

# AS MATRIZES CURRICULARES DE GEOGRAFIA DA PROVÍNCIA DE BUENOS AIRES COMO TEMA POLÍTICO, CULTURAL E DE CIDADANIA (2005-2012)<sup>1 2</sup>

*CURRICULUM MATRICES OF GEOGRAPHY OF BUENOS AIRES PROVINCE AS A POLITICAL, CITIZENS AND CULTURAL SUBJECT (2005-2012)*

**GABRIEL ÁLVAREZ<sup>3</sup>**

*UNSAM, UNTreF y UNCPBA – UNICEN e ISFD Peía. Bs.As.*

*gabrielhalvarez@yahoo.com.ar*

**RESUMO:** DESDE O ANO DE 2005 ATÉ O PRESENTE, O SISTEMA EDUCATIVO DA JURISDIÇÃO IMPLEMENTOU NA ESCOLA SECUNDÁRIA UMA SÉRIE DE MUDANÇAS CURRICULARES E INSTITUCIONAIS DESTINADAS A POR FIM À REFORMA EDUCATIVA DOS ANOS 90. NO ÂMBITO CURRICULAR, E NO CASO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA, SE PROPÔS UMA REAVALIAÇÃO SOBRE O SENTIDO DE SEU ENSINO, ASSIM COMO DE SUA RELEVÂNCIA E SIGNIFICADO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COMO UM SUJEITO POLÍTICO. DESTE MODO, ESTE ARTIGO TEM POR FINALIDADE APRESENTAR UM RECORTE DO PROCESSO DE MUDANÇA EM QUESTÃO A PARTIR DA ENUNCIÇÃO DOS PROPÓSITOS E INTENCIONALIDADES POLÍTICAS, DO PADRÃO INTERPRETATIVO E DOS EIXOS DAS PROBLEMÁTICAS GEOGRÁFICAS SELECIONADAS, ENTRE OUTROS ELEMENTOS CURRICULARES.

**PALAVRAS-CHAVE:** MUDANÇA CURRICULAR; ENSINO DE GEOGRAFIA; DISCIPLINAS ESCOLARES; FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ DO ESTUDANTE.

**ABSTRACT:** *ITHE JURISDICTIONAL EDUCATIONAL SYSTEM IS IMPLEMENTING FOR THE MIDDLE SCHOOL A NUMBER OF CURRICULAR AND INSTITUTIONAL CHANGES AIMED AT ENDING THE EDUCATIVE REFORM OF THE 90S. FROM THE CURRICULUM, AND IN THE CASE OF THE GEOGRAPHY MATTER, HAS PROPOSED A RE-EXAMINATION OF THE MEANING OF IT'S THEIR TEACHING, AND RELEVANCE AND SIGNIFICANCE IN THE FORMATION OF THE STUDENT AS A POLITICAL SUBJECT. THUS, THIS PRESENTATION IS INTENDED TO COMMUNICATE A CUT OF THE CHANGE PROCESS AT ISSUE FROM THE STATEMENT OF THE PURPOSES AND POLITICAL INTENTIONS, THE INTERPRETATIVE FRAMEWORK ADOPTED AND THE AXES OF SELECTED GEOGRAPHIC ISSUES, AMONG OTHER ELEMENTS OF THE CURRICULUM.*

**KEYWORDS:** *CURRICULUM CHANGE; GEOGRAPHY TEACHING; SCHOOL DISCIPLINES; POLITICAL AND CIVIC EDUCATION OF STUDENT.*

## INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2005, a Direção Geral de Cultura e Educação da província de Buenos Aires implementou uma série de reformas curriculares e institucionais que tiveram como finalidade estabelecer o fim da Reforma Educativa dos

anos 90. Neste sentido, os aspectos curriculares das transformações educativas em questão se traduziram na busca de um novo enfoque de ensino que, no caso da Geografia, implicou na redefinição do seu sentido, baseado agora no reconhecimento da Geografia Social como referente disciplinar e em modelos de ensino que

promovessem nos estudantes o desenvolvimento e o fortalecimento de preocupações políticas, cidadãs e culturais, favoráveis à formação de um sujeito político.

O artigo apresenta uma ordem de exposição que propõe reconstruir as diferentes definições curriculares – definições políticas – que foram fundamentais para a delimitação do currículo da disciplina Geografia. Neste sentido, se apresentam em primeiro lugar alguns enunciados gerais do processo de reformulação da matriz curricular, as partes comuns à elaboração dos currículos de outras matérias; enquanto que na segunda parte, apresenta-se a problemática do ensino da Geografia e a enunciação das definições curriculares provenientes desta, que derivaram nos eixos de problemáticas geográficas tratadas em todos os anos da Escola Secundária<sup>4</sup>, alguns obstáculos detectados no ensino de Geografia, a fundamentação da adoção da Geografia Social como referente disciplinar e os modos de problematizar o ensino da matéria para a definição de conteúdos curriculares selecionados, entre outros tópicos. Assim, o artigo propõe conseguir uma visão panorâmica do processo em questão, antes que um detalhamento pormenorizado de cada um dos momentos de elaboração e dos elementos/componentes curriculares finalmente adotados.

## **PRIMEIRA PARTE: ASPECTOS GERAIS DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR**

### **O SENTIDO DO CURRÍCULO E O CURRÍCULO COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA**

As definições conceituais sobre a natureza do currículo é uma das problemáticas mais frequentemente tratadas dentro do que se conhece como teoria curricular. A situação adquire maior complexidade política quando a adoção de um ponto de vista conceitual sobre o currículo é definida pelas modos de gestão dos sistemas educativos para que as mudanças efetivamente aconteçam nas escolas e possam se comprovar na escala micro - da sala de aula - em consonância

global com os objetivos pedagógicos das políticas curriculares.

Neste sentido, a jurisdição adotou uma definição conceitual de currículo para todos os níveis educacionais, desde o Nível Inicial até a Educação Superior para a formação docente, apresentado no Marco Geral de Política Curricular (2007)<sup>5</sup> por meio da definição de currículo apresentada por Alicia de Alba (1998), que o concebe como:

*uma síntese de elementos (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que configuram uma proposta político-educativa pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns visem ser dominantes ou hegemônicos, e outros visem opor-se e resistir a tal dominação ou hegemonia. Síntese que se dá através de diversos mecanismos de negociação e imposição social (...).*

Sendo assim, estamos diante de uma série de fundamentos teóricos e políticos que atuaram como um quadro geral para guiar a construção curricular e, também, como uma ferramenta conceitual para a orientação das práticas de ensino e aprendizagem.

