Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

"A GEOGRAFIA É UMA DISCIPLINA DIFÍCIL!": recuperando episódios que nos desqualificam e endereçando um caminho para o reconhecimento da sofisticação intelectual

Hilton Marcos Costa da Silva Júnior
jrhiltongeo@gmail.com

Doutor em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e Professor do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ).

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5222-5423

RESUMO

A produção do artigo tem como reflexão central o debate acerca da banalização do conhecimento geográfico escolar. Esta discussão se constrói ao longo de nossa trajetória docente na educação básica e com base em publicações recentes (da última década) sobre o papel da disciplina escolar Geografia. Com isso, avaliamos o debate acerca da identidade disciplinar como uma possibilidade de reversão desta constatação (de banalização) e fazemos de nossa experiência, no 7° ano ensino fundamental, uma demonstração deste posicionamento. Por fim, salientamos as atenções que desta reflexão emergem e que dizem respeito à atividade de ensino (construção da aula e da programação curricular), a atividade de pesquisa (na escola) e a importância da disciplina escolar Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Conhecimento escolar, Banalização, Geografia, Escola.

"¡LA GEOGRAFÍA ES UNA ASIGNATURA DIFÍCIL!": recuperando episodios que nos descalifican y trazando un camino hacia el reconocimiento de la sofisticación intelectual

ABSTRACT

La producción del artículo tiene como reflejo central el debate sobre la banalización del saber geográfico escolar. Esta discusión se construye a lo largo de nuestra carrera docente en la educación básica y se basa en publicaciones recientes (de la última década) sobre el papel de la asignatura Geografía escolar. Con esto, evaluamos el debate sobre la identidad disciplinar como una posibilidad de revertir este hallazgo (de banalización) y hacemos de nuestra experiencia, en el 7° año de la enseñanza básica, una demostración de esta posición. Finalmente, señalamos atenciones que emergen de esta reflexión y que conciernen a la actividad docente (construcción de la clase y del programa curricular), la actividad investigativa (en la escuela) y la importancia de la asignatura Geografía escolar.

KEYWORDS

Conocimiento escolar, Trivialización, Geografía, Escuela.

Episódios que nos desqualificam: a constatação da banalização como ponto de partida

O processo de construção deste texto está intimamente ligado com a nossa prática profissional na condição de docente com turmas na educação básica ao longo de uma década. Precisamente, certos acontecimentos que se deram e que colocam em questão não apenas o que se aprende nas aulas de Geografia, mas, sobretudo, como o que se aprende nas aulas de Geografia é qualificado como fácil, superficial. Por essa razão, a aprovação na referida disciplina, ao longo da vida escolar, não provoca qualquer surpresa. Este é um veredito nas escolas por onde passamos e na escola em que trabalhamos (CAp-UERJ - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira).

Há, em diferentes experiências construídas em unidades escolares públicas e privadas, uma sobrevalorização de determinadas disciplinas. Institui-se, com isso, uma hierarquização entre as diferentes áreas do conhecimento, organizadas como disciplinas escolares. Esta ordem se expressa, por exemplo, na distribuição desigual de cargas horárias ou nas disciplinas selecionadas para aferir a qualidade da educação em exames institucionalizados como políticas de Estado. Em suma, este quadro também sublinha quais disciplinas escolares informam uma situação de sucesso escolar, de capacidade de inteligência e de talento. Afinal, nesta nossa trajetória profissional, é registrado que o baixo desempenho em disciplinas como a Matemática, a Física e a Química revelam

uma necessidade de dedicação maior a estas áreas que lidam, "naturalmente", com a construção de conhecimentos mais elaborados e complexos e, portanto, que exigiriam mais atenção e cuidado.

Regularmente, como um primeiro episódio (des)motivador, trazemos à tona as indagações sobre a quantidade de estudantes encaminhados à recuperação em Geografia em nossas turmas no CAp-UERJ, sobretudo, quando este dado é comparado com as disciplinas de Matemática, de Física e de Química. Esclarecemos que, no CAp-UERJ, os estudantes com médias igual ou abaixo de 5,5 (cinco) são endereçados para a recuperação. É um discurso comum proferido pelos inspetores, funcionários responsáveis em sinalizar a sala em que as recuperações acontecerão no contraturno escolar, a razão de termos, "apenas" no CAp-UERJ, uma quantidade considerada expressiva de estudantes na recuperação em Geografia.

Da situação descrita, inúmeros relatos são construídos endossando a ideia de que aprender geografia é uma tarefa intelectual superficial, sem grandes esforços. Sendo assim, estranha-se o quantitativo de alunos em recuperação (uma média de 50% em cada turma). Grosso modo, iniciamos a resposta para este estranhamento com uma compreensão que já é naturalizada para disciplinas tidas como hierarquicamente mais rebuscadas: "A Geografia é uma disciplina difícil!".

Um segundo episódio (des)motivador, deu-se em um espaço mais restrito e melhor delimitado: em um Conselho de Classe em uma das instituições em que já trabalhamos. Aclaramos que os Conselhos de Classe são reuniões entre os docentes de uma dada série, pedagogo que acompanha a série e representantes discentes das turmas que formam a série (estes participam apenas do momento inicial). Estas reuniões ocorrem ao final de cada trimestre letivo e no final do ano letivo (após as provas finais) com o intuito de produzir uma avaliação global das turmas no decorrer de todo percurso.

