



DIÁLOGO COM O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Rachel Freire Torrez de Souza¹ (IFPB-CG)
E-mail: racheltorrez@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões críticas no campo do currículo e da prática docente em geografia, inserindo-as numa discussão sobre os limites da significação do conhecimento escolar e as possibilidades de (des)construção dos sentidos da *aprendizagem ensino a partir da experiência*. Visamos repensar a significação do conhecimento a partir de outras experiências de formação, potencializadoras de novos olhares epistêmicos sobre o currículo, o sujeito, o conhecimento e a linguagem geográfica *desde a experiência*.

Palavras-chave: Prática Curricular, Educação Geográfica, Experiência.

Eixo temático: GT2 - A Educação Geográfica, suas Linguagens e Representações Espaciais.

INTRODUÇÃO

A indagação inicial que impulsionou esta investigação é questão recorrente nas pesquisas sobre teoria e prática de ensino em geografia, assim como, um desafio cotidiano para nós docentes: o que está por trás da dificuldade de se trabalhar com a realidade do aluno e promover aprendizagens significativas na geografia escolar? Conviver com os limites de uma prática curricular, pouco significativa e contextualizada com a existência do aluno, no ensino básico, evidencia a necessidade de ressignificação do conhecimento geográfico a partir do sentido subjetivo-existencial da experiência, de modo a potencializar uma compreensão mais significativa da espacialidade.

Portanto, acreditamos na relevância desta investigação sobre a prática curricular em geografia como prática de significação² *desde a experiência*³. Em

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, na linha de pesquisa Educação Geográfica, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Augusto Amorim Cardoso.

² Silva (1999, 2010) relaciona Cultura, Currículo e Conhecimento às “práticas de significação” associando-os às práticas produtoras de sentido e de formas de inteligibilidade para a compreensão do mundo social.



termos teórico-metodológicos, delineamos um recorte de pesquisa qualitativo e interdisciplinar nas ciências humanas cujos marcos se encontram nas áreas de Educação, Geografia, Filosofia, Sociologia e História, com destaque para a abordagem descolonial e os estudos culturais; teorias críticas e pós-críticas do currículo; formação docente e ensino de Geografia.

Como caminhos teórico-propositivos para a construção deste debate, cujo principal objetivo é discutir os limites e as possibilidades da incorporação do *sentido da experiência* na prática curricular em geografia, nos propusemos a resgatar o sentido e a dimensão educativa da experiência; apontar alguns limites a este sentido na geografia escolar e indicar algumas possibilidades do sentido da experiência na educação geográfica.

O SENTIDO E OS LIMITES DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM GEOGRAFIA

Para darmos mais significado e relevância à educação geográfica como prática de formação para a cidadania no mundo atual, cabem algumas importantes indagações em relação ao processo de *aprendizagem ensino*⁴: “como estamos, existencialmente, no conhecimento que construímos? Será que o conhecimento nos enriqueceu enquanto sujeitos?”⁵ O que é o conhecimento senão uma construção de sentido entre palavras, e o que é um currículo vivo, contextualizado, senão a produção de sentido aos nossos “saberes e fazeres”? E qual sentido damos às experiências curriculares na escola?

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2011, p.21).

³Dialogamos nesta pesquisa com a reflexão proposta por Larrosa (2002, 2011).

⁴ Os termos unidos que aparecem ao longo do texto concordam com a escolha epistemológica e política das educadoras Inês Oliveira e Nilda Alves para enfatizar uma influência mútua, uma não separação rígida entre um e outro processo na construção do conhecimento.

⁵ ZEMELMAN, 2004.



Larrosa (2002) nos ajuda a iniciar esta reflexão crítica a partir da palavra **experiência**, como algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Cada vez mais a sociedade atual se organiza para que mais coisas “se passem” com o sujeito moderno, mas quase nada “nos acontece”. Sobre os fatores que dificultam a experiência na contemporaneidade aponta o seguinte:

Não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar nada nos passa (Larrosa, 2003b, *apud* LARROSA, 2011, p.21).

O sujeito do conhecimento moderno vive cada vez menos experiências formativas de subjetivação, que o ajudem a tornar-se o *que é*. Pensar “não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (*op.cit.*, 2002, p.21). Este é o *sentido da experiência da formação* que precisa ser resgatada nas práticas produtoras de significado, criadoras de realidades – como a *prática curricular* entendida como o currículo na sua dimensão processual singular das ações cotidianas (OLIVEIRA, 2005).

