



O PROCESSO DE NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: algumas considerações introdutórias e curriculares a respeito da Geografia

Luiz Arthur Pereira Saraiva; Paula Dayana Silva Alves; Felicia Soares do Nascimento

Universidade Estadual da Paraíba (DG/CH/UEPB)

saraivaluizarthur@yahoo.com.br; dayanaelson20@gmail.com; feliciasoes1517@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa trata a questão do currículo de Geografia à luz do processo de neoliberalização pelo qual passa a educação, vigente desde a década de 1990. O objetivo principal desse trabalho consistiu em apontar algumas considerações sobre o currículo no contexto brasileiro, com ênfase à disciplina geográfica e suas discussões quanto a sua metodologia de ensino-aprendizagem. Partindo de uma perspectiva crítico-humanista, que concebe os espaços educativos enquanto produtos sociais inseridos na ordem capitalista atual, mas também instauradores de mudança e constituídos de discursos, identidades e relações de poder cotidianas, os procedimentos metodológicos consistiram em revisão bibliográfica e vivências debatidas tanto no grupo de pesquisa EGEFProf (Estudos Geográficos: ensino e formação de professores) quanto nas atividades de monitoria do semestre 2016.2 do Curso de Licenciatura Plena em Geografia no Campus III da Universidade Estadual da Paraíba, contando com a coleta de depoimentos e conversações com diferentes estudantes, de forma a subsidiar algumas das questões elencadas no decorrer do texto. Tal empreitada se justifica não só pela pertinência do tema (e reflexão constante), mas também pelo anseio de contribuir às discussões do currículo em Geografia, visando caminhos para se pensar os contextos institucionais e sociopolíticos como dimensões do exercício da educação em diferentes níveis e agentes envolvidos. Ainda sobre a justificativa, a ideia de tal abordagem surgiu durante a observação, análise e discussão de diferentes práticas pedagógicas experienciadas enquanto profissionais em formação também contínua. Dentre as possíveis considerações finais, apontam-se os desafios para a consolidação e exercício de currículo alternativo, que dialogue com os desafios do cotidiano na sala de aula, para além de um conjunto heterônimo neoliberal a ser seguido sem questionamento. Palavras-chave: currículo, geografia, cotidiano.

Introdução

Se pudéssemos pensar em uma metáfora para tentar interpretar o panorama da educação brasileira nos tempos e espaços hodiernos, essa metáfora talvez fosse a de uma vertigem. Mesmo os mais habilidosos, criativos e experientes profissionais da área estão se esforçando para tentar entender o conjunto de acontecimentos recentes e seus impactos na área. Em uma agenda de pesquisa ampla, tem-se desde as recentes aplicações de (mais) tecnologias na sala de aula, com tablets, aplicativos e softwares nos ambientes educacionais contempladas com tais meios (e que, pelo parâmetro do acesso, pode configurar um novo parâmetro de inclusão/exclusão), até as políticas públicas que visam uma Base Nacional Comum, reformas nos níveis de ensino-aprendizagem (cujo exemplo mais recente e impactante foi a implementação do “novo” ensino médio), propostas de projetos como o “Escola sem partido” e a ênfase na educação técnica,

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



atendente da racionalidade capitalista vigente e exigente de uma mão de obra apta a se sujeitar à condição cada vez mais precária do mundo do trabalho. Soma-se a esses exemplos o discurso midiático que “romantiza” o papel do professor, desvinculando os desafios cotidianos e potencial emancipador, e utilizam recursos que pregam a meritocracia e a ideologia hegemônica com seus respectivos intelectuais defensores do livre mercado.

Diante dessa miríade de discussões, o currículo vem sendo alvo de diferentes intencionalidades (o que não chega a ser novidade, ao passo que o currículo jamais é neutro e aquele que assim o apresenta certamente está associado a uma ordem implícita). Se o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a ser seguido e cumprido no decorrer do ano letivo, tampouco se configura como algo desprezioso e inútil: antes, o currículo revela várias das relações sociais presentes dentro e fora da escola. Por isso olhares tão atentos à educação, que pode manter um *status quo* naturalizado pela massificação do cidadão passivo ou pode se constituir enquanto instrumento para a emancipação e autonomia do pensar e viver em sociedade, em diferentes tempos e espaços.

