pública, está de acordo com as especificidades do tempo-espaço dos/as jovens adolescentes. E, nos seus diferentes olhares sobre a Geografia, buscamos avaliar, enfim, se (como aprendem) o saber geográfico escolar dialoga com as práticas e culturas

vividas por ele(a)s no contexto das transformações do mundo atual.

Neste sentido, discute-se o que professores e escola podem pensar em relação ao conteúdo-forma do currículo e mudar na Geografia escolar para contribuir com o mundo – o espaço geográfico – que estamos construindo, e que os alunos herdarão.

Ouvindo e refletindo sobre a fala dos/as alunos/as, pudemos identificar alguns dos desafios do mundo contemporâneo postos aos/às jovens adolescentes e aos/às professores para ensinar e aprender Geografia. E, porque não, desafios também para a escola enquanto um espaço de saberes e práticas culturais dos sujeitos desse complexo e diversificado mundo em que vivemos em constante processo de mudanças.

1. O conteúdo geográfico no currículo escolar e o currículo de vida dos alunos

O primeiro ponto de referência para esta análise – o conteúdo – quando avaliado em relação à sua contribuição/utilidade para a vida fora da escola, expressa uma divisão dos/das alunos/as quanto ao posicionamento. No grupo que ‘gosta de geografia’², ora negam: “Aprendemos coisas banais, chatas”; “Só acho importante para o conhecimento”; “Nada a ver”; “estou conhecendo coisa do outro mundo”; [ou simplesmente] “Não gosto”.

Algumas vezes afirmam que estudar este conteúdo tem a ver com a vida cotidiana, estabelecendo algumas relações entre a Geografia escolar e a ‘geografia vivida’ fora da escola, por meio da história de vida, do contexto da realidade vivida, das necessidades e utilidades da disciplina, conforme resposta transcrita a seguir:

² Entre as posições dos/das alunos/as em relação à Geografia escolar, selecionamos de acordo com as respostas: grupos daqueles/as que gostam, não gostam, gostaram do/a professor/a, gostam da/o professor/a e da matéria e daqueles/as que são indiferentes.

Estudo coisas que estão ao nosso redor (M8D2); Vejo várias pessoas com falta de moradia, fome (M8B2); Ppassamos muitas dificuldades em casa, não do mesmo jeito que os africanos (M8B4); Retrata o que está acontecendo no planeta (M8C5); Deixa consciente do que está ocorrendo no mundo” (M8C6); O problema de reverter a fome [...] (M8E5); Quero ser engenheiro e engenheiro depende muito das forças da natureza (M8E7); O nosso país (F8F7); Estudando aprendo e quando saio pratico meu saber (F8B2); A partir da geografia fico sabendo para que estado vou ou cidade (F8B10); Algumas coisas como a localização, pontos de referência (F8C7); A geografia está presente em todo lugar onde ando (F8F2).³

Esta mesma questão foi colocada ao grupo que ‘não gosta de geografia’ e apresenta respostas que também dividem os/as alunos/as. Ora negando a contribuição/utilidade do conteúdo para a vida cotidiana fora da escola, ora afirmando que o conteúdo estudado tem a ver com sua vida, *Sim* :

[...] porque não viajo, não tenho contato com a geografia (M8D3); Nunca fui na Europa, nem na África (M8G3); Na Geografia você só fica ali sentada, escutando falar (F8E7); [...] sobre países, solo, hidrografia” (F8E5).

Pois quanto há algum acontecimento em outros lugares sei sobre aquele lugar (M8A5); estamos estudando a África, e eu sou negro (M8F1); Fatos que ocorrem em outros países e que às vezes acontece aqui em nosso país (F8C9); Alguma coisa que estudamos acontece diariamente em nossas vidas, como fome [...] (F8C10); A guerra do Kosovo, eu pude me informar mais aqui na escola, na aula de Geografia (F8E2); Preciso entender as coisas na TV” (F8G1).

É possível observar respostas semelhantes tanto no grupo que ‘não gosta de Geografia’ como no grupo que ‘gosta de Geografia’. Podemos interpretar que entre afirmações e negações, eles/as consideram que a contribuição/utilidade do conteúdo de geografia para a vida fora da escola é importante.

Essa importância do conteúdo para a vida, atribuída por eles/as, é confirmada pelos dois grupos, pois quando questionados/as (se consideram importante a Geografia para sua vida), a maioria no grupo que ‘gosta de Geografia’, atribui a ela a importância de informar, localizar, entender o mundo, ou julga que ela é, ou será, útil de alguma forma para suas vidas:

Para saber onde me situo (M8A1); Saber onde moro, prá onde [sic] eu vou (F8B10); Sem a geografia como vamos nos localizar (F8C7); Dá mais conhecimento (F8F7); Conhecer melhor o que acontece no mundo (F8G5); Conhecer cultura, economia de outros países (F8C2); Entender reportagens (M8B6); Informado sobre o Brasil onde eu moro (M8E9); Para saber sobre o mundo afora (M8B2); Aprendo sobre outros lugares (F8B2); Com ela posso percorrer o mundo (F8C6); Minha profissão (arqueologia) vai requerer essa matéria (F8G3); Mostra o mundo com outros olhos (F8G4).

