

Paulo Sérgio Cunha Farias
Luiz Gustavo Bizerra de Lima Moraes
Ângela Massumi Katuta
Carlos Augusto de Medeiros
(Organizadores)



A GEOGRAFIA ESCOLAR EM DISPUTA: POLÍTICAS, TEORIAS E HISTÓRIAS CURRICULARES



Paulo Sérgio Cunha Farias
Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais
Ângela Massumi Katuta
Carlos Augusto de Medeiros
(Organizadores)

**A GEOGRAFIA
ESCOLAR EM DISPUTA:
POLÍTICAS, TEORIAS E
HISTÓRIAS
CURRICULARES**



Campina Grande - PB
2024

Os direitos desta edição são reservados à EDUEFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

G345 A geografia escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares [recurso eletrônico] Paulo Sérgio Cunha Farias, Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais, Ângela Massumi Katuta, Carlos Augusto de Medeiros (organizadores). – Campina Grande: EDUEFG, 2024. 351 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-299-6

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. Geografia Escolar. 3. Geografia – Ensino e Currículo. 4. Educação Geográfica. I. Farias, Paulo Sérgio Cunha. II. Morais, Luiz Gustavo Bizerra de Lima. III. Katuta, Ângela Massumi. IV. Medeiros, Carlos Augusto de. V. Título.

CDU 911(07)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-EDUEFG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Diretor EDUEFG

Patrícia Farias de Sousa Morais
Revisão Português

Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais
Diagramação

Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)
Saulo Rios Mariz (CCBS)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

Apresentação.....05

Os organizadores

Prefácio.....09

Sérgio Murilo Santos de Araújo

Neoliberalismo e Educação: os (des)caminhos das políticas curriculares no Brasil.....13

Carlos Augusto de Medeiros

A história da Geografia escolar como objeto de pesquisa: algumas questões para estimular o diálogo.....49

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Os entrelaces entre a Geografia Acadêmica, as Tendências Pedagógicas e a Geografia Escolar.....89

José Geraldo da Costa Neto

Dos PCN à BNCC: rupturas ou permanências nos paradigmas da ciência geográfica que fundamentam a Geografia Escolar.....137

Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito

Paulo Sérgio Cunha Farias

A proposta curricular de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Paraíba: uma análise dos seus fundamentos teórico-metodológicos.....163

Fernanda Beatriz dos Santos Freitas

Paulo Sérgio Cunha Farias

A reforma neoliberal do Ensino Médio: perspectivas curriculares para a Geografia Escolar e para a profissão do geógrafo educador.....193

Paulo Sérgio Cunha Farias

Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais

Os desafios da Cartografia Escolar nos currículos da Geografia ensinada no Brasil: do espaço cartesiano-kantiano para o espaço social.....235

Ângela Massumi Katuta

Educação geográfica inclusiva: BNCC e o desrespeito às diferenças.....269

Sonia Maria de Lira

A educação geográfica do/no campo no âmbito da BNCC: desafios e possibilidades.....297

Fabiano Custódio de Oliveira

A questão curricular do Novo Ensino Médio: ensino por áreas de conhecimento – fim das disciplinas escolares?....331

Joana Jakeline Sampaio

Cícera Cecília Esmeraldo Alves

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea é fruto de palestras e atividades de ensino realizadas na disciplina Epistemologia do Ensino de Geografia, bem como de pesquisas feitas e orientadas por docentes do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Geografia (PROFGEO), da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG) da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), Campus de Campina Grande-PB. Conta, também, com a colaboração de pesquisadores (as) da área de ensino dessa disciplina vinculados (as) a outros programas de pós-graduação de outras instituições de ensino superior públicas, a exemplo da UFPB (Universidade Federal da Paraíba), UFPR (Universidade Federal do Paraná) e da UFPA (Universidade Federal do Pará), além da contribuição de pesquisadores (as) do campo da Educação.

A temática central que perpassa as análises e reflexões que compõem a presente coletânea é a do currículo de Geografia: as suas políticas, teorias e histórias. Contudo, apesar de tratar da história social mais ampla desse campo do saber, o enfoque privilegiado na maioria dos textos são as reformas educacionais recentes e suas proposituras curriculares para a Geografia Escolar.

A maioria dos textos escritos leva em consideração que o conjunto de reformas educacionais recentes expressa o realinhamento da educação à economia na fase atual de acumulação capitalista flexível e do neoliberalismo. Nessa via, a produção do conhecimento e, por conseguinte, a educação e a escola ganham centralidade e precisam ser controladas porque passam a ser campo de investimento e de lucros, de formação de empreendedores e trabalhadores precarizados e subalternizados, e de propagação de ideologias que realçam a meritocracia, a competição e a individualização.

Para isso, o reajuste da educação aos interesses capitalistas requer o controle dos sistemas de ensino e isso se dá por duas vias. A primeira consiste no controle do ensino, por meio da padronização curricular e das avaliações em larga escala. A segunda reside no controle/precarização do trabalho docente, a fim de ajustá-lo às demandas impostas pelo engessamento dos currículos, transformados em matrizes disciplinares destinadas à produção do sujeito subalternizado e alienado.

Nessa tessitura, o enfoque teórico do currículo oficial e prescrito se acosta nos princípios da filosofia da prática, em detrimento da filosofia da práxis. Assim, a educação incorpora tendências teóricas de outros campos do saber, a exemplo do conceito de capital humano, formulado pela Economia, ou perspectivas epistêmicas educacionais coerentes com o modelo de sociedade de mercado e com o regime de acumulação flexível na atual conjuntura neoliberal, a exemplo do tecnicismo, do escolanovismo e do construtivismo piagetiano que fundamentam parte significativa dos defensores das pedagogias ativas.

Para assegurar o modelo de educação que os reformadores empresariais almejam, as reformas empreendidas foram e são comandadas por fundações e institutos privados que, juntamente com as mídias e os governos instituídos, principalmente, após o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, intensificaram o empresariamento e a mercadorização da educação, cujos princípios determinaram e, ao mesmo tempo, foram determinantes na elaboração e definição da matriz curricular pragmática (BNCC – Base Nacional Comum Curricular); na instauração da reforma do Ensino Médio, que reduz a carga horária e/ou elimina a Geografia nessa etapa da educação; na ingerência empresarial voltada ao fazer pedagógico dos (das) docentes; na produção dos materiais e serviços educacionais, a exemplo dos livros didáticos, das plataformas, sites e outros produtos pedagógicos; assim como nas parcerias público-privadas da gestão dos sistemas e escolas públicas em todo país, muitas

das quais corroboradas pela UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

Contudo, alinhados à epistemologia da práxis, aos fundamentos das Pedagogias Histórico-Crítica e Libertadora, aos princípios da Geografia Crítica, da Cartografia Social, os autores e as autoras dos textos desta coletânea, filiados (as) à concepção de educação voltada à autonomia, omnilateral e emancipatória, ao tecerem os seus estudos, questionam criticamente as reformas educacionais e o currículo oficial da Geografia imposto. Ao questionarem esses elementos, fortalecem o conjunto de pesquisadores que, com as suas pesquisas e atividades de ensino, colocam-se na contestação e na disputa curricular, apontando para a necessidade de currículos que, produzidos pelos educadores e educadoras dos Estados e Municípios, contribuam para a leitura consciente, sistemática e crítica do espaço geográfico concreto e representado como condição para a construção da consciência política transformadora da realidade dos filhos e das filhas de trabalhadores e trabalhadoras que estudam nas redes públicas de ensino do Brasil e da Paraíba.

Assim, os textos que compõem a coletânea apresentam a análise e fazem a denúncia das correlações entre as políticas curriculares e o neoliberalismo; a história social do currículo oficial da Geografia Escolar e as hegemonias e contra-hegemonias que o disputam; os entrelaces entre a Geografia Acadêmica, as tendências pedagógicas e a Geografia Escolar nas suas determinações históricas; as matrizes curriculares oficiais dessa disciplina escolar, ditadas pelo Estado, como a BNCC; a comparação entre esse documento curricular e o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de verificar as mudanças e permanências em suas matrizes teóricas; a ausência da inclusão das diferenças e da educação geográfica do campo no documento curricular nacional; os desdobramentos da Base na elaboração do Documento Curricular da Paraíba para a

disciplina geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a concepção piagetiana/kantiana da Cartografia Escolar do documento nacional normatizador das composições curriculares de Estados e Municípios, apontando para a Cartografia Social dos sujeitos sociais como alternativa para uma educação geográfica emancipatória; as modalidades e o fatiamento do Ensino Médio na Paraíba; a precarização e desprofissionalização da função docente do geógrafo (a) educador (a) com o “Novo Ensino Médio”; a diluição do saber geográfico na grande área da Ciências Humanas ou Sociais Aplicadas nessa etapa da educação.

Ao colocar esses temas em evidência, os estudos aqui apresentados denunciam os prejuízos dessas reformas para uma educação que seja verdadeiramente democrática, humanizadora, coletivista e emancipatória. Na contramão dessas reformas, defendem uma Geografia Escolar calcada na criticidade, na politização e na emancipação dos sujeitos que vivem do trabalho e a sua formação omnilateral.

De modo geral, as temáticas discutidas ao longo do livro representam a posição e a capacidade de produzir ideias dos autores. Entretanto, o caráter de incompletude, de ideias em trânsito da obra, exige a participação do outro como leitor, questionador e reelaborador para se completar. Assim, esperamos que o livro cumpra essa função, ao chegar às mãos dos que se interessam pelas temáticas abordadas, para que, dessa forma, possamos ampliar o debate e fortalecer o campo das disputas democráticas em torno da Geografia Escolar que defendemos nas escolas. Por fim, modestamente, desejamos que as análises e sínteses dessa coletânea possam gerar reflexões e contribuir para alcançar as transformações que os seus autores almejam.

Os organizadores



PREFÁCIO

Inicialmente se faz necessário agradecer ao convite feito pelos organizadores para prefaciá-lo este livro, o que me honra muito, uma vez que estou navegando nesta seara há algum tempo e venho contribuindo de alguma forma para a Educação em Geografia. Primeiro ao ser professor do Ensino Básico por aproximadamente dez anos, depois no Ensino Superior por mais de vinte anos.

Antes de falar da obra, devemos fazer um curto histórico do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Geografia (PROF-GEO). Há pouco mais de dois anos (2022) tem início o PROF-GEO, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que contava com diversas Instituições de Ensino Superior (IES) espalhadas pelo Brasil, tendo a Coordenação Nacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A esta última, estavam associadas mais oito instituições e, posteriormente, foram adicionadas mais cinco instituições no ano de 2024, totalizando catorze IES. A criação de um Mestrado profissional na área de concentração de Ensino de Geografia, voltado aos profissionais da disciplina no Ensino Básico, vem contribuir com a formação continuada daqueles que são esquecidos na conjuntura política, social e econômica de nosso país e que tanto contribuem para a construção da sociedade brasileira: os professores.

A CAPES, ao criar o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB, visou à formação continuada dos professores da Educação Básica, propiciando melhorias na formação docente, qualificando melhor os profissionais de Educação Pública do nosso país. É importante falar do

ProEB porque ele se torna fundamental para a sociedade, sendo um instrumento de políticas públicas de Estado e não de governos. Também porque esta obra é uma iniciativa de uma das associadas ao PROFGEO, no caso a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, contando ainda com organizadores e autores de outras instituições.

Neste momento, a presente obra: **“A Geografia Escolar em Disputa: Políticas, Teorias e Histórias Curriculares”**, traz contribuições fundamentais e necessárias na discussão dos desafios e das possibilidades que tem a Geografia Escolar, tanto na formação do educador como na do estudante-cidadão. Principalmente nestes tempos em que a Geografia, enquanto disciplina, é atacada por um modelo neoliberal que tem sido adotado pela educação brasileira, o qual se pauta na (de)formação de trabalhadores, cada dia mais desprovidos de conhecimento crítico, quando se estabelece a retirada das condições de uma formação humanista, ao reduzir a carga horária das aulas de disciplinas no âmbito das humanidades, como a Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

A Geografia é a ciência que educa para ler o mundo. Uma leitura que se reveste de articulações possíveis no campo da composição paisagística, do conjunto de elementos que constitui o espaço, sejam eles classificados como fenômenos naturais, biológicos e sociais, ou das interações/combinções entre estes. O professor de Geografia é aquele que possibilita esta leitura de mundo nesta perspectiva, auxiliado por outras disciplinas que são fundamentais no ensino, como aquelas citadas anteriormente, que propiciam a formação humanista. Assim, mesmo não sendo a única, a Geografia cumpre papel relevante no Ensino Básico.

Diante do ataque que vem sofrendo a educação pública nos últimos anos, a exemplo das reformas que implementaram a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, torna-se necessário refletir o que se quer e o que se pretende com/para o ensino da disciplina Geografia. Desta forma, os temas tratados na presente obra dizem respeito às reformas

ocorridas nos últimos anos, aborda o currículo de geografia, as políticas e teorias e o (re)alinhamento da educação à economia neoliberal que domina a atual ordem mundial.

Enfim, como nos diz Milton Santos, na obra *Pensando o Espaço do Homem*¹, atualmente: “o conhecimento mercantilizou-se como o tudo o mais, e a ideias são *“designed”* antes de serem fabricadas”. O que nos leva a afirmar que tudo (ou quase tudo), também a educação, está com sua “finalidade submetida à lei do mercado” (Milton Santos, 2004, p. 37). Assim, a obra **“A Geografia Escolar em Disputa: Políticas, Teorias e Histórias Curriculares”**, nos dá uma relevante contribuição no campo da Geografia Escolar brasileira nos capítulos tratados pelos autores, e que constituem uma base para novas (re)leituras e debates na área do conhecimento que enfoca.

Campina Grande-PB, 08 de setembro de 2024.

*Sergio Murilo Santos de Araújo*²

¹ SANTOS, M. **Pensando o Espaço do Homem**. 5.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

² Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Geografia – PROFGEO, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professor da disciplina Ensino da Temáticas Físico-Naturais na Geografia no PROFGEO/UFCG e das disciplinas de Geografia Física e Ambiental no Curso de Licenciatura em Geografia da Unidade Acadêmica de Geografia do Centro de Humanidades da UFCG.

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: OS (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Carlos Augusto de Medeiros¹

INTRODUÇÃO

O presente texto decorre de palestra proferida, em 15 de julho de 2022, no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande. Trata-se de resultado parcial de pesquisa em andamento intitulada “O Direito à Educação e a ruptura político-institucional de 2016, no Brasil: o projeto de educação em curso”, desenvolvida na Unidade Acadêmica de Educação, na mesma universidade a qual tem por objetivo central analisar os impactos no campo da educação brasileira após a ruptura institucional e política de 2016. A pesquisa é desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação Básica (GEPDEB)/CNPQ vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPG).

O objetivo deste artigo consiste em discorrer com maior precisão o conceito de neoliberalismo, a partir de sua trajetória da Europa à América Latina e Brasil e sua chegada à educação, particularmente, no campo das políticas curriculares. Para tanto, categorias de análise

¹ Doutor em Educação pela USP. Professor Adjunto da UAED/UFPG. E-mail: Camedeiros.bsb@gmail.com

gramscianas são utilizadas a fim de contribuir para melhor apreensão do conteúdo apresentado.

Parte-se da análise do conceito neoliberalismo, sua gênese, características centrais, percursos em direção a pensamento hegemônico, experiências bem sucedidas e outras. Para tanto, serviram de suporte teórico basicamente Fiori (1997), particularmente com as características fundantes do novo liberalismo e Anderson (1995) com exemplos bem sucedidos do modelo na Europa.

A seguir, apresenta-se a chegada desse pensamento na América Latina e Brasil, novamente com Fiori (1997) e Oliveira (1995) que apresenta a singularidade em nosso país. O Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) é documento imprescindível para apreender esse percurso no país, nos governos Fernando Henrique Cardoso. Encerra-se a seção com Paulo Netto (1995) e Oliveira (1995) refletindo sobre os impactos do receituário no país.

Em tempos recentes, seção seguinte, são problematizadas algumas questões sobre a consolidação desse modelo no Brasil. Demier (2017) faz alerta sobre aspectos, tais como papel do movimento operário, regime autoritário, estamento brasileiro e impactos nos movimentos sociais. Coelho (2017) reflete sobre o golpe de 2016 e o papel do Partido dos Trabalhadores (PT) junto aos interesses do capital, no qual desenvolve os conceitos gramscianos de “pequena política” e “grande política”, no contexto recente.

Na última seção, esforça-se para apresentar dois impactos desse pensamento nas políticas curriculares brasileiras: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). Para a primeira, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) foi fundamental para a compreensão da BNCC que se alinha à política de austeridade no Brasil, a partir de 2015, com o golpe e o “teto dos gastos”. Tarlau e Moeller (2020) apresentam os meandros da formação do con-

senso em torno da educação de qualidade para todos, evidenciando o papel dos aparelhos de hegemonia no processo.

Por fim, a BNC-formação apresenta-se como apressada tentativa do Estado em alinhar a formação de professores à BNCC. As organizações docentes, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (Anfope) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) foram imprescindíveis para esclarecimento do que estava em curso, bem como de organização da resistência, ocasionando no adiamento de sua implantação.

O QUE É NEOLIBERALISMO?

A gestão das políticas públicas, há muito, vem sendo orientada pelo neoliberalismo como modelo econômico hegemônico, com desdobramentos políticos, sociais e culturais. Do ponto de vista rigorosamente essencial, este novo liberalismo do século XX não difere do velho liberalismo dos séculos XVIII e XIX. Porque, em primeiro lugar, mantém-se a máxima de “menos de Estado e de política possível”, ou seja, a busca pela despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados. Em segundo lugar, segue em curso o mantra liberal da intransigência do individualismo. E, por último, antes como agora, o tema “igualdade social” (por vezes, substituído por “equidade de oportunidades” que trata de uma noção de justiça natural) presente nos discursos diz respeito apenas à “igualação de oportunidades” ou condições iniciais igualizadas para todos.

Mas o novo liberalismo possui singularidades. Para Fiori (1997), estas características podem ser resumidas em quatro fundantes diferenças. Em primeiro lugar, o liberalismo atual assume uma (falsa) “*pretensão de cientificidade*”. Uma segunda grande diferença consiste no fato de aquelas ideias e políticas se combinarem de forma *indiscutivelmente virtuosa* ou de mútua alimentação, no período dos anos de 1970 aos anos de 1990, com as transformações econômicas e políticas materiais que o capitalismo vem sofrendo desde a sua crise de 1973. Uma terceira diferença fundamental reside na *derrota comunista*, o que deu ao pensamento neoliberal condições (que jamais o liberalismo gozou) de uma ideologia que consegue ser quase universalmente hegemônica. A quarta diferença consiste em que “este novo liberalismo aparece como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores” (Fiori, 1997, p. 205).

A ascensão do neoliberalismo a pensamento hegemônico em todos os países obedeceu, *grosso modo*, a quatro etapas importantes. A *primeira* etapa pode ser considerada a partir do texto “O caminho da servidão”, de Frederich Hayek, escrito em 1944, como a origem do que se pode definir como fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. Três anos depois, em 1947, paralelo à consolidação dos Estados de Bem-Estar na Europa do pós-Guerra, essa orientação metodológica agregou, em *Mont Pèlerin*, na Suíça, célebres participantes não somente adversários firmes do Estado de Bem-Estar, mas também inimigos férreos do *New Deal Planning* estadunidense², dentre eles, destacam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins,

² Americano, estadunidense e norte-americano em alguma medida se referem aos Estados Unidos. A opção por um dos termos revela uma certa forma pensar, apesar de que todos eles estão, rigorosamente, corretos. De minha parte, prefiro o pensamento de que “quem fala estadunidense em vez de ‘americano’ nem é gente, é anjo”, procurando assim, demarcar minha posição avessa ao imperialismo dos EUA com sua política de expansão e domínio territorial e cultural (Tavares, 2022).

Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, dentre outros (Anderson, 1995).

A *segunda* etapa importante deste avanço neoliberal se dá a partir dos anos de 1960 quando as ideias de Hayek e agora também, de tantos outros, começam a ganhar espaço acadêmico, sobretudo, nas universidades dos Estados Unidos. É neste período, dos anos de 1960 e de 1970, que se assegura o caráter da “pretensão de cientificidade”, antes citado. É neste sentido que a teoria econômica neoclássica vem exercendo forte influência sobre todas as demais ciências sociais, teóricas ou aplicadas, por isso, assiste-se ao surgimento de conceitos de eficiência, equilíbrio, convergência etc., que são subsidiários de uma discussão da teoria econômica ainda não concluída, mas já amplamente exportada para outros campos do saber. Faço um recorte para reforçar essa etapa:

Estas teorias [...] têm-se transformado, ou se apresentam como se fossem o suporte que dá cientificidade, uma pseudocientificidade, às recomendações ou políticas de corte neoliberal amplamente aplicadas e recomendadas a partir da vitória política liberal-conservadora ocorrida no eixo anglo-saxão na virada dos 70 para os 80 e que depois se estenderam ou foram impostas nos anos 80 e 90 a quase todo o mundo (Fiori, 1997, p. 204).

Nessa etapa ainda, também, formou-se a geração dos economistas que vieram a assumir posições de destaque no comando das políticas econômicas implementadas nos países da periferia capitalista e dos gestores da safra de planos de estabilização implementados na América Latina, na década de 1990.

A *terceira* etapa nesta evolução do neoliberalismo em direção à hegemonia mundial consiste na *passagem do campo da teoria para o campo da política*, com a chegada ao governo das forças liberal-conservadoras, em efeito de larga escala, a partir da vitória eleitoral, em

1979, na Inglaterra, do governo Thatcher: “o primeiro governo de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal” (Anderson, 1995, p. 11). A seguir, assumem os governos, em 1980, Reagan nos Estados Unidos; em 1982, Kohl na Alemanha; em 1983, Schluter na Dinamarca; em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental; enfim, migrou-se do plano teórico para a prática efetiva: “[...] os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal” (Anderson, 1995, p. 12).

Esse impulso ganhou pelas ideias neoliberais, em 1973, com a crise do modelo econômico do pós-guerra, disseminou pelo planeta as políticas públicas pioneiras de Thatcher na Inglaterra, organizadas em torno do “tripé reformista”: *desregulação, privatização e abertura comercial*. Logo, essas ideias foram consagradas por várias organizações multilaterais que se transformaram, na verdade, no núcleo duro do pensamento e das políticas neoliberais voltadas para o ajustamento econômico da periferia capitalista. Políticas que passaram a fazer parte indissociável das recomendações e das condicionantes do FMI, do BM etc. (Fiori, 1997, p. 207).

O programa neoliberal propôs-se a *conter a inflação*, para tanto, o *poder excessivo dos sindicatos e o movimento dos operários*, de modo geral, foram considerados os responsáveis pela corrosão das bases de acumulação capitalista. Realista e objetivo, o programa neoliberal, conteve a inflação, no entanto, não foi capaz de recuperar as taxas de crescimento, observadas nas décadas de 1950 e 1960, antes, sequer alcançou as taxas da década de 1970 que motivaram sua gênese. Além disso, acumulou níveis de desemprego, agora concebido como mecanismo “natural”, jamais experimentados na história – é esse “natural” que se aproxima da ideia da equidade, antes referida. A efetiva recuperação dos lucros não se fez acompanhar da recuperação de investimentos: a desregulamentação financeira criou propícias condições para a especulação especulativa. Nem Inglaterra ou Estados Unidos estiveram imu-

nes à recessão de 1991, quando a dívida pública assumiu dimensões alarmantes e cresceu o número de desempregados no mundo todo. No entanto, a hegemonia neoliberal mantém-se (Anderson, 1995).

A *quarta* e última etapa fundamental desta estrondosa vitória teórica e ideológica deste neoliberalismo – transformado em senso comum a partir das Academias e repetido diuturnamente a ponto de atrair as atenções de intelectuais e políticos, até mesmo aqueles mais progressistas (vamos abordar isso, mais a frente) – consiste no salto qualitativo evidenciado, a partir da derrota ou implosão do mundo comunista: “é o momento em que as ideias neoliberais atingem os últimos redutos de resistência, mas é também o momento em que elas se transformaram numa espécie de utopia quase religiosa” (Fiori, 1997, p. 207).

O NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

A América Latina foi o terceiro palco de experimentações neoliberais (depois da Europa e Leste Europeu). O governo de Pinochet, no Chile, foi o pioneiro na implementação destas políticas na região, seguido, nas décadas de 1980 e de 1990, pelos governos Salinas, no México, em 1988; Menem, na Argentina, em 1989; Perez, na Venezuela, em 1989 e Fujimori, no Peru, em 1990.

A chegada do Brasil e da América Latina (exceção feita ao pioneirismo do Chile) a este modelo se dá, segundo Fiori (1997), por dois caminhos. O *caminho econômico* foi basicamente o da renegociação das dívidas externas latino-americanas: “fez parte da própria renegociação a aceitação das condicionantes e das políticas e reformas econômicas de corte liberal” (Fiori, 1997, p. 207) e, no *plano público*, assisteu-se a uma adesão crescente, vertiginosa ao novo ideário liberal. Segundo o autor, tudo isso se deu “independentemente de quais fossem os pas-

sados partidários, ideológicos ou teóricos dos novos dirigentes dos países deste continente” (Fiori, 1997, p. 208).