Desse ponto de vista, entende-se o currículo como um documento político, sujeito a negociações e demandas políticas, que é produzido pelo Estado para um segmento da sociedade civil, e que tem como função legítima indicar, prescrever e fixar intenções (Terigi, 1999), que são particulares de um momento histórico e que deverão permear as políticas educativas e os enfoques de ensino que se consideram mais adequados para por em andamento um projeto cultural de transformação educativa.

Da mesma forma que uma política pública implica definir o sentido que terá a ação estatal, uma política curricular requer a formulação de horizontes desejáveis, pelos quais o Estado deve gerar condições normativas e de prescrição que permitam a toda a população do sistema educativo

alcançar as experiências que se propõe através dos quê?, para quê? e como? se deveria ensinar. Em nossa perspectiva, denominaremos daqui em diante de sentido do ensino o conjunto de questionamentos que são definidos politicamente. Isto é, que contribui para que o ensino de Geografia seja concebido como um assunto político.

Dentro desta perspectiva, a mudança curricular iniciada na Província de Buenos Aires por volta de 2005, e que perdura até o presente momento, expressa a vontade de considerar o currículo como uma ferramenta da política educativa que tem um valor estratégico e específico; a partir do momento em que apresenta o tipo de experiências educativas que deverão ser oferecidas nas escolas e onde o Estado tem a responsabilidade principal na melhoria da ação pedagógica e no acompanhamento da implementação da mudança.<sup>6</sup>

### **TRANSFORMAÇÕES EDUCATIVAS: AS ESCALAS ARTICULADAS ENTRE AS MUDANÇAS NACIONAIS E AS DA JURISDIÇÃO (PROVÍNCIA DE BUENOS AIRES)**

Para a compreensão de algumas definições em torno das mudanças curriculares da geografia escolar na jurisdição, é necessário estabelecer sua relação com outras transformações educativas que foram se desenvolvendo, desde então, tanto na província de Buenos Aires como em escala nacional.<sup>7</sup> Essas mudanças não são compreensíveis se, em primeiro lugar, não se fizer menção à promulgação da Lei de Educação Nacional nº 26.206/2006 – substituição da Lei Federal de Educação nº 24.195/1993, implementada durante o período de propagação das políticas neoliberais na Argentina – e a Lei Provincial de Educação nº 13.688/2007; que, entre outras questões, destacam e reconhecem o direito à educação de todas as pessoas, assim como, o caráter obrigatório da escola secundária e a intenção da formação política, cidadã e cultural dos estudantes. A partir dali, o Estado assume pela primeira vez na história da Argentina a obrigatoriedade da educação secundária, o que implica no desafio de alcançar escolarização,

permanência com aprendizagem e término dos estudos de todos os adolescentes, jovens e adultos.

Diante da nova Lei Provincial de Educação, se estabelece que a educação secundária, além de ser obrigatória, estende sua duração a seis anos, diluindo a estrutura anterior deste mesmo nível educativo que fragmentava – institucional e espacialmente – a trajetória dos estudantes em um ciclo básico de três anos (Educação Geral Básica) e em outro superior, denominado Educação Polimodal – não obrigatório -, de igual duração.

A implementação da nova e atual estrutura, entre outras questões, implicou no fato que no interior de cada um desses ciclos fossem produzidas transformações significativas da grade curricular, a partir das quais, por exemplo, a matéria Ciências Sociais antes programada para os três primeiros anos, limitou sua inserção somente ao primeiro ano, enquanto as matérias de História e Geografia passaram a se configurar como espaços curriculares autônomos desde o segundo ano até o término do Ciclo Superior.<sup>8</sup>

Neste sentido, a partir da Equipe Técnica Curricular da matéria Geografia (ETCG), em articulação com outras instâncias da Direção de Gestão Curricular da Direção Provincial da Educação Secundária, foram definidas posições conceituais e epistemológicas em relação à matéria Geografia como disciplina escolar, que assumiu entre seus principais desafios a proposição de um enfoque e modelo de ensino a partir do qual pudessem derivar-se coerentemente propósitos e intencionalidades educativas, expectativas de realização e objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino, entre outros elementos curriculares.

### **DEFINIÇÕES CURRICULARES E DECISÕES POLÍTICAS: OS SABERES GEOGRÁFICOS E A DISCIPLINA ESCOLAR<sup>9</sup>**

As novas matrizes curriculares da Geografia assumem, na jurisdição, a concepção de disciplina escolar para a definição de seu enfoque

de ensino e a seleção de seus saberes. Conceber o ensino de Geografia a partir da perspectiva de uma disciplina escolar inclui um conjunto de definições conceituais que inevitavelmente estão vinculadas a seus atributos operacionais quando o horizonte é a mudança curricular.

Assim, o questionamento sobre o modo como a adoção do significado e o sentido da noção de disciplina escolar impactam em uma definição curricular para o ensino de Geografia, é uma das perguntas que foram formuladas pela equipe curricular (ETCG) a fim de promover a reflexão e a discussão em torno das disciplinas escolares como algo construído, como um produto social e histórico, que põe em tensão a ideia de um saber escolar que seja somente o resultado da transposição didática.

Neste sentido, as intencionalidades sociais, políticas e culturais que definiram os propósitos educativos para o ensino da Geografia na jurisdição, principalmente a partir da ideia da formação política e cidadã dos estudantes, atentam contra a ideia aplicacionista da fidelidade dos saberes acadêmicos levados para a sala de aula. A contestação deste tipo de aplicacionismo deve ser entendida como a invalidação da ideia da existência de “saberes em si”, ou o produto de UMA tradição – quer seja disciplinar ou escolar – que desconhece os cenários de conflitos existentes no interior de qualquer das tradições – acadêmicas e/ou escolares – assim como a impossibilidade de assimilá-las a um único discurso geográfico e/ou reconhecê-las como se fossem uma “comunidade purificada” sem tensões e interesses. A introdução da ideia de conflito supõe tanto a diferenciação de grupos sociais no “interior” daquelas, como um estado de situação em que a disciplina escolar está implicada sempre na “articulação hegemônica” (Laclau, 2005; Rocha, 2012).