Também, entre aqueles/as do grupo que ‘não gosta da geografia’, a maioria (68%) responde ser importante para informar ou ter conhecimentos, como dizem:

Porque preciso estar bem informada das coisas que acontecem (F8G1); Com ela você sabe coisas sobre a sua terra (F8E7); Até hoje não foi, mas com ela foi que conheci o mundo: problemas, costumes [...] (F8D3); Você aprende sobre outros países (F8C9).

³ Entre as citações dos alunos e alunos colocamos aspas para melhor destacar a resposta e também utilizamos para identificar as respostas: M, para aluno-masculino, e F para aluno-feminino, seguido pela identificação da sala e pelo número do questionário.

Entre esta maioria, alguns salientam uma importância que vai além da informação, pois: “Vou utilizar para conseguir um melhor emprego” (F8E2); “Diz um pouco para nós aprendermos a preservar a natureza” (M8D3); “Faz parte de nossa vida” (M8E3); “Ela está em todos os lugares” (F8E5).

Apenas uma minoria neste grupo que ‘não gosta de Geografia’ nega essa importância, expressando: “não uso ela muito não” (M8D4); “eu só aprendi mapas” (M8E4).

Comparando o grupo que ‘gosta de Geografia’ com o grupo que ‘não gosta de geografia’, tendo como referência às mesmas questões, as respostas obtidas são semelhantes qualitativamente e na proporção da quantidade. Dessa forma, podemos afirmar, com base nas respostas dos/as alunos/as, que independentemente de gostarem ou não, ou estarem in/satisfeitos com a Geografia, a maioria expressa em suas avaliações a importância da contribuição da disciplina: para 50% deles/as há algum significado na Geografia escolar para sua vida cotidiana fora da escola. Os demais 50%, ainda não estabeleceram conexão entre conteúdos estudados e a vida fora da escola.

Portanto, enquanto metade dos/as alunos/as percebe que a realidade vivida no cotidiano é parte do saber Geográfico escolar e demonstra que está desperto como sujeito social, pois se posiciona em busca de informação e de compreender essa informação, e tem potencial para encontrar relações entre o mundo fora da escola e a Geografia escolar, a outra metade dos/as alunos/as que finda o Ensino Fundamental, demonstra que as referências para aprender a Geografia estão distantes de sua realidade. Eles não conseguem estabelecer relações entre o que estudam nos conteúdos e a vida cotidiana, ou seja, não incorporam significados (contribui e é utilizada) na vida fora da escola. Por quê?

Podemos buscar as possíveis respostas nas relações entre o conteúdo da Geografia ensinada no currículo escolar do Ensino Fundamental e o currículo de vida desses/as alunos/as.

Os/as jovens adolescentes chegam à aula de Geografia trazendo em seu currículo de vida suas práticas espaciais e culturais vividas fora da escola e que constituem sua realidade e, por sua vez, representa o ponto de partida para a aprendizagem da Geografia. Se concebermos a aprendizagem considerando a realidade como o ponto de partida (o saber do aluno e seu espaço real) e o ponto de chegada (o espaço geográfico do lugar e do mundo em que vivemos) objetivando interpretar o espaço geográfico do qual somos sujeitos, então, o que os/as alunos/as estudam em Geografia tem a ver com sua vida fora da escola.

A Geografia aprendida no espaço escolar pelos/as jovens adolescentes é uma Geografia que segue a lógica formal. Observamos que essa lógica, no processo de aprendizagem desses alunos e alunas, para alguns limitou a leitura e a consciência das ações humanas sobre o espaço geográfico. Entretanto, há evidências de que, para outros/as, ela não representou obstáculos, uma vez que os/as alunos/as, independente de gostarem ou afirmarem que a Geografia escolar é importante para a vida, conseguem estabelecer relações entre o que estudam nos conteúdos da disciplina e a vida fora da escola.

Acreditamos que a ‘Geografia vivida’ no espaço urbano, que é local e mundial, trazidas no currículo da vida dos/as alunos/as, representaria um fator que potencializa e enriquece a compreensão da Geografia escolar. Sendo assim, representaria a matéria-prima para enriquecer a prática pedagógica geográfica e a cultura do currículo escolar.

Essa ‘Geografia vivida’ pelos/as jovens adolescentes nos diferentes e diversos espaços e meios de socialização que mapeamos nesta pesquisa faz parte do currículo de vida do aluno, e aproxima-se da compreensão de um currículo extra-escolar ou da concepção do *currículo cultural exterior à escola* denominado por Sacristán, assinalando que o “Valor cultural da escola se relativiza mais se considerarmos o poder desigual de atração que têm os métodos escolares e os meios pelos quais se

apresenta ao cidadão esse outro currículo cultural exterior.” (SACRISTÁN, 1998, p. 73).

