
ATELIÊ DE PESQUISAS E PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA - UFRJ

*Rafael Straforini**

Resumo

O Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia (Apegeo) está associado ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem como objetivo central estudar e compreender as práticas pedagógicas e curriculares dos sujeitos praticantes do ensino de Geografia na educação básica a partir da fusão de dois marcos teórico-metodológicos: a recontextualização por hibridismo e a perspectiva do cotidiano escolar. Nesse sentido, consideramos importante construir interpretações acerca da recontextualização do currículo prescritivo nas práticas docentes, bem como compreender as práticas cotidianas de criação de alternativas pedagógicas e curriculares.

Palavras-chave: Currículos Praticados; Cotidiano Escolar; Ensino de Geografia.

Abstract

The Atelier of Research and Practice in Geography Teaching (Apegeo) at Department of Geography, Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), has a mission of studying and understanding the pedagogical and curricular practices of the teachers of Geography in basic education by combining two theoretical and methodological frameworks: recontextualization through hybridism and school quotidian. Thus, we believe that to understand the practiced curriculum is important to make interpretations of prescriptive curriculum recontextualized by teaching practices, and comprehension of creating pedagogical alternatives.

Keywords: Curriculum Practiced; School Quotidian; Geography Teaching.

* Professor doutor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenador do Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia (Apegeo). <rafaelstrafo@yahoo.com.br>; <<http://sites.google.com/site/rafaelstraforini>>.

1 Práticas pedagógicas e curriculares no ensino de Geografia

As pesquisas sobre as práticas pedagógicas e curriculares que tem o cotidiano escolar como recorte de investigação vêm ganhando espaço entre as pesquisas educacionais brasileiras, com destaque para os trabalhos de Alves (1998, 2001, 2003), Candau (2006), Garcia (2003), Oliveira (2003), Ferraço (2003, 2007) e Amorim (2007), entre outros. Nas pesquisas em nível de pós-graduação referentes à geografia escolar essa abordagem também começou a ganhar espaço a partir dos anos 2000.

Para Alves (2003, p. 65), a pesquisa com o cotidiano escolar obriga o pesquisador a abandonar o modo de ver o mundo na perspectiva criada na modernidade, que prega que o único conhecimento que tem algum valor é o científico, produzido a partir de pesquisas empiricamente comprovadas. Para a autora, a ideia de “senso comum” como sinônimo de conhecimentos cotidianos é uma “invenção” da ciência moderna e isso o “significou, na história das ciências, como [conhecimentos] menores e mesmo equivocados”.

A metodologia empregada é a da pesquisa qualitativa etnográfica (observação e análise de registros dos sujeitos-praticantes escolares). Embora reconheçamos a dificuldade que é extrair da complexidade do/no/com o cotidiano escolar os indicativos que nos possibilitem atribuir significados a ele, acreditamos que o trabalho de campo é o *espaçotempo* privilegiado para a observação participante, bem como para a realização de entrevistas intensivas e de análise de documentos, de maneira que a ênfase esteja, fundamentalmente, fincada no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.

Segundo Ferraço (2007) e Alves (2003), as pesquisas educacionais na perspectiva do cotidiano escolar não trabalham com hipóteses apriorísticas, logo, não se deve estabelecer nenhuma hipótese a ser comprovada ou refutada com a investigação, mas compreender, a partir da vivência no/do/com o cotidiano escolar, como os *fazeressaberes* dos sujeitos praticantes de ensino de Geografia recontextualizam por hibridismo os currículos oficiais de Geografia. Contudo, podem-se definir, de maneira geral, três procedimentos metodológicos de investigação: 1) restrição do olhar ou do “mergulho” que pretendemos realizar no cotidiano da escola selecionada às aulas de Geografia do ensino médio; 2) utilização de entrevista com os sujeitos praticantes, ou seja, alunos, professores participantes e coordenações; observação de aula, leitura de planos e planejamentos de aula, recursos didáticos utilizados, falas dos alunos, imagens do cotidiano escolar capturadas por meio de fotografias e filmagens etc.; 3) pesquisa bibliográfica sobre as seguintes temáticas: políticas e teorias curriculares; cotidiano escolar; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); ensino de Geografia etc.