Seguindo esta linha de pensamento, qualquer dos modelos e tradições disciplinares deverão ser concebidos como articulações sociais de discurso e práticas, demandas políticas de grupos sociais – interesses garantidos e interesses negados – que valorizam e condenam diferentes interpretações do mundo (Rocha, 2012). Nesse

caso, na matéria Geografia como configuradora política da experiência e dos sentidos de mundo que ela propicia a partir da escola.

Desse modo, parte da tarefa no momento de definir os marcos interpretativos a partir dos quais se elaborou o currículo da disciplina para todos os anos da escola secundária, consistiu em reconhecer a o caráter conflituoso das múltiplas referências e articulações existentes na Geografia escolar. O pressuposto, de nossa parte, do caráter conflituoso do espaço social na Geografia escolar é uma hipótese que adotou, por sua vez, o caráter de princípio orientador na hora de definir a “natureza” e o sentido dos “eixos das problemáticas” que deveriam atravessar o sentido do ensino da Geografia e os “modos de problematizar o mundo” a partir do ensino (ver com detalhe os respectivos pontos mais a frente). Desta maneira, o sentido do ensino da Geografia foi definido levando em conta o potencial do Espaço como referência política para compreender e explicar a natureza conflituosa dos problemas territoriais e ambientais do mundo contemporâneo. É um convite a que o ensino da disciplina possa ser pensado, por sua vez, concebendo o espaço como um produto de inter-relações dos mais variados tipos (políticas, culturais, econômicas, entre outras), uma esfera da possibilidade de existência da multiplicidade e como um processo por vir, de abertura genuína frente ao futuro (MASSEY, 2005).

## SEGUNDA PARTE: PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFINIÇÕES CURRICULARES

### A ABORDAGEM DE QUESTÕES NORTEADORAS PARA A DEFINIÇÃO CURRICULAR

De acordo com as proposições e hipóteses expressadas a partir do ETCG (Nível Central) foram promovidas diferentes ações que perseguiram, a partir do Estado, a ideia de por em discussão o sentido do ensino da matéria. Algumas perguntas foram levantadas, tais como, Quê? / qual? / quais? Geografias são as mais

adequadas para a formação política e cidadã do estudante? A Geografia escolar deve formar “pequenos” cientistas, ou estudantes / sujeitos políticos interessados pelas questões territoriais, ambientais e da cultura? Que saberes políticos, cidadãos e culturais, a disciplina Geografia é capaz de proporcionar aos estudantes da escola secundária? Que sujeitos sociais se está disposto a incorporar na definição de protagonistas dos problemas em estudo?<sup>10</sup>

As perguntas, em alguns casos de importante carga retórica, foram propostas no interior do ETCG, e por extensão, aos grupos de professores que fizeram parte desde um primeiro momento no dispositivo de participação e consulta.<sup>11</sup> Deste modo, os questionamentos levantados perseguiram os objetivos de difundir e por em discussão, a partir do Estado para a sociedade civil, as intenções pedagógicas, políticas e culturais definidas para o ensino da Geografia, além de dinamizar a deliberação dos professores da matéria nas escolas junto a seus colegas, estudantes e equipes de orientação de ensino (E.O.E). Tudo isso com o propósito de incorporar ao processo de elaboração do currículo as perguntas e propostas que ali se formulassem. Seguindo esta linha, a participação e a consulta dos professores de Geografia durante o processo de elaboração curricular, foi concebida a partir da gestão educativa como uma instância de encontro dos modos de comunicação entre os atores da gestão e os professores, que deve se dar-se no complexo contexto de uma negociação e renegociação de significados que são necessários para a construção progressiva de parcelas cada vez mais amplas de consensos no que concerne aos sentidos de ensino da matéria.

## **OS “PROBLEMAS DIDÁTICOS” E A GEOGRAFIA SOCIAL COMO REFERENTE DISCIPLINAR DAS INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS<sup>12</sup>**

Se a Reforma Educativa dos anos 90 foi amplamente identificada, por variadas razões e provas suficientes, com as políticas educativas

de signo neoliberal, deve-se reconhecer que no caso do ensino da Geografia, paradoxalmente, conseguiu introduzir, a partir das diretrizes curriculares nacionais, significativas variações – de enfoque, conteúdos e propostas de estratégias de ensino – visando favorecer uma passagem de sentido, próximo ao do referente disciplinar da Geografia Social; perspectiva que no âmbito curricular da Reforma anterior e, no caso da província de Buenos Aires, finalmente diluiu seu sentido complexo e crítico, devido a ausência de clareza epistemológica em suas definições e a inexistência de uma construção de sentido didático de suas propostas pedagógico curriculares.<sup>13</sup>

Na jurisdição, e como forma de resposta às perguntas apresentadas no ponto anterior, definiu-se a Geografia Social como o âmbito de legitimação disciplinar mais adequado às finalidades críticas e intelectuais do ensino de Geografia. A Geografia Social, como referente disciplinar das intencionalidades educativas na jurisdição, é um dos campos de conhecimentos disciplinares que está nas melhores e maiores condições de agregar saberes que permitam reverter, a partir do ensino, alguns problemas didáticos – inocultavelmente políticos e cidadãos - atualmente existentes. Muito mais, quando seu horizonte é que os estudantes alcancem conhecimentos ricos, diversos, plurais e até emancipatórios.<sup>14</sup>

A seguir, é apresentada uma agenda, de modo algum definitiva, de “problemas didáticos” detectados nas aulas de Geografia da jurisdição, que pode ser considerada como um “estado da situação do ensino” sobre o qual se deseja incidir a partir da mudança curricular. Alguns dos problemas em questão são:

A proeminência em sala de aula do tratamento de conteúdos de caráter físico-natural sobrepondo os de caráter social, ou ainda, seu desenvolvimento de modo fragmentado no início do ano letivo, postergando os conteúdos sociais, políticos e culturais para a segunda parte do ano. As concepções de sociedade – inclusive a ideia de sociedade como um “todo” indiferenciado, hierárquico – sem levar em conta necessidades,

interesses e projetos de sociedade que podem ser contraditórios e/ou contrapostos.