Os saberes presentes na dimensão do currículo externo e interno à escola, como são constituintes de uma única realidade, interpenetram-SE para explicações do real. Essas dimensões são explicitadas nas palavras dos/as alunos/as quando eles foram questionado(a)s sobre o que explicaria os problemas no espaço urbano e no campo enfrentados pelos países da América Latina:

A falta de uma distribuição financeira correta (F8F4); Esses países possuem desigualdade social muito grande, falta força da população (F8C10); Dívida externa (F8F5); O principal é a colonização que estas terras sofreram ao serem descobertas e a falta de conscientização da população, pois o que rege um país é a população (F8B11); Hoje em dia todos dizem que a tecnologia faz bem para o desenvolvimento do mundo, eu não acho, porque está aí um dos motivos destes problemas, porque a máquina está tirando emprego de muitos, e muitos estão sem poder se sustentar (F8B12); [...] governos que só se preocupam com o poder e não com o povo, gerando pessoas humildes e influenciáveis pela falta de cultura que não sabem lutar por seus direitos (F8B1); Os países são dependentes dos EUA e não sabem administrar e dividir seu espaço (F8A1); Falta de uma política organizada dando prioridade a esses problemas (F8A8); Desinteresse político, desigualdade social, exploração das classes menos favorecidas (F8A4). Além da política, que é ruim, o subdesenvolvimento explicaria esses problemas (M8B3); Falta uma grande reforma agrária e assistência técnica no campo (M8A6); Vontade política (M8D5); Corrupção (M8D4); A falta de Geografia, pois [é] nela que aprendemos a analisar esses problemas (M8E10).⁴

Esses/as alunos/as indicam que houve alguma assimilação

dos saberes geográficos, resultado da/na interação que eles/as estabeleceram entre a Geografia escolar e a “Geografia vivida”, que faz parte do currículo de vida do aluno. Assim, o limite da Geografia escolar formal foi transposto pelas vivências, informações e experiências que se inscrevem neste currículo da vida do aluno, ou ‘*currículo cultural exterior à escola*’, e que enriquece o currículo da Geografia escolar.

Não é só na sala de aula que eles/as têm contato com saberes geográficos. No ‘mundo fora da escola’ interagem com os objetos geográficos da espacialidade urbana: circulando entre o bairro em que moram e o centro da cidade onde estudam, entre outros lugares geográficos, interagindo com saberes e vivências multiculturais, participando e recebendo diversos tipos de informações nos diversos espaços e meios de socialização do lugar/mundo em que vivem.

No ‘mundo dentro das escolas’ públicas, as práticas espaciais e culturais vividas no lugar/mundo cotidiano do espaço real se colocam acanhadamente, e a dissociação

[...] entre a cultura do currículo e a dos meios exteriores vai deixando a primeira cada vez mais obsoleta. Isto tem conseqüências distintas para diversos grupos de alunos. Naqueles que procedem de níveis culturais baixos, a cultura escolar é algo que carece de significado em sua vida presente em seus projetos vitais (SACRISTÁN, 1998, p. 74).

Assim, há uma desmotivação para aprender, gerando as resistências, apatias ou as rebeldias que permeiam o comportamento de alguns/mas alunos/as. A instituição escolar, para administrar esses comportamentos, reprime-os por meio de regras escolares ou contrapõe seus valores a outros comportamentos valorizados

⁴ Depoimentos.

pela sociedade e pelo sistema escolar. Dessa forma, não se dando atenção às reações de estranhamento dos/as aluno(a)s, que advém da carência de conexão entre a cultura escolar e a experiência vital do currículo do aluno, exterior à escola, principalmente daqueles/as que estão em desvantagens sociais, permanece a falta de significados na aprendizagem.

Para aqueles/as alunos/as da classe média, com mais alto nível sócio-econômico, há mais possibilidades de suprir as carências da instituição escolar e superar a dissociação entre a cultura do currículo escolar e a cultura exterior à escola. Esta situação não protege esses/as alunos/as também do “[...] conflito entre a cultura exterior e a própria da escola, ou fornecendo uma dissociação constante entre ambos os mundos. Só que eles têm probabilidades de sobreviver nesse ambiente de contradição” (SACRISTÁN, 1998, p. 74).

Sem dúvida, a perspectiva da Geografia escolar para os/as jovens adolescentes torna-se limitada ao excluir a interação à realidade vivida através de um outro olhar geográfico sobre o lugar e o mundo. Isto leva a entender porque, quando na escola algo sai da rotina, eles/as sentem prazer em se dispersarem do espaço contido, e às vezes repressor, da sala de aula, que exige uma ordem. Essa ordem não ocorre pela disciplina do estudo entre sujeitos, e sim sobre objetos dados a conhecer desvinculados do real. Essa ordem também não está preparada para outras linguagens, e sim para uma Geografia escolar descontextualizada ou projetada na base de um mundo de ficção, distante da realidade (con)vivida.