E como repensar esta prática a partir da dimensão educativa da experiência? Quais dificuldades encontramos e por quais caminhos de reflexão podemos prosseguir? Optamos por realizar interseções entre diferentes leituras do pensamento crítico, pós-crítico e humanista, como forma de evidenciar os limites teórico-práticos do discurso científico no ensino de geografia, assim como, propor outras possibilidades de significação do conhecimento escolar a partir “do par experiência/sentido” (Larrosa, 2002).

O **saber da experiência** - “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é (...) têm algumas características essenciais que opõem ponto por ponto o que nós entendemos por conhecimento”. Sua dimensão formativa “supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos” (*op.cit.*, 2011, p.13-14).



Se lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. E isto não tem a ver com o conhecimento, senão com o modo como nós o definimos. O conhecimento moderno, o da ciência e o da tecnologia, caracteriza-se justamente por sua separação do sujeito cognoscente. Mas isto é também algo historicamente contingente (Larrosa, 2004 *apud* LARROSA, 2011, p.12).

Na origem de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar, que não na experiência. Portanto, o logos do saber, a linguagem da teoria, a linguagem da ciência, não pode ser nunca a linguagem da experiência. Na ciência moderna o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói, a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, desde um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Mas com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização (*Idem*, p.23).

As práticas curriculares produtoras de significado para a geografia escolar tendem, por “tradições e *habitus*”⁶ construídos historicamente, a legitimar um referencial *eurocêntrico colonial*⁷ incorporado na racionalidade *hegemônica*⁸. Este pouco dialoga com as *práticas espaciais heterogêneas e cotidianas*⁹ dos alunos em geral, pois reproduz um conhecimento escolar *descontextualizado*¹⁰ uma geografia escolar *alienante*¹¹ e distante da construção do conhecimento pautado num *direito à representação e identidade*¹².

Partindo da nossa experiência curricular como professora e pesquisadora do ensino em geografia, concordamos que os conteúdos trabalhados, mesmo num perspectiva crítica, em grande parte legitimam um referencial racional-organizacional técnico, eurocêntrico, inscrito em representações hegemônicas do

⁶ Ver KATUTA, 2007; OLIVEIRA, 2013. Por “tradição geográfica” do currículo de geografia e a “naturalização” de determinados arranjos curriculares escolares presentes atualmente, ver Ferreira (2009).

⁷ CRUZ, 2017.

⁸ Segundo Ribeiro (2014), “A hegemonia inclui [as condições objetivas e subjetivas] a tecnosfera e a psicosfera. [...] [sem a hegemonia] não se consegue imaginar outro projeto para a vida social, ou acreditar que existam outros valores além daqueles que já estão sendo difundidos na sociedade neste momento” (p.182-5).

⁹ CERTAU, 1998.

¹⁰ MOREIRA, 2007.

¹¹ LACOSTE, 1993.

¹² SILVA, 1999. Este direito consiste na esfera da luta pelo controle da forma como o sujeito quer ser representado.



conhecimento e redutoras da complexidade das práticas espaciais presentes no mundo da vida. Este discurso hegemônico de natureza ontológica e epistemológica propõe formas imperantes de análise geográfica, por exemplo: os eventos/agentes produtores de espaços racionais, a análise de resultados e menos de processos¹³, narrativas/linguagens homogeneizantes da “multiplicidade de interações” formadoras de sentidos da vida¹⁴, a produção de conhecimento (relação teoria-prática) pobre de significados existenciais constituidores de sujeitos; etc.

Podemos dizer também que há uma tensão homogeneidade-heterogeneidade (LOPES, 2006) no campo do currículo e na (re)produção de representações no ensino de geografia. ANDREIS (2014) questiona esta relação ao problematizar como a escola e a geografia escolar contribuem “na produção de representações e significados” (p.219). Como o professor assimila este poder na sua prática curricular, como ele se percebe construindo “significados dos significantes dos sujeitos” (idem)? A prática de ensino “ensinada” desde a formação inicial destaca o papel da representação do conhecimento - que torna *um olhar* sobre o visível, *dizível* (SILVA, 1999)?