A frágil identificação do papel do Estado, tanto em sua função de articulador social como territorial, ou ainda, a ausência do reconhecimento de diferentes tipos de Estado (Neoliberal, de Bem-Estar, entre outros).

A análise de espaços geográficos em uma única escala, sem considerar as relações entre os espaços próximos e os mais distantes, além de reduzir a mero “receptáculo” de fenômenos sujeitos a inventários ou listagens.

A utilização dos mapas unicamente para efeito de localização ou como representação objetiva do espaço, sem compreendê-los como uma produção de sentidos ou um recurso da cultura visual com forte influência nos jovens e na sociedade em geral.

A escassa presença de oportunidades de leitura e escrita que sejam reconhecidas como particulares do ensino e da natureza da matéria. A desvinculação, entre si, das dimensões políticas, econômicas, culturais, assim como dos aspectos ambientais e geopolíticos – em um sentido amplo -, sempre presentes na natureza das problemáticas sociais e nas agendas territoriais e/ou ambientais atuais.

A ausência de utilização de diversos tipos de fontes e da necessidade de considerar variados pontos de vista de diferentes sujeitos sociais.

A ausência de reconhecimento da importância da sociedade civil na sociedade moderna (por exemplo, através dos movimentos sociais) tanto como fator de opinião, como em sua capacidade de intervenção na produção do espaço.

As visões estereotipadas sobre aqueles que são socioculturalmente diferentes (questões de gênero, etnia, migrantes) ou desiguais em termos socioeconômicos (diferentes tipos de pobreza).

A agenda precedente faz alusão a problemas induzidos a partir do ensino, mas que adquirem relevância e sentido, além de possibilidades de transformação no contexto do referente multiparadigmático da Geografia Social. A partir daí se faz alusão às questões e as

intencões pedagógicas que podem surgir com ajuda de alguns princípios e enfoques das correntes radicais, fenomenológicas, existencialistas e pós-modernas. Cada uma das quais está em condições de favorecer interrogações valiosas às aulas de Geografia. De caráter estrutural no que concerne à organização social, política e econômica das sociedades e dos territórios; de caráter fenomenológico e existencial, em relação aos sentidos de espaço, as identidades socioterritoriais, e o enraizamento / desenraizamento, entre muitos outros temas.

Enquanto isso, de forma combinada ou em tensão com os modos anteriores, de acordo com as diferenças existentes no interior das geografias pós-modernas, é possível encontrar ali espaços de legitimação da palavra do professor e de animação dos interesses dos estudantes ao incorporar a análise cultural da cartografia, os estudos sobre as culturas juvenis e seus espaços, os imaginários geográficos e, sobretudo, suas contribuições de reconhecimento e valorização da diferença sociocultural.

Cada um destes paradigmas e as perguntas particulares que estão em condições de contribuir para a função educativa devem fazê-lo a partir da ampliação de critérios e da pluralidade de pontos de vista da cultura letrada – neste caso a partir do referente disciplinar da Geografia – antes que a uma mera socialização, na medida que podem enriquecer, com maior profundidade e crítica, as vivências intelectuais dos estudantes em sua relação com diversos espaços.

A adoção da perspectiva da Geografia Social e, a concepção de espaço geográfico a ela vinculada, é produto de decisões de caráter teórico e epistemológico que devem ser concebidas como o contexto a partir do qual adquirem sentido os enfoques do ensino e o tipo de aprendizado esperado.

O determinante desta adoção não é a transmissão para a sala de aula da lógica da disciplina e seu funcionamento particular, mas sim a possibilidade de valorizar referentes legítimos à sala de aula, como a legitimidade da palavra do professor na ação pedagógica. Em síntese, um tipo

de ação que favoreça a relação significativa entre a cultura do cotidiano escolar e os conhecimentos e experiências das quais muitos estudantes provavelmente não terão outra oportunidade de fazê-lo após a escola secundária.

## OS MODOS DE PROBLEMATIZAR O MUNDO A PARTIR DA SALA DE AULA

A intenção de “problematizar”, parafraseando Foucault (1999), sempre tem como finalidade conseguir que tudo aquilo que damos por certo, tudo aquilo que se apresenta como aproblemático, se torne de fato problemático, e necessite ser questionado, repensado, interrogado [...] Problematizar é conseguir que o não problemático se torne problemático (...) e, sobretudo, conseguir entender o como e o porquê de algo ter adquirido status de evidência inquestionável. (...) Dito de outra maneira, problematizar o ensino da matéria a partir da Geografia Social é fazer com que o invisível se torne visível a partir de um ponto de vista teórico e conceitual em particular.

A Geografia Social está em condições de contribuir com uma série de pontos de vista fundamentais para a problematização do mundo narrado a partir das aulas de Geografia. Neste sentido, as negociações e renegociações sobre os significados que são propostas para a explicação do mundo consiste em promover diversas situações de ensino que fomentem o contraste de ideias e a discussão política e cultural entre os professores e os estudantes. Tudo isso com o propósito de que estes últimos possam alcançar, através do consenso, conhecimentos escolares legítimos e socialmente válidos.

Como forma de resposta à agenda dos “problemas didáticos” anteriormente apresentados, deve-se resgatar algumas orientações gerais que permitam estabelecer parâmetros dentro dos quais as negociações e as renegociações de significados puderam tomar forma crítica durante o processo de elaboração curricular da matéria. Sem pretender esgotar as orientações possíveis para problematizar o mundo, são detalhadas,

abaixo, algumas definições. Entre elas:

– A *multicasualidade* e a *multidimensionalidade*, derivadas da necessidade de reconhecer os diferentes fatores envolvidos em um problema geográfico, assim como os diferentes tipos de análise implicados (econômico, político, cultural, ambiental e/ou geopolítico).

– A *multiperspectividade paradigmática*, considerando os diferentes pontos de vista e paradigmas sociais e/ou geográficos existentes. As diferenças socioculturais e as desigualdades sociais como traços constitutivos e conflituosos das sociedades contemporâneas.