Nesse caminho, analisando o que foi ou não apreendido pelos/as alunos/as, conclui-se que, entre eles/as, alguns estabelecem conexão entre os conteúdos estudados e a vida fora da escola, e outros/as não. Outros/as jovens adolescentes não se adequam ao currículo escolar linear. Outros/as alunos e alunas têm desinteresse em aprender Geografia devido à forma-conteúdo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula, por meio do processo de ensino-aprendizagem, representam maneiras de construir o conhecimento da cultura legítima da sociedade, cujo saber não está separado do poder e sim legítima esse próprio poder. Nesse âmbito, as práticas e vivências culturais dos jovens adolescentes, representadas pelas culturas juvenis, não são consideradas pelo currículo, ficando ausente do processo ensino-aprendizagem. Segundo Santomé,

[...] algo que dificilmente se encontra presente é o que podemos denominar de cultura popular e, particularmente, aquilo que vem se denominando de ‘culturas juvenis’, em geral. Podemos considerar essas culturas como formas de vida; como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos e alunas fora das escolas. São essas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorizações e expectativas da juventude, as que nos permitem descobrir o verdadeiramente relevante de suas vidas. Se as distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras através das quais os seres humanos dão sentido a suas vidas, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos, as culturas juvenis vão ser as que, por definição, traduzem a juventude. Não obstante, essa realidade juvenil é algo que a instituição escolar vai tratar de ocultar, quando não atacar frontalmente (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

1.1. Objetivos dos currículos: significados e intenções

Focalizando ainda o conteúdo programático da Geografia escolar, na questão da contribuição/utilidade desta disciplina para a vida fora da escola, os depoimentos dos(as) alunos/as nos fornecem pistas que nos permitem pensar no significado do conteúdo geográfico para eles/as que findam o Ensino Fundamental, e o objetivo deste conteúdo para a vida e para a escola.

Mesmo tendo afirmado que é importante aprender essa disciplina, alguns evidenciam a negação desse aprendizado de forma alarmante:

O que há de interessante no conteúdo: “nada, quase nada”

E o que é desinteressante: “é quase tudo”

O conteúdo que mais gostei de estudar, aprendi e lembro-me até hoje: “nada quase nada” (M8E1).

Entre a lista de conteúdos desinteressantes e que o(a)s aluno(a)s afirmam ser objeto de memorização estão:

A dimensão dos países, densidade demográfica, números (F8C9, grupo dos que não gostam da Geografia);

Decorar nome e capital de estados e países (F8D11, grupo dos indiferentes);

Estudar relevo, decorar números, latitude e longitude (F8F11, grupo dos que gostam mais do professor que da matéria);

O tipo de aplicação [se refere a utilização do conteúdo para a vida] (M8C3, grupo dos que apreciaram tanto o professor quanto a matéria);

Estudar o clima, a vegetação, a hidrografia e outros (M8C5, grupo dos que gostam de Geografia);

Pois sempre é o mesmo o que a gente estuda: relevo, planalto, hidrografia (F8F2, grupo dos que gostam de Geografia).

Analisando essa lista de temas da Geografia escolar, percebemos que o discurso geográfico, para alguns alunos e alunas no Ensino Fundamental, é compreendido como algo sem relação com o real. Um fenômeno sem o conjunto que lhe dê sentido, ou como uma ordem de fenômenos sem movimento e contradições e, devido a isto, objeto de memorização. Isto se expressa quando a maioria dos/as alunos/as afirma que “não lembro de nada”; “não lembro de nenhum conteúdo”, ou seja,

aquele conteúdo ensinado, que o professor no Ensino Fundamental gastou energia e tempo para planejar e aplicar, foi simplesmente esquecido e/ou decorado pelo/a aluno/a. Se o conteúdo é simplesmente objeto de memorização e uma parcela considerável dos conteúdos ensinados no transcorrer do processo escolar é esquecida na idade adulta, pois há um processo de seletividade da memória, convém questionar o papel dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja: o que ensinamos quando ensinamos Geografia e o que queremos que nossos alunos aprendam.

Concordamos com Douglas Santos quando afirma que o conteúdo é o álibi do processo de aprendizagem e a sua valorização não está em si mesmo. O valor do conteúdo está subjacente à proposição do objetivo.

[...] o que define a dinâmica de tal aprendizagem é o objetivo pedagógico subjacente à proposição do professor [...] quando falo em objetivo pedagógico, estou me referindo à tentativa de, através de práticas dirigidas, levar o educando a apropriar-se de habilidades e comportamentos que, hipoteticamente, permitam o enfrentamento e a conquista de soluções não só para os problemas propostos na escola, mas, também, na vida cotidiana em geral (SANTOS, 1996, p. 38 e p.45).

Assim, o valor do conteúdo está vinculado à necessidade da prática para apropriação de determinados comportamentos, habilidades, técnicas, informações e construções mentais que se movimentam por meio do conteúdo, idéias de ‘ir -vir-e-ir’ elaborando e apropriando formas de pensar.

Nesse entendimento, por meio dos conteúdos é que o/a aluno/a pode pensar e através deles chegarmos ao objetivo da educação geográfica: o aluno aprender – ser alfabetizado geograficamente. No entanto, esse esforço de pensar pode ser ineficaz quando a preocupação é fazer o aluno decorar dados e informações.

O conteúdo, como conhecimento escolar ensinado na disciplina Geografia, selecionado por adultos para alunos e alunas jovens adolescentes no ensino fundamental, ministrado pelo/a professor/a, estabelecido pelo Programa de Ensino, gerenciado pela escola e administrado pela Superintendência Regional de Ensino e Secretaria de Educação, se realiza por meio de pessoas que estabelecem relações políticas na produção do conhecimento, na elaboração e execução (decidindo e selecionando o que, para quem e como) do currículo dessa disciplina. Esse conteúdo como expressão do que se ensina é a identidade do discurso geográfico inserido no currículo, que não é,

[...] pois, um meio neutro de transmissão de conhecimento ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-constructivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o que, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia (SILVA, 1995, p. 202).