Partindo de tais questões iniciais, o presente trabalho trata a questão do currículo de Geografia à luz do processo de neoliberalização da educação vigente desde a década de 1990. O objetivo principal dessa pesquisa consistiu em apontar algumas considerações sobre o currículo no contexto brasileiro, com ênfase à disciplina geográfica e suas discussões quanto a sua metodologia de ensino-aprendizagem. Partindo de uma perspectiva crítico-humanista, que concebe os espaços educativos enquanto produtos sociais inseridos na ordem capitalista contemporânea, mas também instauradores de mudança e constituídos de discursos, identidades e relações de poder cotidianas, os procedimentos metodológicos consistiram em revisão bibliográfica e vivências debatidas tanto no grupo de pesquisa EGEFProf (Estudos Geográficos: ensino e formação de professores) quanto nas atividades de monitoria do semestre 2016.2 do Curso de Licenciatura Plena em Geografia no Campus III da Universidade Estadual da Paraíba, contando com a coleta de depoimentos e conversações com diferentes estudantes, de forma a subsidiar algumas das questões elencadas no decorrer do texto.

Tal empreitada se justifica não só pela pertinência do tema (e reflexão constante), mas também pelo anseio de contribuir às discussões do currículo em Geografia, visando caminhos para se pensar os contextos institucionais e sociopolíticos como dimensões do exercício da educação em diferentes níveis e agentes envolvidos. Ainda sobre a justificativa, a ideia de tal abordagem surgiu durante a observação, análise e



discussão de diferentes práticas pedagógicas experienciadas enquanto profissionais em formação também contínua.

Quanto ao texto, em um primeiro momento, serão apontadas algumas questões sobre o contexto neoliberal vigente enquanto processo abusivo de submeter o ato educativo à lógica e imperativo do lucro, seguido de algumas ideias quanto ao currículo de Geografia. Posteriormente, a relação entre ensino-aprendizagem em Geografia e a proposta curricular vigente será discutida, finalizando com algumas reflexões do trio autoral quanto às metodologias de ensino-aprendizagem dessa ciência/disciplina e a necessidade de se pensar alternativas e caminhos diante do discurso hegemônico acrítico e não-dialógico. Tem-se na Geografia um caminho para se pensar a espacialidade da sala de aula e da escola, mas contextualizando tais espaços em outros contextos mais amplos e suas relações, incluindo as instâncias normativas responsáveis pelas diretrizes, parâmetros e modelos educacionais e o cotidiano compartilhado pela comunidade escolar, muitas vezes ausente do debate sobre as propostas executadas.

Ponto de partida: o contexto neoliberal nesse início de século e seu conjunto ideológico

O capitalismo que emerge nesse início de século merece algumas palavras enquanto tentativa de compreensão de seus processos e respectivas expressões. Enquanto sistema e ordem socioeconômica vigentes, o capitalismo recente (que recebe outras adjetivações como tardio, cinzento e até parasitário) traz em sua matriz o ideário neoliberal dos anos 1970, com sua ênfase na “mão invisível” do mercado¹ e na lógica que agrava as desigualdades e exclusões enquanto manifestações da questão social cada vez mais complexa. Inicialmente, podemos afirmar que a ideologia do capitalismo recente se manifesta a partir das expressões que as empresas e suas marcas, o lucro, o *merchandising* e a propaganda imprimem na vida das pessoas. Nas palavras de Zizek (2003), a “vida social real” estaria mais próxima de uma farsa, de um palco, onde os indivíduos estariam lançados à sua própria sorte e imagem junto os outros. Essa farsa não está distante da vertigem causada ora pela incerteza da liquidez moderna (como assinala Bauman em várias de suas obras), ora pela quantidade de informação, ciência e tecnologia que os objetos de hoje carregam (como lembra Milton Santos em seus últimos escritos).