Para o caso brasileiro, especificamente, Oliveira (1995) assinala que os dirigentes da economia, no período da ditadura, eram todos “liberais”, “entre aspas porque o liberal brasileiro tem sempre por trás de si um rancoroso autoritário” (Oliveira, 1995, p. 24). O processo de dilapidação do Estado brasileiro que prosseguiu no governo Sarney criou o clima propício à ideologia neoliberal em um país cuja social-democracia ou Estado de Bem-Estar havia falhado.

Se a sociedade civil, no Brasil, mostrou-se capaz de reagir ao ataque neoliberal com o *impeachment* de Collor, afirma Oliveira (1995), esse cenário se transformou em função da hiperinflação como estratégia para o acordo da população às duras políticas neoliberais administradas pelo governo Itamar.

Ainda na redemocratização da sociedade, os governos Fernando Henrique Cardoso assumem o receituário neoliberal. Com o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), a crise do Estado – entenda-se, a crise fiscal, o esgotamento da estratégia interventora do Estado e a necessidade de superação da administração pública de tipo burocrática – é a responsável pela desaceleração econômica nos países desenvolvidos e pelos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu. E, no Brasil, essa crise a partir da segunda metade dos anos 1980. Como o Plano responde ao problema?

[...] a reação imediata à crise – ainda nos anos 80, logo após a transição democrática – foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a **neoliberal**, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, **porque utópica**” (Brasil, 1995, p. 15-16; grifo nosso).

Note-se que para o Plano Diretor, a resposta neoliberal é considerada irrealista, utópica, portanto, parece crer tratar-se de um modelo externo ao caso brasileiro. Para o documento, reforma e reconstrução do Estado – única resposta consistente de superação da crise – são políticas não neoliberais. Nesse sentido, ele considera inadiáveis: (a) o ajustamento fiscal duradouro; (b) reformas econômicas orientadas para o mercado; (c) a reforma da previdência social; (c) a inovação de instrumentos de política social e (d) a reforma do aparelho do Estado, em busca de “governança” (Plano..., 1995, p. 16). Na interpretação do documento,

[...] a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 17).

O Estado, portanto, abandona o *papel de executor* ou promotor direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no *papel de regulador e provedor ou promotor* destes, especialmente de serviços sociais, como saúde e educação, essenciais para o desenvolvimento econômico. Segundo o Plano Diretor (1995, p. 17), a generalização dos processos de privatização de empresas estatais deve-se às distorções e ineficiências causadas pelo Estado ao assumir funções diretas de execução que devem ser transferidas para o setor privado. E, aqui, insere-se a questão educacional:

a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

Chamaremos esse processo de “publicização” (Brasil, 1995, p. 17-18).

Resta evidente que o esforço para afastar esse período do ideário neoliberal é em vão. Mas é forçoso reconhecer que as características do neoliberalismo por aqui geram um “neoliberalismo à brasileira”, cujas características centrais consistem em – ao contrário do que ocorreu com Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos – não haver explicitação do que se pretende empreender, não se esclarecer minimamente o efetivo conteúdo das mudanças:

de fato, há aqui um claro elemento de mistificação e cinismo – e denunciá-lo é denunciar a forma como a grande burguesia faz política entre nós: quando não joga no golpe, quando joga na legitimação política por via eleitoral, fá-lo através da mistificação e do cinismo” (Paulo Netto, 1995, p. 34).

Os impactos deste receituário aplicado no Brasil, segundo Oliveira (1995), deflagram duas letalidades. A primeira, mais evidente, “pois, enquanto a economia se recupera, o social piora. Tal como nos países desenvolvidos, tal como nos ‘laboratórios’ do rigor neoliberal” (Oliveira, 1995, p. 26). A segunda letalidade é pior. Ataca as bases da esperança que se construiu ao longo dos anos, “ataca esse vigoroso movimento popular, que se reergueu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória” (Oliveira, 1995, p. 27). Soma-se à desesperança, o medo da reforma, da mudança, da experimentação evidenciado no país – aqui, Oliveira (1995) se refere, por exemplo, à evidência empírica de que a população, em São Paulo, pedia para não mexer no salário convencida de que seu aumento era a causa da inflação.

Em suma, a maior letalidade do programa neoliberal, no Brasil, consiste na destruição da esperança e na destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que enfrentaram sua ideologia, como mecanismo para a imposição da onda conservadora.

O NEOLIBERALISMO NO BRASIL EM TEMPOS RECENTES

Aproximando da conformação do neoliberalismo em períodos atuais, a leitura de um texto produzido por Felipe Demier (2017) leva à reflexão sobre alguns aspectos que gostaria de compartilhar. O *primeiro aspecto* se refere ao fato de que foram as necessidades práticas e objetivas do movimento operário – e, portanto, não como um exercício especulativo – que levaram os intelectuais orgânicos à elaboração e aprimoramento da *teoria dos regimes políticos capitalistas*. Segundo o autor, reflexões e posturas *antirregime* foram sistematicamente abandonadas pelos agrupamentos políticos de esquerda, incluindo os de orientação marxista. E, dialeticamente, a consolidação do regime democrático-liberal contribui para essa abdicação e, desse ponto de vista, “[...] tais posturas de esquerda jogaram importante papel nessa naturalização do modelo liberal representativo de democracia” (Demier, 2017, p. 69).

O *segundo aspecto* a compartilhar contribui para jogar luz sobre as simplificações de macrocategorizações. Ao tratar de regimes democrático-burgueses, o autor afirma que “podem conter elementos ditatoriais (residuais ou em fermentação) em proporção inferior àqueles [democrático-liberal]” (Demier, 2017, p. 69). A exagerada força do Poder Executivo e da burocracia na condução do país são mostras dessa situação que contam “com uma participação quase incontinente das Forças Armadas nos assuntos políticos” (Demier, 2017, p. 69), dentre outras determinações. Dessas, que importa destacar são as “severas limitações

às atividades sindicais e políticas da classe trabalhadora por meio da repressão policial ou de normatizações restritivas” (Demier, 2017, p. 69).

Um *terceiro aspecto*, com o regime implantado com o golpe de 1964, as análises apontaram “a existência de uma ‘autonomia relativa do Estado’ em face da própria classe dominante” (Demier, 2017, p. 78). Com a derrubada de João Goulart, “a burguesia brasileira havia se mostrado ‘incapaz’ de *dirigir* e, ao mesmo tempo, precisava continuar *dominando*” (Demier, 2017, p. 78).

A síntese, até aqui, é a seguinte: independentemente, se na Europa ou nos Estados Unidos (que possuem similaridade no desenvolvimento do neoliberalismo) ou no Brasil (seguramente singular), a democracia liberal possui comprometimento com a redução dos “gastos” públicos a fim de abrir espaços de investimento ao capital por meio de privatizações/mercantilização dos serviços sociais (Demier, 2017), dentre outros.

Reforçando a importância desses aspectos, destaca-se que a meta dos intelectuais orgânicos neoliberais para a constituição de regimes democrático-liberais se apoia na desmobilização e na apatia dos cidadãos, com eleições regulares disputadas, na prática, apenas por “elites políticas *pró-status quo*”. A isso, o autor chama de “regime democrático restrito” (Demier, 2017, p. 89).

Com Felipe Demier (2017) ainda, parece evidente, portanto, que com a transição para a redemocratização da sociedade, pós-golpe, a reorganização sindical e política da classe trabalhadora foram efeitos indesejáveis para o modelo que se fizeram sentir nas contradições da Carta Magna de 1988.

A fim de reverter a taxa de lucro, era indispensável diminuir drasticamente os gastos estatais com as políticas públicas universais, viabilizar maiores taxas de exploração por meio da precariedade e insegu-

rança no trabalho e, mais importante, abrir novos mercados (saúde, educação, previdência etc.).

O acirramento e reordenamento dos interesses do capital apontam para a necessidade de “Novo” Regime, em tempos contemporâneos, no país. O golpe parlamentar de 2016 deu início ao cumprimento das novas prioridades do capital. Nos termos de Coelho (2017, p. 145), “o reformismo rebaixado baseado na colaboração de classes se defrontou com seus próprios limites e o governo trocou de mãos: da esquerda para a direita do capital”.

É importante destacar que o PT não conseguiu se comprometer totalmente com a “agenda de liquidação dos direitos sociais” (Coelho, 2017, p. 145). Perdendo suas credenciais de dirigente político dos subalternos, o PT perde qualquer utilidade para a classe dominante, uma vez que servia como “instrumento de apaziguamento consensual das lutas sociais” (Coelho, 2017, p. 145).

As características impressas pela nova hegemonia nos aparatos da sociedade civil – com alguma forma de presença dos grupos subalternos – revelou

[...] a filantropização em lugar do questionamento das raízes da desigualdade, a profissionalização e burocratização dos quadros em substituição à militância ideologicamente motivada, a dependência econômica diante do Estado e de instituições privadas de corte empresarial, a particularização das demandas e o insulamento das estratégias ao lado do abandono e da desqualificação de pautas universalizantes (Coelho, 2017, p. 150).

Todo esse cenário já havia sido desenhado antes do “desabamento de Dilma”, resultante da vitória do capital-imperialismo já assinalada nos anos 1980, mas configurada nitidamente a partir dos anos 1990.

Então, por que não antes? Em resposta, “a história da Assembleia Constituinte [...] mostra a dificuldade de articulação no âmbito parla-

mentar até que os riscos diante de incursões bem-sucedidas dos subalternos se tornassem uma ameaça mais séria, o que levou à reação defensiva que foi o Centrão” (p. 150).

Observaram-se, quanto à gestão do PT:

- A manutenção das taxas reais de juros mais elevadas do mundo;
- O pagamento de um serviço da dívida que ultrapassou, em alguns anos, 8% do PIB, ao mesmo tempo que se repetia, dia após dia, que não havia recursos para ações básicas como a recuperação do sistema público de saúde, a reforma agrária, etc.;
- A realização de um *superávit* primário sempre próximo dos 5% do PIB, ao mesmo tempo que se continuou com o discurso de que temos um enorme *déficit* e é preciso um esforço ainda maior;
- A transformação do sistema previdenciário brasileiro, acabando com o solidarismo intergeracional e jogando na incerteza o futuro de milhões de trabalhadores dos setores privado e público;
- A aprovação de uma lei de falência que coloca, no gerenciamento das massas falidas, os interesses dos credores do sistema financeiro à frente dos interesses dos trabalhadores e do Estado;
- A defesa despudorada da independência de direito do Banco Central (ela já existe de fato) para, nas palavras do então ministro de planejamento Guido Mantega, “livrar a sociedade brasileira de presidentes irresponsáveis e gastadores” (Paulani *apud* Coelho, 2017, p. 164).

A tensão entre o neoliberalismo e seus opositores excluem do debate a fundação de novos Estados ou a luta pela destruição, defesa, conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais (relações de produção). Essas lutas saem da agenda da burguesia. Esse é o

contexto da *pequena política*, isto é, no Brasil do século XXI as intervenções estão limitadas a “questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política [GRAMSCI, Cadernos do cárcere, v. 3]” (Coelho, 2017, p. 165).

O texto de Coelho (2017, p. 166) revela que em um certo sentido a classe dominante faz *grande política* no Brasil: “ela age para ‘excluir a grande política do âmbito da vida estatal e reduzir tudo a pequena política’ [GRAMSCI, Cadernos do cárcere, v. 3]”.

A fim de concluir essa seção, a *esquerda do capital* foi indispensável para consolidar a hegemonia burguesa: ao mesmo tempo em que o transformismo do PT privou a classe trabalhadora de fincar suas bandeiras históricas, ele conservou sua posição de força hegemônica na classe, assim, ao frear as experiências de lutar (apesar de ocorrerem), assistimos a um “eficiente mecanismo de apassivamento da classe subalterna através do apequenamento da política” (Coelho, 2017, p. 166).

IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS CURRICULARES

Nesta seção, optei por apresentar dois casos de conformação das políticas educacionais ao cenário neoliberal hegemônico. Início pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada no Governo Michel Temer, no pós-golpe institucional.

A política de austeridade econômica no Brasil, a partir de 2015, com agravamento em 2016, veio acompanhada da “lógica do sufocamento das políticas públicas” (Diretoria Nacional do Andes-SN, 2021, p. 10). Impressionou a todos, a velocidade com que o desmonte das políticas sociais tomou curso no golpe da presidenta Dilma Rousseff. A

maior marca desse processo se materializa com a Emenda Constitucional nº. 95 (EC 95), conhecida como a Emenda do “Teto dos Gastos”.

Alinhados a isso, têm-se os ordenamentos constitucionais sobre a limitação dos investimentos públicos, reformas trabalhista, tributária e administrativa protagonizadas pelo poder legislativo.

Não à toa, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) é o alvo central do conservadorismo nacional, uma vez que nela constam os direitos e as garantias sociais, de modo geral – educação, trabalho, saúde, seguridade social, dentre outros³. A educação, por seu turno, é a via da redução das desigualdades sociais,

[...] afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da democracia, e tal princípio é indispensável para as políticas que visam à participação de todos os espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (Cury, 2022, p. 246).

Nessa linha, a crescente influência filantrópica privada, fundada nos discursos de educação de qualidade para todos, orienta a educação pública à sua imagem e semelhança. Essa diretriz ultrapassa as fronteiras nacionais: “Fundações privadas e corporativas têm uma crescente influência na educação em todo o mundo [...]” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

A esse respeito ainda, Tarlau e Moeller (2020) denominam por “consenso por filantropia” a prática segundo a qual, recursos materiais, produção do conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais são usadas por fundações privadas para obter um consenso entre atores sociais e institucionais em apoio a determinada política pública.

³ Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (CF/88).

Pode ser evidenciada a influência de poderosos atores corporativos e privados que operam na educação brasileira. Como é o caso da Fundação Lemann que teve papel crucial na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A esse exemplo, empresas e fundações como Instituto Unibanco, Fundação Vale, Itaú Social e Grupo ABC, dentre outras, têm na educação seu principal foco de investimento social privado no país.

O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) é uma associação dos investidores sociais, instituído como organização sem fins lucrativos, atuando desde 1995. Considera-se “referência no país no tema do investimento social privado” (Grupo..., 2022). Conta com mais de 160 associados que aportaram no total R\$ 5,3 bilhões em “investimento social”, no ano de 2020, isso representa 53% a mais em relação a 2018.

O movimento “Todos pela Educação” (TPE) assume protagonismo na política educacional brasileira como organização empresarial que se entrelaça com quadros políticos (Martins; Krawczyk, 2018). Para Martins e Krawczyk (2018, p. 4), o Brasil encontra-se em estágio de reconfiguração no qual

o empresariado busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho administrativo (governos e escolas) e, ao mesmo tempo, se posiciona no cenário político educacional como interlocutor privilegiado na condução das políticas educacionais.

O TPE se apresenta como uma organização civil com único objetivo mudar “para valer” a qualidade da Educação Básica no Brasil. E ainda, advoga para si ser sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos. É financiado por recursos privados ga-

rantindo, assim, segundo ele próprio, “independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado” (TPE, 2022)⁴.

Como evidenciamos, a partir da década de 1990, muda a configuração das responsabilidades dos Estados sobre a educação, abrigada, dentre outras, sob o manto da “reestruturação produtiva”, como panaceia para a inevitável crescente desigualdade social que assola o planeta. Nessa linha,

numa cruzada contra o que chamam de “globalismo” (inserindo-se aí espectros como o do “climatismo”, a “conspiração global das ONGs”, o “marxismo cultural” e, agora, o “comunavírus”), acelera-se o processo de desglobalização como etapa intensificada da crise estrutural do ciclo de acumulação que ora beira o caos sistêmico (Diretoria..., 2020, p. 16).

O Andes-SN lembra que, com a crise internacional aguda, a tendência é que os agentes do capital produtivo transnacional, bem como do financismo (leia-se *Wall Street*) conduzam processos políticos com duplo objetivo: i) ampliar a apropriação do fundo público (ii) demolindo direitos e limitando gastos sociais (Diretoria..., 2020, p. 16).

Como se depreende, nesse cenário, aprofundam os ataques contra a educação e o trabalho docente. O que o ANDES-SN alerta é que desde 1990 há um projeto do capital para a educação que vem sendo implementado sem interrupções, cujos formuladores são o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

⁴ O “Educação Já” é o principal programa do TPE. Dele participam Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente.

Cultura (Unesco) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (Diretoria..., 2020).

A expansão da influência das fundações privadas e corporativas no campo da educação no mundo veio acompanhada da redução do investimento do Estado na educação pública: “como resultado, a educação tornou-se um espaço para expandir a lógica de mercado e aumentar os lucros corporativos” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 556). Esse fenômeno tem sido descrito como um *Movimento Global pela Reforma da Educação* ou GERM (Sahlberg, 2012, *apud* Tarlau; Moeller, 2020).

Nessa linha, tratam-se da *filantropia estratégica* e da *filantropia de risco* aumentando a influência das *filantropias corporativas*:

A **filantropia estratégica** permite que as corporações ou indivíduos privados foquem suas atividades filantrópicas em questões específicas que beneficiarão seus negócios, enquanto a **filantropia de risco** aplica os princípios do investimento privado para transformar setores que tradicionalmente não visam ao lucro, como a educação. Essas duas estratégias caminham em paralelo (Tarlau; Moeller, 2020, p. 556, grifo nosso).

A ideia altruísta sobre as atividades filantrópicas é colocada sob suspeita, a partir dessa reforma baseada no mercado que vem sendo orientada por instituições multilaterais e estruturas institucionais transnacionais. Como é o caso do GIFE, no Brasil.

Todo esse movimento, no Brasil, vem se desenvolvendo nas últimas décadas, ganhando contornos mais bem delimitados a partir de 2018, com o governo Bolsonaro. Apenas para exemplificar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) são resultados concretos dos impactos desse amplo movimento no campo da educação, como estamos apresentando.

Assim, em dezembro de 2017, uma cerimônia em Brasília marcou a aprovação da BNCC. O Presidente da República Michel Temer, ao lado o Ministro da Educação, Mendonça Filho, a secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, um grupo multipartidário de políticos, o alto escalão do MEC e representantes do setor privado, todos em nome do “importante avanço para a equidade e a qualidade da educação brasileira” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

A velocidade com que essa proposta tramitou foi incomum. Esse fenômeno, conforme já assinalamos, denominou-se consenso por filantropia, com base em Gramsci, que demonstrou como fundações filantrópicas tornaram-se importantes atores contemporâneos.

A Fundação Lemann foi responsável pela aprovação de múltiplos atores educacionais e políticos cuja reforma resultou na BNCC. A Fundação foi a força política por trás da Base. Embora essa empresa fosse patrocinadora do Todos pela Educação, foi o grupo Lemann que, operando como força isolada, construiu o consenso entre os diversos atores. Essa é uma “história sobre como atores corporativos e privados negociam aberturas e alianças políticas que permitem novas afirmações de poder e influência” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555).

Assim,

demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555).

A promoção de padrões nacionais curriculares e de aprendizagem, como a BNCC no Brasil, pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além

de introduzir aulas roteirizadas – e tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado. No caso do Brasil, a discussão dos padrões nacionais de aprendizagem ocorreu paralelamente ao debate sobre o direito de cada escola diversificar seu currículo, a necessidade de focar na história afro-brasileira e indígena e a promoção de questões de gênero não normativas nos livros didáticos.

Recuperando a história, a discussão dos padrões nacionais teve início nos governos do PT com visão mais aberta, caráter de orientação, fíncada na gestão participativa. As pesquisadoras Tarlau e Moeller (2020, p. 558) sustentam que “a principal razão para a transformação da BNCC em política pública nacional foi a influência da Fundação Lemann”.

Trata-se, ao fim, da promoção de padrões nacionais de aprendizagem, em sintonia com a experiência do *Common Core* estadunidense, na qual uma agenda transformadora cruzou a fronteira das linhas partidárias. Assim surgem essas soluções, organizadas por especialistas no interesse do bem-estar da população.

Na prática,

como se observou no caso da BNCC, lideranças da fundação ajudaram funcionários do governo a alcançar um consenso sobre quais políticas adotar para resolver os problemas definidos, através de recursos para pesquisas e organização de seminários educacionais. Também ofereceram apoio organizacional e econômico para implementar essas políticas (Tarlau; Moeller, 2020, p. 559).

Outro caso emblemático é o da formação de professores, em geral e, vou me concentrar no curso de pedagogia, em particular. A Resolução CNE/CP nº. 01/2006 fez profundas transformações no curso, encerrando as habilitações, convertendo-o em licenciatura; além disso, alterou disposições curriculares, cargas horárias, dentre outras. Em 2015, a

Resolução CNE/CP nº. 2/2015, fruto de amplo debate na comunidade educacional, estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior. Também fruto de debate e construção coletiva na categoria dos professores, promoveu alterações significativas aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), o que demandou tempo para que Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos a atendessem na integridade – na verdade, a grande maioria dos cursos no país ainda não o fez.

Em 2019, por decisão exclusiva do gabinete do MEC, a Resolução CNE/CP nº. 2/2019 revogou a Resolução anterior, sem diálogo com as entidades do campo educacional. Trata-se da necessidade estratégica de alinhamento da formação docente à BNCC, a todo custo. De forma sintética, podemos destacar que a norma:

1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (Anped, 2020).

Assim, a ideia ampla e cidadã afirmada no dispositivo anterior foi substituída pela formação básica, com flagrante tentativa de “desintelectualização da formação de professores” (Shiroma *apud* Anped, 2020). Transforma o docente em um aplicador, ao invés de criador, limitado a padrões de referências (conhecimentos, competências e práticas) limitados ao básico – tudo isso, bastante útil ao mercado educaci-

onal e à universalização de soluções. Quatro décadas de construção de um projeto pedagógico – experimentado, avaliado e legitimado pelas IES – caem por terra.

Nesse percurso, foi superada a ideia de habilitação em áreas específicas e fragmentárias da visão ampla de docência. Esta, compreende “o ensino, a organização e a gestão de sistemas e instituições de ensino, ratificadas pelas diretrizes curriculares do curso” (Anped, 2020).

A referida Resolução fragmenta a docência ao promover o parcelamento entre infantil e anos iniciais relembrando “um capítulo de longa duração na história do curso de Pedagogia, o de enfraquecimento de suas funções, em particular no que se refere à formação de professores para a docência multidisciplinar” (Anped, 2020).

Ficou evidente tratar-se de projetos antagônicos, de um lado, um com uma visão adaptativa e funcional da educação – “que pressupõe como essencial à formação o desenvolvimento de competências inerentes ao trabalho, despolitizando as opções políticas que definem o que é relevante aprender” (Anped, 2020); de outro, “uma visão crítico-emancipadora alicerçada na compreensão do duplo papel da educação, qual seja, reproduzir a dominação e desafiá-la” (Apple, 2011, p. 29, *apud* Anped, 2020).

A nota da Anpae (2020) finaliza com importante alerta: “uma política de formação põe em jogo a construção de novas identidades, de novos valores e práticas”. Não apenas aos professores, por suposto, mas para escolas, crianças e jovens. Ao invés da pluralidade, solidariedade e compromisso com a invenção de novas possibilidades de vida, a Resolução propugna a padronização, a competitividade e a adaptação ao mundo como dado.

A resistência à norma levou ao adiamento de sua implementação, dilatando o prazo em duas ocasiões⁵. Quando da dilatação do prazo,

⁵ Apesar disso, em março de 2024, enquanto aguardávamos publicação desse texto, foi homologado o Parecer CNE/CP Nº. 4/2024 definindo novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da edu-

fruto do forte movimento das instituições docentes, o CNE não se resignou: emitiu Nota Técnica de Esclarecimento sobre aquela Resolução de 2019 compreendida como de grande impacto político-pedagógico e de regulação pelos setores da educação. Além do caráter inusitado de o CNE emitir Nota Técnica por iniciativa própria e não em resposta a consulta sobre o tema, somado ao fato de que não possui caráter normativo, a referida Nota Técnica deixou dúvidas e incertezas, quanto à organização das licenciaturas em geral e da Pedagogia, em particular, ferindo a legislação vigente⁶.

Não restam alternativas às Instituições de Ensino Superior senão construir “diálogos e resistências contra os retrocessos que comprometem a qualidade dos cursos de licenciatura, a formação de professores para a educação básica e o futuro dos estudantes” (Anfope; Forumdir, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi precisar o conceito de neoliberalismo, a partir de sua trajetória da Europa à América Latina e Brasil e sua chegada à educação, particularmente, no campo das políticas curriculares. As categorias de análises em Gramsci foram fundamentais para a compreensão do proposto, tais como hegemonia, aparelhos de hegemonia, intelectuais orgânicos, transformismo, subalternos, grande política, pequena política, filantropia, consenso e outros.

Inicialmente, buscou-se definir o conceito de neoliberalismo do século XIX, aproximando-o do liberalismo clássico do século XVIII e

cação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), substituindo a Resolução CNE/CP N°. 02 de 20/12/2019.

⁶ Conforme Comunicado relativo à Resolução CNE/CP N°. 2/2019, de setembro de 2022, que consta na página do Conselho Nacional de Educação, a Nota Técnica “perde seu objeto”.

XIX, bem como apontando suas singularidades. Além disso, apontaram-se os caminhos da ascensão do neoliberalismo a pensamento hegemônico.