Em um dado Conselho de Classe, surpreendido pelo dado acerca do rendimento escolar dos estudantes em Geografia, o pedagogo responsável em conduzir a reunião nos interpelou: "Tem mais estudantes indicados para a prova final (alunos com médias anuais menores que 7,0) em Geografia do que em Química: como isto é possível?". A resposta inicialmente dada a esta pergunta foi: "A Geografia é uma disciplina difícil!".

Enfim, nestes dois episódios que relatamos estão colocados, dentre outras muitas discussões possíveis, a ideia de que cursar a disciplina Geografia é ler e decorar o que se discute em sala de aula. Assim, compreender geograficamente um determinado tema é fixar ideias e repetir as mesmas nos instrumentos de avaliação (como as provas). Ler e decorar seriam, por isso, movimentos intelectuais suficientes e, neste momento, a

disciplina escolar Geografia é transmutada em "conhecimentos gerais", ou seja, conceitualmente caberia a nossa disciplina apresentar determinados aspectos gerais de uma determinada área estudada (país, continente, região etc.); ou também podemos dizer que o conhecimento geográfico se transforma em "atualidades" e, aqui, é preciso apenas desenvolver uma capacidade de armazenar explicações acerca de um evento que se deu recentemente.

Quer como "conhecimentos gerais" ou quer como "atualidades", o conhecimento geográfico construído nas salas de aula, no bojo dessas situações, é esvaziado de qualquer complexidade intelectual. O empenho, a ser empreendido pelos estudantes, não exige nada além de paciência em fixar o que foi exposto pelo docente. Precisamos mudar isto!

Conhecimento geográfico escolar: debatendo movimentos internos que nos reduzem e discutindo um propósito à formação escolar[1]

À luz de Rocha (2012), defendemos que não há como dissociar a disciplina escolar de outro sentido estruturante que é a identidade. Esta identidade, por sua vez, é construída em um contexto de articulações para se definir, politicamente, o que se compreende/ se significa como Geografia Escolar e, neste sentido, emerge a proposição de dimensionar a disciplina escolar como uma "condição política e não como um gênero puro, essencializado". Trata-se de um "exercício de reabilitação" na compreensão da disciplina escolar, conforme defende Rocha (2012, p. 11).

Salientamos que a condição política, em um contexto de reformas educacionais como as que o Brasil vem passando, torna ainda mais oportuna a questão da clareza sobre a identidade da disciplina escolar, como estratégia de seu fortalecimento, através da impressão de sua indispensabilidade particular no processo de formação escolar. É uma condição política no interior da disciplina escolar, mas é também uma condição política frente às outras disciplinas escolares.

Achamos razoável, conforme Straforini (2018), perseguir antes o caráter do conhecimento disciplinar para depois identificar e construir os seus direcionamentos na formação crítica-reflexiva. É um exercício analítico de pesquisar a construção da disciplina escolar como "disputas por significados" (VILELA, 2013, p. 31). Assumir essas preocupações é também investir na "reconstrução da Geografia Escolar por ela mesma"

[1] Esta discussão integra parte do capítulo 3 de nossa tese (SILVA JÚNIOR, 2022).

(GONÇALVES, 2011) e afastar a disciplina escolar de uma natureza tutelar presente no campo educacional, na qual agentes externos ao espaço escolar induzem a movimentos de transformação da disciplina escolar fundamentada na panaceia do conhecimento científico oriundo da universidade. Contudo, e em um sentido amplo da discussão, precisamos advogar:

> na defesa do professor como produtor de currículo, devemos ir contra a ideia de que nossas responsabilidades se restringem ao que acontece na sala de aula. Assumir responsabilidades pelo currículo como parte de sua prática profissional, reconectando os professores a uma dimensão ética de sua especialização na disciplina escolar. Aqui, significa não 'entregar' a sua atividade profissional ao Currículo Nacional ou aos livros didáticos. Isso amplia a confiabilidade no próprio trabalho docente (BROOKS, 2019, p. 158).

Na análise do processo de construção curricular, convocamos como movimento inicial e motivador a ideia de que "todos nós operamos o tempo todo, todos nós [...] com a imaginação de como o mundo está organizado" (MASSEY, 2017, p. 37). Afinal, "[...] a geografia está presente nas práticas, nas habilidades, nos conhecimentos que todos sempre mobilizamos em nossa vida diária" (CLAVAL, 2015, p. 8).

Se o pensar geograficamente é ubíquo, então o que seria especificamente esta reflexão? Qual seria a sua contribuição, particular, em nossa formação escolar? Refletir sobre estas questões é uma estratégia que afasta do conhecimento geográfico escolar a qualidade de saber banal, uma vez que "a geografia: ela é de um acesso tão demasiadamente fácil e não ensina nada que não se possa descobrir por si mesmo com um pouco de bom senso!" (CLAVAL, 2015, p. 9).

Em seu mais novo livro "Quadros geográficos – uma forma de ver, uma forma de pensar", Gomes (2017) sistematiza didaticamente três domínios de pensamento que qualificamos como geográficos. Reelaboramos esses domínios discutidos pelo referido autor no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Tipologias de Pensamentos Geográficos

Pensamento	Características
1. Sensibilidade	- Impressão causada pela dimensão espacial. É a capacidade de situar as coisas no espaço, de nos situarmos no espaço e a capacidade de nos orientarmos. - O ser humano é capaz de estender o braço para alcançar alguma coisa. Anterior à percepção. - Presente em outros animais que não atribuímos, em geral, capacidade de reflexão. Já que estes sabem se orientar, se deslocam em busca de água, de alimentos ou de melhores condições climáticas sazonais.
2. Vernacular	- Forma de inteligência que é estabilizada e transmitida pela cultura. São conhecimentos e comportamentos espaciais. - Conhecimentos que grupos humanos detêm do ambiente onde vivem: a geografia dos Ianomâmis, dos Inuits, a dos Maoris, etc.
3. Ciência geográfica	- Campo de estudos que interpreta razões pelas quais as coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. - Reúne tradições, todas preocupadas em responder à questão do porquê da lógica de localizações, ordenadas por elementos naturais ou humanos.