A pesquisa sobre currículo na perspectiva com o cotidiano não se restringe a identificar a escola como palco ou receptáculo para a imposição das normatizações nascidas em *espaçotempos* hegemônicos, mas “viver o seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, todas as dinâmicas estabelecidas” (FERRAÇO, 2003, p. 75); em outras palavras, os *saberesfazer* dos sujeitos praticantes do/no cotidiano escolar não são meramente produtos institucionais ou resultados de documentos curriculares prescritivos.

As pesquisas em andamento no Apegeo filiam-se à definição teórico-metodológica acima exposta. Vale ressaltar que o Apegeo vem desempenhando importante papel nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da UFRJ, uma vez que as pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia não tinham o destaque merecido nas pesquisas ligadas à geografia humana e à geografia física desenvolvidas no departamento. Esse quadro começou a mudar a partir de 2006, com a reforma curricular interna, a qual instituiu entrada específica para curso de licenciatura, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, separando, assim, os cursos de bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2002). A partir deste momento, a temática educacional, sobretudo referente ao ensino de Geografia, emergiu como possibilidade de pesquisas e extensão nos níveis de graduação e pós-graduação dentro do departamento.

Atualmente, além das pesquisas em nível de mestrado e iniciação científica financiadas com bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pibic/CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), várias outras pesquisas nas mais diferentes temáticas vêm sendo realizadas por alunos colaboradores, como formação de professores, educação de jovens e adultos, cartografia escolar e metodologias de ensino. O Ateliê também acolhe a equipe de Geografia do Projeto de Extensão Cursinho Pré-Universitário de Nova Iguaçu, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão, envolvendo 13 alunos-bolsistas; e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)/Geografia, recém-aprovado pela Capes, envolvendo 11 bolsistas de iniciação à docência e dois professores supervisores de duas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Neste sentido, o objetivo e a meta do Apegeo têm sido constituir, junto ao Departamento de Geografia da UFRJ, um grupo de pesquisa, ensino e extensão sobre ensino de Geografia, agregando alunos pesquisadores em nível de graduação e pós-graduação, bem como professores da educação básica.

2 “Práticas curriculares de geografia em escolas públicas e privadas de referência no Rio de Janeiro”¹

As políticas públicas educacionais adotadas nas últimas décadas pelos órgãos e instituições de competência têm-se voltado principalmente para a produção de documentos curriculares nacionais e programas de avaliação do sistema educacional. Dessa forma, debates teóricos em torno dessas políticas têm aflorado, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade brasileira, no âmbito efetivo das aplicações e dos resultados dessas políticas, principalmente quando se trata de escolas públicas. Um desses debates ocorre em torno da questão se essas políticas realmente melhoram a qualidade do ensino nas escolas públicas ou se intensificam, de alguma maneira, seu sucateamento.

Parece que há um consenso geral de que o ensino público brasileiro se caracteriza por ser um *espaçotempo* homogêneo, marcado pela má qualidade, que se cristaliza nas próprias avaliações do sistema educacional, principalmente o Enem. Contraditoriamente, algumas instituições públicas de ensino vêm obtendo bons resultados nessas avaliações - como é o caso do Colégio Pedro II, dos colégios de aplicação das universidades públicas sediadas no Rio de Janeiro, do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-Rio) e dos colégios militares -, desconstruindo, de alguma maneira, o mito da escola pública como *espaçotempo* de má qualidade educacional e, ao mesmo tempo, forjando o discurso de escolas públicas de referência. Por esse motivo, tais escolas merecem atenção investigativa, no intuito de se encontrarem possibilidades curriculares emancipatórias em suas práticas cotidianas.