– A *multiescalaridade espacial e temporal*, considerando as relações entre os espaços (local, nacional, regional e mundial) e o alcance temporal (passado, presente e futuro) que intervêm na produção de um fenômeno.

– A *ubiquidade* e *multipolaridade* do poder, levando em conta o modo em que este se manifesta e se constrói a partir do Estado (níveis estatais de decisão local, regional, nacional ou outros) e a partir da sociedade civil (empresas e organizações sociais nucleadas em torno a movimentos sociais rurais e urbanos).

– O *caráter ambiental* de qualquer modelo social de acumulação e o caráter social das problemáticas ambientais.

– A *diferenciação política e histórica* entre diferentes tipos de Estado (Neoliberal, Bem-Estar, outros) e sua influência / intervenção na produção do espaço (infraestruturas urbanas e rurais, condições gerais para a produção e para a reprodução social).

## OS EIXOS DE PROBLEMÁTICAS QUE ATRAVESSAM O ENSINO DA GEOGRAFIA

A problematização proposta a partir da Geografia Social, junto aos “problemas didáticos” antes mencionados, criou as condições para a busca e a seleção daquelas problemáticas, que os professores deveriam ensinar e todos os estudantes deveriam aprender nas aulas de Geografia da jurisdição. Neste sentido, deve-se considerar que as mesmas condensam o nível

mais geral e abstrato da proposta, ao mesmo tempo em que o nível mais global dos acordos resultantes das negociações de significados em torno ao sentido de ensino da matéria.<sup>15</sup> Em suma, uma seleção definida conforme critérios de caráter territorial (urbanos e rurais), junto a outros eixos configurados de acordo com diferentes tipos de análise (econômicos, políticos, culturais, ambientais e geopolíticas), assim como a diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional e/ou global). De algum modo, são a expressão e definição dos consensos alcançados durante o processo de construção em torno dos quais são os saberes mais representativos da Geografia escolar que devem ser ensinados na jurisdição.

- Problemáticas urbanas e rurais.
- Problemáticas econômicas e políticas da globalização neoliberal.
- Problemáticas culturais.
- Problemáticas ambientais.
- Problemáticas geopolíticas mundiais e regionais.
- Problemáticas sociodemográficas.

Em resumo, decisões curriculares que dão resposta a: Quais são as problemáticas – forma de organização de problemas – que todos os estudantes deveriam estar em condições de conhecer a partir do ensino de Geografia? Em que contribui esta seleção para sua formação ética – política e cultural em geral?<sup>16</sup>, entre outros questionamentos.

### **AS DEFINIÇÕES SOBRE OS ESPAÇOS, OS TERRITÓRIOS E OS AMBIENTES A SEREM ENSINADOS: ALTERNATIVAS À IMAGINAÇÃO GEOGRÁFICA**

A possibilidade de planejar, com critérios previamente definidos, a matéria Geografia, desde os primeiros anos da escola secundária e ao longo de todos os anos superiores, criou condições para que a “distribuição” dos conteúdos curriculares fosse organizada e sequenciada de acordo com as expectativas de êxito e/ou objetivos

de aprendizagem particulares para cada ano escolar, em função das definições curriculares do que se espera que os estudantes aprendam com relação a determinados ambientes e territórios em diferentes momentos da sua formação.

Neste sentido, a Geografia como disciplina escolar, em consonância com o que antes foi definido aqui como tal, é uma construção sócio-histórica e de articulação hegemônica que definiu o ensino de determinados espaços, e modos de problematizá-los na fronteira de intencionalidades políticas e culturais particulares, que estão inevitavelmente ligadas a limites interpretativos das ciências sociais. Assim, qualquer recorte espacial, e os questionamentos que se pudessem propor sobre o mesmo, não podem ser concebidos como “evidentes”. Não se está, em nenhum caso, diante de “fatos puros”, senão diante de definições e configurações políticas sobre os sentidos de ensino, que implicam tanto nos espaços privilegiados a ensinar, os recortes e escalas geográficas possíveis, quanto à definição de fazê-lo a partir de um campo de conhecimentos em particular.

O primeiro ano da matéria Geografia – o segundo ano da escola secundária na jurisdição – definiu seu recorte espacial em torno à América Latina em sua relação com o resto do mundo, a partir de uma perspectiva da Geografia Social que tende a conceber a região como uma construção social e histórica, que articula através de seus conteúdos curriculares, aspectos econômicos, políticos, culturais e ambientais do passado (período da conquista e da colonização) e do presente (globalização neoliberal).<sup>17</sup> A partir desta perspectiva, os propósitos de ensino se encontram direcionados para a geração de possibilidades de ensino mediante as quais os estudantes possam estabelecer e aprender sobre semelhanças / diferenças, continuidades / descontinuidades ou rupturas entre as configurações sociais e territoriais – urbanas e rurais – de diferentes momentos históricos do espaço latino-americano.

A partir do segundo, e ao longo de todos os anos subsequentes, a introdução no currículo de grupos socioculturais majoritariamente excluídos

pelo ensino da Geografia na jurisdição – como é o caso dos povos originários, entre outros – são politicamente reconhecidos na seleção dos conteúdos a ensinar e na explicação da produção do espaço regional latino-americano. A mesma coisa acontece com a inclusão de conteúdos que se referem a movimentos sociais e territoriais, a análise cultural dos mapas, as discussões sobre os bens comuns da terra, o comércio justo, a geopolítica dos recursos naturais e estratégicos, o intercâmbio desigual e as relações centro-periferia, os discursos territoriais do ocidente frente ao oriente, entre outros objetos a serem ensinados.

Para o terceiro ano se propôs a organização da matéria a partir da Geografia argentina – de modo similar ao ano anterior – levando em conta as relações passado e presente, e com o resto do mundo, considerando para isso os modos em que distintas dimensões do social (do econômico, do político, entre outros) afetaram a organização do território nacional em diferentes períodos históricos até a atual globalização neoliberal.<sup>18</sup> Considerando para isso, especialmente, a presença que teve o Estado-nacional, em diferentes períodos, no que corresponde ao impulso das economias regionais, o crescimento da Área Metropolitana de Buenos Aires, as migrações nacionais e internacionais, a colonização de terras e os deslocamentos forçados dos povos originários, os atuais debates sobre a soberania alimentar, entre outros conteúdos.