¹ Justificativa adotada pelos liberais para suas medidas, junto a um mínimo possível de interferência governamental (HARVEY, 2012).



A mercadização alienada atrai cada vez mais elementos íntimos da vida pessoal, do consumismo alimentado pela indústria cultural até a espiritualidade “paga” em determinadas crenças e ritos. Herança da modernidade capitalista, a lacuna entre o burguês e o cidadão no indivíduo isolado se agravou nas leis e na educação, que pregam valores como o individualismo, a competição e o zelo para com a mercadoria (ZIZEK, 2011), garantindo que o capitalismo adquira um “manto” de revolucionário quando se reinventa e manipula agentes para agir em prol de seus interesses, quando o “impossível” deu lugar ao possível, ao conhecido, pelos avanços científicos patrocinados e pela iniciativa privada (ZIZEK, 2011).

Exemplos bem conhecidos, as parafernalias eletrônicas invadem o cotidiano das pessoas ao nível da dependência: celulares, redes sociais, computadores com dezenas de funções na palma da mão. A ideologia do capitalismo recente aprisiona a nossa sociedade entre aqueles que podem e aqueles que não podem realizar/ter/ser com um agravante: o abismo entre esses grupos, os níveis de inserção e a “busca pela última novidade” comprovam a perversidade do modelo econômico global apontado por Santos (2009). Em meio ao conformismo, à docilidade, “a ideologia dominante pretende nos fazer aceitar a ‘impossibilidade’ da mudança radical, da abolição do capitalismo, da democracia não restrita ao jogo parlamentar etc.” (ZIZEK, 2011, p. 13).

Na passagem da abstração para o concreto, para o cotidiano vivido, a ideologia atua a partir da visibilidade das ações, exigindo das pessoas que não pensem, mas que “façam alguma coisa” mediante o que veem de errado no mundo. Somos bombardeados por discursos imagéticos suplicantes que exigem do indivíduo uma ação sem reflexão, sem pensar crítico: tragédias, causas políticas, situações de desconforto e exclusão com grande carga emotiva são lançadas cotidianamente sem que a lógica por trás disso tudo se revele, inclusive na maioria dos casos uma lógica que é a principal responsável por tais discursos².

A ideologia neoliberal foi erigida a partir da aceitação disseminada das benesses que o individualismo e o livre mercado poderiam trazer para todos mediante a responsabilidade pessoal pelas próprias vitórias e derrotas de cada um (HARVEY, 2013a).

A neoliberalização é um enorme sucesso do ponto de vista das classes mais altas. Ela devolveu o poder de classe às elites governantes (como nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha), criou condições para a consolidação da classe capitalista (como no México, na Índia e na África do Sul) ou abriu caminho para a formação da classe capitalista (como na China e na Rússia). Com a mídia dominada pelos interesses da

² Wood (2014, p. 22) aponta que “a coerção nas sociedades capitalistas é então exercida não somente pessoal e diretamente por meio da força superior, mas também indireta e impessoalmente pelas compulsões do mercado. As classes dominantes, com a ajuda do Estado, têm condições de manipular essas compulsões e certamente o fazem em seu próprio interesse”



classe alta, foi possível propagar o mito de que os estados fracassaram economicamente porque não foram competitivos, ou seja, não foram suficientemente neoliberais. A desigualdade social aumentada dentro de um território foi construída como necessária para encorajar o risco e a inovação empresariais, que conferiam poder competitivo e estimularam o crescimento. Ao que consta, se as condições entre as classes inferiores se deterioraram foi porque elas falharam, em geral por razões pessoais ou culturais, em melhorar seu próprio capital humano (por meio da dedicação à educação, à ética de trabalho protestante, à submissão à disciplina do trabalho). Seguindo o raciocínio, os problemas que surgiram na Indonésia, na Argentina ou em qualquer outro lugar foram específicos devidos à falta de força competitiva ou a falhas pessoais, culturais ou políticas. Num mundo neoliberal darwiniano só os mais aptos poderão e irão sobreviver.