A seguir, esforçou-se para aproximar a chegada do conceito, tanto na América Latina, como no Brasil, identificando a via privilegiada do econômico como condicionante da renegociação das dívidas externas. No Brasil, o pensamento liberal se associou ao autoritarismo em um processo contínuo de dilapidação do Estado. Apesar das evidências desse pensamento por aqui, gerou um “neoliberalismo à brasileira” no qual, diferentemente dos países que o adotaram, não deixou claras as intenções de mudanças. Apontaram-se, ainda, duas letalidades: a melhora econômica às custas da piora social e o ataque aos movimentos organizados na sociedade, destruindo esperanças, organizações sindicais, populares e movimentos sociais que enfrentaram sua ideologia.

A próxima etapa buscou problematizar o neoliberalismo em tempos recentes. Nesse percurso, identificaram-se estratégias comuns: redução drástica dos “gastos” públicos e privatização/mercantilização de serviços sociais. Para isso, a desmobilização e a apatia cidadã foram ferramentas essenciais para atingir o fim a que se propunha, por meio, inclusive, da realização de uma “democracia restrita”. O golpe de 2016 demarcou o início do cumprimento de novas prioridades do capital no país: com o fim da base de colaboração de classes, o governo trocou de mãos – da esquerda para a direita do capital.

Nessa etapa ainda, a nova hegemonia reconfigurou a participação da sociedade civil com forte apelo aos aparelhos de hegemonia. A tensão entre neoliberalismo e seus opositores retirou da luta a “grande política” e em seu lugar conduziu o enfrentamento para questões parciais e cotidianas (“pequena política”).

Para elucidar esse pensamento nas políticas curriculares, por fim, optou-se por apresentar duas políticas educacionais em curso, após o golpe de Estado na presidenta Dilma Rousseff: a Base Nacional Co-

num Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). A influência de atores privados na educação brasileira pode ser evidenciada pelo crucial protagonismo da Fundação Lemann na elaboração da BNCC. A educação já é o principal foco de investimento social privado no país⁷, onde além da condução de políticas educacionais, o setor privado busca fortalecer sua capacidade de execução do aparelho administrativo – governos e escolas.

A Fundação Lemann é responsável pela aprovação da BNCC. Como força política “por trás da Base”, construiu o consenso sobre a necessidade da reconstrução da educação pública à imagem e semelhança do setor privado. A ideia é a produção de padrões nacionais curriculares como propulsora dos testes padronizados, avaliações de professores, pagamento por mérito, aulas roteirizadas, tudo isso responde por um modelo educacional voltado para o mercado.

A necessidade de alinhamento da formação docente à BNCC, a todo custo, levou à proposição da BNC-Formação, engendrada no gabinete do MEC. Permeada de aspectos flagrantes de interesse privado, transforma o docente em um aplicador ao invés de criador, limitado a padrões (conhecimento, competências e práticas), limitado ao básico, tudo isso bastante útil ao mercado educacional e à universalização de soluções. Com uma visão nitidamente adaptativa e funcional da educação, centrada em competências inerentes ao trabalho, essa formação, conforme visto, despolitiza as opções políticas que definem o que é relevante aprender (Anped, 2020). A resistência à implantação dessa norma pelos setores organizados da educação tem dilatado o prazo legal de sua realização.

Por fim, quando finalizávamos esse texto, fomos “surpreendidos” pela recente Lei nº. 14.945, de 31 de julho de 2024, que reestrutura o

⁷ Segundo Araújo (2022), “Ball (2018) cita que os serviços de educação, no mercado global, representavam mais de 60% do mercado de serviços sociais no ano de 2017, o que revela o interesse e o peso dessa área no sentido de oportunizar novos mercados para o setor privado”.

ensino médio sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Ao longo do texto vínhamos advertindo sobre a força ideológica do neoliberalismo na definição das políticas educacionais no país, destacando duas dessas políticas. Contudo, dada a urgência do tema, a disputa ideológica em torno do ensino médio não pode passar incólume. Ela não é nova, e foi alvo da ofensiva neoliberal nesse mesmo período que estamos analisando.

Sabemos que as tentativas de “reforma” do ensino médio, no Brasil, podem ser sintetizadas nas experiências (i) Reforma Capanema, na década de 1930; (ii) Lei nº. 5.692/71, na ditadura militar (Rodrigues, 2022); (iii) Parecer CNE/CEB nº. 15/98 (Medeiros, 2010); (iv) Lei nº. 13.415/17. O que Rodrigues (2022) assinala é que, quanto aos itinerários formativos, constata-se a proximidade do conteúdo da Lei do “novo” ensino médio (2017) com a Reforma Capanema e suas opções de cursos; além disso, conteúdo e efeitos práticos, para a autora, assemelham-se à Lei nº. 5.692/71 considerando-se que as melhores condições de oferta se encontram no ensino privado. Além de Rodrigues (2022) descartar a ideia de “novo” ensino médio, ela evidencia que essas reformas foram impostas via Medida Provisória. Enfim, apesar das duas reformas anteriores terem ocorrido em momentos históricos autoritários, com vistas ao alinhamento do ensino médio às necessidades do mercado, é em seu próprio conteúdo que elas mais se aproximam: “seja nos itinerários formativos, semelhantes ao que ocorreu na Reforma Capanema, seja na função contenedora do acesso ao ensino superior, tal qual a Reforma de 1971” (Rodrigues, 2022, p. 6).

Acrescento a esse raciocínio o Parecer CNE/CEB nº. 15/98 (Medeiros, 2010), gestado e implementado no Governo Fernando Henrique Cardoso, que concebe a cidadania no modelo liberal, contando com novos valores agregados, notadamente quanto ao alinhamento ao modelo neoliberal, assentado no liberalismo econômico, fixada em políticas an-

tissociais, como apregoa a nova ordem, distanciando-se, por isso, de seu sentido pleno – direitos civis, sociais e políticos.

Um elemento a mais. Araújo (2022) afirma que a ideia do “novo” ensino médio é, na verdade, um retorno ao passado, ratificando a tese acima. Apesar da nova roupagem, defende-se uma estrutura velha e frágil que já não consegue mais responder aos desafios e dilemas presentes, em que pese os pseudo-argumentos sustentados para essa reforma⁸.

As pesquisas têm revelado que a principal razão dessa reforma não está em mudar a cara do ensino médio, na medida em que resgata a concepção antiga como preparação para o ensino superior para uns e formação para o trabalho para outros, mas sua finalidade política, qual seja: *servir de contenção de acesso ao ensino superior* (Cunha *apud* Araújo, 2022, p. 30).

Araújo (2022, p. 51-53) aponta que, desde a aprovação da Lei nº. 13.415/17, diversos instrumentos legais que dão sustentação à Reforma do ensino médio foram aprovados. Esse conjunto de normativos revela **a coerência de uma política mais ampla de alteração de finalidades e sentidos da educação**, tais como:

- Decreto nº. 9.099 de 18/7/2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e tem como um dos objetivos apoiar a implementação da BNCC, adequando toda produção didático-pedagógica a essa finalidade.
- Resolução CNE/CB nº. 03 de 21/11/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com vistas a adequá-la à Reforma do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CB nº. 04 de 17/12/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), estabelecendo a carga horária de 1.800 horas para formação

geral para o currículo do Ensino Médio, mais os itinerários formativos com carga horária de 1.200 horas.

- Portaria MEC nº. 1.432 de 28/12/2018 que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- Resolução CEP/CP nº. 02 de 20/12/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) de acordo com as competências presentes na BNCC, visando adequar a formação de professores à Reforma do Ensino Médio.
- Resolução CNE nº. 01 de 5/1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, reduzindo a formação técnica profissional a um dos itinerários da reforma e fazendo a opção pela oferta de cursos na forma da concomitância.
- Decreto do MEC nº. 10.656 de 22/3/2021 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, possibilitando parcerias e convênios entre as Secretarias Estaduais de Educação e os Institutos Federais na oferta de cursos técnicos na forma concomitante com o uso de recursos do FUNDEB para a concretização desse fim.
- Parecer CNE/CP nº. 04 de 11/5/2021 que estabelece a BNC Diretor de Escola com perspectiva de formação de gestores para atender às orientações presentes na Reforma do Ensino Médio.

⁸ Cf. Ferreti; Silva (2017 *apud* Araújo, 2022, p. 28-29).

- Portaria MEC nº. 412 de 17/6/2021 que estabelece o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação continuada de professores e Diretores Escolares de acordo com a BNCC – (Edital nº. 35/2021).
- Portaria do MEC nº. 521/2021, de 13/7/2021 que instituiu o Cronograma Nacional de Implantação do Novo Ensino Médio, tendo como objetivo apoiar as Unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos alinhados à BNCC.

Em síntese, o que a pesquisa de Araújo (2022) afirma é que a Reforma do Ensino Médio não se reduz a uma flexibilização curricular, mas tem na BNCC o braço operacional capaz de levar, a cabo, alterações profundas nas políticas educacionais, para além desta etapa da educação.

Esses poucos exemplos servem para ilustrar a preocupação da comunidade educacional com o projeto do “novo” ensino médio, em curso desde o golpe de Estado de 2016. Apesar dessa preocupação latente, o governo Lula não sinalizou sobre a questão⁹, desde sua entrada no governo, em 2023. Nessa linha, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)¹⁰ emitiu uma Nota Pública, em agosto de 2023, em defesa de uma política nacional para o ensino médio que respeitasse a consulta pública sobre a etapa. Subscrita por 23 (vinte e três) entidades do campo educacional, o documento reivindicava o respeito aos resultados da Consulta Pública, criada pelo próprio MEC, na qual constavam fortes objeções ao projeto em curso.

⁹ A Anped, por meio de sua presidenta, entregou ao ministro da educação Camilo Santana, em 29 de junho de 2023, relatório final sobre o ensino médio, recomendando sua revogação. O relatório enfatizou que a reforma amplia e produz desigualdades entre a rede pública, as redes estaduais e a privada, “a partir de vastas pesquisas acadêmicas sobre a temática e avaliações de especialistas apresentadas nos seminários nas cinco regiões do país” (ADunicamp, 2023).

¹⁰ A Anfope é uma das associações mais consolidadas do campo da educação. Sua origem remonta a década de 1970 com forte engajamento na luta pela identidade docente.

REFERÊNCIAS

ADunicamp. **ANPED entrega ao MEC relatório final sobre ensino médio**. ADunicamp, 3 jul. 2023. Disponível em: <https://www.adunicamp.org.br/noticias/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio/>. Acesso em 06 ago. 2024.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANFOPE; FORUMDIR. **Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a NOTA TÉCNICA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ANPED. **Novas Diretrizes para Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos**. Colaboração Eliana da Silva Felipe. Publicado *on-line* em 29 jul. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ARAÚJO, Adilson César. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”**: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022, 76 f. Relatório (Estágio Pós-doutoral) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 131, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 162, n.147, p. 5, 1 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 143, n. 92, p. 11, 16 mai. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada no nível superior. Esta resolução abrange os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 152, n. 124, p. 8, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 157, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração federal e Reforma do estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2024.

COELHO, E. Estado ampliado, política apequenada: hipóteses marxistas sobre o PT e a hegemonia burguesa no Brasil pós-ditadura. *In*: MATTOS, M. B. (Org.). **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. p. 145-174.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, jul., p. 245-262. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/>. Acesso: 10 set. 2024.

DEMIER, F. Da ditadura bonapartista à democracia blindada: regimes políticos e dominação de classe no Brasil. *In: MATTOS, Marcelo Badaró. Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo* (Org.). Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. p. 67-101.

DIRETORIA NACIONAL DO ANDES-SN. Conjuntura, educação pública superior e funcionalismo público. *In: UNIVERSIDADE, ciência e classe numa era de crises*. Revisão: Dulcineia Pavan; Direção Nacional do ANDES-SN. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, ANDES, 2020. p. 15-63. Disponível em: <https://www.andes.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS (GIF). Quem somos. Disponível em: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37454959005/html/>. Acesso em: 10 set. 2024.

MEDEIROS, C. A. **Um olhar sobre a universalização e a qualidade como políticas para o ensino médio**. 2010. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. *In: GENTILI, P.; SADER, E.. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

PAULO NETTO, J. Repensando o balanço do neoliberalismo. *In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 29-34.

PELLANDA, A; PIPINIS, V. (Coord.). **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação: Caderno 1 [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Instituto Campanha, 2021. Ilustrações e diagramação: Sophia Andrezza. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO_E_UMA_CRISE_CADERNO_1.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

RODRIGUES, M. E. A reforma de 2017 e os impasses históricos do ensino médio no Brasil. *In: Anais do VII Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC), 7., 2022, Campina Grande. Anais [...]*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicobesc/603307-A-REFORMA-DE-2017-E-OS-IMPASSES-HISTORICOS-DO-ENSINO-MEDIO-NO-BRASIL>. Acesso em: 10 set. 2024.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020, DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Disponível em:

<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

TAVARES, V. **Americano, estadunidense ou norte-americano?** As disputas sobre o uso do termo para nascidos nos EUA. BBC News Brasil, São Paulo, 31 jul. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-62245257>. Acesso em: 11 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR COMO OBJETO DE PESQUISA: ALGUMAS QUESTÕES PARA ESTIMULAR O DIÁLOGO

*Genylton Odilon Rêgo da Rocha*¹

A presença da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro já é bastante antiga. Apesar disso, é recente o crescimento das pesquisas que se debruçam na investigação sobre a história deste componente curricular, fato que fica patente quando se realiza um estado da arte ou um estado do conhecimento sobre a produção gerada sobre esta temática.

Se a pesquisa sobre a história da ciência geográfica no Brasil já se encontra consolidada, inclusive com a presença deste tema desde a formação inicial do bacharel e do licenciado, o mesmo não se pode afirmar a respeito da história da geografia escolar brasileira, tema de pesquisa sobre o qual pouco tem sido pesquisado, o que deixa explícito o diminuto interesse demonstrado ainda pelo assunto.

Sou da opinião de que a história da geografia escolar brasileira não pode e não deve continuar marginalizada. Acredito ser fundamental o seu desvelamento, porém, penso não ser suficiente só a investigação acerca da história factual dessa disciplina. Necessário se faz uma análise crítica do processo histórico de construção da nossa geografia escolar. Defendo, portanto, que aprofundemos o processo de escrita da história

¹ Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado).

da geografia escolar e este texto é uma contribuição para avançarmos neste sentido.

PARA INICIAR O DIÁLOGO: FALEMOS SOBRE A PRESENÇA DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR COMO RESULTADO DE UMA SELEÇÃO INTENCIONAL DE CONHECIMENTOS TORNADA “TRADIÇÃO SELETIVA”

A tarefa primeira de quem se propõe pesquisar sobre a história da geografia escolar é desnaturalizar a presença deste construto social nos currículos prescritos, afinal a escola, sabemos nós, tem sido um espaço privilegiado de legitimação de alguns saberes em detrimento de outros. Os conhecimentos, que têm sido pela escola transmitidos e perpetuados, são extraídos das experiências humanas consideradas como cultura. Ressaltemos, porém, que nem tudo o que foi pensado, produzido e vivenciado ao longo do tempo pela humanidade, consegue ter vez no currículo prescrito, mas somente

(...) aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (Forquin, 1993, p. 13-14).

A vasta produção cultural da humanidade não poderia, obviamente, dentro do tempo físico destinado à educação escolar, ser abarcada na sua íntegra, razão pela qual aparece a necessidade de selecionar da experiência cultural alguns conteúdos que integrarão o currículo escolar. Podemos, então, afirmar que toda educação escolar promove uma seleção no interior da totalidade cultural, extraíndo daí os conhecimen-

tos considerados relevantes que, após reelaborados, transformam-se nos conteúdos disciplinares a serem transmitidos para as novas gerações. A presença da geografia nos currículos escolares é fruto deste processo de seleção, que é um processo eminentemente histórico. Precisamos, então, buscar compreender as determinantes históricas que justificam a introdução desta disciplina nos currículos, assim como as que têm justificado sua presença até os dias de hoje, haja vista que diferentes foram os componentes curriculares que um dia já fizeram parte dos currículos prescritos e que posteriormente foram excluídos (como é o caso da disciplina Latim, por exemplo). Como nos alerta Forquin (1993, p. 15):

(...) a cada geração, a cada ‘renovação’ da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da ‘memória escolar’, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos valores... Pode-se então perguntar quais são as determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida ‘a salvo do esquecimento’, de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo.

Ora, não podemos perder de vista que as diferentes atividades curriculares, sejam elas teóricas, sejam elas práticas, não estão isoladas das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade. Por conta disso, a escola e os diferentes componentes curriculares, como a geografia escolar, terão fundamental importância na produção e/ou transmissão de ideologias: sejam ideologias voltadas para a manutenção do status quo, sejam elas contra-ideologias voltadas para minar as estruturas hegemônicas.

inteiramente aceita pelas classes dominadas, pois estas não são meros receptáculos.

Creemos que neste ponto da reflexão a que chegamos, o pensamento de Antônio Gramsci constitui-se num sólido referencial que nos permitirá compreender as determinantes e os mecanismos responsáveis pela seleção cultural escolar que faz com que alguns conteúdos sejam valorizados, enquanto outros são execrados das salas de aulas, guias curriculares, livros didáticos etc. Neste sentido, pensamos ser fundamental destacar e compreender o significado de dois conceitos trabalhados por esse filósofo italiano: a sociedade civil e a hegemonia.

Gramsci, ao analisar o Estado, identifica a existência de duas esferas que o compõem: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente, e a sociedade civil, constituída pelas associações ditas privadas, na qual a mesma classe dirigente busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, que serve como amálgama da formação social.

O Estado seria, então, a união dialética entre a sociedade civil e a sociedade política. A primeira, expressa o momento da persuasão e do consenso que, em sintonia com o momento da repressão e da violência - expressão da segunda-, garantem a dominação da estrutura do poder do Estado. Vale ressaltar que na esfera da sociedade civil, a dominação se dá sob a forma de hegemonia que, segundo Gomes (1994, p. 57), é:

(...) a função por meio da qual uma classe obtém o apoio ou o consentimento das outras classes e conduz a sociedade. Para tanto, esta classe deve difundir amplamente seus valores e visão de mundo. Assim, a ideologia exerce um papel chave e a hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica. Isto é possível porque as classes são realidades dinâmicas e os homens são sujeitos, não objetos. A classe dominante, para ser dominante, precisa ter amplo apoio intelectual e controlar os meios de difusão (escolas, organizações religiosas, meios de comunicação de massa etc.) Porém, mesmo assim sua ideologia pode não ser

A grande tarefa, pois, da classe que se pretende dominante, é procurar impor à classe a ser dominada sua concepção de mundo, de tal forma que haja a aceitação e a assimilação dela. Tal prática busca a instauração do consenso, ou seja, a concepção de mundo burguesa propagada deve ser vista como única e verdadeira, tornando-se “senso comum”². Deve-se frisar que a função hegemônica só se efetiva plenamente quando a classe dominante consegue interromper a circulação de contra-ideologias, alcançando, dessa forma, o consenso e a colaboração da classe dominada. Nesta circunstância, pode-se dizer que a interiorização de normatividade hegemônica foi alcançada. Posto isto, perguntamos: a geografia escolar tem contribuído para a difusão de ideologias, de concepções de mundo que servem para legitimar a hegemonia das classes dominantes? Tem sido este uma das determinantes que justificam sua presença, ainda hoje, nos currículos prescritos?

Evidentemente, pensamos nós, tal nível de hegemonia nunca foi alcançado devido aos diferentes mecanismos de resistências que historicamente foram sendo criados pelos oprimidos, e que resultam na instauração de um processo de correlação de forças que obriga os(as) dominantes a negociar/ceder espaços que atendam total ou parcialmente seus anseios, reivindicações e lutas.

Interessante análise é feita por Raymond Williams *apud* Apple sobre o conceito de hegemonia proposto por Gramsci:

² Na própria fala de Gramsci, o senso comum é a “filosofia dos não filósofos”, ou seja “...a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia” (1991, p. 143).

A grande contribuição de Gramsci está em ter dado importância à hegemonia e também em tê-la compreendido a uma profundidade que julgo rara. A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total, que não é apenas secundária, ou superestrutural, como o fraco sentido de ideologia, mas sim que é vivenciada tão profundamente, que satura a um tal ponto a sociedade e que, conforme propõe Gramsci, constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acha sob seu domínio, que acaba por corresponder à realidade da experiência social de modo muito mais nítido do que quaisquer outras noções derivadas da fórmula de base e superestrutura. Pois se a ideologia fosse meramente uma noção abstrata imposta, se nossas ideias e suposições, hábitos sociais políticos e culturais, fossem apenas o resultado de uma manipulação específica, de um tipo de treinamento aberto que pudesse ser simplesmente encerrado ou destruído, então seria muito mais fácil agir e mudar a sociedade do que vem sendo na prática. Essa noção de hegemonia como que saturando profundamente a consciência de uma sociedade mostra-se fundamental. (...) Ela ressalta os fatos da dominação” (Apple, 1982, p.14).

Neste processo de instauração da hegemonia, ou seja, neste processo de saturação no limite da consciência de uma sociedade, o controle das instituições privadas (escolas, igrejas, imprensa, cinema, propaganda, partidos políticos, sindicatos, enfim, todas as instituições com poder de influenciar a “opinião pública”) adquire um caráter estratégico ou até mesmo prioritário. Por isso mesmo, a classe dominante tem historicamente tentado monopolizar e controlar estas instituições, difundindo, por meio delas, sua visão de mundo. Qual tem sido o papel da geografia escolar neste processo?

Um dos instrumentos por excelência de mediação entre a transformação da visão de mundo burguesa em senso comum da classe dominada tem sido o sistema escolar. Já afirmava Raymond Willians *apud* Apple que “As instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva” (1982, p.15). O currículo manifesto, aquele formalmente prescrito, é a expressão cabal da tentativa de fazer desta instituição instrumento de instauração da hegemonia burguesa. Deste currículo, a geografia escolar brasileira tem feito parte desde meados do Século XIX.

É também Raymond Willians que nos chama atenção para o fato de que no processo de instauração da hegemonia, a tradição se constitui no meio mais importante de incorporação de significados, valores e ações, tão fundamentais para a saturação da consciência da sociedade. Acrescenta ainda que esta adquire um caráter de “tradição seletiva”, ou seja, “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural” (Willians, 1979:118). A grande sutileza da tradição seletiva está em selecionar certos significados e práticas, dando a estes ênfase, e negligenciar outros, fazendo com que o resultado da seleção realizada seja incorporado como sendo “a tradição”, “o passado significativo”.

Defendemos a ideia, de que o currículo prescrito, e a geografia escolar que dele tem feito parte, é, em grande parte, resultado desta “tradição seletiva”. Boa parte dos conteúdos nele presente são apresentados como sendo aqueles que, dentre todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, são os mais dignos de serem transmitidos às novas gerações. Quem tem questionado a presença da geografia no currículo escolar? Por que nos parece tão natural que este componente curricular faça parte do processo formativo das novas gerações?

Está mais do que na hora que denunciemos como na geografia escolar brasileira foram sendo criadas as “tradições seletivas”, demons-

trando o quanto elas se constituíram em barreiras para as tentativas de renovação no ensino desta disciplina. Isso significa desnudarmos as razões que têm justificado as concepções de geografia, as seleções de conteúdos, a organização que estes conteúdos ganharam nos currículos adotados no Brasil até os dias atuais.

Para que esta nossa afirmação não adquira um extremismo desnecessário, é fundamental esclarecer que

(...) qualquer processo de socialização inclui, é claro, coisas que todos os seres humanos têm de aprender, mas qualquer processo específico unesse aprendizado necessário a uma variação selecionada de significados, valores e práticas, que na intensidade mesma de sua associação com o aprendizado necessário, constitui a base real do hegemônico... A educação transmite o conhecimento e as habilidades necessárias, mas sempre através de uma seleção entre todas as possibilidades, e com atitudes intrínsecas, tanto para com o aprendizado como para as relações sociais, que são na prática virtualmente inseparáveis (...) (Williams, 1979, p. 120-121).

Com base nestas considerações, podemos afirmar que a sociedade política - responsável pelo poder repressivo do Estado, e incumbida que é de formular, impor e fiscalizar dentre outras coisas a legislação educacional -, procura prescrever um currículo, perpassado pela visão de mundo da classe dominante, não sendo, por isso mesmo, fortuito o conhecimento que no passado foi introduzido nas escolas e os que ainda hoje estão sendo introduzidos. Ressaltemos, porém, que, devido às correlações de forças anteriormente mencionadas, o currículo escolar acaba por ter de absorver nuances que refletem as resistências geradas a partir dos conflitos entre os interesses antagônicos das classes ou par-

celas das classes. Analisando esta realidade, Romanelli (1993, p. 29) afirma que:

(...) a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender os interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social.

Assim, o currículo escolar manifesto tende a ser o resultado de uma seleção de conhecimentos, atitudes, normas, valores, *habitus* etc., considerados pela classe dominante como os mais importantes, anexadas, evidentemente, pequenas parcelas das reivindicações postas pelos dominados. Isso nos ajuda a entender as verdadeiras “bricolagens” que os currículos prescritos para a geografia escolar sofrem nos documentos curriculares tornados oficiais.

Evidente que, por não serem apenas receptáculos das ações daquela classe, ocorre por parte dos(as) dominados(as) movimentos de contestação e luta, num claro exemplo daquilo que Giroux (1986) denominou de processo de resistência. Isso posto, necessário se faz então, termos claro que:

(...) a seleção dos conteúdos curriculares não poderá ser adequadamente compreendida senão como um processo no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes, outros com maior ou menor consciência), pois selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos põe em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais e não somente aquelas elaboradas pelos grupos dominantes (Pedra, 1993, p. 33).