Fonte: GOMES, 2017. Organização: SILVA JÚNIOR (2019).

O quadro em questão evidencia que o denominado conhecimento geográfico escolar poderá se sobrepor a formas de pensar que são também reconhecidas como geográficas. Isto, por sua vez, obriga-nos a responder em que sentido a nossa construção curricular cotidiana se diferencia dos demais domínios do pensar geograficamente. Esta reflexão se faz importante para localizar esta forma de pensar o mundo na escola e, fundamentalmente, de reconhecer a sua importância na formação escolar em termos de avanços na compreensão sobre o mundo.

Esta inquietude aparece em Lopes (1999, p. 217): "a escola tem o objetivo explícito de ministrar uma formação científica, ao mesmo tempo em que possui por objetivo implícito formar o conhecimento cotidiano". É preciso assegurar, por isso, que nas aulas de Geografia o exercício intelectual extrapole as atividades cotidianas habituais e que não estão disponíveis via engajamentos cotidianos, garantindo "pensar o impensável" (BROOKS, 2019, p. 156).

A critério ilustrativo, na aula sobre a "Industrialização Brasileira" seria imprescindível pensarmos conjuntamente as questões: (1) observando o mapa das

unidades industriais no Brasil, o que conseguimos concluir?; (2) essa distribuição espacial sempre foi assim? (3) que razões justificam essa lógica?; (4) ela poderá ser alterada? Como? Por quê?; (5) qual seria um efeito dessa mudança? Dispor-nos a responder a este catálogo de perguntas exige-nos pesquisa, sistematização de ideias já aceitas no campo científico, estruturação de hipóteses e uma demonstração lógica e pública dos caminhos apresentados como gabarito. Todo este exercício intelectual contribui para a fuga da adjetivação de saber banal; para o reconhecimento da importância de pensarmos geograficamente; e para afastarmos a ideia de disciplina escolar que realiza síntese de outras disciplinas ou de uma disciplina de caráter jornalístico.

Ainda sob o perigo de banalização do conhecimento geográfico escolar, os resultados das pesquisas de Santana Filho (2010) e de Roque Ascenção e Valadão (2017), que possuem como recorte analítico de seus estudos um conjunto de professores de Geografia da educação básica, revelam duas conclusões preocupantes. Em Santana Filho (2010, p. 181), registra-se que a referência e a inspiração nas aulas de Geografia se concentram em "críticas genéricas e comuns ao sistema capitalista, descaracterizadas inclusive de uma espacialidade". Por sua vez, em Roque Ascenção e Valadão (2017), identificamos uma prática de "mobilização informativa dos conceitos" que, neste sentido, constroem um "ensino declamativo e não interpretativo" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 20).

Vemos, nos resultados das duas pesquisas, uma formação geográfica escolar diminuta que tornam "rasteiras" tanto o propósito da aula de Geografia, como também a mobilização das suas ferramentas teórico-metodológicas. Nestes casos, a voz de denúncia e a declamação conceitual são incapazes de singularizar uma reflexão geográfica e, menos ainda, de possibilitar um exercício intelectual para além do que os nossos sentidos conseguem perceber.

No contexto das aulas, defendemos que o professor de Geografia dialogue com os saberes cotidianos e até mesmo os coloque sob avaliação, mas não se encerre nos mesmos. No cotidiano sabemos deduzir do nosso salário o valor do aluguel, mas na aula de Matemática vamos além; sabemos os nomes dos presidentes do Brasil pós-redemocratização de 1985, mas na aula de História vamos além; sabemos memorizar capitais, mas na aula de Geografia precisamos ir além. Muito mais do que saber qual a capital do Brasil, devemos debater a razão da capital do Brasil estar onde está.

Ao declamar o conceito, o docente incorre no erro de equalizar o conteúdo escolar ao conceito-chave, estruturando-se uma prática educativa dicionarizante que faz da definição o seu fim, reduzindo o papel do conceito ao de "replicar informação"

(ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017). Isto não nos ajuda a expressar a razão geográfica da discussão dos conteúdos, "distinguindo a disciplina escolar Geografia de outras que, por exemplo, debatam o mesmo conteúdo" (SANTANA FILHO, 2010).

Articulamos esta chamada de atenção à perspectiva de que o professor "seja capaz de operar a partir de conceitos e não de, simplesmente, informar conceitos em sala" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 11). Uma reorientação do saber docente na construção do conhecimento escolar, a partir do seu conhecimento de referência, em articulação com preocupações pedagógicas e que, fundamentalmente, colaborem na construção de uma disciplina escolar formativa e não uma disciplina escolar informativa. Essa proposta também afasta a disciplina Geografia do "mito da conformidade", na qual o conteúdo escolar agrega valor pela sua proximidade com a produção acadêmica, ignorando o próprio contexto escolar, conforme nos alerta Santana Filho (2010, p. 107).