Para o quarto e quinto ano de Geografia, planejou-se o ensino da matéria considerando a “globalização neoliberal” – denominação mais adequada ao invés de somente “globalização” como uma etapa sócio-histórica sem características particulares – “como um conceito e um fenômeno com amplas possibilidades de definição e construção de sentido sobre o estado atual do mundo”.<sup>19</sup> Em suma, os conteúdos geográficos selecionados – Geografia mundial para o quarto ano e Geografia argentina para o quinto ano – propõe dar resposta a perguntas sobre as causas e consequências da atual radicalização da liberalização econômica, entendida como a condição necessária para restituir ao mercado as

funções reguladoras que em certa medida durante os períodos anteriores haviam sido limitadas pelo Estado. Ao mesmo tempo, para os mesmos anos, a seleção dos conteúdos e as expectativas de êxito adotadas criam condições para propor perguntas e traçar possíveis itinerários de ensino e de aprendizagem onde a atual relação entre Estado, mercado e organizações sociais possa ser analisada, fora de qualquer dogma, ainda que levando sempre em conta a centralidade das relações de poder existentes na hora de estudar o Espaço.

## **O SEXTO ANO DE GEOGRAFIA E A ORIENTAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS<sup>20</sup>**

A matriz curricular do sexto ano foi programada com a função de propor um modo de organização dos conteúdos e do seu ensino que adote metodologicamente o estudo de problemas geográficos e, respectivamente, a pesquisa escolar, tomando como base questões que se supõe de interesse para os estudantes, sob a denominação de Problemáticas Geográficas Contemporâneas, no contexto da globalização neoliberal. Os problemas que serão abordados dentro da geografia deste ano correspondem a fenômenos, questões, fato e/ou situações que alguns campos da geografia (urbana e rural, do turismo, entre muitos outros) funcionam como estímulo à curiosidade, mas ao mesmo tempo pode ser de interesse e significância para os alunos.

Cabe destacar que um problema de pesquisa é produto de desconhecimento e de perguntas que são propostas para “saber mais”, e que o mesmo admite abordagens, teorias, conceitos e metodologia segundo o ponto de vista teórico paradigmático a partir do qual foi definido e analisado, assim como a tradição / tradições da disciplina envolvida. Por sua vez, diferentemente da programação curricular dos anos anteriores, a seleção dos espaços a serem estudados, o recorte espacial, é definida no contexto da sala de aula em função das propostas do professor e dos acordos alcançados no diálogo com os alunos e

na busca de consensos necessários.

Da mesma forma, o enfoque investigativo proposto para o sexto ano repousa no caráter escolar de sua definição. É, no entanto, o peso posto nas expressões “pesquisa”, “teorias”, “metodologia”, para a definição do sentido didático do currículo em questão, se está diante de uma concepção dos saberes geográficos em circulação que devem ser compreendidos sob o caráter de uma disciplina escolar.

Como abordagens práticas sobre a dinâmica de sala de aula planejada se espera que:

– Os temas de pesquisa sejam acordados com os estudantes. Isto não significa que sejam decididos por estes últimos, mas sim que se devam gerar os mecanismos de participação / negociação suficientes para que eles possam identificar-se com o tema de pesquisa selecionado.

– O estudante, em qualquer momento do processo de pesquisa, deve reconhecer as finalidades da investigação em curso, deve ter clareza sobre o sentido das práticas nas quais está envolvido.

– Os estudantes devem estar organizados em grupos e cada um deles deve ser conhecedor de suas tarefas, o que se espera dele e quais são as implicações que seu trabalho tem para o funcionamento do grupo.

– Os estudantes, de acordo com o momento da pesquisa em que se encontre, possam explicar de forma simples o tema, sua relação com a bibliografia que se está utilizando e as fontes empregadas.

– Cada um deles possua suas próprias pastas nas quais possam ser encontrados elementos típicos do processo de pesquisa na escola. (Perguntas de pesquisa, hipótese, objetivos, títulos de livros de consulta, recortes de jornais e revistas, sites de internet com informação adequada, etc).

– O planejamento das atividades didáticas envolva o convite à especialistas no tema selecionado, ou seja, pessoas de referência que possam contribuir com informação sobre

determinados aspectos da pesquisa, entre muitas outras atividades a serem definidas no contexto da sala de aula.

## CONCLUSÕES – REFLEXÕES FINAIS

Deixamos para outra oportunidade a descrição daquelas instâncias metodológicas que foram implementadas na negociação política entre os diferentes atores participantes (professores, estudantes e “grupos de opinião” da sociedade civil) em torno dos significados e sentidos de ensino da matéria que derivaram nos currículos definitivos. A centralização e o direcionamento estatal na elaboração das matrizes em questão devem ser compreendidas sob a concepção de que uma mudança curricular é uma ação do Estado que deve levar em conta as mudanças já existentes nas salas de aula e colocá-las em diálogo com as propostas e os objetivos de formação. Para isso foi determinante conceber conceitual e operativamente o momento da elaboração curricular vinculado ao da sua implementação. Neste sentido, a negociação política realizada desde o primeiro momento sobre os significados trazidos à baila, consistiu em um exercício de reconhecimento do outro e da possibilidade de seu empoderamento, que não só enriqueceu o processo de elaboração, como também gerou maiores e melhores condições para a recepção dos documentos finais por parte dos professores.

Finalmente, uma matriz curricular é uma intenção pedagógica e cultural, um direcionamento para o docente, que muito mais do que ser “nada mais” – ainda que também “nada menos” – que um texto ou um “papel”, se propõe a incidir nas práticas de ensino e no funcionamento das instituições, na cultura institucional, para que o currículo aconteça na sala de aula.