Como podemos perceber, o controle do aparelho escolar na perspectiva da hegemonia, tem se constituído, ao longo do tempo, em um dos momentos mais decisivos na luta de classes, haja vista que:

(...) o funcionamento da escola capitalista como reprodutora das relações materiais, sociais e culturais de produção dessa formação histórica podem ser exploradas em sua contradição interna, para corroer não só a sua própria funcionalidade, mas a da própria estrutura capitalista em questão (Freitag, 1986, p. 40).

Podemos afirmar, então, que o currículo é, essencialmente, uma seleção, um recorte intencional, que sempre terá, explícita ou implicitamente, uma lógica que a justifica. Isto pressupõe a necessidade de, nas pesquisas sobre a história da geografia escolar brasileira, questionarmos: a quem interessa os conhecimentos que, ao longo da história desta disciplina no nosso país, vêm sendo considerados como dignos de serem ensinados/aprendidos? Quem os selecionou? Como e por que foram organizados desta forma? Para quem se destinam?

Compreender, portanto, a institucionalização da geografia enquanto conteúdo curricular exige o desvelamento desta lógica, assim como exige que seja trazido à luz os debates e conflitos que, ao longo do tempo, foram se dando entre os grupos que sobre ela possuem inte-

resses, e que, evidentemente, sofreram/sofrem influência da sociedade mais ampla e de alguns aspectos da política educacional e da sociedade como um todo. Afinal de contas,

(...) o desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis (Santos, 1990, p. 27).

Segundo Apple (1982), a tradição seletiva é o fenômeno que tem orientado a estruturação do currículo. Na tentativa de explicar “...os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social - raciais e sexuais, bem como político-econômicas - sobre o estado de consciência das pessoas numa situação histórica ou socioeconômica determinada” (Apple, 1982, p. 10). Este autor se utiliza de uma abordagem que, segundo ele próprio, “...procura representar as formas concretas em que os programas estruturais predominantes ... - as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo - controlam a vida cultural. Isso inclui práticas cotidianas como as escolas, o ensino e os currículos que nelas se encontram” (Apple, 1982, p. 10). Torna-se, para ele, fundamental o desvelamento do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais selecionados e organizados pelas instituições educa-

tivas estão tão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceptual considerados *conditio sine qua* por uma sociedade marcada por desigualdades sociais.

Apple vai se apoiar nos aportes teóricos de Raymond Williams, ao afirmar que, dentre um universo inteiro de conhecimentos possíveis, tem a escola reconhecido como conhecimento oficial apenas uma pequena parte deles. Tais conhecimentos são “eleitos” como sendo “dignos” de serem transmitidos às futuras gerações. Com base neste fato afirma então que:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural (Apple, 1982, p. 98-99).

Como já tivemos oportunidade de nos manifestar, acreditamos, pois, que “os caminhos e descaminhos percorridos” pela geografia escolar brasileira bem demonstram como se dá o processo de “tradição seletiva” em nossas escolas.

Ao longo da trajetória dessa disciplina, fica claro que oficialmente se legitimou uma geografia escolar dentre outras possíveis. Durante

muito tempo, os documentos curriculares oficiais prescreveram o ensino de um conhecimento geográfico “desinteressado”, distante da realidade, mnemônico, não por falta de opção, pois desde a década de 1960 havia propostas de uma aprendizagem geográfica a partir de métodos ativos e baseada em conhecimentos significativos.

Outro ponto para o qual nos é chamada a atenção, também, é o fato de que não devem ser apenas os conteúdos veiculados pela escola objeto de nossas preocupações quando de nossas análises sobre a “cultura oficial” dos estabelecimentos de ensino. Outro importante elemento, nos alerta o autor, é a forma do currículo, ou seja, o modo pelo qual ele é organizado.

Tanto o conteúdo quanto a forma são construções ideológicas. Ambos constituem-se frequentemente num acordo produzido a partir das tentativas do sistema educacional para resolver os problemas causados por seus papéis contraditórios. O currículo, portanto, não será usualmente unitário, mas ele próprio corporificará tendências contraditórias (Apple, 1989, p. 51).

Precisamos nos perguntar, dentre outras questões a serem feitas, por que a geografia escolar tem assumido a forma disciplinar nos currículos prescritos? Por que os currículos escolares não se organizam através de outras possibilidades de ordenamento dos conteúdos selecionados? Por que se adotou a sequência em que historicamente são apresentados os conteúdos ensinados através deste componente curricular?

Para Apple, os princípios de seleção, organização e avaliação do conhecimento são fruto de seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimento possível, por isso mesmo, não devem ser aceitos como dados, mas sim problematizados, a fim de que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômi-

cas e os significados padronizados que se encontram subjacente neles. Assim sendo, concluímos com Apple (1982, p. 97) que:

(...) não é fortuito o conhecimento que se introduziu nas escolas no passado e que hoje se introduz. É selecionado e organizado em torno de conjunto de princípios e valores que provêm de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo como ‘agem as boas pessoas’. Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientam a seleção e a organização do currículo.

Para este autor, não podemos considerar de pequena importância questões acerca do que realmente tem sido transmitido na escola, conhecimentos estes considerados como os únicos e verdadeiramente dignos de serem ensinados. O aprofundamento da discussão sobre esta questão torna-se fundamental no processo de tomada de consciência da posição cultural, econômica e política assumida pela escola. Devemos, pois, como já foi dito,

(...) problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente. É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? (Apple, 1982, p. 16-17).

Defendemos que os/as que se debruçam na pesquisa sobre a trajetória da geografia escolar no currículo brasileiro, precisam contribuir

para o desvelamento desta “tradição seletiva” que indubitavelmente norteou/norteia o saber geográfico, que foi legitimado pelo modelo de geografia que se implantou e que tão profundas raízes ainda mantêm em nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Estas reflexões feitas por Apple se constituem, portanto, importantes pontos de apoio para a nossa discussão acerca da escrita da história da geografia escolar, sobretudo quando complementadas com as reflexões realizadas por Henry Giroux, outro importante teórico reconceptualista do campo do currículo nos Estados Unidos.

Giroux parte do princípio de que a teoria educacional, seja na sua versão conservadora, ou mesmo em sua versão liberal, tem estado profundamente atada à lógica da necessidade e da eficiência, além de que tem sido mediada pelo discurso da integração e do consenso.

Este autor denuncia que tanto no enfoque conservador quanto no enfoque liberal de análise da função educacional, a escola é vista meramente como um espaço instrucional, sendo ignorado o seu caráter de espaço cultural, bem como tem sido por eles negado que a escola é uma arena de contestação e de luta entre grupos econômicos e sociais que de forma diferencial estão/são investidos de poder. Em consequência, pequena tem sido a compreensão que temos sobre o modo como a escola funciona a serviço da(s) cultura(s) dominante(s) para reproduzir a lógica e os valores da sociedade existente.

No seu entender, a escola não pode ser vista meramente como local de reprodução sociocultural, mas do que isso, ela precisa ser encarada como espaço onde também ocorre contestação e luta, ou seja, ela precisa ser vista enquanto espaço, no interior do qual, ocorrem movimentos de resistência. Com base nesta conclusão, arquiteta toda a sua teoria crítica da resistência:

Resistência é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior.

Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção para novas maneiras de pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica (Giroux, 1986, p. 145).

Para Giroux, o construto de resistência aponta para vários pressupostos a respeito da escolarização. O primeiro deles diz respeito ao fato de que sendo a ação humana dialética, a dominação passa a ser um processo que não é estático e, portanto, nunca se completa, o que nos permite afirmar, por exemplo, que os(as) oprimidos(as)³ não podem ser vistos(as) como seres meramente passivos diante da dominação; o segundo, aponta para o fato do poder não ser nunca unidimensional, assim sendo, ele é exercido não só como um modo de dominação, mas também como ato de resistência ou como expressão de um dado modo criativo não controlado pela força de dominação; o terceiro, enfatiza que é inerente a uma noção radical de resistência, uma esperança expressa num elemento de transcendência, para transformação radical.

Na nossa opinião, a teoria da resistência apresentada por este autor, constitui-se em importante referência para qualquer estudo que pretenda analisar a história social da geografia escolar, pois é impossível compreender a trajetória desta disciplina presente no currículo escolar, desconsiderando os conflitos que se deram entre os diferentes grupos, que, por apresentarem pontos de vistas e interesses antagônicos, disputaram a hegemonia na orientação que este construto social assumiu.

Evidentemente que as feições assumidas pela disciplina são resultantes desses conflitos e, conseqüentemente, de mecanismos de resistências criados e efetivamente postos em prática, o que pressupõe que

³ O termo oprimidos (as) está sendo utilizado aqui para se referir a atores pertencentes a uma classe, um sexo, uma raça, o que pressupõe a sua inserção num coletivo, mas que nem por isso deixam de ser atores individuais.

parcelas das ideias defendidas pelo grupo ou grupos minoritários tiveram que ser absorvidas graças a estes mecanismos. Por isto mesmo acreditamos que estes mecanismos que perpassam a trajetória da geografia escolar, precisam ser identificados e sobre eles se realizem competentes estudos que nos possibilitem de fato compreender a dinâmica interna deste construto social.

Para Giroux, a escola é um espaço privilegiado de contestação, negociação e conflito. A resistência que se manifesta nas ações dos atores sociais oprimidos, que criam mecanismos de contestação frente aos valores e conhecimentos que são veiculados pela escola, precisa ser vista enquanto possibilidade de formação de uma cidadania crítica e engajada.

Compreender a trajetória da geografia no currículo escolar brasileiro, pressupõe, no nosso entender, o desvelamento desses processos de contestação, negociações e conflitos dos quais a escola está prenhe. É impossível que se explique as transformações sofridas por nossa disciplina escolar como obra apenas das legislações educacionais ou de movimentos renovadores emergentes no interior da própria comunidade de geógrafos (professores(as) ou não). Os mecanismos de resistência engendrados pelos alunos e alunas para se contrapor ao modelo hegemônico de geografia escolar precisa ser resgatado, se quisermos de fato trazer à luz a história desta disciplina no currículo escolar brasileiro. Não obstante nossa consciência desta necessidade, não nos dedicamos, sobretudo pela ausência de fontes primárias acessíveis, a identificar e analisar os mecanismos de resistências por eles e elas engendrados e utilizados. Acreditamos, todavia, ser necessário a produção de estudos neste sentido. Fazê-los a partir dos campos da história do currículo e da história das disciplinas escolares são possibilidades viáveis.

PARA CONTINUAR O DIÁLOGO ... FALEMOS SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO

Segundo Silva (1995), o interesse pela história do currículo remonta à primeira fase da “Nova Sociologia da Educação”. A importância que esta corrente da sociologia deu a esta análise do campo do currículo deve-se ao fato de que a perspectiva histórica desvelaria a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento educacional e mais particularmente o escolar.

A grande importância que a história do currículo apresenta é o fato de “desnaturalizar” os conhecimentos presentes no currículo. É condição fundamental para a desmistificação deste construto, esclarecer que ele é dotado de uma história, que ele é socialmente produzido e, consequentemente, sujeito às mudanças e às flutuações. Nesse sentido, Silva (1995, p. 07) afirma que:

O currículo tal como nós o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas.

Portanto, é exatamente devido à necessidade de “historicizar” o currículo, que surgiu a análise histórica acerca desse construto social. As análises que estão sendo feitas têm procurado mostrar as suas rupturas e disjunções, procurando, assim, enfatizar não apenas os seus pontos de continuidade e evolução.

Um ponto importante para o qual a história do currículo tem procurado chamar atenção, é para os diferentes significados que ao longo do tempo têm sido atribuídos às mesmas palavras. Os(as) historiado-

res(as) do currículo procuram nos alertar para a necessidade de desconfiarmos de relatos que atribuem às palavras e conceitos sempre os mesmos significados. Particular atenção devemos ter em relação à atribuição de significados e conteúdos fixos para uma dada disciplina escolar. A geografia escolar mesmo é um exemplo perfeito, pois tanto os conteúdos que hoje são reconhecidos como pertencentes a esta disciplina já foram ensinados por outras, quanto também tantos conhecimentos, hoje pertencentes a outras disciplinas, foram ensinados sob o rótulo de geografia.

Para Silva, o objetivo central da história do currículo não se restringe simplesmente à descrição de como se organizava o conhecimento escolar no passado com a finalidade de comparar com a situação atual. Esse autor advoga que mais importante é que os estudos atentem para o processo de seleção e organização do conhecimento que ao longo do tempo foi sendo efetivado na escola, o que implica em “não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (Silva, 1995, p. 08).

Outro elemento apontado como sendo fundamental para um estudo acerca da história do currículo é a pesquisa sobre os processos informais e interacionais que subvertem e transformam o que é dito “legal”. As leis, normas, regulamentações e guias curriculares, na verdade, não se operacionalizam de forma imperativa no dia a dia da sala de aula, e são interpretados de diferentes formas, distanciando-se em muito da intenção de seus criadores, o que nos permite afirmar que inúmeros processos intermediários agem no sentido de transformar o prescrito, apresentando, ao final, uma nova gama de conhecimentos considerados válidos e legítimos.

Por fim, uma das principais características das pesquisas direcionadas para a história do currículo é o caráter histórico-social por elas assumidas. Nesse sentido, cabe aos(as) estudiosos(as) sobre este assunto não esquecer que todo currículo tem efeitos sobre as pessoas. Por conta disso, afirma Silva (1995, p. 10) que:

(...) uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Não podemos esquecer, no entanto, que muitos estudos sobre a história do currículo são descritivos, que se caracterizam por negligenciar os aspectos políticos da prática pedagógica, assim como são construídos a partir de uma visão simplificada da relação existente entre educação e sociedade, que chega ao ponto de acreditar que a educação tem o poder de corrigir as injustiças sociais.

Uma das áreas de estudos que mais têm contribuído para o desvelamento da história dos currículos é a chamada história das disciplinas escolares, sobre a qual iremos tratar a seguir.

E NÃO PODERIA FICAR DE FORA, O DIÁLOGO SOBRE A PESQUISA ACERCA DA TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR A PARTIR DOS QUESTIONAMENTOS POSTOS PELA “HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES”

A “nova sociologia da educação”, da qual tratamos no tópico anterior, deu origem a diferentes áreas de pesquisa, entre as quais podemos incluir a “história das disciplinas escolares”. As pesquisas desenvolvidas nesta área objetivam explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo de sua trajetória. Assim, é possível identificarmos os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, o que indubitavelmente possibilita uma maior articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares. A história das disciplinas tem se constituído em vigoroso instrumental teórico e metodológico para quem pretende investigar sobre a geografia escolar.

Um importante objetivo deste tipo de pesquisa é o oferecimento de explicação para o porquê de um conhecimento ser ensinado nas escolas em um determinado momento e local, e a razão dele ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo.

A teoria acerca da história das disciplinas escolares tem procurado demonstrar que o desenvolvimento de uma disciplina escolar está afeto a fatores internos e externos a ela.

Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área (a exemplo de formação de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de grande prestígio na formação dos profissionais da área, organização e evolução das associações de profissionais e de estudantes, bem como de uma política editorial na área, além de outros), e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao

contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores, dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontram a própria área de estudo, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscreve (Santos, 1990, p. 21).

Ganha relevância nestas pesquisas a questão de como os rumos de uma disciplina são afetados por debates e disputas entre os subgrupos que a compõem, bem como as influências decorrentes de aspectos da política educacional e da sociedade mais ampla sobre estas disputas. O desvelamento de tais conflitos pode ser alcançado também através da análise de objetivos, documentos, encontros de associações de professores, estudantes ou pesquisadores, programas oficiais, conferências, pesquisas, relatórios, leis, decretos, pareceres e políticas educacionais que, de forma mais explícita ou quase desapercivelmente, os refletem. Em síntese, podemos afirmar, então, que:

A proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época representa, então, a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Partindo desta ideia, a história das matérias ou disciplinas escolares deve considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições. Desta forma, a história das matérias ou disciplinas escolares deve abranger não apenas os conhecimentos incluídos em um curso de estudo como também os excluídos, devendo, ainda, analisar os efeitos sociais desta inclusão ou exclusão (Santos, 1994, p. 04).

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado no estudo da história das disciplinas escolares é o fato destes construtos sociais serem

historicamente produzidos. Apesar de muitas pessoas acreditarem que as matérias ou disciplinas escolares são estáveis, o que ocorre verdadeiramente é que sob o mesmo rótulo, isto é, sob a mesma denominação, diferentes conteúdos são ensinados ao longo do tempo. Assim, se nos propormos a analisar de forma mais cuidadosa, perceberemos que foi ocorrendo uma variação na forma e no conteúdo da geografia escolar ao longo de sua presença nos currículos escolares brasileiros. O estudo destas mudanças é uma das tarefas mais primordiais dos pesquisadores interessados em contribuir na construção da história destes construtos sociais. Ressaltemos, porém, que só é possível entender mudança curricular se analisarmos a formação social e o papel da educação nela presente, como bem afirma Moreira (1990, p. 40): “A tentativa de articular estrutura e fatores processuais no estudo da redefinição de uma disciplina não pode ser bem sucedida se as instituições não são relacionadas às especificidades do contexto sócio-econômico em que estão situadas”.

A fim de melhor compreendermos as características teórico-metodológicas da história das disciplinas escolares, façamos uma rápida análise das contribuições produzidas por alguns autores e que muito influenciaram no processo de consolidação desta área de estudo.

Indubitavelmente, umas das características essenciais do conhecimento escolarizado é a sua organização em forma disciplinar⁴. As matérias (ou disciplinas) são dotadas de uma forte identidade institucional, existindo entre elas fronteiras bem nítidas. Apesar de aparecer tão explícita esta característica da escola, poucos foram os que se debruçaram em procurar melhor entendê-la. Na Inglaterra, Frank Musgrove muito contribuiu para a superação desta realidade, ao propor uma abordagem

⁴ É interessante lembrar que Moreira e Silva nos chamam à atenção para o fato de que esta estrutura curricular acabou sofrendo um processo de “naturalização”. Por conta disso, defende estes autores que a história do currículo tem por obrigação questionar também a presente ordem curricular. Afirma elee que “Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente” (1994, p. 32).

de pesquisa voltada para o estudo da organização curricular por matérias. Este autor defende a ideia de que devemos:

Examinar as matérias tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Dentro de uma escola e dentro de uma sociedade mais ampla, examinar as matérias como comunidades de pessoas, em competição e em colaboração entre si, definindo e defendendo suas fronteiras, cobrando fidelidade de seus membros e conferindo-lhes um senso de identidade (Musgrove *apud* Goodson, 1990, p. 230).

Nos anos de 1970, o tipo de abordagem esquematizada por Musgrove conheceu na Inglaterra um importante desenvolvimento, tendo contribuído fortemente para a renovação da reflexão sociológica sobre a escola. Na coletânea organizada por Michael Young, Knowledge e Control, por exemplo, vai aparecer um artigo de Basil Bernstein no qual é desenvolvida uma reflexão original sobre as condições e as implicações sociais da descompartmentação dos saberes escolares. A ideia central defendida neste artigo, era que toda espécie de delimitação, quer seja material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder. Tal ideia fica bastante clara no trecho a seguir “... a maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (Bernstein *apud* Forquin, 1992, p. 39).

Para Forquin (1992), esta formulação de Bernstein resume excelentemente a hipótese fundamental que está subjacente no projeto de análise crítica dos saberes escolares e que é a marca característica desta abordagem, qual seja, o tornar explícito o complexo sistema de rela-

ções que pode existir entre a estrutura dos saberes escolares e o modo de funcionamento das transmissões educacionais, por um lado e, por outro, as formas dominantes de poder e de controle social que se exercem tanto no interior das instituições educacionais (campo escolar) quanto no nível da sociedade global (campo social).

Apesar de reconhecer a originalidade e a fecundidade dos aportes teóricos desta sociologia crítica dos saberes escolares, desenvolvida ao longo da década de 1970, Forquin vê nela uma certa fragilidade no plano da validação empírica e talvez também uma certa falta de perspectiva histórica. Para ele, são os trabalhos sócio-históricos, como os que foram desenvolvidos, na França, por André Chervel, e na Inglaterra, por Ivor Goodson, os verdadeiramente responsáveis pela abertura de novos caminhos de reflexão sociológica sobre o currículo, as matérias escolares, os conteúdos e as práticas escolares.

O estudo histórico dos conteúdos do ensino primário ou secundário raramente gerou maiores interesses dos pesquisadores ou do público mais geral. Este é o ponto de partida das preocupações de Chervel. No seu ponto de vista, a história do ensino e dos instrumentos de ensino tem sido vergonhosamente negligenciada.

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de ‘educar’, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (Chervel, 1990, p. 184).

Apesar de discordamos tanto desta afirmação feita pelo autor sobre o papel da escola (por nos parecer muito simplista), quanto, também, da referente ao que vem a ser o cerne da história das disciplinas⁵, pensamos que as proposições teórico-metodológicas de Chervel muito contribuem para os que pretendem se dedicar ao estudo da história das disciplinas escolares. Por conta disto, continuemos, então, na pontuação de suas ideias.

Para este autor, o estudo das disciplinas escolares evidencia o caráter eminentemente criativo da instituição escolar. Longe de serem meras vulgarizadoras de conhecimentos (científicos, artísticos ou técnicos), são as disciplinas criações espontâneas do sistema escolar, o que comprova o caráter criativo acima mencionado. Argumenta ainda que:

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 184).

A história dos conteúdos é o componente central, verdadeiramente o pivô ao redor do qual a história das disciplinas escolares se constitui⁶, porém ele chama atenção para o fato de que os conteúdos de ensino não podem meramente ser identificados como vulgarizações ou como adap-

⁵ Ficamos nos perguntando sobre o papel dos alunos e alunas, das famílias, do poder público e de tantos outros atores e autores sociais que sobre a escola possuem interesses. São eles e elas menos importante para que compreendamos a história do ensino? Acreditamos que não.

⁶ Uma nova discordância mantemos com o autor. Se partirmos do princípio de que a disciplina escolar não se resume a conteúdos (temos a forma, as finalidades, as avaliações, os efeitos das avaliações etc.), mas uma vez iremos cair no reducionismo, se consideramos apenas o conteúdo como eixo no qual se constrói a história das disciplinas escolares.

tações dos saberes, dos “*savoir-faire*” correntes na sociedade global, haja vista que as disciplinas escolares são irreduzíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais. Suas críticas recaem sobre a ideia por muitos compartilhada de que as escolas ensinam os conhecimentos científicos comprovados em outros locais.

Incomoda a Chervel a ideia vulgarizada de que não dispõe as disciplinas escolares de existência autônoma. Parece-lhe absurdo serem estes construtos vistos meramente como resultantes da combinação de saberes e métodos pedagógicos.

Esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço à existência autônoma das ‘disciplinas’: elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. A história cultural de um lado, a história da pedagogia de outro, têm, até o presente, ocupado e esgotado a totalidade do campo (Chervel, 1990, p. 181).

Outra ideia refutada pelo autor é a da separação de conteúdos e métodos pedagógicos. No seu ponto de vista, os métodos devem ser vistos como componentes internos do ensino, assim sendo, sua opinião é a de que

Excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos, é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinamentos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens (Chervel, 1990, p. 182).

Chama-nos, também, a atenção para o fato de que, apesar do cerne desta área de estudo ser os conteúdos, ela não se limita a eles.

Ela se impõe colocar esses ensinamentos em relação com a finalidade às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem. Trata-se então para ela de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo, sobre esse plano, de uma autonomia completa, mesmo se analogias possam se manifestar de uma para outra (Chervel, 1990, p. 186-187).

É enfatizada a importância que a história das disciplinas deve dar ao problema das finalidades da escola. Ele considera este problema um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se confronta a história do ensino.

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar *instrução*. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (Chervel, 1990, p. 188).

Dessa forma, o estudo dessas finalidades, segundo Chervel, depende em parte da história das disciplinas escolares. A identificação dessas finalidades pode ser obtida através da análise dos textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos,

instruções, circulares⁷, que fixam os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios etc. Faz-se necessário, como tarefa inicial no estudo das finalidades da escola, a exploração de todo esse corpus disponível.

Na análise a ser feita, porém, o pesquisador deve saber distinguir entre finalidades reais e finalidades de objetivo, afinal, segundo o referido autor:

(...) as finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades ‘reais’” (Chervel, 1990, p. 189).

Os que pretendem fazer uma análise sócio-histórica das disciplinas escolares devem tomar consciência de que uma estipulação oficial, via decreto ou outro mecanismo que seja, visa mais frequentemente corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. Assim sendo, seria um erro as pesquisas voltadas para o estudo das finalidades da escola se basearem meramente em textos oficiais. Estas não devem e não podem abstrair ou mesmo colocar em segundo plano os ensinamentos reais, muito pelo contrário, os estudos devem ser simultaneamente conduzidos sobre os dois planos e conseqüentemente, utilizarem, como documentação, tanto as referentes aos objetivos fixados oficialmente quanto as resultantes da realidade pedagógica (relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas

⁷ Deve ser questionado até que ponto esta documentação, de fato, expressa as verdadeiras finalidades que os detentores do poder de Estado desejam que a escola efetive através de suas práticas e intenções. Não descartamos a importância deste material, muito pelo contrário. Constitui ele, após ser submetido a uma análise documental crítica, excelente fonte primária para análise.

diversas, relatórios de presidente de bancas, debates parlamentares etc.).