O conteúdo estabelece vínculos de relações de poder de seleção desse ou daquele conhecimento para ensinar e, portanto, de inclusão ou exclusão das pessoas em relação a aprender esse ou aquele saber. Mas,

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas de poder (SILVA, 1995, p. 194).

Assim, o conteúdo sempre estará incluindo e excluindo alunos/professores. Dessa forma, ele cumpre uma das funções do currículo, que é estabelecer comportamentos, o que os alunos e as alunas devem (saber) ser, se tornar. E, através do objetivo que se propõe por meio do conteúdo, é que se torna possível (o que) o aluno (vai ou não) aprender (em) Geografia.

O conteúdo é estratégico para o processo de aprendizagem. Como a intenção desse ou daquele conteúdo está vinculada à apropriação desse ou daquele comportamento, para que tal apropriação se realize são ofertadas tarefas pedagógicas. Nesse sentido, “a ‘forma’ pedagógica da tarefa e o seu ‘conteúdo’ são aspectos indissociáveis - duas dimensões de uma mesma realidade, já que uma se envolve na outra” (SACRISTÁN, 1998, p. 220).

Nesta pesquisa identificamos que sobre a ‘*lista de conteúdo geográfico*’ do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental são oferecidos exercícios, provas e outros mecanismos de controle e regulação, para que o/a aluno/a jovem adolescente pense e aprenda Geografia. Que comportamento, habilidades de pensamento a Geografia busca para aprendizagem do aluno?

2. O modo de trabalhar o conteúdo geográfico e as linguagens da cultura global

Em relação ao segundo ponto de referência para avaliar a Geografia escolar – a forma, o modo de trabalhar o conteúdo, ouvindo os/as alunos/as – identificamos outros fatores de insatisfação que provocam desinteresse em aprender o conteúdo e que, conseqüentemente, interferem na aprendizagem. Assim eles/as nos dizem em relação à forma de aprender Geografia:

Pois o motivo de não gostar faz eu [sic] esquecer, pois eu nunca aprendi e sim decorei (F8E4). A matéria você só decora e não aprende (F8A1); Quando tem que decorar onde os países estão para fazer a prova (F8E12);

É a aula desmotivada que dá até preguiça nos alunos, agora com relação ao conteúdo não tenho nada contra. [...] desinteressante: são os mapas, as pesquisas, os trabalhos, etc. E o conteúdo que mais gostei de estudar, aprendi e lembro-me até hoje: é [sic] os estados do Brasil (M8D3).

Não gosto de Geografia, estudo porque é obrigatório [...]. Gostei de estudar o Brasil, mas não lembro nada e se lembro não foi por causa das aulas que tive [...] estudei o Brasil, mas não gostei muito, pois o professor era ruim (F8D3).

Desinteressante: é quase tudo O que há de interessante no conteúdo: nada, quase nada, nada quase nada (M8E1).

A Geografia faz parte da vida da gente, mas mesmo assim eu não gosto

O que é desinteressante: tudo, só gosto de colorir os mapas (F8E6).

O que é desinteressante: nos mapas (F9A6); Estudar relevo, decorar números, latitude e longitude (F8F11); A parte de responder exercícios e fazer mapas (F8F3); Fazer mapas, tirar xerox (F8F5); Fazer mapas (F8D10); Mapas (F8D9); A confusão que os exercícios e os mapas nos deixam (F8F4);

[...] os exercícios e as provas (F8B4); Um estudo cansativo (F8B1); Aula de correção oral (F8D8); Síntese (F8F9); Resumo dos conteúdos (M8F6); Ler e ter que fazer exercícios (M8B1); Os resumos (M8D7); Os resumos (M8D6).⁵

Aprender Geografia pode ser desinteressante por ter-se que decorar a matéria, o conteúdo exige muita memorização (localização, mapas, climas e paisagens); ou pela forma como

transcorre a aula (desmotivada), pela forma como transcorrem as atividades oferecidas e trabalhadas pelo professor, como: “fazer resumo ou síntese, exercícios e a correção oral, provas e pesquisa em grupo, fazer trabalhos e mapas”; pela competência do professor (“estudei o Brasil, mas a professora foi ruim”); ou, ainda, por eles próprios não se sentirem motivados (“não acho nada importante para mim”).

Nas declarações dos/as alunos/as, o desinteresse e a insatisfação em relação ao como aprendem/estudaram entre a 5ª e a 8ª série (modo de trabalhar o conteúdo geográfico) é mais expressivo e constante do que em relação ao o quê (conteúdo) aprender.

Sendo solicitado⁶ aos/às alunos/as que indicassem a frequência (*sempre*, ou *pouco realizadas* ou *nunca realizadas*) em que são realizadas durante o ano, outras atividades didático-pedagógicas⁷, obtivemos dados que podem ser expressos da seguinte forma:

Sempre: o professor explica o conteúdo do livro didático e nós fazemos exercícios, fazemos trabalho de pesquisa em grupo, trabalho em grupo.