Igualmente, trazemos a crítica da banalização ao impulso político-ideológico:

> Todavia, tensionamos e questionamos se a sua defesa [da Geografia Escolar] girando a partir de seu objetivo maior defendido – 'leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo' [...] **Não seria melhor** nesse momento construirmos nossa defesa em torno do meio para se atingir esse fim, ou seja, do próprio conhecimento geográfico a ser ensinado? (STRAFORINI, 2018, p. 02, *grifos nossos*).

Como podemos assumir, por exemplo, que a disciplina "Geografia Agrária" possa nos munir de reflexões que nos permitam, no contexto escolar, formar alunos que venham a se opor ao modelo de produção capitalista agroexportador e com significativos impactos socioambientais, se desconhecemos a importância escolar da Geografia, a particularidade do seu ângulo analítico na escola, e de que forma a sua estrutura curricular contém e reconfigura as contribuições advindas dessa área ("Geografia Agrária") da ciência geográfica?

Se a "Divisão Territorial do Trabalho" é relevante para a compreensão das desigualdades socioespaciais do sistema capitalista, como esta temática, que poderá ser parte das disciplinas universitárias "Geografia Econômica" ou "Geografia Urbana", justifica-se, curricularmente, no âmago da disciplina escolar Geografia? Desdobrando a pergunta no contexto escolar: (1) qual a sua localização curricular na escola?; (2) como essa localização curricular se articula com uma outra cadeia de conteúdos na conformação da disciplina escolar?; (3) o que essas articulações possuem em termos de semelhanças ou dessemelhanças com o currículo universitário?; (4) o que este tema

permitirá ao discente da educação básica compreender?; e (5) quais as reais condições efetivas de construção dessa compreensão do mundo com discentes da educação básica?

Evidentemente, antes da defesa de que a disciplina escolar Geografia permita uma formação crítica, precisamos ter clareza da sua forma particular de se construir como conhecimento para, inclusive, estruturar caminhos a se chegar nesta formação crítica. Preciso lembrar que a disciplina escolar Geografia no contexto da década de 1990, "apressou-se" para formar alunos críticos, mas desamparada por pressupostos pedagógicos, construiu-se como uma "disciplina desinteressante e pretensamente crítica" (conforme STRAFORINI, 2008, p. 64-73). Portanto, defender qualquer importância política da disciplina escolar Geografia exige, efetivamente, reconhecer antes o modo de operacionalização intelectual que a marca.

Guiados por esse último posicionamento, ponderamos que, na escola ou na universidade, a Geografia é uma "forma de pensar" (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019). Quando focalizamos o espaço escolar precisamente:

> Percebe-se, assim, que o **papel da Geografia no ensino está estritamente vinculado ao sentido atribuído à ciência geográfica**, embora essa vinculação não autorize a se colocar as duas como equivalentes, nem a entender a Geografia na escola como aplicação ou versão simplificada da sua ciência de referência. [...] Diferentemente, **a Geografia Escolar é o conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados na prática docente**, **com o objetivo de compor o objeto de formação escolar** [...] Para a Geografia Acadêmica, o foco é a produção, por especialistas, de conhecimentos [...] **Para a Geografia Escolar, a meta é a produção, por pessoas comuns, sobretudo crianças e jovens, para a participação na vida social** com qualidade, consciência e responsabilidades cidadãs. **Em ambas as modalidades [Acadêmica e Escolar], reconhece-se que um modo de pensar peculiar [o pensamento geográfico] está na base dessa produção de conhecimentos** (CAVALCANTI, 2019, p. 85-87, *grifos nossos*).

Esta compreensão geográfica da realidade se efetiva ao "favorecer ao educando a construção de raciocínios com base na interação dos componentes espaciais (relevo, sujeitos sociais, aparelhos urbanos e rurais, hidrografia, clima)" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2012, p. 153), ou melhor dizendo, compete à disciplina escolar Geografia "a compreensão da espacialidade do fenômeno, e não o estudo do fenômeno em si" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017), operando metodologicamente com o "onde" (localizar), o "como" (descrever) e o "porquê" (analisar) (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017).

O que chamamos aqui de 'ensino na educação básica' se compõe de um exercício intelectual complexo de reconstrução dos conteúdos da Geografia Acadêmica, associado ao cotidiano escolar com suas demandas (de atuação, de formação, de perfil

discente, de perfil docente, de gestão) e de possibilidades materiais. Segundo Cavalcanti (2019, p. 57), sob este enquadramento, o desafio revelado é, em primeiro lugar, ter clareza acerca do debate sobre "o que é a Geografia e o papel de ensinar, considerando que os escolares também participam do processo de construção, de atribuição de valor e de importância" deste conhecimento conforme os seus anseios cotidianos. Logo, o desafio é garantir o encontro entre compreender geograficamente o fenômeno e considerar, neste exercício intelectual, a participação e o significado desta discussão com o público escolar.

Isto quer dizer que "o ensino da Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade" (CAVALCANTI, 2014, p. 24). Assumir a espacialidade é um movimento de demarcação disciplinar importante e, ao mesmo tempo, uma significação do trabalho docente no curso de uma aula.

Como demarcação disciplinar, Gomes (2010; 2017) sublinha que este investimento intelectual aclara a "especificidade da Geografia", em nosso caso na escola, e nos permite acessibilidades para diálogos e contribuições com demais áreas do conhecimento que, em nosso caso, expressam-se como outras disciplinas escolares. No contexto da prática docente, advogar o pensar a espacialidade é abdicar da ideia de que a construção curricular cotidiana se realiza na transmissão de conhecimentos, pois nos conduzimos via uma reflexão, e isto quer dizer fazer da construção da aula de Geografia um exercício de interação. Assertivamente: "a Geografia serve para pensar, ela ajuda a pensar; no ensino se ensina pensar pela Geografia" (CAVALCANTI, 2019, p. 11).