O processo de neoliberalização não só consistiu em um conjunto de inovações quanto aos poderes instituídos de sua época, como também adentrou diferentes áreas da vida social, ampliando as capacidades de transações do mercado e informações entre agentes envolvidos. Não por acaso, um dos maiores interesses do capitalismo atual reside no desenvolvimento do setor de tecnologias que favoreçam as atividades e relações de mercado. O capitalismo financeiro, com suas transações em tempo real, caixas eletrônicos e, mais recentemente, os aplicativos para *smartphones*, constitui um conjunto de rotinas e relações entre clientes, empresas e pessoas que dependem dos bancos para resolver questões na contemporaneidade³. Em escala global, o neoliberalismo favoreceu o fortalecimento de uma elite em cada contexto nacional em que se implantou, atuando como “projeto *político* de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2013b, p. 27).

No cotidiano, o capitalismo neoliberal foi gradativamente incorporado ao senso comum de populações, claro que com variações de acordo com os contextos valores, tradições políticas e culturais. A liberdade individual e as normas do livre mercado foram adentrando o dia a dia da classe trabalhadora individualizando as vagas, precarizando os vínculos, enfraquecendo as representações como sindicatos e associações, além de incapacitá-la em situações em que seus direitos trabalhistas estavam ameaçados. Jogados a sua própria sorte, a competitividade e a autopromoção se consumaram em “mantras” para trabalhadores que o mercado, a partir de sua exploração, considera descartáveis. (HARVEY, 2013b). Como se vê, os ideais de liberdade e autonomia do Partido de Wall Street se traduzem na exploração do trabalho alheio e na desapropriação das pessoas quanto aos seus bens, bem como no saque dos recursos ambientais e culturas de massa que propagam os valores “dos de cima”.

³ “Uma onda de inovações ocorreu nos serviços financeiros para produzir não apenas interligações globais bem mais sofisticadas como também novos tipos de mercados financeiros baseados na securitização, nos derivativos e em todo tipo de negociação de futuros. Em suma, a neoliberalização significou a ‘financeirização’ de tudo” (HARVEY, 2013b, p. 41).



Os currículos na Geografia da educação básica: discussões recentes para se pensar o ensino-aprendizagem

São encontrados exemplos e críticas na literatura sobre o tema (CAVALCANTI, 2012; SPOSITO, 2010; STRAFORINI, 2014) de como o contexto no qual os currículos nacionais e respectivas políticas estavam alinhados às propostas neoliberais da década de 1990, contando com pressupostos oriundos do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e agendas geopolíticas de grandes potências da época.

Nessa conjuntura, os imperativos hodiernos quanto ao ensino-aprendizagem em Geografia foram compostos, entre outras questões, pela busca de saberes que estimulassem o interesse discente junto aos desafios cotidianos e conhecidos na educação básica brasileira; pela diversidade de perspectivas quanto a própria ciência geográfica, que se desenvolve diante das novas problemáticas; pelas relações entre as disciplinas, com propostas envolvendo diálogos entre as mesmas e mesmo suas rupturas/superações, mediante as limitações existentes e os processos de complexificação que atravessam a sociedade e o mundo em diferentes escalas, utilizando-se dos conceitos geográficos para a apreensão do real. Apesar desse “leque” de opções e caminhos, um viés mais crítico, questionador e transformador da realidade social foi solapado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazendo para o debate o contexto em que se encontrava o Brasil (a consolidação do neoliberalismo iniciado por Collor e defendido pelos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso) por educadores mais críticos, incluindo geógrafos (CARLOS; OLIVEIRA, 1999).