Esta tensão se insere na “crise da representação” da ciência moderna e na “separação crescente entre sujeito que percebe e que conhece e, o mundo” (WAGNER, 2004, p.107). Não temos a pretensão de aprofundar este debate sobre a “questão da certeza epistêmica” (id.), mas reconhecer como este “hiato” epistemológico está presente na prática curricular da geografia, empobrecendo-a do sentido de “estar no mundo”.

Nossa crítica ao discurso hegemônico científico e disciplinar, com dobramentos na prática curricular docente, insere-se numa perspectiva de renovação do pensamento crítico geográfico. Cruz (2017) destaca a importância da *abordagem descolonial* neste movimento.

A colonialidade como herança cultural, cognitiva e epistêmica está materializada no eurocentrismo que atravessa e orienta até os dias atuais uma grande parte da produção intelectual produzida em ciências

¹³ SILVEIRA, 2006.

¹⁴ Lacoste, 1993 *apud* KATUTA, 2007.



sociais, incluída aí a produção dos geógrafos. [...] segundo Anibal Quijano, [...] o processo de colonização significou a colonização do imaginário do colonizado materializada numa repressão sobre os modos de conhecer e produzir conhecimentos; em suma, uma colonização nos padrões de produzir conhecimentos e significação do mundo” (CRUZ, 2017, p. 16; 18) ¹⁵.

Podemos dizer que esta *visão eurocêntrica* do conhecimento está presente na prática através do objetivo em se produzir um conhecimento “desejável” em sala de aula, centrado no repertório de saberes hegemônicos, em conteúdos homogêneos externos ao sujeito e no pouco diálogo com as experiências cotidianas. E assim, concordamos com Macedo (2012) em colocarmos o “ensino sob suspeita” - postura teórica pós-estruturalista no campo do currículo que visa criticar os significados fixos e homogêneos do conhecimento apresentado no *ensino*¹⁶. A autora questiona os sentidos do conhecer no processo de ensino-aprendizagem, colocando em suspeição as identidades fixas, as certezas, como forma de abrir espaço para a inovação curricular. Dialogamos com esta proposta de desconstrução de uma visão curricular hegemônica e homogeneizante, no entendimento de que esta traz obstáculos à liberdade epistêmica no processo de formação do sujeito, do tornar-se, do movimento da sua subjetividade, do vir-a-ser indeterminado e incerto, mesmo sendo dialeticamente histórico e situado.

¹⁵ Uma das críticas fundamentais do pensamento descolonial é que não existe um conhecimento objetivo, neutro, universal, isso é um mito, uma retórica de poder. O discurso epistemológico hegemônico da ciência e da filosofia modernas aponta para a ideia de que o conhecimento científico é des-localizado, des-contextualizado e des-incorporado e, portanto, trata-se de um conhecimento abstrato e universal, um conhecimento transcendental que independe de tempo e espaço, um conhecimento que paira sobre as contingências históricas, como se estivesse flutuando e não tivesse nenhuma ligação com os sujeitos-autores que o produzem (CRUZ, 2017, p.26).

¹⁶ Segundo Silva (1999) a abordagem cultural e pós-estruturalista reflete uma “atitude” presente em muitos estudos atuais sobre o currículo com ênfases: na indeterminação e incerteza em questões do conhecimento; na compreensão de que todo significado é cultural e socialmente produzido; na desconfiança das definições filosóficas correntes de “verdade” e a preocupação em porque/como algo se tornou verdade; no questionamento sobre alguns “significados transcendentais” que povoam o currículo; na desconstrução de alguns binarismos que fazem o conhecimento, como *científico/não científico*, assim como, da concepção “inventada” de sujeito moderno. Sobre outros autores ver Alice Casimiro Lopes, Antônio Flavio Moreira e Elizabeth Macedo.



A exposição destes limites revela a necessidade de outra postura diante da experiência de *aprendizagem* em geografia, pois o sentido da experiência, potencialmente, abre limites. A produção do conhecimento geográfico nesta dimensão educativa pressupõe a sua desconstrução – movimentos de pensamentos abertos à provisoriedade, a relatividade, a particularidade.

POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DESDE A EXPERIÊNCIA

Nas últimas décadas, alguns autores têm buscado redimensionar o processo educacional a uma perspectiva mais significativa como forma de combater o forte *viés empirista* dado historicamente ao método de análise geográfico, com pouco significado ao “*praticantes pensantes*” (OLIVEIRA, 2013) e gerador de desinteresse por parte dos alunos. A educação geográfica “é a demonstração contemporânea da necessidade de (...) ressignificação da escola, da educação e da Geografia escolar”¹⁷.

O empirismo “é uma prática consagrada; nela os professores se dedicam a ensinar os objetos, as coisas, os fatos e acontecimentos, mas não os processos”¹⁸. Como reforço a esta dimensão processual na prática docente, é necessário se repensar algumas tendências que restringem a significação do conhecimento dialogando com outros entendimentos de Currículo – aqui trazemos a *tessitura em rede*.

A ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe [...] que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. [...] envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem [...] Deste modo, o movimento necessário não é o de fazer uma proposta curricular em rede, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. [...] em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços e tempos variados e múltiplos (OLIVEIRA, 2005, p.238-9).

¹⁷ SUERTEGARAY, 2011. Sobre o conceito de Educação Geográfica, ver CALLAI (2010).

¹⁸ CAVALCANTI, 2011, p.197.



Segundo a autora, “Uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços”, logo, é limitante se falar em currículo, atualmente, associando-o a “um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos”, assim, novas práticas cotidianas surgem como resultando de “um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam”. Há uma consideração pela *singularidade* “das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2005, p.236; 239).

Na educação geográfica, dialogamos com KATUTA (2007) em sua proposta reflexiva sobre uma “nova postura epistemológica docente”, que assuma “por um lado, o inacabamento do ser humano enquanto fundamento das práticas educativas em todos os níveis e modalidades de ensino e, por outro, a inesgotabilidade do processo de construção de conhecimentos” (p.236).

A reflexão de Larrosa (2011) vem somar com as re-visões no campo do currículo e do ensino de geografia mencionadas anteriormente. Ilumina outras possibilidades de *dizer, saber e pensar* a prática educativa numa dimensão subjetiva, reivindicatória do “modo de estar no mundo, de habitar o mundo” (p.5). Como já citamos anteriormente, “a experiência é *‘isso que me passa’*”. O *isso* supõe os princípios de **alteridade, exterioridade e alienação**, pois se baseia num “acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (...) onde a experiência tem lugar” (p.6). A condição do acontecimento ser exterior ao sujeito, *não previamente apropriado* por ele por ideias, vontades, saber, poder e sentimentos, é o que faz com que ele se torne um “sujeito aberto, sensível, vulnerável *ex/posto*”(p.7). Esta condição permite o “*me passa*”, a sua (trans)formação na realização dos princípios da **subjetividade, da reflexividade e da transformação**. O sujeito da experiência vai além, ou seja, não se resume a uma experiência planejada da aprendizagem, da educação, do saber, do querer,



do poder de outros, é aquele que **se** forma ou transforma, saindo de si para outra coisa, incerta, e assim padece da experiência. “**Passagem e paixão** têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o **passar** do “isso que me passa” (p.8, **grifo nosso**).

Larrosa exemplifica sua reflexão com a dimensão experiencial da leitura. Como o professor pode potencializar o sentido da experiência nesta “prática cotidiana e fundamental desde o ponto de vista educativo” (p.9)? De acordo com o autor, se um leitor acaba de ler um livro/texto e se não lhe passa nada, não houve uma experiência.

Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. (...) Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. **Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão** (LARROSA, 2011, p.9 **grifo nosso**).

Segundo o autor, historicamente a pedagogia tentou controlar a experiência de formação, do ponto de vista da técnica, do método e de modelos prescritivos. Submeter “uma causalidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia produzir-se como acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que poderia ter de pluralidade, prevenir o que tem de incerto, conduzi-la para um fim preestabelecido”¹⁹. Contra este pensamento hegemônico, propõe que o professor questione “o que é bom, correto e verdadeiro”, a transmissão de um “saber antecipado” que restringe a experiência à aprendizagem, ao experimento de saberes previstos “de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade, etc.” (idem, p.15).