Esta clareza acerca da identidade disciplinar precisa, no curso da formação docente inicial e continuada, ainda segundo Cavalcanti (2019), se estabelecer como um "eixo estruturante", contendo as discussões sobre o que é a Geografia e o seu papel na escola. É este domínio teórico-metodológico que afasta respostas generalistas e pouco promissoras, como "Ah! Geografia é tudo! Ela está em toda parte!" (CAVALCANTI, 2019, p. 10). Certamente,

> [...] "a ordem espacial do mundo" pode parecer simples, mas de fato não o é. Explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outra localização, explicar graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolve um raciocínio bastante sofisticado. [...] Ao não darmos conta da complexidade e importância desse raciocínio que se esconde atrás da aparente simplicidade da pergunta, apelamos para definições amplas que dão impressão de serem mais inclusivas, como as de que a Geografia estuda as relações entre a sociedade e a natureza (GOMES, 2017, p. 145).

Como resultado cognitivo, a ausência da espacialidade traz como consequência a construção de "perguntas convencionais", "pouco exploram o cotidiano" e a "multiescalaridade" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014). Esquiva-se, assim, de "favorecer aos alunos a percepção de que um fenômeno de ocorrência, aparentemente local, relaciona-se com outros espaços" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2012, p. 157).

Ortodoxamente, preterir a espacialidade significa também "fazer do conteúdo o fim da aprendizagem e não um meio para interpretar a espacialidade" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014, p. 4). Cautelosamente, sinalizamos que os conteúdos não se colocam naturalmente em sua dimensão geográfica, considerando que "não há um objeto geográfico em si" (CAVALCANTI, 2019, p. 110).

Diante disso, é necessário que se reconheça, nisto que chamamos de conteúdo, um papel de "ajudar o aluno a relacionar-se com o mundo como objeto de pensamento" (CAVALCANTI, 2019, p. 147). Na construção desta relação, entretanto, a aula não se reduz à análise do conteúdo por ele mesmo. Pelo contrário, a aula se realiza enxertando, nas discussões inerentes ao conteúdo, questões que instiguem os discentes a pensarem através da espacialidade.

Este conteúdo, objeto de pensamento, compreende-se no exercício intelectual da discussão de sua espacialidade e os conceitos, como o 'espaço', não são outros conteúdos, mas angariam uma importância curricular de "caminho através do qual o professor poderia mediar, junto aos alunos, interpretações de questões de ordem geográfica" (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 07).

Por fim, parafraseando o título do trabalho de Rocha (2009), não podemos abandonar que, simultaneamente aos conteúdos que convocamos na construção da estrutura curricular da disciplina Geografia, os objetivos da aula não podem se equalizar aos mesmos conteúdos e, tampouco, deixar de "pensar no/com/sobre o espaço". Esse fundamento, com base em Massey (2017, p. 37), pode garantir-nos a dúvida, essência do ato educativo, através da exploração da natureza controversa do mundo; através da problematização das imagens mentais que carregamos sobre o mundo; e através da complexidade e diversidade dos lugares. No seio dessas recomendações está a condição primeira: reconhecer o caráter e a forma de operacionalização do pensamento geográfico (a espacialidade) na estrutura curricular.

O 7º ano do ensino fundamental: a construção de um percurso curricular a partir do nosso lugar de prática e em consonância com a espacialidade

Na seção anterior, esperamos ter deixado claro que, a identidade disciplinar assentada na espacialidade, é um movimento importante para reaver um reconhecimento acerca da complexidade intelectual desenvolvida e exigida nas aulas de Geografia. Em termos práticos, falamos aqui do necessário reconhecimento que precisamos construir com os escolares de que a localização do fenômeno que se estuda é um dado de importância capital à luz da dispersão espacial. Efetivamente, importa mais discutir a razão da capital do país estar onde está do que apenas gravá-la como um dado cartográfico absoluto. Essa é uma mudança qualitativa que precisamos empreender no curso de nossas práticas curriculares.

Com isso, estudar geograficamente não se trata de ler e decorar, mas entender a problematização que orbita um dado fenômeno no tocante à sua dispersão espacial. É transferir as nossas atenções para um caminho que seja processual e não factual. Este movimento exige pensar, pesquisar e construir argumentos. Estes procedimentos, consequentemente, se alinham à ideia de que "a Geografia é uma disciplina difícil!".

Logo, o foco na aula de Geografia não seria mais reunir informações de uma dada área (como um país ou continente) se configurando como "conhecimentos gerais". Tampouco o conhecimento geográfico escolar se desenvolverá inspirado naquilo que aconteceu recentemente, ou seja, apenas pela surpresa do inesperado que se configura com o intuito de fazer da aula de Geografia algo próximo de um "furo de reportagem", pois revelaria explicações ocultas de eventos que aconteceram recentemente.

A espacialidade se torna, em nosso entendimento, uma diretriz para a construção da programação curricular e é através da mesma que garantimos pensar o impensável. Nesta seção, iremos discutir como a espacialidade orientou o nosso olhar no processo de construção curricular no CAp-UERJ no 7º ano durante três anos. Justificamos a escolha pelo 7º ano, no interior do debate deste artigo, pela constatação, em nossa experiência docente, do apelo encerrado à localização do Brasil e das regiões brasileiras; do apelo encerrado a descrição dos aspectos regionais; e, sobretudo, da ausência de uma clareza sobre o que é e como pensar geograficamente o país considerando os materiais didáticos consultados por nós.