A expressão “nada mais que um papel”, deve complementar as múltiplas determinações (por exemplo, as relações de poder existentes no interior do Estado e deste com a sociedade civil) e as obrigações nas quais o Estado se compromete no âmbito de políticas docentes e de apoio a

formação continuada, que deverá acontecer para assegurar uma adequada implementação curricular. Enquanto que “o nada menos”, põe em evidência o caráter enunciativo, a força de todo discurso, pelo qual se instala na esfera pública o posicionamento do Estado em relação à mudança curricular e a instauração de sentidos sobre o ensino como uma questão política. Assim, um currículo não revela somente conteúdos, mas também propõe politicamente modos de fazer, ser e conviver no mundo. O processo de construção curricular posiciona e os sujeitos envolvidos em um lugar de enunciação e em um espaço estratégico que são determinantes para a mudança social.

## NOTAS

<sup>1</sup> Traduzido do espanhol para o português por Daniele Gomes Cabral (professora do Departamento de Espanhol do Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão III), com revisão de Carolina Vilela e Demian Garcia Castro.

<sup>2</sup> Este documento corresponde a uma nova versão da comunicação apresentada no Primeiro Encontro de Pesquisa em Didática das Ciências Sociais, que ocorreu entre os dias 5 a 7 de dezembro de 2012 na cidade de Medellín (Colômbia) e à conferência de mesmo nome realizada pelo autor nas Segundas Jornadas Nacionais de Pesquisa e Docência em Geografia (2da. JONIDGA) e Oitava Jornada de Pesquisa e Extensão do Centro de Pesquisas Geográficas (8º JIECIG). Tandil (Argentina), 14 a 16 de novembro de 2012. As opiniões apresentadas neste documento são de elaboração do autor, sem vínculo com as instituições mencionadas.

<sup>3</sup> Licenciado em Geografia (UBA) e Mestre em Sociologia da Cultura e Análise Cultural (IDAES – UNSAM) Ex – Assessor Docente da DGdeCyE da província de Buenos Aires (2005 – 2012). Ex -Diretor de Educação Superior da DGdeCyE da província de Buenos Aires (2011 – 2012). Docente Titular nas Universidades Nacionais de UNSAM, UNTreF y UNCPBA – UNICEN, ministra matérias relacionadas com o Ensino de Geografia, Teoria da Geografia e Geografia Urbana. Docente Titular em Institutos de Formação Docente da Província de Buenos Aires (ISFD Pcia. Bs.As.). Membro da direção e pesquisador do Centro de Estudos Geográficos (CEGeo – UNSAM – EHu). Pesquisador Categorizado no Sistema Universitário Nacional: Categoria 3. [alvarezgabriel@speedy.com.ar](mailto:alvarezgabriel@speedy.com.ar); [gabrielhalvarez@yahoo.com.ar](mailto:gabrielhalvarez@yahoo.com.ar)

<sup>4</sup> Educação / Escola Secundária é o nível de ensino em que se inserem, atualmente, estudantes entre 12/13 e 17/18 anos, em toda a Argentina. Também é chamado de escola / ensino médio. Durante os anos noventa, com o neoliberalismo educacional, “Escola / Educação Secundária” foi renomeada e “desapareceram” sob os nomes Escola Geral Básica (três primeiros anos do ciclo) e, em seguida, Escola Polimodal (últimos três anos do ciclo superior). Apenas o primeiro

ciclo era obrigatório. Atualmente, desde 2006, a Escola Secundária tem uma duração de seis anos e é obrigatória para todos.

<sup>5</sup> É possível acessar ao Marco Geral de referência em: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>> Acesso em: 02 dez. 2014.

<sup>6</sup> Por razões de extensão não serão incluídas neste artigo o tratamento e comunicação das ações e mediações que foram desenvolvidas a partir do Estado a fim de obter consensos em diferentes espaços da sociedade civil para a mudança curricular da Escola Básica, em geral, e da matéria Geografia, em particular. Por sua vez, o processo de preparação da matriz (pré-matriz) e a matriz curricular final, foram apresentados entre 2005 e 2012, em suas diferentes etapas de elaboração, em numerosos encontros de professores de Geografia da Província de Buenos Aires (ISFD) e Universidades Nacionais (UNLP, UNTREF, UNSAM, UBA, UNLU, UNICEN, UNL, entre outras). Houve também apresentações perante representantes de partidos políticos, centros estudantis de escolas de ensino básico, sindicatos docentes, representantes de organizações sociais e territoriais, entre outros.

<sup>7</sup> A província de Buenos Aires corresponde a uma das maiores jurisdições educativas da América Latina junto aos distritos de São Paulo (Brasil) e México D.F. Sua matrícula escolar total se aproxima dos 5 milhões de alunos, 280 mil docentes e mais de 20 mil escolas. Em seu território se expressam as maiores desigualdades sociais e territoriais do país, o maior desenvolvimento das forças produtivas e por volta de 40 % da população nacional, magnitude que coincide com sua participação no PIB da Argentina. Da mesma forma, foi uma das jurisdições educativas que primeiro implementou a Lei Federal de Educação dos anos 90 e também uma das primeiras a impulsionar seu término. Ao mesmo tempo, as desigualdades educacionais e a segregação escolar, principalmente na escola média/secundária, atuam potencializando o abandono escolar e os baixos rendimentos escolares na jurisdição.

<sup>8</sup> Deste modo, a matéria Geografia faz parte da grade curricular de todas as escolas secundárias da jurisdição entre o segundo e o quinto ano – salvo aquelas Orientações de tipo específico de escola em que se tenha definido outra disposição -, motivo pelo qual sua presença no sexto e último ano se encontra somente para a Orientação em Ciências Sociais. A matriz curricular para o ano em questão foi organizada, entre outras características, considerando o modelo didático da pesquisa escolar.

<sup>9</sup> Neste ponto estamos fazendo referência às discussões existentes em torno da transposição didática de Chevallard (1991), e as contribuições de Chervel (1991) e Goodson (1995) no que concerne às disciplinas escolares.

<sup>10</sup> Connell (1997) sustentou que se a neutralidade curricular não é possível, deve existir a obrigação de suscitar a necessidade da justiça curricular, considerando o atendimento dos interesses dos menos favorecidos, a participação e escolarização comum ou o princípio da cidadania, e a produção histórica da igualdade. Neste sentido, um dos desafios dentro do processo foi o fato de incorporar definições curriculares que ponham no centro da formação do estudante o reconhecimento das diferenças socioculturais como um valor positivo e de respeito ao outro, e às desigualdades sociais como uma peculiaridade estrutural da sociedade contemporânea e uma situação que merece ser revertida mediante a participação

social e a ação redistributiva do Estado.