Pouco: assistimos vídeo com documentários/filmes e utilizamos textos variados retirados de jornais, revistas, ou, ainda, de livros.

Nunca: são realizados trabalhos de Campo, interpretamos músicas ou poemas, participamos de Feira de Ciências com trabalho de Geografia ou fazemos enquetes ou entrevistas ouvindo depoimentos.⁸

⁵ Embora esta pesquisa tenha analisado essas atividades e o papel da cartografia no ensino de Geografia não é possível inclui-las neste texto.

⁶ Conforme respostas obtidas por mais de 60% dos/as 123 alunos/as que estudaram em diversas escolas públicas da cidade.

⁷ Consideramos outras atividades didático-pedagógicas alternativas para a aprendizagem do conteúdo geográfico, as linguagens da comunicação, entre elas: os documentos escritos (livros, mapas, jornais, revistas, História em Quadrinhos/HQs, Charges, entrevistas, poemas, música, literatura, etc.), os documentos visuais (documentários de TV, filmes, programas televisivos, jornais, fotografias) e, ainda, os extra-classe (pesquisa, feira de ciências, trabalho de campo, em especial para a Geografia).

⁸ Depoimentos dos alunos.

Assim, confirma-se o que foi verificado anteriormente em relação às atividades didático-pedagógicas. O/A aluno/a tem contato com o conteúdo, essencialmente, por meio do livro didático e, como forma de aprender, realiza exercícios, resumos e sínteses.

As práticas didático-pedagógicas podem estabelecer relações entre o objeto a ser conhecido pelo/a aluno/a e o conhecimento do conteúdo, formando uma rede de significados. A aprendizagem, assim, ganha significado e auxilia o/a aluno/a a pensar no conteúdo proposto para ser aprendido. Mas, dependendo das intenções e complementos que se dá aos conteúdos dessas práticas, pode-se levar o(a) aluno(a) apenas ao exercício e aplicação, sem que ocorra uma aprendizagem significativa.

É importante perceber nessas práticas pedagógicas o quanto elas contribuem para a mudança na qualidade do pensar do aluno. Segundo os/as alunos/as investigados/as, o ‘como aprendem’ provocou-lhes desinteresse em relação ao conteúdo, que, também por ser de ‘outro mundo’, só resta ser decorado para a prova ou resumido por um trabalho, estando desvinculado do mundo, do ‘seu’ mundo, sem intercâmbio com a ‘Geografia vivida’. Essa Geografia é o espaço próximo e distante que habitamos, que os Homens modificam historicamente conforme as relações sociais que estabelecem, tornando-os um ser sócio-cultural.

Assim, podem até identificar a contribuição dessa disciplina para a sua vida, mas esta investigação indica que os meios utilizados pela Geografia escolar pouco têm contribuído para que o/a aluno/a, a partir da relação entre os conhecimentos geográficos e o mundo em que vive, empreenda um raciocínio espacial.

A forma como os conteúdos são oferecidos no Ensino Fundamental para que os/as alunos/as aprendam está muito mais vinculada a um objetivo pedagógico de apropriação de conteúdos por meio de práticas tradicionais do que à utilização do conteúdo como um meio para realizar o processo de construção do

pensamento e, portanto, da aprendizagem. Ou seja, o conteúdo passou a representar o objetivo pedagógico marcando o que é a Geografia escolar.

O conteúdo e as metodologias utilizados no Ensino Fundamental, como mostram os/as alunos/as, não são satisfatórios para eles/as, e nem condizentes com a função que o aprendizado geográfico escolar pode oferecer para o contexto histórico atual. Em razão disso, a Geografia deixa de contribuir para a formação do raciocínio geográfico dos/as alunos/as, para o ser cidadão, num momento em que é imprescindível ensinar e pensar sobre diferentes pensamentos e conhecimentos, problematizar o real do espaço geográfico, alfabetizar espacialmente os/as alunos/as. Assim, é mais importante ensinar a pensar, mas questionando: estou ensinando a pensar, e pensar o quê? Pois todos os professores ou os conteúdos escolares de alguma forma ensinam a pensar. O importante é exercitar o pensamento a não ficar na lógica formal (dos conteúdos) e pensar o espaço.

Essas funções do ensino de Geografia para o momento atual, ou a questão de seus Geografia, bem como os conteúdos que os/as alunos/as devem aprender têm sido ressaltadas por diversos autores que defendem estar a função da Geografia escolar não só na prática da sala de aula, envolvendo professores/as e alunos/as na instituição, apenas no conteúdo ou nas metodologias, mas, ao mesmo tempo, subjacente a ambos. Para Vesentini:

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva, dos grupos sociais. ‘Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história’ (VESENTINI, 1989, p.37).