Primeiramente, iremos sintetizar, com o quadro abaixo, como estruturamos a programação curricular na qual o Brasil se coloca como o eixo. Neste debate, o

conteúdo é uma "unidade diferencial" (MARTINS; GABRIEL, 2016, p. 701) que, em conjunto com outros conteúdos selecionados, configuram o conhecimento escolar. Pedagogicamente, assim organizamos a nossa programação curricular:

Quadro 2: Programação Curricular

Momento	Percurso
1º trimestre	1º - "Quem descobriu o Brasil?": o mito do descobrimento enquanto movimento inicial. 2º - O Brasil como espaço colonial. 3º - Litoraneidade e interiorização: movimentos que nos auxiliam na compreensão da ocupação territorial. 4º - O Brasil como um país: território, povo e Estado. 5º - O mito da harmonia racial.
2º trimestre	6º - Federalismo: o que significa o mapa político do Brasil? 7º - Uma pausa: retomando o conceito de Estado e articulando-o ao federalismo. 8º - Sistema bicameral e o federalismo.
3º trimestre	9º - Regionalização do Brasil. 10º - Questões regionais: debatendo imaginários regionais.

Fonte: SILVA JÚNIOR, 2018.

Primeiramente, aclaramos que a construção do conhecimento geográfico nesta programação curricular tem como pedra angular a reflexão sobre o território e, mais precisamente, sobre a forma como o mesmo se organiza - como espaço colonial; como uma federação; um país "dividido" em regiões. É, no interior desse movimento, que estamos pensando geograficamente o país.

O processo de discussão acerca do Brasil se inicia com um debate, aparentemente ingênuo, acerca do verbo "descobrir" e que será integrado a uma frase comum que forma a polêmica interpelação: "Quem descobriu o Brasil?". Esclarecemos que, ao pensarmos acerca do verbo 'descobrir', almejamos explorar a sua transitividade, no âmbito de nossa disciplina, em uma direção que signifique encontrar algo em algum local.

Por conseguinte, cabe a nós, docentes, mediar esse apelo que o verbo 'descobrir' faz em nível de localização para refletirmos em que medida isto se inscreve no debate acerca do descobrimento do nosso país. Ou seja, se quem descobre é quem encontra algo em um dado local, faz algum sentido pensarmos que o Brasil foi achado por Pedro Álvares Cabral ou por qualquer outra pessoa? Didaticamente, apoiamo-nos em mapas que versam sobre o Tratado de Tordesilhas e o mapa político atual para trabalhar a

questão "Quem descobriu o Brasil?". Esse exercício inicial é a entrada para questionar a própria pertinência da questão colocada.

Agora, cabe à discussão avançar para a proposta de Brasil como uma "conquista territorial" (STRAFORINI, 2007) e não mais como um achado/uma descoberta. Neste sentido, a construção do Brasil como América Portuguesa será estruturada com os escolares e, mais uma vez, o mapa que demonstra o Tratado de Tordesilhas será acionado.

Aprofundando, debateremos o processo de demarcação das fronteiras e um certo sentido desse processo de ocupação territorial que terá, enquanto movimento lógico inicial, um sentido litorâneo. Em séculos seguintes, sobretudo a partir do século XVIII, identificaremos o processo de "interiorização por parte da Coroa Portuguesa" (STRAFORINI, 2007). Em suma, estamos diante do Brasil como uma conquista territorial que se realiza através não mais de uma descoberta, mais de uma "construção territorial ao longo dos séculos – construção geohistórica" (STRAFORINI, 2007).

Enquanto último movimento desse processo de reconhecimento do Brasil como uma conquista territorial, interessa-nos pensar o mito da harmonia racial como uma segunda narrativa que, amplamente divulgada, concorre como compreensão acerca da formação do Brasil. Geograficamente, interessa-nos discutir o que a marginalização territorial, pensada enquanto interiorização forçada dos grupos indígenas e aquilombamento dos africanos e afrodescendentes significam dizer no âmbito da formação do Brasil.

Contemporaneamente, interessa-nos, agora, também diferenciar a América Portuguesa do Brasil como país. E, neste movimento, refazer a reflexão: onde, majoritariamente, estão as populações indígenas e afrodescendentes no Brasil? É importante destacar os rumos geográficos que esta pergunta pode nos levar, mas, sobretudo, estabelecer a conclusão que chegaremos ao relacionar bairros, renda socioeconômica e perfil étnico-racial[2]. Portanto, destacaremos que a harmonia racial se revela como mito, em sua espacialidade, ou seja, no tocante a distribuição étnico-racial no território.

No 2º trimestre, a questão que inaugura o debate é pensar o que quer dizer o mapa político atual do Brasil. Didaticamente, o que significa viver em um território que é

[2] NEXO JORNAL. **O que o mapa racial do Brasil revela sobre a segregação no país**. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-pa%C3%ADs. Acesso em: 22 maio 2023.
SUPER INTERESSANTE. **Um incrível mapa interativo para quem quer entender a raça no Brasil**. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/um-incrivel-mapa-interativo-para-quem-quer-entender-raca-no-brasil/. Acesso em: 22 maio 2023.

"dividido" em estados e municípios? O que é isso que chamamos de capital de estado e capital do Brasil? São essas perguntas "fios condutores" da nossa discussão neste momento.