O objetivo maior da investigação é compreender como os *fazeressaberes* dos sujeitos praticantes de ensino de Geografia de uma escola pública de referência recontextualizam por hibridismo (LOPES, 2004, 2006) os currículos oficiais de Geografia no ensino médio. Escolhemos como recorte de investigação as escolas Colégio Pedro II Unidade de São Cristóvão e o Colégio de Aplicação da UFRJ, por três motivos: 1) as escolas, de acordo com os resultados obtidos no Enem para o ano de 2008, apresentam-se no cenário educacional carioca e fluminense como duas das melhores instituições de ensino, com destaque entre as instituições públicas; 2) há poucos estudos realizados sobre o ensino de Geografia no ensino médio, ocultando, nesse sentido, as práticas pedagógicas e curriculares de seus sujeitos praticantes nesse nível de escolarização; 3) os alunos-pesquisadores realizaram nessas

¹ Desenvolvem pesquisas sobre esta temática os alunos de graduação Rodrigo Medeiros da Silva, Hilton Marcos Costa da Silva Júnior, ambos com bolsas de Iniciação Científica da Faperj, e Plínio de Almeida Trezzi.

escolas os estágios supervisionados obrigatórios do curso de Licenciatura em Geografia, aproximando, nesse sentido, a formação inicial com a pesquisa, na perspectiva que se vem consolidando como formação do professor-pesquisador (LÜDKE, 2001).

O termo “escola de referência” tem sido utilizado por algumas escolas para se diferenciarem de outras escolas, tanto públicas quanto particulares, fundamentalmente no que se refere a seu “clima escolar” diferenciado. Em um momento em que as escolas vêm perdendo cada vez mais o crédito de instituição de formação do indivíduo, resgatar a tradição ou indicar claramente a relação custo-benefício via clima escolar pode garantir a reprodução ou legitimar seu prestígio social. Segundo Costa (2008, p. 457),

A composição social do alunado, os padrões de relacionamento entre os diversos atores, a interação pais-escola, a configuração do corpo docente, os recursos disponíveis e seu uso efetivo e a gestão/organização do trabalho educacional são características que vão conceituar o chamado clima escolar.

Ao adentrarmos o cotidiano das escolas pesquisadas, perceberemos que o termo referência é usado e ressignificado de forma diferente entre elas; logo, é preciso afirmar que um conceito é fluido, dependendo de cada contexto escolar, pois os elementos que adjetivam uma escola de referência não se aplicam a outra, ou quando se aplicam, são recontextualizados de acordo com o jogo de intenções em pauta em determinado contexto.

Tanto no Colégio de Aplicação da UFRJ quanto no Colégio Pedro II encontramos diferentes discursos empregados nos enquadramentos enquanto escolas de referência fundamentados em suas histórias. Lemos esses discursos à luz de uma *tradição inventada*, conforme apresentado por Hobsbawm (1984, p. 21), em que “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal”.

Os sujeitos praticantes do Colégio de Aplicação da UFRJ constantemente utilizam sua história de vanguarda, iniciada na fundação como o primeiro colégio de aplicação do Brasil, ou seja, o pioneirismo da escola na defesa de sua qualidade e diferenciação das demais escolas públicas fluminenses. O pioneirismo, associado ao vínculo com uma universidade pública federal, torna-se outro discurso empregado pela escola. Já o Colégio Pedro II não se utiliza desse discurso de pioneirismo, mas do de tradição secular, uma vez que sua identidade está associada à sua construção histórica secular, que se caracterizou, desde sua origem no século XIX, como um colégio que tinha dentre seus principais objetivos formar uma elite imperial brasileira, ser a primeira instituição de ensino oferecida pelo Estado brasileiro e, por fim, ter

seu currículo como parâmetro para um ensino de qualidade para todo o território nacional (CUNHA JÚNIOR, 2008).

Se nas escolas públicas analisadas a história é um dos elementos empregados para legitimá-las como escolas de qualidade no cenário fluminense, na escola particular analisada esse elemento é substituído por discurso mais pragmático, comercial e de modernidade, fundamentalmente associado à aprovação em vestibulares nas principais universidades públicas e privadas fluminenses, bem como a utilização das tecnologias da comunicação e informação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, preparando, assim, os alunos para competirem num mundo cada vez mais tecnicizado.