Para Santos (1996), não só o conteúdo é um meio (álibi) do processo e não um objetivo em si mesmo como qualquer reflexão em torno do conhecimento geográfico deve ter como ponto de partida que a importância em aprender Geografia está em aprender a localizar-se. Localizar-se *no* espaço, não nos restringindo ao conhecimento das coordenadas, das rosas-dos-ventos, distribuição de rios e montanhas, ou limitando-nos ao sentido de resolver uma equação geométrica cuja resultante não define parâmetros para a ação imediata. Mas, no contexto dessa discussão, localizar-se *no* espaço

[...] muda de sentido e transforma-se, para além de toda essa geometria, num domínio sobre o processo de trabalho, isto é, sobre a forma pela qual nos inserimos no movimento geral de produção e reprodução da sociedade em que vivemos e, portanto, teremos de colocar cada esquina, cada rua, cada elemento paisagístico no centro de nossas atenções (SANTOS, 1996, p. 37).

Para Pereira (1996), o papel específico da Geografia no processo de aprendizagem é tornar claro o que significa acrescentar à palavra espaço o adjetivo geográfico e acrescenta:

[...] o processo que se coloca é o da alfabetização entendida em seu sentido amplo. E alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno [...]. Portanto, o ponto de partida do discurso pedagógico geográfico [...] [deve ser] a sua atual configuração, identificando-se as dinâmicas responsáveis por ele ser o que é (1996, p. 53 e p. 55).

De acordo com esses professores pesquisadores⁹, ao ressaltarem os objetivos da Geografia escolar, e analisando os depoimentos desse(a)s jovens adolescentes, podemos explicar que o desinteresse dos/as alunos/as pela Geografia é decorrente do objetivo a que esta se propõe, o qual permeia os conteúdos, e as formas que lhes são propostas para aprender. Tais objetivos não contemplam as necessidades do ‘mundo’ dos jovens adolescentes e estão desvinculados do ‘seu’ tempo-espaço. Não se trata de negar essas formas de aprendizagem, pois o valor dessas atividades não pode ser considerado apenas por elas mesmas, ainda que se perceba que estão dirigidas para atingir um objetivo do currículo, mas dependem de contextos que ultrapassam o professor e as condições escolares.

Se propomos um discurso pedagógico geográfico que estabeleça o diálogo entre o currículo de vida dos/as alunos/as e o currículo da Geografia escolar, há que ser inseridas nas práticas pedagógicas outras dimensões presentes na ‘cultura exterior à escola’.

Constata-se a ausência de atividades didático-pedagógica ou recursos didáticos que trabalhem com as linguagens da comunicação, como a imagens e a linguagens cinematográfica, a letra/som das músicas, a literatura, a história em quadrinhos, revistas, jornais, entrevistas, etc.

Essas expressões e linguagens que permeiam a subjetividade humana fazem parte da cultura juvenil e do cotidiano dos/as jovens adolescentes, ou seja, do currículo de vida do/a aluno/a. Por isso, representam alternativas pedagógicas que possibilitam a reflexão sobre o conteúdo geográfico de forma acessível e prazerosa ao/às aluno/a. Por meio da interpretação dessas linguagens, imagens e expressões, cria-se uma sintonia entre conteúdo-forma e o processo de assimilação. Ao mesmo tempo, o uso desses recursos promove outras formas de ‘ver’, ‘ler’ essas

⁹ São também autores de livros didáticos de divulgação nacional.

produções culturais e, assim, contribuí-se para o processo de compreensão e de elaboração do conhecimento geográfico escolar.

Esses recursos aplicados na prática pedagógica e utilizados para discutir o espaço socialmente produzido permitem um diálogo entre o aluno e o saber. Seja esse saber originado das vivências culturais e das práticas espaciais, nas interações com os objetos geográficos no espaço urbano, seja dos saberes sistematizados do conhecimento da Geografia escolar. Dessa relação, resulta novos/outros saberes para os alunos. Para que eles/as possam pensar o mundo que estão a herdar.

3. Outro caminho: da geografia(s) vivida à construção de novos/outros saberes

A geografia esta ...

“em casa, na rua e em qualquer lugar” Leandro Henrique

“na fazenda onde tem colinas, relevos, rios” Erick

“na rua, na televisão, nas paisagens” Fernando

“nos jornais, revistas e pelos livros” Alessandra

“a onde eu ando, pois onde a gente passa tem um espaço geográfico” Camila

“lugar nenhum, pois quando acaba o horário de geografia esqueço que esta matéria existe” Fernanda

“nos horizontes” Rafael

Ao chegarem na última série do Ensino Fundamental, os/as jovens adolescentes já experimentaram a Geografia escolar em diferentes escolas públicas-urbanas e seguem, ou não, seus estudos, com uma visão construída sobre esta disciplina dentro das escolas que freqüentaram. Nas salas de aula, como um quadro estático, eles/as puseram-se de costas uns para os outros, tendo à frente a lousa e o giz, o discurso do livro didático nas falas dos professores, obtendo um aprendizado seqüenciado, linear e

monótono. Esse quadro está em descompasso com o horizonte sócio-cultural do lugar e do mundo em que vivemos e com qual os/as alunos/as interagem fora da escola.

Não só este currículo do ambiente escolar é um limite às experiências com a Geografia escolar que os docentes podem oferecer e os discentes obtêm da instituição escolar. Observamos na leitura dos/as alunos/as sobre a Geografia escolar que o conteúdo e a forma de aprender têm a ver com a postura de insatisfação frente a essa disciplina e as dificuldades para estabelecerem ou perceberem a conexão entre os conteúdos estudados em sala de aula e o mundo fora da escola.