Aqui, retomamos a nossa discussão do Brasil como país e construiremos o conceito de 'Estado' e, como passo seguinte, compreenderemos a ideia de federalismo como a expressão espacial do poder político do Estado que se materializa nas unidades subnacionais que identificamos (municípios, estados, distrito federal). Estruturando a discussão, fazemos uso da ideia de Silva (2014)[3] e inserimos a compreensão acerca dos três poderes para, neste sentido, alcançarmos uma abordagem mais propositiva e didática de ampliação do conceito de "Estado". Geograficamente, acionamos artigos da Constituição Federal (1988) para destacar a natureza de "pacto de base territorial" (CASTRO, 2005) que funda o federalismo e sublinhamos, também, o empenho em acomodar demandas particulares e gerais na construção do federalismo. Com isso, é preciso atentar para esta intenção e para o mapa político do Brasil composto por municípios, estados e distrito federal.

Encerrando o 2º trimestre, a discussão acerca do sistema bicameral nos possibilita a construção da ideia de democracia e como a mesma demanda de uma atenção territorial (como a distribuição espacial da população no território). Portanto, compreender o mapa político do Brasil é compreender o conceito de Estado e é compreender a própria democracia que, dessa forma, colocam-se como questões geográficas, pois fundadas em atenções territoriais (gestão do território; entes federados; capital federal; distribuição espacial da população; problemas particulares e gerais no território).

Para concluir o ano letivo, como etapa final (3º trimestre), destacaremos a regionalização do território nacional como estratégia intelectual para melhor lidarmos com a gestão das particularidades e das desigualdades, sobretudo quando atentamos para um país de extensão continental. Para isso, avocaremos a regionalização realizada pelo IBGE e a construção do censo demográfico. Ilustrativamente, apresentaremos outras regionalizações já realizadas. Nestes movimentos, importa atentar para a diferenciação territorial fundada na forma como uma dada variável (como atividades econômicas) se

[3] Para Silva (2014): entende-se Estado como uma instituição social criada pela e para a sociedade. Nas sociedades modernas, o comando foi delegado/confiado pelos membros da sociedade ao Estado, que exerce o monopólio do poder de coerção (do uso da força) sobre o conjunto do território nacional. Por exemplo: a definição legal de salário mínimo pelo poder público é imposta a todos os empregadores brasileiros a obrigação de pagarem um valor mínimo aos seus trabalhadores.

dispersam pelo território associado ao movimento de regionalizar como uma atividade de pesquisa importante para entendermos e sugerir ações.

Como etapa conclusiva do 3º trimestre, discutiremos três questões regionais: (1) O Nordeste e a polêmica da seca; (2) O Norte, a floresta e a área de fronteira; (3) O "coração político-econômico" do Brasil. Ressaltamos que, com estas questões regionais, estamos acionando imaginários regionais e os seus respectivos discursos em suas possibilidades, limites, tensões e construção de estereótipos.

Por fim, destacamos que, ao longo de todo ano letivo, as nossas atenções se concentraram na organização do território – nas delimitações que vão construindo o Brasil (como espaço colonial ou como país); no entendimento do mapa do Brasil e nas questões que do mesmo suscitam (Estado, federalismo, democracia); e no pensar a gestão do território (com a regionalização e com os debates das questões regionais). É, assim, que pensamos geograficamente o Brasil: por e a partir da compreensão da organização do território.

Considerações finais: a pesquisa, a aula e a disciplina Geografia "no Brasil"

O processo de construção da programação curricular do 7º ano do ensino fundamental e, sobretudo, a construção das mais diversas atividades escolares (debates de temas, exercícios, avaliações etc.) revelou para nós a importância de reconhecermos a aula como atividade que demanda pesquisa dada à clareza para com a finalidade de construção e socialização do conhecimento geográfico; em segundo, destacamos o próprio exercício intelectual de construção geográfica da aula como um movimento de especial atenção; e, por fim, chamamos atenção para o que significa ensinar/aprender Geografia em nosso país.

Em primeiro lugar, construir debates, textos, exercícios, provas, trabalhos avaliativos, enfim, atividades escolares diversas que visam à construção do conhecimento geográfico na escola, demanda um rigoroso processo reflexivo e de investigação em dialogia com a realidade escolar em que o docente trabalha para além da visão simplista de domínio, adaptação e transmissão de conhecimento científico[4]. É preciso que o conclamado futuro 'professor-pesquisador' reconheça, no curso de sua graduação, que a construção das aulas na educação básica exige pesquisa.

[4] Em outra oportunidade, demonstramos como esta posição está vinculada a forma como imaginamos, geograficamente, a escola. Ver nas referências deste trabalho o artigo "A condição escolar" (SILVA JÚNIOR, 2020).

Atentemos para o fato de que a atividade de pesquisa, pelo menos no contexto da formação universitária, está vinculada a projetos de iniciação científica, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado. No contexto deste nosso artigo, o percurso das discussões com o 7º ano do ensino fundamental, que aqui é traduzido como Programação Curricular, é resultado de nossa reflexão com base nos estudos que debateram o papel da disciplina Geografia na formação escolar (avocados na segunda seção deste artigo). Logo, a Programação Curricular do 7º ano não é algo pronto/dado como se fosse retirado de um livro didático ou de um documento curricular referendado (como a Base Nacional Comum Curricular).