Acreditamos que entender os discursos de referência é fundamental para que possamos compreender como os sujeitos praticantes da escola vão produzindo os currículos praticados das disciplinas escolares, ou seja, como os currículos praticados no cotidiano escolar estão embrenhados por esses discursos, ora como forma de diferenciação frente às outras escolas, ora como estratégia de permanência do docente no quadro funcional da escola, ou mesmo como a conscientização de sua alienação e sua própria negação. Reconhecendo quais são os discursos impostos, os professores vão incorporando-os em suas práticas, mas também os negando nos momentos possíveis que se abrem para práticas mais autônomas.

3 “Da cidade educadora ao bairro-escola: por uma (re)interpretação do lugar enquanto espaço de formação humana”²

Já são muitos os trabalhos no campo das Ciências Humanas que buscam avaliar as múltiplas potencialidades inerentes à metrópole de hoje. Este enorme “espaço banal” nos aparece, nas palavras de Santos (1996, p. 322), como “o mais significativo dos lugares”, ponto onde todos os capitais, trabalhos, técnicas formam uma organização e podem aí se instalar, conviver, prosperar. É também a cidade, segundo o autor, um grande sistema, produto de superposição de sistemas de cooperação, o que a transforma em lócus e criadora de tantos outros sistemas de solidariedade (SANTOS, 1996).

Deste modo, dentre os mais variados tipos de sistemas de cooperação existentes, aqueles relacionados às novas práticas educadoras que se fundamentam no meio urbano vêm ganhando força em um debate travado no âmbito da Educação. Exemplo emblemático no tratamento dessa discussão, as propostas referentes às chamadas “cidades educadoras” consolidaram-se

² A pesquisa é realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ, em nível de mestrado, pelo aluno Marcus Vinicius Silva Gomes.

no início da década de 1990 em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse evento aprovou uma carta de princípios que caracteriza uma “cidade que educa”, criando, portanto, as bases fundamentais para a constituição das cidades educadoras (GADOTTI; PADILHA, 2004, p. 80).

A dinâmica das cidades educadoras estaria baseada em uma planejada apropriação dos espaços públicos e privados, objetivando o estabelecimento de novas práticas educadoras. Em outras palavras, entende-se que a própria organização espacial das cidades viria a desempenhar importantíssimo papel na formação cidadã, na medida em que seus objetos, dotados de funções diversas, solidarizar-se-iam às ações pertinentes às novas estratégias educadoras, tornando-os, assim, parte do todo dinâmico, reconhecido como uma cidade educadora. Portanto, na perspectiva da adoção dessa proposta, o espaço da educação excederia os muros da escola, havendo, para isso, uma incorporação do espaço do cotidiano, do vivido, isto é, do lugar.

É justamente neste sentido que o trabalho em questão ganha forma. Partimos da premissa de que a identificação da dimensão espacial desses projetos de educação não formal perpassa a própria categoria do lugar. Ou seja, acreditamos que tanto a proposta da cidade educadora quanto a dos demais projetos - derivados da primeira - buscam ancorar-se precisamente no lugar, o espaço vivido e ponto de encontro de lógicas globais, para a concretização de seus intentos educadores.

Assim sendo, é na tentativa de realizar uma (re)leitura do lugar que o trabalho em tela busca direcionar suas discussões. Cremos que a literatura existente que trata do papel que a cidade exerce no estabelecimento dessas novas práticas educadoras ainda demanda maior atenção. Em outras palavras, são ainda poucas as pesquisas (principalmente na Geografia) que investigam, à luz de objetos empíricos, o potencial que o lugar - base de todas essas propostas - tende a estabelecer no processo de formação humana.

Portanto, ancorados pela bibliografia já escrita - da qual destacamos Callai, Castellar e Cavalcanti (2007) e Souza (1997) -, pretendemos elucidar os questionamentos existentes realizando a análise de uma situação real, isto é, a implantação do projeto Bairro-Escola em Nova Iguaçu, município fluminense. Estabelecido sob a égide da prefeitura dessa cidade, inserida no contexto da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, esta experiência nos aparece de maneira instigante, enquanto forma concreta de apropriação/uso do lugar para fins educadores e, portanto, podendo-se aí balizar todas as nossas discussões.