Esta situação expõe, por um lado, por diferentes olhares que o tempo-espaço da Geografia escolar – forma e conteúdo – está fora do espaço tempo dos jovens adolescentes. Por outro lado, gera posturas apáticas ou indisciplinadas, olhares vazios e desdenhosos na sala de aula.

Se a escola é o *locus* da contradição, entre a negação e a afirmação, a maioria afirma a importância da Geografia escolar para sua vida dentro e fora dela. São jovens adolescentes que convivem em diversos lugares, com múltiplas culturas e linguagens e, ao mesmo tempo, não negam lugares tradicionais como a escola. Apenas não se adaptam à forma e ao conteúdo geográfico proposto no currículo escolar. São sujeitos que se movimentam no espaço público urbano e apropriam-se de diferentes lugares – como o ‘shopping’ que está mais para elas e a *rua* mais para eles. Movimentam-se por espaços e meios de socialização com apoio de mapas mentais e decifram outras linguagens com as quais aprendem a ler e estabelecer conexões de tempo e espaço. Com toda essa ‘bagagem’, esses/as jovens não são considerados sujeitos sócio-culturais e presentes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, não há diálogo entre pensamentos e sujeitos.

Relacionando as referências que os alunos trazem das suas vivências culturais e práticas espaciais com as situações de

aprendizagem, o quê e como aprendem o conteúdo curricular da Geografia, constatamos a ausência do currículo da vida do aluno. Diante disso e com base na análise desta pesquisa, propomos reforçar o diálogo entre a(s) geografia(s) – saberes práticas e vivências culturais do lugar e do mundo – presentes no currículo do sujeito aluno e nesta disciplina escolar. Afinal, o currículo,

[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

A constatação da necessidade da relação entre currículos: de vida e escolar nos alerta sobre a importância de pensar a ‘geografia vivida’ como ponto de partida para analisar as vivências espaciais cotidianas e sistematizar o conhecimento geográfico. Nesse sentido, esta pesquisa alerta para a importância do conceito de ‘lugar’ enquanto referência geográfica para leitura do lugar onde vivem e do lugar que ocupam no contexto da relação lugar-mundo-mundialização. Assim, o ponto de partida para pensar o espaço perpassa esta categoria geográfica, ‘o lugar’, passando a representar, ao mesmo tempo, o mundo onde vivemos e um instrumento para alfabetização geográfica, possibilitando a leitura deste mundo.

Constatamos, também, pouco uso das linguagens culturais, tecnológicas e midiáticas significativas para os/as jovens adolescentes. Linguagens da música: sons, ritmos e letras; programações televisivas: tempo, espaço e imagens; cinematográfica: arte, ficção e tecnologia; da imprensa: códigos

escritos e mensagens ilustradas em jornais, revistas e HQs e charges; virtual: computador@internet&videogame¹⁰. Nesse sentido, outra proposição é a inclusão dessas outras linguagens no currículo não apenas como recurso didático, mas como componente, explicitando os saberes e as estratégias que circulam, na produção e o produto dos meios de socialização, para ampliar a leitura do contexto cultural do mundo em que vivemos de forma crítica e para superar o senso comum diante das realidades aparentes do espaço social.

O papel atribuído à Geografia escolar pelos alunos e alunas em suas vidas decorre da interação dinâmica que estabelecem no Ensino Fundamental com o conteúdo e a relação com seus saberes e práticas vivenciadas, com as formas de o professor trabalhar/ensinar esses conteúdos, com as condições pedagógicas que vivenciaram nos diversos espaços de instituições escolares pelo qual passaram, enfim, do processo de aprendizagem de cada um. O aprender é um processo e um resultado que se revela em uma significação de afirmação e/ou negação frente às possibilidades da disciplina escolar.

Por fim, propomos que a escola não se feche apenas no conhecimento científico. Nem a Geografia. Que elas se abram incorporando outros saberes, articulando conhecimentos e métodos. Para a Geografia, propomos o diálogo entre o currículo cultural de vida dos alunos/as e o currículo cultural da Geografia escolar partindo da “geografia vivida”, por meio da leitura dos lugares – espaços e meios de socialização – e das linguagens presentes na cultura juvenil. Talvez não estejamos propondo nada de novo teoricamente. O que se faz necessário é colocar esse ‘novo’ o mais próximo possível das nossas vidas, pois a teoria só se enriquece quando é colocada à prova, por nós professores/as no cotidiano da sala de aula junto aos/as alunos/as.

¹⁰ Esses títulos referem-se aos meios de socialização com que os/as alunos/as interagem e se identificam, constituindo a referência da cultura juvenil. Foram mapeados para análise desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

GRECO, Fátima Aparecida da Silveira. **Geografia(s): saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes.** Uberlândia (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia –MG, 2000.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar:** uma questão de identidade. Cadernos CEDES, Ensino de Geografia. n. 39. São Paulo: Papirus, 1996, p. 47-56.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, Douglas. **A tendência à desumanização dos espaços pela cultura técnica.** Cadernos CEDES, Ensino de Geografia. n. 39. São Paulo. Papirus, 1996, p. 22-46.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVAT.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p 190-207.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989, p. 30-38.