<sup>11</sup> Desde o início do processo de elaboração curricular a Direção de Gestão Curricular e a Direção de Capacitação da jurisdição, disponibilizou um dispositivo de participação e consulta de professores de Geografia, e do resto das matérias a se definir curricularmente, que teve a finalidade de construir instâncias de articulação e negociação de “demandas políticas” entre o que no sistema educativo da jurisdição se denomina o “território” (a escala média das escolas e a micro da sala de aula) e as equipes técnicas curriculares. O dispositivo contemplou a seleção de uma amostra de 75 professores de cada matéria, 3 para cada uma das jurisdições (provenientes de escolas públicas e privadas dos centros e periferias das localidades). Deste modo, geraram condições para que o professor não fosse o depositário das definições das equipes centrais, o último elo da cadeia, mas sim um participante ativo durante o processo.

<sup>12</sup> Entende-se aqui por Geografia Social, um extenso campo de conhecimentos que possui como matéria de estudos os aspectos econômicos, políticos, culturais e ambientais da espacialidade da vida social (SOJA, 1989). Neste sentido, para a elaboração do currículo foram adotados muitos dos temas e objetos de estudo que, desde os anos 1970 até o momento, se promoveram principalmente a partir das geografias francesas, anglo-saxônica e latino-americanas. De forma ampliada, e em consonância com as intencionalidades educativas já enunciadas, a Geografia Social a que se alude é definida não só por suas preocupações relacionadas às configurações espaciais, territoriais e ambientais, mas também pelas relações sociais que estruturam as sociedades e os vínculos que estas mantêm com seus espaços. Isto envolve o modo em que os indivíduos, os grupos e as classes sociais produzem e constroem a sociedade e, com relação ao espaço, como o percebem, o representam, o produzem e para quê o fazem. A partir deste ponto de vista, os referentes disciplinares adotados no currículo da matéria, reconhecem nos sujeitos, os sujeitos sociais, a centralidade da explicação política, necessária para a compreensão da produção do espaço.

<sup>13</sup> Durante a vigência da Reforma, e nas jurisdições em que se implementou com força – como o caso da província de Buenos Aires – a matéria Geografia ocupava dois anos na escola secundária – só a Nível Polimodal – e seus conteúdos foram definidos a partir dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) – elaborados pelo Ministério nacional. Coube às editoras de livro didáticos planejar com maior precisão e abrangência, de acordo com suas linhas político-ideológicas, o que o Estado havia abandonado parcialmente como uma de suas funções legítimas no plano educativo.

<sup>14</sup> Por “problemas didáticos” entende-se aqui aqueles problemas, obstáculos ou erros “induzidos pelo ensino” (Pruzzo, Nosei, 2008). No entanto, cabe afirmar que o caráter incerto e histórico do conhecimento científico, e das Ciências Sociais e Humanas em particular, e sua “natural” vinculação com o poder e o político, faz pensar muito mais firmemente que se está diante de “obstáculos epistemológicos”, no sentido proposto por Bachelard (1988), e de condicionantes ideológicos, ao invés de meros “erros”.

<sup>15</sup> Neste sentido, a cristalização dos acordos territoriais e sua tradução em eixos problemáticos, como os que se expressam neste mesmo ponto, definem exclusões e inclusões. A inclusão de maior escala é a geografia social, enquanto que a ausência de um eixo que faça

referência direta aos conhecimentos classicamente estabelecidos como da Geografia Física, é outra definição...

<sup>16</sup> As matrizes curriculares finais do segundo ao sexto ano podem ser encontradas na página da Direção Geral de Cultura e Educação da província de Buenos Aires: <<http://www.abc.gov.gba.edu.ar/>> Seção escola secundária- Matrizes Curriculares – Geografia. Acesso em: 02 dez. 2014.

<sup>17</sup> Pode-se acessar a currículo da disciplina em: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2014.

<sup>18</sup> Pode-se acessar a o currículo do terceiro ano da matéria em: <[http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_ter1\\_08\\_web.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf)> Acesso em: 02 dez. 2014.

<sup>19</sup> O currículo do Quarto Ano encontra-se disponível em : [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/geografia\\_4.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/geografia_4.pdf). Enquanto que a do Quinto Ano em: <[http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias\\_comunes/geograf%C3%Ada.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/geograf%C3%Ada.pdf)> Acesso em: 02 dez. 2014.

<sup>20</sup> O currículo correspondente ao Sexto Ano da disciplina Geografia para a Orientação em Ciências Sociais pode-se baixar em: <[abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientadas/sociales/geografia.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientadas/sociales/geografia.pdf)> Acesso em: 02 dez. 2014.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico**. México: Siglo XXI, 1988.
- CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, España, Historia del currículum, Ministerio de Educación y Ciencia, n° 295, Mayo-agosto, 1991.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CONNELL, R. W. **Escuela y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.
- DE ALBA, A. (2000). Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos. In: I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN "EDUCACIÓN, CRISIS Y UTOPIAS". 1., 2000, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Aique, 2000. Tomo 1.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Diseños curriculares de la materia Geografía desde el segundo al sexto año**. Años de edición 2006, 2008, 2009, 2010,
- FOUCAULT, M. **Estética, ética y hermenéutica**. Obras esenciales. Vol. 3. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1999.
- GOODSON, I. F. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. **Revista de Educación**, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, n° 295, p. 7-37, Mayo-Agosto, 1995.
- LACLAU, E.; MOUFFE, CH. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- MASSEY, D. La Filosofía y la Política de la Espacialidad. Algunas consideraciones. In: Arfuch, L. (Org.). **Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- PRUZZO, V. & NOSEI, C. Alumnos que no aprenden Historia: ¿Problema de la Didáctica. **Revista Praxis Educativa**, Buenos Aires, Miño y Dávalos, 2008.
- ROCHA, A. A. Qual a referência da matriz?: notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 2, n. 3, 2012.
- SOJA, E. **Postmodern Geographies: the reassertion of space in critical social theory**. London: Verso Press, 1989.
- TERIGI, F. **Curriculum**. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana, 1999.