Larrosa inspira a nós, professores, a “formar leitores abertos à experiência, a que algo lhes passe ao ler, abertos, portanto, a não se reconhecer no espelho” (p.9). Mas o que isso quer dizer? Cremos que o processo de *aprendizagem* *em* *sino* no sentido da experiência descontrói posturas rígidas de abertura em todos os sujeitos envolvidos. Assim, o sentido da experiência ajudará ambos, professor e

¹⁹ (Larrosa, 2004, *apud* LARROSA, 2011, p.15).



aluno, a “dizer o que ainda não sei dizer, (...) não posso dizer, ou (...) não quero dizer” (p.15), num estímulo à autonomia do pensar, do dizer, do saber a partir da significação existencial do conhecimento por cada sujeito. Ajuda a romper também com a ontologia de uma *escuta* colonial dentro dos espaços formativos, que pressupõe uma “verdade” em disputa, a posse do conhecimento, a posição de poder, o ensurdecimento e fechamento a outros saberes, pois não suporta a incerteza e a indeterminação da verdade.

O que o professor transmite, então, é sua escuta, sua abertura, sua inquietude. E seu esforço deve estar dirigido para que essas formas de atenção não caiam no esquecimento por qualquer forma de dogmatismo ou de satisfação. Neste caso, ensinar a ler não é colocar um saber contra outro saber (o saber do professor contra o saber do aluno ainda insuficiente), mas colocar uma experiência junto a outra experiência. O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. (...) manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude (Larrosa, 2004, *apud* LARROSA, 2011, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia Escolar realiza o seu papel social “enquanto conhecimento que ajuda a construir uma compreensão significativa da realidade, compreensão, por sua vez, necessária para o questionamento e para atuação mais autônoma nessa realidade”²⁰. Mas reconhecemos em muitos momentos o comprometimento dessas metas devido aos limites dos paradigmas consolidados ao longo da história da disciplina. Como muitos pesquisadores do ensino buscamos a direção de “novos modelos ou (...) matrizes de pensamento consideradas fecundas para orientar a Geografia, teórica e metodologicamente” (p.194).

Esta pesquisa parte da postura epistemológica da *educação geográfica* voltada à ampliação do campo da *aprendizagem em ensino*, onde o aluno não é visto apenas como aprendiz, mas como produtor de “saberes que devem ser compreendidos e considerados pelos professores e demais estruturadores do espaço escolar”²¹. Assim, questionamos o currículo e a produção de significados

²⁰ CAVALCANTI, 2011, p. 195.

²¹ SUERTEGARAY, 2011, p.12.



descontextualizados da realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a nossa crítica na produção dos *sentidos hegemônicos no discurso geográfico e escolar*.

Reconhecemos a necessidade de ampliação do debate sobre a prática docente, a Escola e a Geografia Escolar. Pesquisas que discutam a *formação docente* na construção do sentido de “ensinar geografia” e, o *estágio na formação inicial* e a construção de outro olhar sobre o cotidiano e a geografia escolar, são temas importantes. Pensar junto com LARROSA (2002, 2011) sobre o sentido de experiência no mundo contemporâneo e suas dimensões educativas nos instiga a delinear caminhos de reflexão sobre outras possibilidades *desde o sentido da experiência na aprendizagem* *ensino*, potencializando a produção de sentidos outros na educação geográfica e geografia escolar a partir da negociação com significados existenciais dos sujeitos e conectados às redes de conhecimentos já presentes em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana. A produção de significados e representações do espaço pela geografia escolar: possibilidades e limitações nos mapas. In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. do Carmo; OLIVEIRA, Denílson A. de. (Org.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

FERREIRA, Washington Aldy. **O currículo de geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ**. Dissertação (Mestrado em Geografia) São Paulo: USP, 2009.



KATUTA, Ângela Massumi. **A Educação Docente:** (Re)pensando as suas práticas e linguagens. *Terra Livre*. Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, p. 221-238, Jan-Ju n/2007.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Editora Papirus, 1993.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação.** *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Discursos nas políticas de currículo.** *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção Coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos., Brasília: UNESCO/MEC/ RAAB, p. 231-241, 2005.

_____. **Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas** educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Teorias da ação.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Maria L. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. *GEOUSP - espaço e tempo*, São Paulo, n.19, pp.81-91, FFLCH - USP, 2006.

WAGNER, Peter. Sobre guerras e revoluções. IN: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, p.103-121, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. A. Prefácio. In: In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. IN: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, p.457-468, 2004.