Segundo Castrogiovanni (2007, p. 44) “não há como evitar a recorrência aos conceitos básicos da geografia – lugar, região, paisagem, território, territorialidade – para entender as diferentes concepções de mundo e a transformação das sociedades”, e daí a necessidade de se pensar o currículo também incluindo os cuidados teórico-metodológicos da ciência geográfica também disciplina escolar. Leão (2013, p. 24), partindo da etimologia do termo, define o currículo enquanto “curso que, previamente traçado, tem como objetivo conduzir a um determinado lugar. É o caminho que se deve seguir para se atingirem os objetivos que foram definidos no projeto pedagógico”. Enquanto construção cultural (ROCHA, 2014) e social (SILVA, 2015), o currículo está diretamente relacionado às práticas pedagógicas, produtos de valores e pressupostos contextualizados e abrangendo diferentes dimensões do real, com ênfase à dimensão política. Adentrando os espaços onde se dão as práticas educativas, Rocha (2014, p. 188) afirma que “toda política curricular tem



o poder de intervir na distribuição do conhecimento a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, assim como incide diretamente sobre as práticas educativas”. Apesar do que poderia se supor de uma prática participativa, muitas vezes essas políticas curriculares, além de atenderem interesses externos e privados (como ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais atinentes do neoliberalismo na educação), excluem do debate grupos de pessoas importantes a tais políticas, incluindo possíveis responsáveis pela execução, adaptação e renovação das práticas, como os professores em sala de aula⁴. No contexto brasileiro, a questão curricular é calcada na heteronomia, em oposição ao pressuposto de autonomia defendido por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei 9.394/96). Ao abordar a relação entre currículo e poder, Straforini (2014, p. 48) é preciso:

O currículo reflete os interesses do poder hegemônico e por isso a questão central no debate curricular na perspectiva crítica não deve se restringir a questões pragmáticas de ordenamento de conteúdos ao longo da escolaridade – prática essa chamada por muitos de currículo prescritivo –, mas de questionamento dos conteúdos, da sua real necessidade para a sociedade, a quem e a qual grupo interessa esse ou aquele conteúdo que resulta num currículo particular.

As discussões envolvendo a questão curricular no ensino-aprendizagem da Geografia apontam para a ausência de neutralidade quanto às suas constituições. Os currículos e políticas educacionais relacionadas atendem aos interesses de grupos e classes sociais, seja na questão dos conteúdos programáticos, seja na abordagem desses conteúdos, constituindo-se também em uma questão de método quanto aos profissionais envolvidos, sobretudo os docentes na sala de aula. Enquanto o currículo muitas vezes é colocado de maneira simplista enquanto elenco de conteúdos a ser seguido sem questionamento (ALBUQUERQUE, 2014), manifestado no exemplo dos livros didáticos sistematicamente “vencidos” no decorrer do ano letivo, tal instrumento pedagógico também norteia possíveis propósitos da educação quanto aos objetivos e metas/competências a serem atingidas.

Se a Geografia já foi questionada quanto ao seu potencial de trazer respostas às questões do mundo humano e físico, sendo inclusive colocada no campo das ciências como ciência de síntese (“rótulo” ainda presente), hoje tal campo do saber, seja enquanto ciência, seja enquanto disciplina escolar, é reconhecido pela capacidade de articulação multidimensional de ideias e práticas (CAVALCANTI, 2010 e 2012). Retomando o trabalho

⁴ VESENTINI (2014, p. 226) chamou a atenção para o fato de que “propostas curriculares” ou PCNs para a educação básica foram construídos sem a participação dos professores desse nível da educação. Nas palavras do autor, “costuma-se também pura e simplesmente ignorar, e dessa forma não aproveitar as experiências inovadoras que os professores – pelo menos alguns deles – estão produzindo nas escolas.”



com os conceitos enquanto instrumentos para se compreender e se relacionar com a realidade, Cavalcanti (2012, p. 49) afirma que

O ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, abrangendo todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética e física. Para isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar.

Os alunos e alunas não só devem aprender Geografia na sala de aula, a partir dos procedimentos didáticos utilizados pelos docentes, mas também incorporar, a tais conhecimentos, saberes e vivências de seus respectivos lugares, dialogando na construção de uma Geografia que permita apreender o cotidiano a partir do pensamento espacial, das espacialidades e demais escalas e processos espaço-temporais contemporâneos.