Destarte, a partir desta brevíssima apresentação do objeto de investigação, temos como problema central neste trabalho a seguinte questão:

em que medida o projeto Bairro-Escola redimensiona a categoria lugar enquanto espaço vivido e ponto de encontro de lógicas globais?

Na realização de uma pesquisa bibliográfica preliminar, não foi possível encontrar as respostas para tais questões. Neste sentido, a motivação maior para se trabalhar com a temática justifica-se pela própria ausência/escassez de respostas acerca dos questionamentos, além da própria validade que representa o esforço de realização de uma releitura da categoria do lugar, avançando, assim, na busca pela superação de alguns impasses teórico-metodológicos que marcam a ciência geográfica.

4 “A geografia escolar nas séries iniciais: uma análise das práticas curriculares a partir dos registros de classe das professoras”³

Refletir sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais a partir desse “lugar” que ocupamos (academia) é um desafio enorme porque, em primeiro lugar, é preciso “pensar com a cabeça do outro”, sem, no entanto, abandonar todo o sistema de representação que construímos a partir dos saberes e da cultura desse lugar. O que quero dizer é que estamos muito distantes do universo e do cotidiano escolar das séries iniciais, já que nossa formação inicial e continuada é voltada exclusivamente para os segmentos de escolarização imediatamente acima daqueles, ou seja, são práticas cotidianas muito díspares (AZANHA, 1992).

O desafio, então, é abandonar o olhar demasiadamente abstrato sobre tal segmento de ensino e mergulhar na concretude do cotidiano de seus sujeitos praticantes, em busca dos elementos que nos possam servir como ferramentas para uma reflexão que realmente aproxime esses universos díspares.

Dentro dos diferentes componentes do ensino que Pérez Gomez (1992) elencou como possíveis de serem acessados com a pesquisa baseada no “paradigma do pensamento do professor”, escolhemos o currículo como elemento central na busca de uma reflexão baseada em práticas cotidianas escolares das professoras das séries iniciais, tomando seus registros de classe como o objeto empírico de análise, ou seja, acessar um recorte da especificidade da Geografia escolar nas séries iniciais a partir da triangulação conceitual-empírica de currículo, cotidiano escolar e registros de classe/cadernos escolares. Nosso objetivo central é compreender como o pensamento do professor sobre o currículo de Geografia vai-se materializando ao longo do tempo em suas práticas cotidianas concretas em sala de aula.

³ Pesquisa realizada pelo coordenador do Apegeo, Rafael Straforini, com o apoio do bolsista de iniciação científica Gabriel Brasil de Carvalho Pedro.

Nos últimos 20 anos os cadernos escolares vêm ganhando espaço no campo da investigação historiográfica, com diferentes enfoques e interesses. Para Viñao (2008), essa fonte documental tem possibilitado produzir um “outro” olhar historiográfico sobre a infância, a cultura escrita, bem como sobre a educação. Evidentemente, tomaremos essa última como nosso foco de atenção. Para o autor, há diferentes tipologias para os cadernos escolares, dependendo dos contextos de sua produção. Interessa-nos aqui o diário de classe ou escolar do professor, porque é nele que o professor registra ou materializa cotidianamente seu currículo praticado.

Se uma das características da implantação e difusão das reformas e inovações é a defasagem ou distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes, os cadernos escolares [diários de classe] constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão mencionados como os de [hibridização], adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los. (VIÑAO, 2008, p.17)

Gvirtz e Larrondo (2008, p. 37) também mostram como essa fonte documental foi empregada na Argentina para estudar os impactos da reforma curricular nas salas de aula, buscando identificar as continuidades e rupturas em relação aos conteúdos escolares anteriores. De Titto (2002), utilizando os cadernos escolares (dos alunos), concluiu que não houve impacto decisivo no cotidiano escolar com as mudanças curriculares levadas a cabo pelo Estado argentino nos últimos 30 anos, ou seja, os cadernos revelam que há muito mais distância do que proximidade entre o currículo prescritivo e o praticado.