Partindo do princípio de que o estudo dos ensinamentos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas escolares, Chervel afirma que este não pode, então, se omitir de dar uma descrição detalhada deste ensino em cada uma de suas etapas (o descrever, no entanto, não deve se limitar à apresentação dos conteúdos programáticos, haja vista que estes são apenas meios utilizados para se alcançar um fim), bem como descrever também a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, tornar clara a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se lançou mão, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem seus exercícios.

Em um estudo acerca da história das disciplinas escolares, o que deve chamar prioritariamente atenção é o conteúdo do conhecimento, haja vista que é ele quem faz com que a disciplina se diferencie das demais modalidades de aprendizagem não escolares. Em cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica a cujo estudo deve ser dado um papel privilegiado na história das disciplinas escolares.

A tarefa primeira do historiador das disciplinas escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar. (...) todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano como corpus de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e clara, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos (Chervel, 1990, p.203).

O estudo dos conteúdos explícitos é facilitado pela existência de uma documentação abundante, a “vulgata”. A descrição e a consequente análise dessa “vulgata” constituem a tarefa fundamental do historiador de uma disciplina escolar. A não possibilidade de estudar minuciosamente o conjunto da produção editorial existente exige, então, do pesquisador a determinação de um corpus suficientemente representativo de seus diferentes aspectos.

A pesquisa, na área da história das disciplinas escolares, não pode, entretanto, se reduzir ao estudo dos conteúdos explícitos. Outro importante material de análise é o exercício escolar. Além destes, o último ponto considerado pelo autor como importante na “arquitetura das disciplinas” é a prova de natureza docimológica.⁸ Justificando a sua opinião acerca desse ponto, Chervel (1990, p. 206) nos mostra que:

As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendraram dois fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas ensinadas. O primeiro, é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle. ... o segundo fenômeno é o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas.

O autor demonstra que as disciplinas escolares se constituem de uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de várias partes constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, geralmente funcionando em estreita colaboração entre si, bem como, cada qual à sua maneira, intimamente ligados com as finalidades da escola.

⁸ O termo docimologia significa em língua francesa (docimologie) estudo científico dos exames e dos concursos. Provavelmente, é um neologismo dessa língua e não apresenta registro em língua portuguesa.

Por fim, o autor aponta a observação dos efeitos do ensino como fundamental para os estudos na área da história das disciplinas. Segundo nos é mostrado, a assimilação efetiva do curso e a aculturação resultante constituem, de fato, uma garantia de que o que foi falado pelos professores realmente foi entendido, bem como de que a disciplina realmente funcionou.

O estudo histórico da cultura escolar recebida pelos alunos constitui, na história das disciplinas escolares, o terceiro elemento do tríptico. É somente então que se pode dar uma resposta à interrogação de partida: o ensino ‘funcionou’? As finalidades foram preenchidas? As práticas pedagógicas se mostraram eficazes? (Chervel, 1990, p. 212).

Devemos ainda ressaltar o fato de que mesmo sendo o conjunto de matérias ensinadas no mesmo estabelecimento, em cada época, uma rede disciplinar, que não deixa de exercer uma influência mais ou menos forte sobre cada uma de seus próprios constituintes, não pode a história de uma disciplina marginalizar a natureza das relações que se dão entre a disciplina estudada e as disciplinas vizinhas.

Outro autor que tem recebido bastante atenção por parte dos estudiosos da “nova sociologia da educação” e, mais especificamente, dos que se debruçam sobre a pesquisa na área da história das disciplinas escolares, é Ivor Goodson.

Ele tem se dedicado, em particular, a compreender o processo de emergência e evolução das matérias escolares. Três são as hipóteses que subjazem nas análises por ele feitas: a primeira é a de que as matérias escolares não podem ser consideradas como entidades monolíticas, embora se apresente, verdadeiramente, como agregados instáveis de subgrupos e de tradições heterogêneas; a segunda é a de que o processo de implantação de uma matéria escolar passa pela substituição de uma

legitimação acadêmica a uma justificação puramente pedagógica ou utilitária; finalmente, a terceira hipótese, é a de que as matérias novas representam frequentemente um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes, devido aos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitação de territórios colocadas por sua inserção como parte integrante do corpus de saberes escolares e também por sua introdução nos horários escolares.

Em sua análise acerca da área de estudos chamada de “história social dos conteúdos escolares”, Goodson (1990) afirma que as atuais explicações sobre as matérias escolares são oriundas de duas perspectivas: a sociológica e a filosófica.

As análises sociológicas têm seguido a sugestão feita em 1968 por Musgrove, no sentido de que os pesquisadores deveriam analisar as matérias não só dentro da escola, mas na nação em geral, encarando estas como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias.

A perspectiva sociológica foi reforçada pelos argumentos de dois outros teóricos: Bernstein e Young. Para Bernstein, “a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social”. (Bernstein *apud* Goodson, 1990, p. 230-231). Na mesma direção Young afirma que “...a consideração das suposições que subjazem na seleção e na organização do conhecimento por aqueles que estão em posições de poder pode ser uma perspectiva frutífera para se levantar questões sociológicas sobre o currículo”. (Young *apud* Goodson, 1990, p. 231).

Com base nestes dois argumentos, não seria errado afirmarmos que para a perspectiva sociológica, as disciplinas ou conteúdos escolares são estruturados de acordo com os interesses dominantes dos detentores do poder na sociedade.

Para Goodson, apesar da perspectiva sociológica estar correta em um sentido, ela ainda se apresenta limitada, haja vista que, por considerar os conteúdos escolares como não mais que construtos sócio-histórico de uma época específica, mostra-se injusta com aqueles grupos envolvidos ao longo do tempo com o desenvolvimento e promoção desses mesmos conteúdos.

A outra perspectiva de análise por ele apontada é a filosófica. Na sua opinião esta segunda escola de explicação precedeu e tem se mantido em oposição às perspectivas sociológicas.

Na visão desta escola, as disciplinas escolares são criadas e sistematicamente definidas por uma comunidade de estudiosos (scholars), geralmente ligados a um departamento universitário, que as “traduzem” para uso como uma matéria escolar. Isso posto, pressupõe-se que a evolução das disciplinas escolares está inteiramente dependente do desenvolvimento acadêmico de um determinado campo de conhecimento. Tal visão tem sido geralmente aceita tanto por educadores(as) quanto pelos(as) leigos(as), além do que vem sendo sustentada por porta-vozes governamentais (eis a razão dele afirmar ser possível chamar para esta perspectiva de “visão oficial”) e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais acentuada, pela mídia.

Contrapondo-se aos pressupostos da perspectiva filosófica, Goodson (1990, p. 234) afirma que:

Análises mais atentas das matérias escolares revela uma série de paradoxos inexplicáveis. Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário - problemas mais amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle necessitam ser considerados. A tradução da “disciplina” para a “matéria escolar”, portanto, exige uma considerável adaptação e como resultado, ‘muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplinas e muito menos de forma de pensa-

mento. Muitas não são claras a respeito de seus conceitos mais frutíferos, formas de explicação e metodologia específica’. Em segundo lugar, as matérias escolares são, com frequência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não têm uma disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidades autônomas.

Defende a ideia de que muitas matérias escolares têm uma origem cronológica anterior a de suas ditas “disciplinas-mãe”. Nos casos em que isso ocorre, a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a emergência de uma base universitária para a “disciplina”, de maneira que os (as) professores(as) que atuam com o ensino dela em outros graus possam ser treinados(as) ou formados(as).

Como último contraponto, frisa que:

Longe de serem asserções intemporais de conteúdo intrinsecamente válido, as matérias e as disciplinas estão em constante fluxo. Portanto, o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além de um processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas (Goodson, 1990, p. 236).

Goodson tem proposto que os estudos sobre o currículo superem o enfoque que vê o currículo como prescrição. Afirma ele que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, pois tal conceituação nos permite compreender a construção social deste construto, tanto no nível da prescrição quanto no do aspecto prático. Aponta, ainda, que uma pesquisa sobre o currículo, que vise desenvolver um estudo construcionista, pode se utilizar de vários enfoques metodológicos, a exemplo do enfoque individual, do de grupo ou coletivo e, ainda, do relacional.

A lacuna mais significativa que hoje existe para a efetivação de estudos, como o proposto acima, é a ausência de estudos históricos sobre a construção social do currículo escolar. Segundo Goodson (1995, p. 76) “Sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, são elaborados, redefinidos e metamorfoseados”. Estes estudos passam a ser vistos como pré-requisito essencial para o processo de reconceptualização do campo.

Alerta para o fato de que os(as) estudiosos(as), sobre a história do currículo, não podem cair na falsa dicotomia de só estudar a prática ou, ao contrário, só estudar o prescrito. Propõe que desenvolvamos:

(...) enfoques integradores para o estudo construcionista social. Neste sentido, um exame de nível relacional ofereceria uma estratégia para fortalecer e aproximar, significativamente, estudos sobre ação e estudos sobre o contexto. Antes de tudo, as perspectivas construcionistas sociais melhorariam o nosso entendimento em relação à política curricular, e com isso proporcionariam valiosos ‘mapas ilustrativos’, com a ajuda dos quais os mestres poderiam entender e situar os parâmetros da sua prática (Goodson, 1995, p. 79).

Nos estudos históricos propostos por Goodson, a preocupação principal está nas questões internas da escola, como podemos perceber no trecho abaixo em que o autor se posiciona em relação à chamada “corrente revisionista de história da educação”:

(...) nós somos críticos em relação à abordagem ‘revisionista’, mais porque, como ‘principal corrente’ da história da educação, ela se concentra nos contextos políticos e administrativos de escolarização e permanece ‘externa’ à escola. Nós, ao contrário, preocupamo-nos em penetrar nos padrões ‘internos’ de escolarização, mas, da mesma

forma que os revisionistas, defendemos a ideia de que os estudos históricos desempenham papel importante no desafio e informação sobre a teoria (1995, p. 117-118).

Esta afirmação nos permite realizar duas críticas às formulações realizadas por este autor. A primeira é nossa discordância em relação à opção apenas pelos aspectos internos da escola, como se eles apenas fossem suficientes para compreender a dinâmica que este aparelho apresenta num dado momento e num dado local. Acreditamos que a compreensão do funcionamento da escola, sua estruturação, suas finalidades, seu currículo etc., só podem ser realmente compreendidos se vistos como resultantes tanto de questões “internas”, quanto fruto, também, de questões ligadas ao contexto mais amplo.

Uma segunda discordância diz respeito à visão de história que perpassa a obra deste autor. Parece-nos que ela se caracteriza pela sucessão de eventos, adquirindo um caráter descritivo muito acentuado, como podemos perceber na análise que ele faz sobre a disciplina geografia no currículo escolar inglês (Goodson, 1990). No nosso ponto de vista, a história das disciplinas escolares precisa se preocupar com a dialética dos acontecimentos, portanto, estes devem ser analisados a partir de suas inserções nos contextos econômico, político e social. A história não pode ser meramente descritiva, ela precisa ser sobretudo explicativa e problematizadora.

PARA NÃO FINALIZAR O DIÁLOGO

Neste texto, queremos frisar, defendemos que a escrita da trajetória da geografia escolar brasileira precisa adotar uma perspectiva sócio-histórica. Neste sentido, é fundamental que busquemos responder o porquê desta disciplina ter sido selecionada para fazer parte de nosso

currículo escolar, bem como os interesses que justificaram a sua inserção e manutenção nos currículos que têm, historicamente, sido prescritos.

Faz-se premente identificar os saberes que por ela foram sendo oficialmente veiculados, objetivo este que só adquire real significado se apontarmos a quem interessava esses saberes. A fim de que possamos melhor compreender a geografia escolar por nós herdada, faz-se necessário, também, que analisemos as transformações epistêmico-didáticas por ela sofrida ao longo do tempo e o porquê destas transformações terem ocorrido.

Esforços precisam ser realizados para que novas contribuições surjam sobre o processo de construção da história social da geografia escolar brasileira. Defendemos que a escrita da história da nossa geografia escolar a partir desta abordagem oferecerá subsídios (a partir da análise que o mesmo faz do desenvolvimento de nossa disciplina), que facilitem as mudanças que se fazem necessárias tanto na escola, quanto no currículo escolar e, mais especificamente, na geografia ensinada.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. nº 14, v. 2, p. 53-58, jul./dez., 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n09/n09a29.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº. 5, p. 28-49, 1992.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986

GOMES, C.A. **A educação em perspectiva sociológica**. 3.ed. São Paulo: EPU, 1994.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação** (Porto Alegre), nº 2, p. 230-254, 1990.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOREIRA, A.F. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. *in*: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

PRÁTICA DE ENSINO,6,1994, Goiânia. **Anais...**Goiânia: Cegraf-UFG,1994. p.273-290

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun., 1993.
Disponível em:
<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2199/1938/>. Acesso em: 17 set. 2024.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *In*: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6, 1994, Goiânia. **Anais...**Goiânia, Cegraf-UFG,1994, p.158-165.

SANTOS, Lucíola L.C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Rev. Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 2, 1990.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

OS ENTRELACES ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA, AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A GEOGRAFIA ESCOLAR

*José Geraldo da Costa Neto*¹

Este texto² aborda os conhecimentos da Geografia Acadêmica, as Tendências Pedagógicas e a Geografia Escolar, considerando o entrelace destas áreas enquanto um conjunto de epistemes imprescindíveis a formação docente (inicial e continuada) e a prática do(a) professor(a) de Geografia da Educação Básica. O intuito de compreender essa interação, envolvendo, certamente, uma pluralidade de ideias pedagógicas e as geografias, consiste na (re)leitura de suas bases teórico-metodológicas, que orientam a disciplina escolar Geografia.

Desse modo, as abordagens geográficas e pedagógicas possuem epistemes que orientam os fazeres da docência a partir das concepções de homem, mundo, sociedade, conhecimento, escola, ensino, processo de aprendizagem, entre outros. Essas abordagens, em sua diversidade, detêm formas/lentes peculiares que podem encaminhar a compreensão da totalidade e/ou das partes fragmentadas da totalidade mundo.

¹ Mestre em Geografia pela UFPB e professor da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba!

² A discussão que permeia este trabalho é resultado dos capítulos teóricos da dissertação de mestrado intitulada: Concepções Pedagógicas e Práticas de Ensino de Geografia no Modelo de Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba, defendida pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB) em 2023.

Quando na Pedagogia e na Geografia tais epistemes indicam pressupostos basilares comuns, relacionam-se, quando não, divergem entre si, permeando, assim, um campo de disputas e embates de pensamento que advogam suas particularidades de compreensão sobre como se dá a construção do conhecimento em Geografia.

Tal percurso, sem dúvida, é um desafio abissal, porém, faz-se necessário ser trilhado, uma vez que, somos provocados(as) e interpelados(as) pelos ditames do capital em sua fase de reestruturação produtiva quanto à função social da escola pública, do papel da educação, da formação docente/discente e do lugar da Geografia como disciplina escolar. Ademais, acreditamos que analisar os entrelaces das áreas acadêmicas da Geografia, da Pedagogia e da Geografia Escolar pode suscitar compreensões sobre encaminhamentos no campo curricular, em especial, nos saberes e fazeres da disciplina geográfica escolar.

Nesse sentido, elaboramos quadros sintéticos para representar os entrelaces dos conhecimentos da Geografia Acadêmica, Pedagogia e Geografia Escolar. Isto porque, respaldados por argumentos científicos, podemos fazer encontros aos discursos hegemônicos que enfraquecem as práticas pedagógicas comprometidas com a transformação socioespacial e a formação da cidadania irrestrita (Farias, 2020). Tal construção teórica é uma possibilidade de lermos os fundamentos epistemológicos da docência geográfica escolar, sem desconsiderar a ciência de referência.

Destarte, a metodologia utilizada neste trabalho corresponde aos princípios da abordagem qualitativa, tendo como procedimentos operacionais, a pesquisa bibliográfica, concomitante à metodologia da Análise Documental, proposta por Cellard (2008), uma vez que versaremos sobre os divergentes campos constituintes das concepções/tendências pedagógicas e das abordagens geográficas construídas ao longo da história, especificamente aquelas que constituem o pensamento brasileiro.

Nesse sentido, Cellard (2008, p. 295) ressalta que por meio da Análise Documental,

[...] pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução [...] conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Ademais, tal análise pode nos revelar os elementos, ideias, compreensões, entre outros aspectos, não ditos explicitamente, mas que estão nas entrelinhas de materiais escritos que orientam a prática escolar. Dito isto, colocamos que o campo de análise em evidência é o das teorizações epistemológicas da Geografia Escolar.

O nosso compromisso ético e social, enquanto pesquisadores/educadores geográficos, é socializarmos a análise que procedemos da seguinte intersecção: como as diferentes Geografias podem ser encaminhadas pelas concepções pedagógicas no processo didático escolar?

Assim sendo, alertamos que a construção dos quadros sintéticos, não pactua com a ideia de que o movimento das abordagens pedagógicas e geográficas acontecera de forma estanque, linear ou estática, ao contrário, asseveramos a importância de compreendê-las pela via da dialética e da história, pois elas carregam as marcas de contradições, permanências, mudanças, continuidades e insurgências no decorrer do processo.

Ademais, comungamos com Moreira (2008) quando este autor assevera que trabalhos desta natureza, ao interpretarem conceitos, métodos, escolas de pensamento, carregam em si uma condição adversa: o perigo da síntese. Mas, por outro lado, talvez esse perigo provoque inquietações para novas pesquisas, leituras e análises das obras dos próprios geógrafos da Epistemologia e Historiografia da Geografia, contri-

buindo, assim, para a constituição e autonomia da Ciência Geográfica (Suertegaray, 2005) e, acrescentaríamos para a Geografia Escolar.

A seguir, abordaremos os antecedentes da Geografia Acadêmica a fim de, em seguida, discutirmos seus entrelaces com a Pedagogia e a Geografia Escolar.

DOS ANTESCEDENTES À GEOGRAFIA ACADÊMICA: BREVES NOTAS

De acordo com Moraes (2005), a Geografia já aparece na Antiguidade e os créditos desse registro histórico devem-se aos estudos científicos e referências do pensamento grego. Sem objeto definido, direcionada ao tratamento de conteúdos diversos, esta Geografia não era unitária e tampouco sistematizada. Assim, todo conhecimento elaborado e rotulado de Geografia até o final do século XVIII foi denominado por Sodré *apud* Moraes (2005, p.11) como “pré-história da Geografia”.

Na sequência, prosseguindo para o momento de sua sistematização, somos conscientes que muitos saltos foram dados no tempo para situarmos esse debate, contudo chamamos atenção para o fato desse estágio culminar na “validação” da Geografia que ocorre via institucionalização do seu ensino nas escolas e como *status* de ciência autônoma, através da criação das primeiras cátedras e institutos nas universidades da Europa, especificamente na Alemanha e na França.

Este breve apanhado apresenta, a título de ilustração, como o Pensamento Geográfico foi sendo moldado por antigos, clássicos e modernos cientistas (filósofos, geógrafos, historiadores) que se dedicaram a definir o objeto da Geografia por meio da descrição, enumeração e classificação dos fenômenos da superfície terrestre (Moraes, 2005). Assim como, o processo de institucionalização do ensino da disciplina nas es-

colas, para promover unificação territorial e identidade nacional dos países citados.

Ao longo do tempo várias orientações epistemológicas constituíram a Geografia Acadêmica, a saber: na Geografia Clássica seus consolidadores basearam-se na metafísica, dialética, anarquismo, positivismo, historicismo e romantismo. Já as abordagens geográficas que demarcaram o movimento de renovação e rompimento com a corrente tradicional (Geografia Nova, Teorética, Quantitativa, Geografia Crítica, Geografia Humanista, Geografia Pós-Moderna) apresentaram, em suas concepções epistemológicas o neopositivismo, o materialismo-histórico, o idealismo, o subjetivismo e o pluralismo epistemológico, a partir de suas particularidades de entender a natureza e o homem (Suertegaray, 2005).

Em seguida, abordaremos os pergaminhos geográfico-pedagógicos, escritos conforme as seguintes orientações: o ponto de partida (bases epistêmicas-conceituais), o desenrolar do trajeto (a escola e a prática de ensino) e o ponto de chegada (estudante/cidadão/ã) passivo(a), cidadão(ã) emancipado(a) ou cidadão(ã) ativamente produtivo(a) empreendedor(a) de si; ou seja, os encaminhamentos da formação discente. Nesse sentido, essas três dimensões nortearão as discussões, envolvendo as perspectivas das Geografias e Pedagogias.

GEOGRAFIA CLÁSSICA, PEDAGOGIA TRADICIONAL E A GEOGRAFIA ESCOLAR CLÁSSICA

Nesta seção, enfocaremos os entrelaces das abordagens da Geografia Clássica, da Pedagogia Tradicional e da Geografia Escolar Clássica, conforme apresenta o quadro 01.

QUADRO 01 - ENTRELACES DA GEOGRAFIA CLÁSSICA, PEDAGOGIA TRADICIONAL E A GEOGRAFIA ESCOLAR CLÁSSICA

Geografia Acadêmica	Abordagem	Pedagogia	Tendências	Geografia Escolar	Abordagem/ Temas/ Conceitos
Geografia Clássica	Empirismo	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Tradicional: Religiosa/Leiga; Tendência liberal tradicional; Educação Bancária	Geografia Escolar Clássica	Geografia descritiva (Nomotética e Ideográfica); Chorographia; Nomenclatura; Mnemônica.

Fonte: Elaborado pelo autor

A Geografia Clássica demarca um conjunto de conhecimentos construídos por um longínquo período, a qual Moraes (2005) atribui importância para a formação de um temário geral, alicerçados sobre uma exaustiva procura de objeto, método particular, praticada pela observação, classificação e descrição da superfície terrestre, estudos regionais, entre outros aspectos.

Ademais, já assentada nas bases da Filosofia Moderna, é a partir da década de 70 do século XIX que a Geografia se torna uma ciência autônoma e tem como “consolidadores” os alemães, Alexander Von Humboldt (1769 -1859) e Karl Ritter (1779 -1859), sucessores do filósofo Immanuel Kant (1724 -1804), que no século XVIII enfocou o tratamento da categoria espaço e definiu a Geografia como uma “ciência de síntese”, destinada aos estudos da superfície terrestre, por sua vez, duramente criticada por apresentar tamanho vazio.

Cabe ressaltar que, apesar de citarmos alguns nomes como sistematizadores da Geografia, outros considerados continuadores também

contribuíram para a diversidade de definições do objeto da ciência geográfica, como é o caso de Georg Forster (1754 – 1794), contemporâneo de Immanuel Kant. Ambos, pensadores “consolidadores” elaboraram seus trabalhos científicos sob a luz dos métodos das Ciências Naturais, rompendo então com os princípios da concepção Metafísica, até então empregados para tratamento da natureza como algo externo ao homem, portanto, neutro, tendo em vista toda influência da Filosofia Cartesiana do século XV (Suertegaray, 2005).

Parafraseando Moraes (2005), inúmeros foram os intelectuais responsáveis pelas “máximas” da Geografia Clássica, a título de exemplificação vejamos alguns nomes: Paul Vidal de La Blache (França), Friedrich Ratzel (Alemanha), Élisée Reclus (França), Alfred Hettner (Alemanha) e Richard Hartshorne (Estados Unidos).

Diante do exposto, podemos traçar, mesmo que superficialmente, um recorte histórico-temporal (1870-1950) e constar a base científica que sustenta a Geografia Clássica de viés naturalista (positivismo clássico – empirismo-indutivo), atuando nas seguintes linhas, superfície terrestre (perspectiva ideográfica), estudo e diferenciação regional (perspectiva nomotética – comparação e inferência a partir dos dados), homem/sociedade e meio/natureza). Cabe agora, comentarmos sobre as bases da Pedagogia Tradicional, para então discutirmos as suas aproximações com a referida abordagem do pensamento geográfico.

Resgatar e contextualizar a Pedagogia Tradicional alicerçada numa concepção filosófica essencialista, não é uma tarefa simples, pois a Pedagogia em si e o ensino tradicional compreendem um longo período histórico de constituição. Destarte, diante de nossas pesquisas, é possível afirmarmos que os fundamentos filosóficos que amparam a perspectiva tradicional, perpassam por pensadores de tempos históricos distintos, provenientes da Antiguidade (Filosofia Grega), da Idade Média (dogmas religiosos, filosofia escolástica) e da Idade Moderna (Come-

nus, John Locke, Fénelon, Immanuel Kant, Jacques Rousseau, e tantos outros mais).

Nesse sentido, Saviani (2019), concebe duas vertentes para o interior dessa concepção, uma de tradição religiosa (dogmas medievais católicos, homem enquanto criação divina) e a outra leiga (filosofia essencialista do homem, natureza humana, racionalista, empirista). Mas, o que ambas as concepções (religiosa e leiga) têm em comum? Denotamos que é a centralidade da “transmissão” ser um atributo do educador (professor), adulto, “considerado um homem acabado, pronto” (Mizukami, 1986, p. 6) a partir das experiências vividas, fruto de uma visão empirista.

Já a criança é compreendida como um ser em branco que somente em contato com os objetos de conhecimento sistematizados conseguirá a instrução necessária ao grau de estágio de também os transmiti-los a outros sujeitos. Sendo assim, podemos caracterizar o ensino tradicional pela recorrência da aula expositiva, do verbalismo, sem atividade reflexiva pelo(a) estudante, que só recebe a matéria, e a relação professor-aluno é vertical ($P > A$).