Para não concluir: a questão curricular na metodologia de ensino de Geografia

Ao abordar o público-alvo dos PCNs, Pontuschka (1999) elenca professores e professoras bem formadas e atualizadas epistemologicamente, que saibam fazer escolhas metodológicas. Logo, a questão curricular está diretamente relacionada às metodologias do ensino-aprendizagem de cada disciplina. No que diz respeito à metodologia do ensino de Geografia, Albuquerque (2011, p. 17) comenta:

Queremos aqui deixar claro que entendemos a metodologia de ensino de geografia como uma construção permanente dos professores, teóricos da geografia e da educação, formada na relação entre seleção e abordagem de conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais), na fundamentação teórica (ciência de referência), nas “técnicas” de ensino propostas no âmbito da pedagogia (teoria/prática) e nas práticas de sala de aula.

Se por método entendermos “concepção de mundo do pesquisador, sua visão da realidade, da ciência, do movimento etc. É a sistematização das formas de ver o real, a representação lógica e racional do entendimento que se tem do mundo e da vida” (MORAES, COSTA, 1999, p. 27), a metodologia aplicada à educação seria composta de uma concepção de método acrescida dos procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem visando uma efetiva troca de conhecimentos, vivências e ideias na sala de aula. As questões curriculares repercutem enquanto conjunto de escolhas complexas, exigindo de quem as realiza um agir consciente e uma responsabilidade coletiva (no sentido mais sartreano do termo) não só quanto aos objetivos, metas e competências envolvidas, mas



também conhecimento de si, do público-alvo e da disciplina/do assunto a ser trabalhado na sala de aula.

Cabe ao professor realizar esse conjunto de reflexões, respeitando não só sua autonomia (mesmo que variável, dependendo do ambiente de trabalho onde se encontra) quanto à metodologia, mas também buscando uma construção dialogada junto a outros agentes envolvidos na atividade educativa. Para tanto, deve não só dialogar com seus pares quanto aos caminhos que podem ser seguidos, as propostas instituídas em si sobre “o que deve ser ensinado”, mas também partir do cotidiano discente compartilhado e retomar sua própria formação profissional, visto que as questões teórico-metodológicas atuam simultaneamente como lembrete do que foi visto na vida acadêmica e como necessidade de atualização contínua, visto que as ciências, disciplinas e o conhecimento propriamente dito possuem dinâmicas e transformações nos tempos e espaços.

Adentrar as questões de currículo consiste em pensa-las em sua multiplicidade de metáforas, interesses envolvidos e contextos onde são produzidas. Um currículo institucionalizado como “único” deve ser recebido com desconfiança, sobretudo quando é negado a participação ou quando a realidade dos alunos é negligenciada. Por mais que a diversidade e vivências sejam saudadas no que se refere às propostas e diretrizes em Geografia, a criticidade não pode deixar ser pensada, sobretudo em tempos em que a educação brasileira tem sido tratada como mercadoria por um governo sem legitimidade político-democrática e reconhecimento da população. Se o currículo, como nos lembra Silva (2015), constitui-se enquanto documento de identidade, é importante pensar quais os pressupostos e teorias socioeducacionais estão explícitas e implícitas, para além do “discurso competente” (CHAUÍ, 1981) de uma tecnocracia formada para legitimar uma educação subserviente ao capital e à iniciativa privada nessa área. Discutir e repensar os currículos constituem atos políticos em prol de uma educação cidadã em construção, uma alternativa frente à ordem vigente e os rumos “temerosos” no horizonte do país e do mundo.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria et al (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



- CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: _____; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- _____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1981.
- HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. **O neoliberalismo**: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.
- _____. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013a.
- LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.
- MORAES, Antonio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia crítica**: a valorização do espaço. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego. O currículo oficial para o ensino de Geografia: as prescrições oficiais do Estado brasileiro (1995-2010). In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2015.
- SPOSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- STRAFORINI, Rafael. O currículo de geografia do ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria et al (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____ (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2014.
- WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!**: cinco ensaios sobre o 11 de Setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- _____. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo, 2011.