Os cadernos escolares inscrevem-se na pesquisa documental como textos pessoais ou mesmo “autobiográficos”. Segundo Szcpanki (apud ZABALZA, 1994), documento pessoal pode ser entendido como sendo não só toda a classe de autobiografias, diários, memórias, mas também cartas, transcrições literais de declarações de testemunhas, confissões, entrevistas, assim, como toda documentação cujo conteúdo é uma cristalização de estados psíquicos de qualquer pessoa.

Para Zabalza (1994, p. 97), a importância desse documento consiste não só em que se pode captar o decorrer da ação do professor, mas, “o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento do professor, a evolução do pensamento dos professores ao longo do percurso percorrido pelo diário. Nesse sentido, o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos.”

Se os cadernos escolares são importantes fontes de investigação dos currículos praticados, autores que já se aventuraram por esse caminho

RAFAEL STRAFORINI

metodológico, como Gvirtz e Larrondo (2008), Viñao (2008), Del Pozo Andrés e Ramos Zamora (2001), Chartier (2002), Mignot (2008), Zabalza (1994), entre outros, lembram-nos de alguns dos obstáculos ou cuidados metodológicos que devem ser tomados no seu emprego, a saber:

- necessidade de problematizar e contextualizar a fonte: em primeiro lugar, os cadernos escolares guardados são quase sempre os dos melhores alunos ou daqueles professores com os quais os administradores da escola se identificam;
- descontinuidade dos escritos;
- não captam a oralidade, os gestos e os movimentos da sala de aula;
- validade das informações ou sua fiabilidade: os registros são sempre feitos com intenções próprias e não de forma neutra pelo escrevente;
- representatividade de amostragem: quem trabalha com cadernos escolares não deve estar preocupado com amostragem e buscar produzir generalizações, mas sim remeter às significações: a que e o que o diário em si responde; e o que é que nele se conta.

As respostas a estas questões não devem ser objetivas, até porque quem procura respondê-las está fixo num tempo-espaço diferenciado de seu momento de produção, logo, a resposta é sempre um ato interpretativo. Ao buscarmos os cadernos dos professores, sabíamos o que queríamos buscar; assim, uma seleção das informações foi imprescindível. A pesquisa foi realizada seguindo o modelo reflexivo apontado por Zabalza (1994), em que o recolhimento e análise dos dados apoiam-se em esquemas de organização do campo que são declarados previamente: os registros dos conteúdos identificados como sendo os de Geografia. A pesquisa encontra-se em andamento, na fase de coleta das informações, por isso optamos por não apresentar nenhuma conclusão prévia.

Referências

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.
- _____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- _____. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AMORIM, A. C. R. de (Org.). *Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo*. Campinas, SP: FE/Unicamp: ANPed/GT Currículo, 2007.

- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.
- CALLAI, H. C.; CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. de S. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo dos saberes docentes no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, p. 91-108, 2007.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 1, p. 9-26, jan./jun. 2002.
- COSTA, M. da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008.
- CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.
- DEL POZO ANDRÉS, M.; RAMOS ZAMORA, S. El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente. In: COLÓQUIO NACIONAL DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: Acreditación de Saberes y Competencias. Perspectivas históricas, 11., 2001, Oviedo. *Anais...* Oviedo: Universidad de Oviedo: Sociedad Española de la Historia de la Educación, 2001.
- DE TITTO, R. *Las políticas curriculares y la práctica docente: la ciudad de Buenos Aires entre 1960 y 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação): Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2002.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- _____. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. Escola cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Org.). *Cidade educadora: principios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 121-140.
- GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.
- GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para a sua abordagem. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.

RAFAEL STRAFORINI

HOBBSAWM, E. Introdução. In: HOBBSAWM, E. RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006, p. 33-52.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MIGNOT, A. C. V. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 69-90.

OLIVEIRA, I. B. de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUZA, M. L. de. O papel da educação no combate a violência urbana no Brasil. In: ZAINKO, M. A. (Org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: EdUFPR, 1997. p. 91-103.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para a sua abordagem. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-34.

ZABALZA, M. Á. *Diários de classe: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto, 1994