Ademais, enfatiza-se que o saber sistematizado é neutro (racionalista/empirista/dedutivo/a-histórico) em relação aos objetos do conhecimento que se revelam por si, cabendo ao(a) aprendiz apenas capturá-lo através dos sentidos (audição, observação) e das verdades absolutas (leis/explicações gerais), os quais são “transferidas” aos(às) estudantes através dos conteúdos concebidos como algo que é externo a esse sujeito, assim como o programa, as disciplinas, além da perspectiva da unicidade do método, conforme era aplicado nas Ciências Naturais, o que mostra que essa Pedagogia recebe influência dos pressupostos positivistas e do evolucionismo social.

Desse modo, o positivismo se fez presente na influência da concepção tradicional leiga, já que se contrapunha a de tradição religiosa. A linha de concepção pedagógica (leiga) advoga princípios filosóficos

científicos do método em questão, ao encontro do que ele representava politicamente para as ações governamentais da época. Apesar de, inevitavelmente tomarmos a prática de uma escrita sumarizada, ao abordarmos esses conhecimentos tão amplos, trouxemos para o cerne da discussão a tentativa de uma leitura epistemológica, envolvendo as duas ciências e, a partir disso, a tarefa de entender seus desdobramentos no ensino escolar.

Agora, versaremos como o ensino de Geografia Escolar Clássica é encaminhado pela concepção da “Educação Bancária”, elaborada por Freire (1987), a partir de sua postura crítica contra a corrente pedagógica tradicional. Nesta abordagem, podemos dizer que o processo de aprendizagem geográfica é centralizado na atuação do(a) professor(a) mediante práticas excessivamente narrativas e dissertativas, sem diálogo. Nos(as) estudantes, o conhecimento pronto é “depositado” sem a possibilidade de estes refletirem e realizarem uma leitura de mundo, sendo a relação professor-aluno também verticalizada.

Nesse sentido, destacamos que Lacoste (1997) também denuncia o caráter enfadonho e mnemônico designado pela Geografia na escola, uma vez que a metodologia de ensino direcionava os alunos para a memorização de nomenclaturas, listagens, enumerações, descrições e classificações de dados da superfície terrestre e/ou de regiões. Na linha regional, abordava as características dos homens, mulheres e da economia, trabalhando com assuntos fragmentados (para promover melhor o conhecimento - pressuposto próprio do positivismo) e desconectados da realidade dos(as) estudantes.

Nesse contexto, compreendemos que os conhecimentos geográficos clássicos ensinados nos sistemas de ensino do Brasil receberam, sem dúvida, influência europeia, seja a Geografia ensinada nas províncias do país no século XIX, ou a Geografia orientada pelas abordagens teórico-metodológicas das escolas francesa e alemã (século XX) que, por intermédio de professores europeus dos primeiros cursos de forma-

ção de professores secundários institucionalizados no Brasil, mais precisamente os da USP (Universidade de São Paulo), em 1934, e da URJ (Universidade do Rio de Janeiro), em 1935, atualmente UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), trouxeram suas contribuições.

Sendo assim, a Geografia praticada nos espaços escolares, por muito tempo, enfatizava o estudo de dados meramente descritivos sobre países, populações, aspectos físicos, entre outros trabalhados, sem discutir a relação sociedade-natureza e, além disso, distantes da realidade dos(as) estudantes. Contudo, vale destacar que esses pressupostos que envolvem a repetição, a memorização, entre outros pressupostos da Pedagogia tradicional e suas concepções, partia da base empirista, um método bem mais antigo, discutido por Aristóteles.

Nessa perspectiva, as capacidades cognitivas individuais (raciocínio, pensamento, analogia, comparação, aprendizado) apareceriam espontaneamente a partir das experiências e dos sentidos humanos, fato que reforçava a não participação efetiva do(a) estudante no processo de aprendizagem. Dessa forma, a esse sujeito bastava apropriar-se das lições e as experiências (conhecimento) que um(a) professor(a) “adulto(a)” poderia transmitir. Contrária a essa abordagem, outra tendência pedagógica coloca o/a estudante como centro do processo de aprendizagem e é sobre esta que iremos abordar na sequência.

PEDAGOGIA NOVA, GEOGRAFIA MODERNA E A GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA

É entre a década de 1920 e 1930 do século XX que os movimentos intelectuais da Escola Nova eclodem na Europa e no Brasil. Com base no trabalho de Pereira (2019), que apresenta os princípios elaborados pela Liga Internacional da Escola Nova (Europa) e sua relação com os ideais do documento sistematizado pelo Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova (1932), traremos a seguir o que defendia o movimento intelectual brasileiro. Desse modo, para a construção desta seção, nos debruçamos sobre os entrelaces sintetizados no quadro 02.

QUADRO 02 - ENTRELACES DA GEOGRAFIA MODERNA, PEDAGOGIA NOVA E GEOGRAFIA ESCOLAR MODERNA

Geografia Acadêmica	Abordagem	Pedagogia	Tendências	Geografia Escolar	Abordagem/ temas/ conceitos
Geografia Moderna	Positivismo	Pedagogia Nova	Tendência liberal renovada progressivista/ Tendência liberal não diretiva Pedagogia Nova Educação Bancária	Geografia Escolar Moderna	Modelo N.H.E; Estudos Regionais; Positivismo Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor

A defesa do movimento da Escola Nova estava em torno da universalização da Educação, com ensino público laico, gratuito, obrigatório, coeducação, como responsabilidade do Estado; orientações sobre os processos pedagógicos (educação científica); e, como contraponto, uma ferrenha crítica à escola tradicional, deslocando a centralidade para o aluno, como função da escola, além de outras características (Pereira, 2019). Desse modo, os ideais da Escola Nova também confluíram para que vários segmentos passassem a se envolver com a chamada tendência liberal renovada, que partilha do mesmo significado atribuído a Pedagogia Nova.

De acordo com Luckesi (1994, p. 54), o grupo das tendências de cunho liberal compreende a liberal tradicional (conservadora), a liberal renovada progressivista e a liberal renovada não-diretiva. Enquanto abordagem pedagógica, a Pedagogia Nova, se ampara nas bases teóricas dos trabalhos de John Dewey, Jean-Ovide Decroly, Jean Piaget e

Maria Montessori, para citarmos alguns nomes mais conhecidos, quando se trata dos expoentes e da expoente dessa Pedagogia, e no objeto da tendência liberal renovada diretiva. Já a tendência liberal renovada não-diretiva tem a contribuição de Carl Rogers e outros continuadores, cabendo a este teórico papel de destaque, por influenciar o fazer pedagógico a partir da teoria da Psicologia Humanista.

Sendo assim, esta(es) autora(es) são os principais responsáveis e formuladores dos pressupostos epistemológicos das duas tendências da “Escola Nova”, que influenciaram o pensamento pedagógico no país (Luckesi, 1994).

Desse modo, ponderamos que, no período de efervescência dos ideais escolanovistas no Brasil, o advento de “novas” bases epistemológicas reforçou o “positivismo escolar”, direcionando, assim, a Pedagogia Nova com ênfase nos conhecimentos derivados do Darwinismo (evolucionismo social), na Biologia e da Psicologia, com a visão humanística, de Carl Rogers, a partir de metodologias, como o experimento, a observação, investigação, a resolução dos problemas locais, fortemente arraigadas numa base empirista, influenciando para mudanças no ensino da Geografia Escolar Clássica.

Ainda encontramos em Pereira (2019), outro entendimento sobre o ensino de Geografia na perspectiva da Pedagogia Nova. Diante disso, anteciparemos as discussões sobre a Geografia Escolar em relação a Geografia Acadêmica nesta seção, sobretudo porque a escola era o cerne do referido movimento intelectual pela renovação do ensino.

Para o referido autor, o Movimento da Escola Nova (campo pedagógico) é entremeado pela Geografia Moderna Escolar (campo específico da disciplina). Ademais, coloca que a aprendizagem mediada por uma “Educação Científica”, conforme defendiam os princípios da Escola Nova, também pode ser chamada de “Positivismo Escolar”, daí o fato de utilizarmos essa última expressão anteriormente.

A difusão dos ideais da Pedagogia Nova influenciou intelectuais brasileiros em defesa do “escolanovismo” nos sistemas de ensino da educação pública, tendo como representantes: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Júlio de Mesquita Filho, entre outros. Representando a Geografia se destaca como apoiador da Escola Nova, o professor, Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

Diante disso, no campo da Geografia Escolar também houve influência da concepção escolanovista, destacando-se a participação de Delgado de Carvalho, o qual,

[...] recém-chegado da Europa, ingressou no debate evidenciando a importância da escola para a formação da nação e da identidade brasileira. Na década de 20, aproxima-se dos intelectuais que defendiam os pressupostos escolanovistas chegando mesmo a assinar o “Manifesto dos Pioneiros” (1932) (Albuquerque, 2011a, p. 19).

Antes mesmo da assinatura do Manifesto, em 1932, Delgado de Carvalho publica, em 1925, o livro “Methodologia do Ensino Geográfico” e neste exemplar levantou questionamentos a respeito da Geografia ensinada nas escolas, buscando superar os problemas metodológicos da Geografia Clássica mnemônica e propondo práticas educativas alternativas, a partir da compreensão dos fenômenos geográficos mais próximos da realidade dos alunos (Albuquerque, 2011a), o que não significou mudanças da epistemologia da abordagem geográfica, que continuou sendo positivista.

Apenas redimensionou a escala de análise dos fenômenos geográficos, adotando o estudo dos quadros regionais, ou seja, o estudo das partes para compreender o todo. Nesse sentido, podemos situar a influência da Geografia Moderna Acadêmica de Delgado de Carvalho na Geografia Escolar.

Delgado de Carvalho então propôs “que o território brasileiro fosse estudado por meio das regiões naturais, proposição que promovia a naturalização das questões relativas à sociedade brasileira” (Pontuschka; Paganelli e Cacete, p. 48). Nesse sentido, a abordagem tradicional encontrada nos livros didáticos passou por “uma nova seleção e abordagem para os conteúdos da disciplina e [...] a advogar os preceitos pedagógicos escolanovistas” (Albuquerque, 2011a, p. 20).

Outro pensador crítico da prática do(a) professor(a) de Geografia é o professor Marcos Antônio Campos Couto, que analisa a interrelação da “história da epistemologia do pensamento geográfico com a epistemologia do pensamento psicopedagógico na evolução do sistema escolar brasileiro” (Couto, 2015, p. 119), identificando que os livros didáticos de Delgado de Carvalho (edições de 1910 a 1940) e de Aroldo de Azevedo (1930 à 1970), são renovadores em suas propostas de ensino mediante a mudança, o que o referido autor chama de “novos formatos de discurso na Geografia clássica [...] na virada do século XIX e XX” (Couto, 2015, p. 119).

Distanciando-se da Geografia (Chorographia) desenvolvida no século XIX, esses teóricos autores de livros e manuais didáticos, orientados pela especialização positivista defendida nos moldes da Ciência Moderna, a qual reuniu, na virada século, as Geografias setoriais (Geomorfologia, Climatologia, Biogeografia, Hidrografia, Geografia Agrária, Geografia Urbana) em Geografia Física e Geografia Humana e, além dessas, os conhecimentos das Geografias, Econômica, Geral e Regional, influenciaram os novos programas curriculares da disciplina no modelo (Natureza-Homem-Economia) N-H-E, entre as décadas de 1930 e 1942, a partir das Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente (Couto, 2015).

Destarte, com o passar do tempo, houve o declínio das ideias defendidas pela Escola Nova, pois a sociedade elitizada demandava outra formação educacional para as classes populares, germinando o enfoque

da tendência liberal tecnicista no Brasil, também chamada de Pedagogia Tecnicista, em meados de 1960, tendo em vista que a escola pública se expandia em números de matrículas e acompanhava, desde 1930, “a transição do Brasil agrário-exportador para o urbano industrial e a luta do povo por ascensão social” (Couto, 2015, p. 112).

Ademais, outros teóricos, como Libâneo (1996), Saviani (2019) e Pereira (2019), delimitam os anos de 1950 e 1960 do século XX como momento do apagar das luzes do escolanovismo brasileiro e o início de novas concepções de educação e sociedade nacional. É sobre esse contexto que iremos aprofundar na discussão a seguir.

GEOGRAFIA FUNCIONALISTA, PEDAGOGIA TECNICISTA E A GEOGRAFIA ESCOLAR TRADICIONAL/TECNICISTA

Nesta tessitura textual, escolhemos os entrelaces da Geografia Funcionalista com a Pedagogia Tecnicista para caracterizarmos a Geografia Escolar Tradicional/Tecnicista, representadas a seguir, no quadro 03.

As matrizes do pensamento da Geografia Funcionalista³ e da Pedagogia Tecnicista estão alicerçadas filosófica e epistemologicamente no Positivismo Lógico ou Neopositivismo, “que se constituiu no bojo das transformações científicas da virada do século XIX e se consolida nos anos 20 com o Círculo de Viena” (Suertegaray, 2005, p. 12). Cabe lembrarmos que, nesta corrente, transfere-se o método das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, em defesa do rigor, da unidade e validade científica.

³ Adotamos a expressão “Geografia Funcionalista”, tendo por referência aos dizeres de Mendonça e Kozel (2009).

QUADRO 03 - ENTRELACES DA GEOGRAFIA FUNCIONALISTA, PEDAGOGIA TECNICISTA E A GEOGRAFIA ESCOLAR TRADICIONAL/TECNICISTA

Geografia Acadêmica	Abordagem	Pedagogia	Tendências	Geografia Escolar	Abordagem/ temas/ conceitos
Geografia Funcionalista.	Nova Geografia; Geografia Teorético-Quantitativa; Neopositivismo.	Pedagogia Tecnicista	Abordagem Comportamentalista; Teoria do Capital Humano; Educação Bancária.	Geografia Escolar Tradicional/ Tecnicista	Adaptação/ Ajustamento; Modelo Desenvolvimentista Regional; Empirismo Lógico Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor

A Pedagogia Tecnicista se fundamenta nos postulados da “psicologia behaviorista da engenharia comportamental, ergonomia, informática, cibernética, [...] (Saviani, 2019, p. 383). Assim sendo, adota os métodos de observação, experimentação, condicionamento comportamental (estímulos positivos ou negativos) e da tecnologia educacional⁴ para o sistema educacional nacional. Estes sob a égide produtivista importada do modelo associado-dependente, ou seja, a lógica empresarial norte-americana, a qual foi empreendido pelo Brasil no decorrer da década de 1960 (Saviani, 2019).

⁴ O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos) (Luckesi, 1994, p. 62).

Quanto aos desdobramentos da Filosofia Neopositivista, do Behaviorismo e da abordagem sistêmica no âmbito da política educacional brasileira, expressos nas reformas universitária (Lei 5.540/1968) e do ensino secundário (Lei e 5.692/71), conforme expõe Saviani (2019, p. 365, grifo nosso), possuem como pano de fundo a

teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos".

Sobre tais princípios, acrescenta-se a defesa da neutralidade científica propícia aos feitos do Regime Militar, governo antidemocrático que estava presidindo o país na época. Ademais, estes princípios pensados para formação técnica de outro tempo continuam presentes, sobretudo, na atual condução da política educacional brasileira, com raízes mais recentes nas normativas da Lei 9.394/1996 e da Lei 13.415/2017 que instaurou o “Novo Ensino Médio”.

A Geografia Funcionalista, também denominada como: Nova Geografia, New Geography (EUA), Geografia Teorético-Quantitativa (Brasil), Pragmática, surgiu em 1950 nos EUA, com base igualmente na Pedagogia Tecnicista, pelos pressupostos científicos do Neopositivismo (Christofoletti, 1985; Corrêa, 2000; Suertegaray, 2005; Claval, 2006).

A respeito da produção do conhecimento desta Geografia, advogou-se o desenvolvimento de leis gerais de explicação geográfica ou “teorias relacionadas com as características da distribuição e arranjos espaciais dos fenômenos”. (Christofoletti, 1985, p. 17). Adotou-se a

apropriação de modelos matemáticos (dados estatísticos, previsibilidade), o método hipotético-dedutivo, a refutabilidade, visando à organização espacial, com ênfase no planejamento do espaço, configurando, assim, uma Geografia funcional ao Estado (Christofoletti, 1985).

Ademais, Corrêa (2000, p. 20) discute que é nessa corrente que “o espaço aparece, pela primeira vez na história do pensamento geográfico, como conceito-chave da disciplina”, através dos trabalhos de Schaefer (1953); Ullman (1954); Watson (1955) e Bunge (1966).

Alguns expoentes da Geografia Funcional podem ser mencionados, por elaborarem suas “máximas”, leis gerais de explicação geográfica, amparados no método hipotético-dedutivo ou na Teoria Geral dos Sistemas (mais tarde, surge o Geossistema com Sotachava) ou ainda por antigas teorias de não geógrafos, mas sim, economistas, enfocando duas formas: por um lado, com a noção de planície isotrópica e, de outro, a sua representação matricial (Corrêa, 2000).

Nesse sentido, algumas teorias foram pensadas de acordo com a noção de planície isotrópica e sua representação matricial. Nessa perspectiva, podemos tomar alguns exemplos a partir da Teoria das Localidades Centrais, de Walter Christaller (1933); da Teoria Centro Periférica, da Teoria de Polos de Crescimento, da Teoria do Estado Isolado, de Von Thünen, da Teoria da Localização Industrial, de Weber, entre outras (Guelke, 1979; Suertegaray, 2005).

Desse modo, alguns geógrafos que se destacaram como pragmáticos, foram: Richard Chorley (Geomorfologia Funcional); Hagget (Análise locacional de movimentos, redes, nós, hierarquias e superfícies - 1966) e Hagget e Chorley (estudo sobre redes em Geografia - 1969); David Harvey (Espaço Relativo - 1969), que, mais tarde, abandonará a Geografia Funcionalista, adotando a matriz do materialismo histórico-dialético e a abordagem da Geografia Crítica.

Encontramos em Corrêa (2000, p. 21, grifo nosso) a noção do conceito de espaço relativo, elaborado por Harvey, a qual muito se asseme-

lha ao tratamento que a Pedagogia Tecnicista estabelece sobre o processo de aprendizagem escolar. Vejamos, então, as palavras do autor: “O espaço relativo é entendido a partir de relações entre os objetos, [...] **que implicam em custos - dinheiro, tempo, energia** – para se vencer a fricção imposta pela distância”.

Daí, compreendemos questões mútuas entre as ciências em voga, quanto aos aspectos da racionalidade, da eficiência, da economia, muito bem aplicados sobre o espaço geográfico, considerando as determinantes “distância” e “localização”, com o aperfeiçoamento do espaço técnico-científico-informacional, que propulsionara as tecnologias e modalidades educacionais decorrentes da era do ciberespaço.

A partir dos expoentes que abordamos, constatamos que as bases epistemológicas que fundamentam e orientam a Pedagogia e a Geografia no âmbito de suas concepções técnica e funcionalista, encontram-se, mutuamente, alinhadas a visões de mundo e de homem, entremeadas por valores como racionalidade, eficiência, produtividade, economia, mínimo de custos e máximos de lucro. Esses valores transpõem seus efeitos de modo persuasivo à Educação, delegando um projeto de sociedade desejada pela classe dominante que, neste caso, são os grupos empresariais capitalistas requerendo a formação técnica para os(as) filhos(as) de famílias da classe trabalhadora e se apropriando dos recursos financeiros públicos, sob o rótulo de gestão.

Dito isto, não seria plausível iniciarmos a discussão sobre a Geografia Escolar Tradicional/Tecnicista, sem o assertivo pensamento de Souza e Juliasz, (2020, p. 101), ao considerarem que “A Geografia talvez seja o melhor exemplo de perspectiva tecnicista, enquanto prática pedagógica, considerando a “forma dos conteúdos” e as práticas pedagógicas que se estabelecem (tabela, gráfico e mapa)”.

Esse contexto a que se referem o autor e a autora foi marcado pela vinculação do processo de aprendizagem escolar ao modelo fabril no período em que o governo militar propagou e legitimou seus ideais e a

Pedagogia Tecnicista se constituiu como base das orientações curriculares para a Educação, inclusive através da Lei 5.692/1971, que praticamente eliminou o ensino de História e Geografia do currículo oficial, trazendo sérios prejuízos aos(as) estudantes e professores(as) (escolares e acadêmicos).

Assim sendo, houve um retrocesso aos avanços até então conquistados na Geografia Escolar e Acadêmica, principalmente referentes à formação teórica docente. Já na formação estudantil, os conhecimentos geográficos e históricos passaram a ser escamoteados sobre o rótulo de Estudos Sociais, notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário). Para Souza (2022), a Geografia Escolar, desse período, passa por um processo de ajustamento e adaptação⁵.

Destarte, a palavra ajustamento está relacionada ao “controle político ideológico dos conteúdos, levado a cabo pelos órgãos censores do Estado” e “remete a um padrão social de comportamento, que se articula não apenas ao método de ensino, mas também à psicologia da aprendizagem de caráter behaviorista (Souza, 2022, p.153-154). Já a palavra adaptação designa:

à “convivência” com um projeto de desenvolvimento [...] e historiciza em uma visão linear o desenvolvimento do país e o positiva sob a égide do governo militar que tinha em sua pauta ideológico-propagandista o “desenvolvimentismo” (Souza, 2022, p.154).

Para além das concepções epistemológicas positivistas (apriorístico, empirismo, método indutivo), neopositivistas (apriorístico, pragmatista, hipotético-dedutivo), funcionalista/ estruturalista (enfoque sis-

⁵ As palavras “ajustamento e adaptação” foram utilizadas por Souza (2022, p.152-153), ao analisar “quatro livros didáticos que foram utilizados no Brasil, no período de 1969-1979, [...] que marca a fase mais cruel e sanguinária da Ditadura Militar no Brasil”.

têmico), até então enfocadas com as Pedagogias e as Geografias, existem outras possibilidades e perspectivas teóricas para a prática educativa na referida disciplina escolar. Esse é um ponto muito importante, enquanto base de orientação ao trabalho docente no contexto atual da Educação Popular/Pública, conforme veremos a seguir, apoiados no que dizem as Pedagogias e as Geografias fundamentadas na teoria social crítica.

GEOGRAFIA CRÍTICA, PEGAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA

No Brasil, o momento de renovação da Geografia, ocorreu na década de 1970, quando aqui geógrafos/as se posicionam contrariamente às perspectivas das Geografias: Clássica, Moderna e Teorético-Quantitativa (Corrêa, 2000) quanto as suas interpretações espaciais favoráveis aos governos autoritários e desfavoráveis a classe trabalhadora oprimida e a natureza, tendo em vista o modo de produção vigente. Nesse sentido, o quadro 04, expressa os entrelaces geográficos-pedagógicos e escolar que escolhemos para a construção desta seção.

A abordagem crítica da Geografia compreende geógrafos(as) marxistas e não marxistas, quanto a estes últimos destacamos aqueles de formação anarquista. Assim, iremos nos deter a abordagem geográfica baseada no materialismo histórico e dialético, e em seguida a anarquista, pois as diferentes vertentes da abordagem crítica na ciência de referência nos permitem falar que existem Geografias Críticas.

QUADRO 04 - ENTRELACES DA GEOGRAFIA CRÍTICA,
PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E A GEOGRAFIA ESCOLAR
CRÍTICA

Geografia Acadêmica/ Abordagem	Pedagogia	Tendências	Geografia Escolar Abordagem/temas/ conceitos
Geografias Críticas. Materialismo Histórico Dialético; Anarquismo; Geografia Ativa; Teoria Histórico-Cultural.	Pedagogias: Libertadora; Histórico-Crítica; Crítico-Social dos Conteúdos; Libertária.	Pedagogias Contra- Hegemônicas; Tendências Progres- sistas; Abordagem Sociocul- tural; Pedagogia da Prática; Psicologia Histórico- Cultural.	Geografia(s) Escol- lar(es) Crítica(s). Temas críticos/ Totali- dade-mundo/Cidada- nia irrestrita/ Catego- rias: Trabalho; Classes Sociais; Desigualda- des, entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo Andrade (2008, p. 202-203, grifo nosso), os/as geógrafos/as adeptos/as ao materialismo histórico, buscavam na,

obra de Marx, [...] as categorias científicas como os modos de produção e as formações econômico-sociais, quando analisa as relações campo/cidade e vincula a evolução da sociedade à luta de classes, aceita também por Reclus, enquanto Engels traz grande contribuição ao estudar as transformações naturais e os problemas urbanos.

Nesta linha de pensamento, Suertegaray (2005) diz que é na perspectiva de análise crítica que Milton Santos, o geógrafo crítico marxizante brasileiro, construiu o que particularmente vislumbramos como

uma das máximas da sua vasta produção acadêmica, o conceito totalizante (Moreira, 2009) de formação socioespacial.

Para Santos (1997, p. 87), “Os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem-na no espaço”. Ou seja, quão interdependentes são, o espaço e a sociedade na medida em que a formação social o produz e é produzida por este. Nesse sentido, Moreira (2009) analisa que é como se sociedade e espaço fossem as duas faces do espelho.