Ampliando a consideração colocada, chamamos a atenção que o debate dos conteúdos e que tem a espacialidade como centro, é parte fulcral deste exercício de pesquisa. É esta reflexão que possibilitará ao docente afastar a discussão das qualidades de "atualidades" e de "conhecimentos gerais"; é esta reflexão que estruturará uma importância geográfica ao que se discute. Por isso, não se trata apenas de selecionar "O mito do descobrimento", "O federalismo", "A regionalização do Brasil", dentre outros, como conteúdos. Trata-se, com base nesta prática docente, estudar o que significa e como tratar, geograficamente, os conteúdos selecionados.

Como último desdobramento, precisamos ponderar sobre o que é ensinar/aprender Geografia "no Brasil", para além de pensarmos o país enquanto recorte escalar da nossa programação curricular ou de nossas aulas. Importa ao docente não apenas ensinar o Brasil nas aulas de Geografia, mas de refletir o que significa aprender Geografia em uma escola brasileira e, assim, fazer do território nacional parte da defesa de nossa disciplina. Em outras palavras, advogamos esta posição considerando que, ao construirmos o Programa Curricular, estávamos também refletindo sobre não apenas a importância de aprender o Brasil, mas a importância de se aprender "no Brasil". E, particularmente, aprender Geografia "no Brasil".

Precisamos reconhecer que pensar no processo de dispersão espacial pelo planeta é um movimento para uma demarcação disciplinar mais clara, e pensar nesta identidade disciplinar associada ao recorte territorial do Estado-nação é não apenas assumir uma escala cartográfica de problematização, mas uma escolha política para fortalecer a disciplina escolar Geografia associando-a ao desenvolvimento do país em múltiplas escalas federativas.

Compreender os desafios do Brasil (como o analfabetismo, a fome, o desemprego etc.) significa, indispensavelmente, compreender as dispersões espaciais desses desafios. Por isso, gerir os problemas sociais no âmbito da gestão pública e da própria participação

da sociedade civil organizada não é apenas saber que eles existem ou conseguir mensurar esses desafios em dados quantificados.

Alegoricamente, reclamar por uma escola como uma voz que exige o cumprimento do direito à educação é ou pleitear pela instalação de uma escola em um dado local, ou pela melhoria das condições da unidade escolar já instalada em uma dada localidade. Portanto, compreender a qualidade da educação é avaliar onde as escolas estão e como estão as escolas na localização em que se fixaram.

Fundamentalmente, esse exercício reflexivo é, simultaneamente, uma atividade investigativa que registra a nossa identidade disciplinar e recupera o "no Brasil" como parte do argumento em defesa de nossa disciplina escolar. Neste último caso ("no Brasil"), o território é apresentado como base material que sublinha a garantia de um direito, sendo a dispersão espacial (das escolas, por exemplo) o exercício analítico que nos permite compreender os desafios da efetividade dessa garantia.

Dedico este artigo (*in memorian*) à melhor professora de Geografia que tive: Rosalina Costa!

Referências Bibliográficas

BROOKS, Claire. A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência. In: DA ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael. (org.). **Conversas na escada**: currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 143-166.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política**: territórios, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 20. ed. Campinas: Editora Papirus, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia** - ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens**: a geografia. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (org.). **Explorações geográficas**: percursos no fim do século. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 13-42.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. **Práxis Educativa (Impresso)**, v. 11, p. 693-713, 2016.

SILVA, Augusto César Pinheiro da. Representação política e democracia no Brasil. In: SILVA, Augusto César Pinheiro da; RODRIGUES, Rejane Cristina de Araujo; ANDRADE, Maria Alice Alkmim; COSTA, Thiago Villela. **Educação geográfica em foco**: temas e metodologias para o ensino básico. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2014. p. 23-35.

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar**. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 16, n. 905, 2011. Disponível em: http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, out., 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798. Acesso em: 22 maio 2023.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. Pensar no/com/sobre o espaço: notas para uma discussão sobre os objetivos da aula de geografia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais**...Porto Alegre, 2009.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves. 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**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 01-23, jan./jun., 2012. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/77. Acesso em: 22 maio 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Revista Anekumene**, Colombia, v. 2, p. 152-166, 2012. Disponível em: http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8329?show=full. Acesso em: 22 maio 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *In*: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL, 2014, Barcelona. **Anais**...Barcelona, 2014. p. 01-14.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2017. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/458. Acesso em: 22 maio 2023.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar**: conteúdos e referências docentes. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. **A condição escolar**: qualificar geograficamente a escola na construção do conhecimento. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos. Geografia escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente. **Giramundo - Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 53-65, jan./jun., 2019. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1832. Acesso em: 22 maio 2023.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. A condição escolar: quando o olhar geográfico reimagina e fortalece a escola. **Perspectivas em educação básica**, v. 1, 2020. p. 219-229.

SILVA, Augusto César Pinheiro da. Representação política e democracia no Brasil. In: SILVA, Augusto César Pinheiro da; RODRIGUES, Rejane Cristina de Araujo; ANDRADE, Maria Alice Alkmim; COSTA, Thiago Villela. (org.). **Educação geográfica em foco**: temas e metodologias para o ensino básico. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2014. p. 23-35.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

STRAFORINI, Rafael. O ensino da geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621. Acesso em: 22 maio 2023.

STRAFORINI, Rafael. **Tramas que brilham**: sistema de circulação e a produção do território brasileiro no século XVIII. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia**: analisando o conhecimento escolar como discurso. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Recebido em 22 de maio de 2023.

Aceito para publicação em 8 de setembro de 2023.