Sendo assim, é transformando a primeira natureza em segunda natureza agora social por meio do trabalho que a sociedade produz o espaço. Daí as categorias forma, função, estrutura e processo explicitarem essa operacionalização. À vista disso, o espaço não é apenas palco dos processos históricos, das formas sociais e das transformações via *modus operandi* do sistema econômico especulador (estrutura econômica, estrutura das classes), mas ele é também, autor na medida em que apresenta o acúmulo de diferentes e desiguais tempos de trabalho sendo uma categoria central na análise do social (Santos, 1977; Soja, 1993; Moreira, 2009).

Por consequência ou ressonância de tudo isto dito, ressaltamos não ser tal escolha e pensamento motivos para a desvalorização de outros autores e suas abordagens geográficas de igual perspectiva de método e teoria. Desse modo, trouxemos ao debate as contribuições teóricas de autores como Milton Santos e Ruy Moreira, como pensadores brasileiros de uma Geografia à luz do materialismo histórico e de Edward Soja como pensador estadunidense. A seguir apresentaremos, breves reflexões que abordam a relação Geografia e Anarquismo.

A Geografia tem a proeza, enquanto ciência, de ter dois teóricos precursores da relação entre esta ciência e o Anarquismo. Sendo assim, destacaram-se nesta abordagem, muitas vezes esquecida ou silenciada, os geógrafos, “Élisée Reclus e P. Kropotkin, em suas críticas à sociedade burguesa, [...] por uma evolução libertária [...]” (Andrade, 2008,

p. 197). Sobre as perspectivas destes geógrafos, Cattaneo (2005, p. 42, grifo nosso) evidencia que:

As obras de Reclus e Kropotkin constituem [...] na busca de uma Geografia contestatória. Inseridos num contexto onde o positivismo e sua abordagem evolucionista das sociedades dominavam o meio científico, e este mesmo meio científico, inclusive o da Geografia, estava a serviço da expansão do grande capital e da dominação de povos tidos como "inferiores" (e por isso passíveis de dominação), os anarquistas Reclus e Kropotkin simbolizaram, na Geografia, a alternativa a todo este contexto, embora representassem uma ruptura muito mais no plano político, já que no plano metodológico não conseguiram romper de fato com o método descritivo da Geografia clássica.

Concordamos com o referido autor sobre a representação de ruptura no plano político desses expoentes porque encontramos recentemente textos de geógrafos(as) críticos(as)⁶ que contestam/denunciam o contexto educacional brasileiro (histórico e atual) e seus direcionamentos para a Geografia Escolar, tomando para esse feito o pensamento de Reclus e/ou Kropotkin.

Ademais, de acordo com Andrade (2008), o francês Élisée Reclus combinou em seus princípios uma visão crítica da sociedade capitalista e seus desdobramentos, a defesa de relações sociais baseadas na coletividade como decorrência do aperfeiçoamento social humano e uma proposta científica capaz de transformar as consequências das formas de apropriação dos meios de produção.

⁶ Trata-se do livro "A Geografia Escolar na Ditadura Militar: a prestidigitização do trabalho", de Souza (2022) e do texto "A Geografia Escolar que fala ao Brasil: das ofensivas ideológico-mercantis ao fortalecimento da educação popular – o que aprendemos com o passado nos servirá para a luta presente?" de Albuquerque (2022).

Já o geógrafo russo, Kropotkin, era apaixonado pela natureza e por uma ciência que fosse capaz de explicar o mundo. Eclético, seguia os princípios do positivismo e algumas categorias da dialética marxista, embora não aceitasse que o método dialético marxista conseguisse dar uma contribuição positiva ao desenvolvimento científico. Ademais, buscava as leis gerais que regiam tanto os fenômenos naturais quanto os sociais (Andrade, 2008).

No campo científico, propugnava uma estreita relação da Geografia e a Antropologia. Porém, sua visão naturalista o levava a defender um certo determinismo ambiental e étnico sobre o desenvolvimento dos povos, mesmo que rejeitasse o racismo europeu. Atribuía grande importância à educação e ao papel do ensino de Geografia, criticando as práticas mnemônicas, a falta de estudos do meio, o uso de livros/relatórios de viagens. Em suma, o ensino de geografia deveria propiciar, à coletividade, o respeito às diferenças na direção de uma sociedade organizada livre, sem a dominação do Estado e demais dominadores.

Neste momento, abordaremos as Pedagogias Contra-Hegemônicas, correspondentes à: Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani (1984), Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de Libânio (1996) e Libertadora, de autoria de Paulo Freire, construída entre os anos 1959 e 1965, no transcorrer do movimento de "Educação Popular" brasileiro, a qual este teórico esteve vinculado. Por último, abordamos a teoria da Psicologia histórico-cultural, a qual podemos dizer que se inter-relaciona de modo potente com o grupo de teorias e abordagens críticas.

Sendo assim, iniciamos as discussões sobre as teorizações pedagógicas desta seção, afirmando que a Pedagogia Histórico-Crítica possui suas bases epistemológicas na filosofia do materialismo histórico-dialético. Ademais, a sua proposta é entender a educação e suas questões no seio do desenvolvimento histórico-objetivo, possibilitando ao(a)

educador(a) uma postura crítica diante dos determinantes sociais que marcam cada momento da história (materialidade histórica) socialmente produzida pelos homens e mulheres (reprodução de sua existência/relação sociedade-natureza).

Dessa forma, tem em vista ensejar uma prática educativa crítica que busque a transformação da sociedade de classes e das relações sociais de produção, por meio da socialização do saber científico, sistematizado, em suas formas, métodos e processos que assegurem os conteúdos enquanto meio de produção e mudança em direção a uma sociedade socialista (Saviani, 2011).

Já a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, elaborada por José Carlos Libâneo,

[...] busca uma síntese superadora dos traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova, postula para o ensino a tarefa de propiciar o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a autoatividade e a busca independente e criativa das noções (Libâneo, 2013, p. 74).

Nesse caso, a mediação didática crítica deve desenvolver nos(as) estudantes as capacidades e habilidades intelectuais articuladas pela atividade (ação, atitude, autonomia), propiciando, assim, a assimilação dos conteúdos socializados e a construção de noções sistematizadas e individuais que possibilitem a autoatividade de pesquisar, debater, criticar, dialogar, entender o mundo e a suas contradições, como exercício da cidadania.

Ademais, é sabido que, além da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos assegurar a socialização de conteúdos científicos na escola pú-

blica, enquanto pedagogia pertencente ao campo progressista, ela cumpre a função de servir aos(as) professores(as) como “um instrumento de luta [...] ao lado de outras práticas sociais” (Libâneo, 1996, p. 32). Desse modo, destacando tal função, evidencia a impossibilidade desta “pedagogia progressista [...] institucionalizar-se numa sociedade capitalista” (Libâneo, 1996, p. 32).

Quanto a Pedagogia Libertadora, elaborada por Paulo Freire, segundo Saviani (2019), ela encaminha uma proposta pedagógica ampla com raízes da filosofia existencialista e marxista, mas seu método objetiva a alfabetização ativa, crítica e criticizadora, em defesa de uma “prática educativo-progressista” (Freire, 1996, p. 13), pautada na ética, e empoderando os(as) populares injustiçados(as).

Paulo Freire, em sua vasta literatura, na qual destacamos, Pedagogia do Oprimido (1968) e Pedagogia da Autonomia (1996), apresenta os saberes necessários às práticas educativas como prerrogativas para a transformação do homem, da sociedade e do mundo pelo pensar certo. Nesse sentido, as ideias freirianas de liberdade e autonomia estão postas como forças contrárias às concepções pedagógicas pensadas pelos/as opressores/as elitizados/as e desumanizados/as para as populações oprimidas e excluídas.

Desse modo, este autor propõe que a educação seja pautada na autonomia dos sujeitos, de modo a torná-los cidadãos criativos, curiosos epistemologicamente, éticos, críticos, conscientes, interventores e libertos das ações dos opressores (Freire, 1996). Destarte, é preciso, necessário e exigido que o(a) professor(a) seja uma autoridade em sala de aula, tenha ética e estética, corporeificação das palavras pelo exemplo, seja disponível a escuta e ao diálogo, uma liderança que intermedia os objetos cognoscíveis do mundo com rigorosidade metódica crítica, ou seja, dos saberes sistematizados aos saberes previamente construídos pelos sujeitos em sua experiência de vida, em vez de se tornar um(a) profissional autoritário(a) diante das ações educativas.

Ademais, destacamos um pensamento de Freire (1996, p. 15) sobre como deveríamos encaminhar o trabalho pedagógico com os conteúdos próximos ou da realidade dos(as) estudantes:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Cabe ressaltarmos que esta reflexão contribui para que haja avanços significativos no processo de aprendizagem escolar e/ou em outros espaços, principalmente porque considera as análises críticas sobre a realidade vivida, a qual deve ser constantemente problematizada e não tomadas de maneira estática, mas sim dialética. Sendo assim, as problematizações contribuiriam com a transformação da realidade.

Outra tendência pedagógica progressista na educação que, ao lado da Pedagogia Libertadora, forma uma proposta,

centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, [...] uma educação autônoma e até certo ponto a margem da estrutura escolar, e quando dirigidas às escolas [...] buscava transformá-las em espaço de expressão de ideia populares e exercício de autonomia popular (Saviani, 2019, p. 414-415).

É a Pedagogia Libertária, que se pauta na transformação do modelo societário capitalista e o fim de autoritarismos, constituída por outra corrente epistemológica, que “nasceu da necessidade de se criar um sistema filosófico que pudesse abarcar os desejos das revoltas sociais”

(Ferreira, 2012, p. 22). Além disso, para sermos mais precisos, tal frente de pensamento tem por objetivo a aniquilação do papel do Estado como agente autoritário que governa, controla e organiza a sociedade de classes⁷.

Desse modo, a Pedagogia Libertária “pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominante do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia” (Libâneo, 1996, p. 36). Assim sendo, e a partir da visão de mundo, sociedade, trabalho e de escola que esta tendência pedagógica possui, e o seu objetivo de transformar a sociedade e o modelo econômico vigente, forjara-se a práxis da teoria social crítica que constitui o Anarquismo.

Referente as tessituras teóricas das tendências críticas, chegamos a Psicologia Histórico-Cultural, que do ponto de vista epistêmico, também concebe o mundo, a sociedade, o ser humano, dentro do enfoque histórico, cultural, mediador, interacionista da realidade-mundo em que vivemos, expresso pelas relações de produção e das relações sociais de produção que marcam o tempo e o espaço (materialismo histórico) e vice-versa, pois o espaço é entendido como autor, marcando o tempo e tais relações.

Nesta perspectiva teórica, os aprendizes são entendidos como sujeitos ativos, ela também atribui relevância a construção coletiva de conhecimentos, já que os aprendizes estão inseridos numa determinada cultura que permite a eles avançarem na internalização de símbolos e no estabelecimento de estruturas cognitivas, portanto, respeitam-se os estágios de desenvolvimento individual, os quais favorecem à aprendizagem, através da mediação com outros sujeitos, mas a referida apren-

⁷ Esse estágio de organização da sociedade já se configuraria como Anarquia que, segundo Ferreira (2012, p. 23), é diferente de Anarquismo, pois “Anarquia é a forma como a sociedade se organiza sem governo, isto é, o estado de uma sociedade sem autoridade centralizadora. É importante relembrar o fato desta palavra ter sido e ainda é usada para designar desordem, confusão”.

dizagem também contribui para o desenvolvimento e para a construção dos conceitos espontâneos e científicos (Vigotsky, 1984/1988).

À luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Acadêmica e da Pedagogia de matriz crítica, a Geografia Escolar Crítica possibilita o entendimento de como o sistema econômico vigente se apropria do espaço para (re)produzir o capital e o próprio espaço através de modos de produção cada vez mais tecnológicos e exploradores das forças produtivas sociais, fortalecendo assim as relações de poder no cenário mundial.

A crítica da Geografia sobre a fase monopolista do capital permitiu um trabalho militante dos professores contra a ideologia alienante e imposta de cima para baixo, com suas contradições e desigualdades econômicas projetadas no espaço habitado. As relações de poder, que também se constituem como relações sociais historicamente determinadas, se materializam no espaço a partir da vivência dos homens e mulheres mediadas pela política. Na Geografia essas relações também direcionam o estudo sobre o território (Souza, 1995) que também têm centralidade na abordagens pós-críticas.

Ademais, outras possibilidades da Geografia Crítica no contexto da Educação Básica é o desenvolvimento de ações didáticas que visem à problematização da realidade vivida (cotidiano), à prática do estudo do meio, dos conceitos-chave: Paisagem, Lugar, Território, Região, Espaço, à (re)leitura socioespacial em diferentes escalas de análise (local-regional-nacional-global), ou seja, que proporcionem discussões sobre uma diversidade de temas geradores e categorias, como: trabalho, relações sociais de produção, cidade, campo, povos e culturas, globalização, regionalizações mundiais, micro espaços (Lira, 2020), inclusive com violência, domicílio, entre outras propostas de conteúdos que ganharam espaço na Geografia Escolar, a partir da abordagem crítica.

Acreditamos, então, na problematização da realidade como ponto de partida para a construção de conhecimentos e que a formação con-

ceitual também é fundamental em qualquer disciplina escolar, inclusive para a geográfica. Daí, comungamos com a perspectiva da teoria histórico-cultural para o encaminhamento da Geografia Escolar Crítica, pois,

Nos estudos de Vigotsky (1989) há indicações metodológicas inspiradoras [...] entre os quais se destacam: a problematização da prática e dos saberes (espaciais) dos alunos, um questionamento, uma tarefa a ser resolvida, o método de dupla estimulação, em que dois conjuntos de estímulos são apresentados aos sujeitos: “um como objeto de sua atividade, e outro como signos [palavras, mapas, etc.] que podem servir para organizar essa atividade” (Couto, 2011, p. 35).

Dessa forma, salientamos que os caminhos tradicionalmente trilhados no curso da disciplina escolar Geografia devem ser repensados, para que as funções psicológicas superiores, atenção ativa e consciente, memória voluntária, percepção, análise, comparação, pensamento abstrato, vontade, afetividade, formação de conceitos (Mestres e Gõni, 2006; Souza e Andrada, 2013), sejam potencializadas, através das análises espaciais decorrentes das práticas pedagógicas contra-hegêmônicas. Isto é importante para que os(as) estudantes compreendam seus papéis de cidadãos(ãs), a partir do aguçamento crítico e possam transformar o espaço em que vivem. Adiante, abordaremos os entrelaces das perspectivas pós-críticas na Geografia, Pedagogia e Geografia Escolar.

GEOGRAFIAS PÓS-CRÍTICAS, PEDAGOGIA LIBERAL NÃO-DIRETIVA, PEDAGOGIA MULTICULTURAL E AS GEOGRAFIAS ESCOLARES: HUMANISTA E CULTURAL

Para situarmos a construção desta seção textual, apresentamos no quadro 05, a síntese dos entrelaces das Geografias Pós-Críticas: Humanista e Nova Geografia Cultural, das Pedagogias: Liberal Renovada Não-Diretiva e Multicultural e as Geografias Escolares: Humanista e Cultural.

Sendo assim, consideramos como Geografias Acadêmicas Pós-Críticas, a Geografia Humanista e a Nova Geografia Cultural. A primeira, para Yi-Fu Tuan,

[...] procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. As relações com a natureza e o comportamento geográfico são, contudo, também do interesse de outros geógrafos (Tuan, 1985, p. 143).

Conforme o autor, tais relações e comportamentos também são do interesse de outros geógrafos, como os especialistas das áreas da geografia física ou regional, por isso destaca a importância de entendermos o papel do humanismo e da perspectiva humanística e daí para que se afirmem os saberes-fazer dos(as) geógrafos(as) humanísticos(as) e como esses(as) podem contribuir na análise espacial, tomando por referência o mundo humano.

QUADRO 05 - ENTRELACES DAS GEOGRAFIAS PÓS-CRÍTICAS, DAS PEDAGOGIAS: LIBERAL NÃO-DIRETIVA E MULTICULTURAL E AS GEOGRAFIAS ESCOLARES: HUMANISTA E ESCOLAR CULTURAL

Geografia Acadêmica	Abordagem	Pedagogia	Tendências	Geografia Escolar	Abordagem/ temas/ conteúdos
Geografia Humanista Nova Geografia Cultural	Teorias Pós-críticas; Fenomenologia Pós-estruturalismo	Pedagogia Humanista. Pedagogias: Multi/Intercultural Decolonial/ Queer	Liberal Não-Diretiva/ Pedagogia da Existência Multiculturalismo; Relações étnico-raciais; Direitos Humanos Neoescolanovismo Neonstrutivismo Neotecnicismo Educação Bancária	Geografia Escolar Humanista Geografia Escolar Cultural.	Lugar, Território; Identidade; Mundo vivido cotidiano/ pertencimento. Temas transversais.

Fonte: Elaborado pelo autor

Para apresentarmos, a segunda abordagem geográfica, é preciso balizarmos a (re)tomada do olhar dos(as) geógrafos(as) sobre os fatos culturais e das relações de poder no século XXI, quando determinados conceitos/categorias/filosofias foram (re)apropriados(as) ou propostos(as) por meios de métodos científicos e matrizes teóricas pós-críticas, como o pós-estruturalismo (sob forte influência foucaultiana), o pensamento decolonial ou decolonialidade, a Psicanálise, a partir do pensamento de Freud e Lacan, o paradigma da Complexidade (Morin, 2005), o conceito de Ecologia de saberes (2010), a filosofia de teóricos pós-críticos radicais, como Gilles Deleuze, Félix Guatarri e Jacques Derrida, entre tantos(as) outros(as), que dão suporte àqueles(as) que

construíram a Nova Geografia Cultural brasileira e/mundial e que continuam a construí-la.

Desse modo, tomamos as contribuições de Claval (2012), que demarca os anos de 1990 como sendo o momento de uma “Virada Cultural” marcadamente no Brasil e em vários países ocidentais. Ainda de acordo com este autor, o Brasil se configura como um domínio inesgotável de possibilidades e temas para os/as geógrafos/as brasileiros/as construírem estudos acadêmicos a partir dos fatos culturais.

Além disso, o referido autor, ao tecer o texto “A geografia cultural no Brasil” (2012), através do qual procede a uma minuciosa leitura crítica dessa abordagem geográfica no percurso brasileiro, chega à consideração de que ela se encontrava no estágio de sua plena dignificação, consolidação e êxito, dado o caráter de originalidade impresso na teorização por alguns pesquisadores/as nacionais, como Holzer e Gil Filho, assim como pelos geógrafos imigrantes Sahr e Hoeffle e outros/as expoentes.

Situadas as Geografia Pós-Críticas, enfocaremos sucintamente sobre a Pedagogia liberal renovada não-diretiva e a Pedagogia Multicultural, por fim indicaremos alguns encaminhamentos dessas abordagens acadêmicas da Geografia e da Pedagogia para a Geografia Escolar.

O ponto de partida da Pedagogia liberal renovada não-diretiva⁸ é o desenvolvimento integrado/congruente do ser humano, tomado pela sua dimensão interior, ou seja, subjetiva, no que diz respeito à formação humana e ao sucesso da aprendizagem. Em outras palavras, o homem é aceito com suas características particulares, tendo a empatia um papel fundamental na relação professor(a)-estudante, pois, na abordagem rogeriana, o ser humano “possui uma capacidade, uma tendência a desen-

⁸ Expressão cunhada por Libâneo em 1985 e adotada por Luckesi na obra “Filosofia da Educação” (1994), com a devida autorização do autor. Em Mizukami (1986), essa perspectiva é apresentada como abordagem humanista e, em Saviani (1999), como pedagogia da existência. Porém, este autor não aprofunda a discussão referente ao psicólogo americano Carl Rogers, um dos principais teóricos da corrente do não-diretivismismo, como fizeram a(os) autores(as).

volver-se, a autodirigir-se, a reajustar-se [...] que devem ser liberadas não diretamente” (Puente, 1978, p. 53, *apud* Mizukami, 1986, p. 37).

Ademais, para Carl Rogers, a aprendizagem é adquirida a partir da experiência interacionista homem-meio e das relações interpessoais, mas tem como principal responsável o(a) próprio(a) estudante. Por isso, a aprendizagem deve ser centrada nele(a). O mundo é percebido internamente pelo sujeito, logo a percepção é a realidade vivida (Mizukami, 1986). Além disso, tal abordagem evidencia a autenticidade humana e o entendimento de que o homem é capaz de transformar o mundo e transformar-se, ou seja, de “vir a ser”, por meio da autorregulação e da motivação.

Já na Pedagogia de perspectiva inter/multicultural há o reconhecimento e valorização das diferenças estudantis e, nesse bojo, das diferenças humanas, além disso, advoga pelo direito não só ao acesso à Educação, mas lutam, incansavelmente, pela inclusão dos/das diferentes na ocupação de espaços, antes reconhecidos como espaços de exclusão, segregação e integração (Candau, 2008).

Essa abordagem pedagógica parte do pressuposto de que cada estudante é um ser único e possui habilidades, capacidades de aprendizagem e trajetórias culturais distintas e que, muitas vezes, são invisibilizadas ou apercebidas por falta de conhecimento, medo, políticas efetivas e preconceito estrutural societário.

Portanto, o papel do(a) educador(a) é operacionalizar um espaço de aprendizagem inclusivo e respeitoso, que reconheça e valorize as diferenças, adotando os métodos de ensino, discursos e as estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de cada indivíduo, mas com o conhecimento e a participação de todos(as) os(as) demais sujeitos(as) escolares nesse processo.

Ademais, a Pedagogia inter/multicultural defende a importância do diálogo, da escuta ativa e do respeito mútuo em sala de aula, por isso o trabalho envolvendo o coletivo é fundamental, buscando, assim, com-

bater estereótipos, preconceitos e discriminação, promovendo a igualdade de oportunidades para todos(as/es) estudantes, independentemente de sua origem étnica, condição socioeconômica, gênero, orientação sexual, habilidades, deficiências físicas ou intelectuais, altas habilidades ou superdotação, entre outros aspectos.

Retomando os fundamentos epistemológicos das Geografias Pós-Críticas e seus encaminhamentos para a escola, podemos dizer que Geografia Humanista adentra os espaços escolares do Brasil tendo como ponto de partida o contexto de manobras políticas nacionais de cunho neoliberal, vinculadas ao contexto de influência internacional⁹ (Silveira *et al.*, 2022) que, desde a década de 1990, têm influenciado ininterruptamente o sistema educacional brasileiro no que tange às formas de funcionamento, financiamento, organização, relações de trabalho, papel do Estado enquanto mantenedor da escola pública, bem como à adoção de aspectos teórico-metodológicos direcionais e do currículo prescrito, culminando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e, desde então, direcionam as reformas das políticas sociais até os dias atuais a partir das ofensivas ideológico-mercantis.

Desse modo, as manobras políticas que resultaram nos PCN adotaram a perspectiva fenomenológica, concedendo maior ênfase ao campo psicológico dos sentidos, a partir dos princípios das teorias da Gestalt e do construtivismo piagetiano, potencializando, assim, o ensino da categoria Lugar, do espaço vivido, percebido, da Cartografia Escolar e de temas transversais, como orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, ética, trabalho e consumo.

A transversalidade pôs em xeque uma diversidade de temáticas para todas as disciplinas escolares. Nesse bojo, algumas mais relacionadas às subjetividades, às identidades, às diferenças humanas, outras mais escamoteadas, porém não se apresentaram como uma grande ex-

⁹ Trata-se do documento: Educação um tesouro a descobrir, Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1996, ou Relatório Jacques Delors.

ceção à regra, por exemplo, a percepção ambiental, sustentabilidade, consciência ecológica, consumismo, mudanças climáticas, abordadas como desafios a serem superados no século XXI, incutindo no pensamento social que todos os homens e mulheres são os únicos responsáveis pela destruição da natureza ou do ambiente tomado como metade, ou seja, meio. Daí o grande capital desigual e combinado transfere as responsabilidades para os(as) consumistas, consumidores(as) e ainda justifica que, se todos(as) consumissem os mesmos objetos artificiais, o planeta terra não suportaria.

Sendo assim, é diante dessa agenda que colocamos as novas incumbências postas à Geografia Escolar, em tempos de Desafio da Diferença Pura (Corraza, 2005), tempo de estímulos aos hibridismos, à cultura globalizada, às identidades e ao encontro com o ‘eu’, da emergência dos lugares, de estilos e do modo de vida ocidental. Sendo assim, estamos falando de desafios que a disciplina escolar não se absteve de enfrentar, pois muitos conteúdos presentes no currículo da Geografia Escolar vão ao encontro do debate provocado pelos temas transversais, Pluralidade Cultural, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Ética, que permeiam os espaços escolares desde meados da década de 1990. Atualmente, os temas transversais ainda constam no planejamento escolar e de docentes, como balizadores de práticas pedagógicas não dissociadas do currículo.

Além disso, asseguramos que é de muito quilate, enquanto professores(as) de Geografia, abarcamos conteúdos como: Globalização, Choques Culturais, Diferenças da População Brasileira e Mundial, Ações Afirmativas, Políticas de Cotas, Territórios Indígenas, Quilombolas, Questões de Gênero, Acessibilidade Espacial, Inclusão Social, Imigração, Refugiados, Geopolítica Mundial, Organismos Internacionais, Conferências Ambientais, Paisagem Cultural, Aspectos Físico-Naturais, Direitos Humanos, Recursos Hídricos, Saneamento Básico, Problemas Sociais, Problemas Urbanos, Problemas Ambientais, e tan-

tas outras temáticas que acompanham a imensurável bagagem histórica de nossa disciplina escolar. Sendo assim, consideramos que tais temas e conteúdos substanciam o que chamamos de Geografia Escolar Cultural, quando encaminhados a partir de matrizes pós-críticas.

Na Geografia Escolar, dadas as implicações, conforme dissemos no parágrafo anterior, permeou, desde os anos 1990, o surgimento de novos espaços e lugares de fala, ocupados doravante pelos próprios sujeitos que, agora, tornam-se debatedores(as), mas que por muito tempo foram intencionalmente esquecidos(as), não recomendados(as) à sociedade, invisíveis e silenciados(as). Espaços e lugares, por sua vez, abertos e construídos sob os fortes ventos, que redirecionaram os novos tempos, saberes e fazeres em Educação, desta vez circularam na direção dos puros e para as suas diferenças (Corazza, 2005), pondo em xeque, por intermédio da luta e da militância, um aparato teórico-metodológico pertinente às demandas dos sujeitos multiculturais.

Tal ocasião favoreceu que, de fato, os conteúdos específicos referentes às histórias de vida, à condição social e ao lugar ocupado na sociedade dual pelos(as) marginalizados(as) fossem abordados/contemplados no currículo, seja ele prescrito ou praticado (Sacristán, 2000), no qual ganham centralidade aqueles(as) fatos e contextos históricos que estiveram por muito tempo distantes do trabalho educativo escolar e socialmente coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não finalizamos, apontamos que é difícil denominar uma Geografia Acadêmica brasileira, mediante o cenário contemporâneo, que pactue com os ideais do neoliberalismo. Porém, é possível identificarmos, quais geografias servem ao projeto neoliberal de educação e de sociedade. Nesse sentido, o quadro 06

proporciona vislumbrarmos os entrelaces, em outras palavras, diríamos, a apropriação da Geografia e das tendências pedagógicas por esse ideário fatalista como assevera Freire (1996), o qual não somos signatários.

QUADRO 06 - ENTRELACES DAS ABORDAGENS GEOGRÁFICAS E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS APROPRIADAS PELO IDEÁRIO NEOLIBERAL

Geografia Acadêmica/ Abordagem	Pedagogia/ Tendências	Geografia Escolar/Abordagem/ conceitos/ temas	
Não evidenciamos uma Geografia Acadêmica fundamentada nos ideais neoliberais. Ideário neoliberal/Ideologias dominantes.	Pedagogias: das competências/ corporativa/da presença. Neoprodutivismo e suas variantes. Educação Empreendedora. Competências e Habilidades. Educação Bancária. Abordagem Cognitivista.	Geografias apropriadas pelos grupos dominantes: Geografia Escolar Tradicional/ Tecnicista/ Humanista/Cultural.	Raciocínio geográfico. Pensamento espacial. Princípios lógicos/ utilitarismo/ Psicologismo/ Projeto de Vida/ Protagonismo Juvenil. A geografia escolar também se apropria das competências e habilidades

Fonte: Elaborado pelo autor

Como palavras finais, conjecturamos que, diante das orientações pedagógicas oficiais atuais orientadas pelas variantes do neoprodutivismo: o neoescolanovismo, com o lema aprender a aprender; o neotecnicismo que prima pela racionalidade, produtividade e eficiência dos resultados com o mínimo de dispêndios; e o neoconstrutivismo, amparado na psicologia piagetiana que fornece as bases para a compreensão

da aprendizagem como construção ativa (Saviani, 2019), são o cerne da “pedagogia oficial” que sobreveio na década de 1990 e das permanências que atravessam as práticas docentes com a disciplina escolar Geografia, são possíveis os encaminhamentos da Geografia Escolar Tradicional; Geografia Escolar Moderna; a Geografia Escolar Tradicional/Tecnicista e de uma Geografia Escolar Cultural, esta última mutilada de qualquer possibilidade de criticizar e de fazer crítica da realidade/mundo em que vivemos.

Por outro lado, consideramos que há possibilidades de insurgências de Geografias Escolares Críticas, orientadas pelo materialismo histórico-dialético e/ou por perspectivas anarquistas, mas é preciso pontuarmos que estas foram sequestradas e extirpadas pelos(as) formuladores(as) das políticas curriculares contemporâneas. Assim sendo, para não concluir, pensamos que estas abordagens estão nas mãos dos(as) professores(as) e estudantes da Educação Básica que, com elas, poderão operar a revolução social por uma transformação totalizante, de baixo para cima conforme asseverou Milton Santos (2000), tendo em vista que, para as “pedagogias oficiais”, mediadas pelo estado neoliberal e os agentes especulativos da educação pública, estas não servem.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. *In*: REGO, N; CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. 1.ed. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2011. p. 13-30.
- ANDRADE, M. C. de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CATTANEO, D. No espaço da liberdade a (re)construção da natureza: um ensaio sobre a relação Geografia, Ambiente e Anarquismo. **Cadernos Geográficos (UFSC)**, Florianópolis, Imprensa Universitária, v. 12, p. 38-47, mai. 2005. Disponível em: <https://cadernosgeograficos.paginas.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>. Acesso em 15 mar 2023.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: SALLUM JR, B. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHRISTOFOLETTI, A (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1985.

CLAVAL, P. A geografia cultural no Brasil. *In*: BARTHEDELOIZY, F.; SERPA, A. (Orgs.). **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia**. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, p. 11-25. Disponível em: <barthe-9788523212384.pdf> (scielo.org). Acesso em 24 nov. 2023

CLAVAL, P. **História da Geografia**. Tradução José Braga Costa. Lisboa: Edições 70, 2006.

CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, 2005. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329/259>. Acesso em: 02 abr. 2023.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da Geografia. *In:* CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

COUTO, M. A.C. O método dialético na didática da Geografia. *In:* CAVALCANTI, L. de S. BUENO, M. A. Souza, V.C. de. (Orgs.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia. Editora da PUC Goiás, 2011.

COUTO, M. A. C. Ensinar geografia na escola pública de hoje. *In:* SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M. M. (Org.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1. ed. Niterói: Ed. Consequência, 2015, p. 109-130.

FARIAS, P. S. C. A Geografia Escolar Crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões**, Cajazeiras, v. 5, n. 10, p. 12-39, jun./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10689857>. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/article/view/1649/pdf>. Acesso em 02 15 jul. 2023.

FERREIRA, D. C. **Educação e Sociedade: lições pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887-1945)**. 2010. 108 p. Dissertação

(Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUELKE, L. Problemas de explicação científica na Geografia. [*S. l.*]1979. **Geografia**, Rio Claro, SP, v. 4, n. 8, p. 1-22, 1979. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14768>. Acesso em 24 nov. 2023.

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1997.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LIRA, S. M. de. **A Geografia Crítica: um olhar sobre a diversidade na Educação Geográfica**. **Revista GeoSertões**, Cajazeiras, v. 5, n.10, p. 12-39, jun./dez, 2020. DOI: <https://doi.org/10.56814/geosertoos.v5i10.1532>. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/article/view/1532/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MESTRES, M. M. GOÑI, J. O. Nível de desenvolvimento e as relações com o ambiente físico e social: o ponto de vista de Piaget. *In:* Salvador, C. (Org). **Psicologia da Educação**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre, Artmed, 2006. p. 87-98.

MIZUKAMI, M das G. M. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986. Disponível em: <https://interdisciplinarmackenzie.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**. v.1, 1.ed. São Paulo: Contexto, 2008. v.1. 190p.

MOREIRA, R. **O Pensamento Geográfico Brasileiro**. v. 2, 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PEREIRA, D. C. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905 – 1941)**. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, M. **Sociedade e espaço**: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 54, p. 81-100, jun. 1977. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1092>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. 308p.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas/SP, Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, É. da S. S. *et al.* Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SOJA, E. W. **Geografias Pós-Modernas**. A Reafirmação do espaço na Teoria Social Crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOUZA, J. G. de. **A Geografia Escolar na ditadura militar**: a prestidigitação do trabalho. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2022.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/360062888_A_Geografia_Escolar_na_ditadura_militar_a_prestidigitacao_do_trabalho_School_geography_in_the_military_dictatorship_the_prestidigitation_of_the_work. Acesso em: 18 mai. 2023.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. **Geografia**: ensino e formação de professores. 1.ed. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. CORRÊIA, R. L. GOMES, P. C (Orgs). **Geografia**: conceitos e temas. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas-SP, v. 30, p. 355-365, jul./set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/8636/6080>. Acesso em 24 nov. 2023.

SUETEGARAY, D. M. A. Notas sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos (UFSC)**, Florianópolis, Imprensa Universitária, p. 1-63, mai. 2005. Disponível em: [https://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-](https://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a)

[Espistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf](#). Acesso em 15 mar 2023.

TUAN, Y-F. Geografia Humanística. *In*: CHRISTOFOLETTI, A (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1985. p. 143-164.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone/Edusp, 1988. p. 103-117.

DOS PCN À BNCC: AS MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS DOS PARADIGMAS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA NORTEADORES DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Isabela Sarah Trigueiro Custódio de Brito²

Paulo Sérgio Cunha Farias³

INTRODUÇÃO

O currículo é um documento pedagógico de construção social que orienta e organiza as práticas educativas. Lopes e Macedo (2013) o caracterizam como um plano formal das atividades e experiências de ensino e aprendizagem que se realizam nos estabelecimentos educacionais. É através da organização curricular que são selecionados os conteúdos, as metodologias e os modos de avaliação, bem como são definidos o tempo e as atividades no espaço escolar.

Contudo, para além da organização do trabalho na escola, o currículo também implica diretamente na formação dos sujeitos na sociedade. Por ser um artefato cultural, socialmente construído e histórica-

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq-UFCG, sem o qual não poderia ter alcançado êxito.

² Graduada e mestranda em Educação pela UFCG. Professora da Rede Pública Municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe/PE. E-mail: i.belasarah@gmail.com

³ Doutor em Geografia pela UFPE e professor associado IV da UAED e do PROFGEO/UFCG. Email: pscunhafarias@hotmail.com

mente situado (Moreira; Silva, 2002), é fruto de disputas de interesses e forças que se situam política e economicamente, refletindo, portanto, o jogo de poder que perpassa o cenário educacional e social. Nesse sentido, consiste em um instrumento de poder fruto de uma tradição seletiva, ou seja, é “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 2002, p. 59).

Desse modo, o currículo é um documento orientado a partir de valores e pressupostos que interferem diretamente nas práticas educativas, tendo fundamental importância para a concretização da educação. Por trás das listas de conteúdos e orientações pedagógicas, as concepções teóricas e influências metodológicas que lhe dão subsídios permitem compreender o projeto de sociedade e de formação de sujeitos pretendidos. Dessa maneira, como forma de organizar e orientar as práticas educacionais para fins determinados existem políticas curriculares que, em caráter prescritivo, estabelecem diretrizes oficiais para orientar a formulação de currículos em um território.

O currículo é também objeto de transformações ao longo do tempo e muitas delas são realizadas a partir das políticas que atuam diretamente na construção da educação do país. No Brasil, o ordenamento curricular educacional tem se dado a partir de políticas de abrangência nacional. Entre elas, os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) são destacados neste estudo.

Em virtude de intervir diretamente na organização das práticas educativas e ordenar também as disciplinas ministradas e suas especificidades, inserem-se no debate curricular as questões referentes aos componentes que fazem parte da Educação Básica, a exemplo da Geografia Escolar. Este trabalho se debruça sobre o currículo prescrito na área da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de compreender as concepções teóricas que o norteiam, tanto no campo da Geografia Científica, quanto em suas diretrizes pedagógicas.

De maneira geral, há uma lacuna nas pesquisas sobre a Geografia Escolar e no campo do currículo no que se refere aos documentos parametrizadores dessa disciplina em âmbito nacional, destacando-se a falta de investigações que analisem os pressupostos teóricos e metodológicos que os fundamentam. Nos trabalhos já realizados, há uma tendência a enfatizar o aspecto programático e conteudista do currículo (Luna, 2015; Gorziza, 2017), em detrimento de análises que investiguem as intenções e interesses que norteiam a elaboração dos documentos curriculares. Além disso, há um predomínio de análises de currículos municipais ou escolares, sem, contudo, esquadrihar documentos curriculares de nível nacional (Gonçalves, 2006; Luna, 2015; Rodrigues, 2017).

Diante disso, a pesquisa realizada consistiu em um estudo comparativo entre os PCN e a BNCC, na intenção de perceber as mudanças ou permanências dos paradigmas da ciência geográfica que os subsidiam. Pretendeu-se, com isso, depreender a natureza da Geografia Escolar proposta para os alunos da educação básica brasileira, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo o tipo de sujeito que se pretende formar a partir desse currículo, bem como o projeto de sociedade por ele defendido.

Nesse sentido, a investigação teve como objetivo geral verificar as mudanças ou permanências nos paradigmas da ciência geográfica que, nos documentos dos PCN e BNCC, fundamentam a Geografia Escolar proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscou: analisar as concepções da Geografia Científica que, nesses documentos, fundamentam as propostas de Geografia Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender como os paradigmas que os fundamentam influenciam na escolha, definição e abordagem pedagógica dos conceitos-chave da ciência geográfica que estruturam os conteúdos da Geografia Escolar; e, finalmente, refletir sobre as implicações dos paradigmas da ciência geográfica que nor-

teiam os PCN e a BNCC para as concepções de Geografia Escolar, de sociedade e de sujeito social que as políticas curriculares oficiais buscam alcançar através dos sistemas de ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve caráter qualitativo, uma vez que não se propôs a contabilizar quantidades como resultado. O objeto do estudo não foi quantificado, mas sim, analisado em sua natureza social e descrito a partir de suas significações, valores e representações na sociedade. Na busca por comparar as matrizes da Geografia científica que norteiam os PCN e a BNCC, a investigação filiou-se também à pesquisa comparativa, como forma de prescrutar esses textos e descobrir as mudanças ou permanências que se encontram em seus paradigmas, lançando mão de um raciocínio comparativo que permite “descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças (...)” (Schneider; Schmitt, 1998, p. 1).

Na metodologia da pesquisa, também foi utilizada a análise documental, uma vez que ambos os textos se caracterizam como documentos oficiais. Para tanto, tomando por base Cellard (2008), primeiramente, realizou-se uma análise preliminar dos textos, investigando os seguintes aspectos: o contexto, isto é, a conjuntura política, econômica e social na qual foram produzidos; a autenticidade e confiabilidade, analisando a sua procedência; a natureza, os suportes e estruturas dos documentos; seus conceitos-chave e lógica internas, examinando a organização das ideias e os conceitos neles presentes. A etapa seguinte foi de análise propriamente dita, quando ocorreram a reunião das categorias analisadas anteriormente e a construção da interpretação.

Assim, após a etapa inicial de análise preliminar de cada documento separadamente, houve a análise comparativa posterior, na qual as descobertas realizadas durante a primeira etapa foram confrontadas, comparadas e analisadas à luz do referencial teórico, como forma de alcançar conclusões acerca das mudanças ou permanências dos paradigmas da ciência geográfica em ambos os documentos.

Da realização dessas análises, também participaram princípios da metodologia de análise de conteúdo, principalmente na fase de coleta e tratamento dos dados. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de tratamento de informação que se aplicam na análise de comunicações a partir de procedimentos sistemáticos de descrição e inferência dos discursos, possibilitando a interpretação do conteúdo das mensagens (Bardin, 2011).

No estudo, os procedimentos da análise de conteúdo foram utilizados na fase da análise propriamente dita da pesquisa documental dos PCN e da BNCC, na área de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, três categorias analíticas foram propostas a fim de possibilitar uma investigação aprofundada de ambos os textos: concepções teóricas de Geografia; conceitos geográficos; habilidades e competências. Com base nessas categorias foi conduzida a leitura e análise dos documentos, objetivando compreender a proposta de ensino de Geografia neles presente.

Essas escolhas metodológicas tiveram o intuito de propiciar a compreensão, a partir das inferências, dos implícitos e subentendidos nos documentos dos PCN e da BNCC para a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, voltaram-se a desvendar aquilo que está por trás do colocado nesses documentos, de modo a revelar as motivações, interesses e objetivos pretendidos com a formulação de políticas curriculares para essa disciplina.

AS CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS, EDUCACIONAIS E CURRICULARES DOS PCN

Os PCN são um documento de orientação curricular destinado aos professores e demais profissionais da Educação Básica brasileira do final da década de 90 e se situam em meio a um conjunto de reformas políticas e sociais de cunho neoliberal cujo objetivo foi adequar o Brasil às determinações políticas mais amplas colocadas pelos países centrais capitalistas, como mostra Pontuschka (1999).

Santos (2006) assinala o momento de reestruturação produtiva vivenciado na década de 90, caracterizando-a como a “adoção das novas tecnologias, que se articulam com as novas formas de organização e de gestão da produção, e se baseia fundamentalmente no modelo japonês – o toyotismo” (Santos, 2006, p. 189). Tal reestruturação provocou mudanças intensas no perfil do trabalhador a partir da introdução de novas tecnologias no processo de produção, como a microeletrônica e a robótica, e de formas de organização e gestão do trabalho de orientação flexível.

As reformas realizadas, no entanto, extrapolaram a esfera econômica propriamente dita, abarcando outros setores importantes, como a educação. O interesse neoliberal na educação reside no papel estratégico desse setor, que interessa não apenas para formar o trabalhador exigido pelo modo de produção em vigor, mas também como forma de exercer controle e regulação social. Nesse panorama, o Estado tem como objetivo ajustar o perfil dos indivíduos à sociedade resultante da reestruturação produtiva, baseado na ótica do neoprodutivismo⁴, que

⁴ De acordo com Saviani (2011), o neoprodutivismo e suas variantes (neotecnicismo, neoconstrutivismo e neoescolanovismo) são tendências pedagógicas ressignificadas pelo processo de reestruturação produtiva que passou a demandar uma formação educacional diferenciada para um trabalhador flexível. Desse modo, essas tendências pedagógicas vinculam-se ao lema do “aprender a aprender”, que valoriza a produção de saberes individuais construídos pelos próprios alunos, dando maior ênfase ao método de aquisição do saber do que ao conhecimento propriamente dito.

busca garantir eficiência e produtividade a partir do controle dos resultados.

No caso do Brasil, as reformas educacionais dos anos 90 buscaram maximizar a eficiência da formação dos trabalhadores, objetivando reduzir os custos dos investimentos públicos e promover a educação do cidadão produtivo⁵. Desse modo, é possível perceber que os PCN foram publicados em meio a um contexto histórico de mudanças nas esferas social, econômica e política, caracterizando-se como um importante elemento de análise para compreensão dos rumos que a educação do país tomava na década de 90.

O documento está organizado em dez volumes que contemplam uma introdução, as diferentes áreas do conhecimento e os temas transversais que devem ser abordados por todas as áreas, de forma interdisciplinar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Tais volumes são divididos para os quatro ciclos do Ensino Fundamental, abrangendo da primeira à oitava série. O volume introdutório – tanto para os primeiros como para os últimos ciclos – apresenta o documento para os professores, sua organização e estrutura, enquanto os demais volumes apresentam as áreas do conhecimento específicas.

O texto correspondente à Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental encontra-se, junto com a área da História, no quinto volume dos PCN. Na seção de Geografia, é proposta uma caracterização da área seguida pelos objetivos de ensino e os critérios de seleção e organização dos conteúdos. Na segunda parte da seção, discorre-se sobre o ensino e a aprendizagem e são apresentados os objetivos, blocos temáticos e conteúdos, além de critérios de avaliação para o primeiro e

⁵ Conceito forjado por Frigotto e Ciavatta (2003) que designa um sujeito que se submete “às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (p. 53). Nesse sentido, de acordo com os autores, o termo “produtivo” associado à condição de cidadania refere-se a um trabalhador capaz de gerar mais-valia.

segundo ciclos do Ensino Fundamental, separadamente. Por fim, há algumas orientações didáticas para o ensino de Geografia.

Na caracterização da área, a educação geográfica é situada no Ensino Fundamental e apresentam-se as principais tendências teóricas dessa ciência, apontando as correntes tradicional, crítica e fenomenológica da Geografia, embora esta última não seja nomeada diretamente dessa forma. Não obstante a discussão acerca das correntes geográficas, o documento não indica explicitamente qual delas fundamenta, porém sugere no texto uma preferência pela última.

Muitos autores, a exemplo de Pontuschka (1999), Sposito (1999) e Oliveira (1999), apontam para o caráter eclético e pluralista dos PCN quanto à concepção geográfica que o embasa. Rocha (2014), no entanto, embora também ressalte o ecletismo presente no texto, afirma ser possível perceber uma opção clara pela Geografia fenomenológica no documento, respaldada por teorias construtivistas.

A fenomenologia é uma corrente filosófica que procura estudar os fenômenos, isto é, essências ou significações que aparecem e são construídas pela consciência dos sujeitos, podendo ser coisas materiais, ideias, resultados da vida prática ou da ação humana (Oliveira, 1999). Nessa perspectiva, de acordo com Rocha (2014), ela busca analisar as vivências intencionais da consciência dos sujeitos, percebendo como estes dão sentido aos fenômenos. No campo da Geografia, a fenomenologia embasa estudos que priorizam as experiências vividas pelos indivíduos, suas percepções, comportamentos, sentimentos e significados que atribuem aos espaços, fazendo emergir como categoria principal o lugar, uma vez que, como mostra Neto (2017), as relações dos sujeitos com o espaço são carregadas por representatividades, subjetividades, afetividades, identidade e pertencimento.

Nessa perspectiva, inserem-se as Geografias da Percepção e do Comportamento, a Geografia Humanista e a Nova Geografia Cultural. As primeiras surgiram com o intuito de investigar as percepções dos

indivíduos em relação ao espaço, partindo do entendimento de que as decisões tomadas pelos sujeitos e seus comportamentos se dão mais com base nas representações que têm dos espaços do que nele objetivamente (Ferreira; Simões, 1986). A segunda focaliza as experiências dos sujeitos com os lugares. A terceira, por sua vez, incorpora elementos das duas anteriores, objetivando interpretar as dimensões culturais dos espaços para incorporar as identidades, o pertencimento, os significados, as representações dos sujeitos ou grupos com relação a dimensões geográficas específicas.

No texto dos PCN, é possível perceber a opção teórico-conceitual pela Geografia fenomenológica, na medida em que são enfatizadas as relações dos sujeitos com os lugares, suas percepções, representações, noções de identidade, bem como a escolha da dimensão do espaço vivido como ponto de partida para o ensino. É destacada no texto a dimensão subjetiva dos significados construídos por cada sujeito em relação às paisagens, bem como sua filiação com a categoria lugar.

Em relação às concepções tradicional e crítica da Geografia, o documento tece críticas a ambas, apontando-as como insuficientes para explicar a complexidade da relação homem/sociedade/natureza, apresentando, desse modo, a Geografia fenomenológica como opção mais completa para compreendê-la, em virtude de considerar a dimensão subjetiva e cultural das relações dos sujeitos com o espaço.

Tratando do conhecimento geográfico, o texto dos parâmetros traz o conceito de espaço geográfico como sendo historicamente produzido e afirma que a percepção espacial dos indivíduos é marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Em relação aos conceitos geográficos que estruturam a proposta, o espaço geográfico é apontado como objeto central do estudo da Geografia Escolar, devendo os conceitos de paisagem, território e lugar também ser abordados durante os estudos no Ensino Fundamental. O documento discorre brevemente acerca desses conceitos, dando-lhes definições que ora se coadunam, ora entram

em choque com a concepção de Geografia escolhida, o que representa inconsistências teóricas e contradições na proposta.

A paisagem, por exemplo, embora seja apontada como elemento associado ao lugar e, portanto, carregado de subjetividades, é também abordada a partir de uma dimensão material, sendo definida como “unidade visível, que possui uma identidade visual caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos” (Brasil, 1997, p. 112). O território, por sua vez, ora é definido para além da configuração política de um Estado-nação, como “o espaço constituído pela formação social” (Brasil, 1997, p. 111), sendo apontadas a diversidade e as múltiplas identidades que coexistem nele, ora é reduzido a um “conjunto de paisagens contido pelos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país” (Brasil, 1997, p. 111).

Essas discrepâncias na definição dos conceitos em relação à concepção geográfica adotada revelam que esta se encontra no documento sem estar fundamentada teoricamente. Oliveira (1999) caracteriza os PCN como possuindo uma “postura fenomenológica” e um “subjetivismo radical”, mas sem a presença substancial dessa concepção filosófica em seu texto. Nesse sentido, a incoerência entre a postura pretensamente adotada e seu respaldo nos conceitos e modos de ensino propostos revela as contradições existentes neste parametrizador curricular.

A categoria lugar, central na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta-se como estruturante da Geografia proposta no documento. O conceito em questão é definido como “os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos” (Brasil, 1997, p. 112), o que explicita a perspectiva de abordagem da Geografia fenomenológica. Nesse sentido, as representações, vivências individuais e particulares, bem como as significações e sentimentos dos sujeitos com os lugares são enfatizados ao longo de todo o

documento e a categoria lugar assume centralidade no estudo da Geografia proposta como produto da experiência humana (Leite, 1998).

Essas escolhas e definições conceituais apontam para a opção feita pelo documento em relação à Geografia fenomenológica como alicerce para o ensino da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal opção se articula também com o contexto histórico do período no qual foram elaborados os PCN. A visão neoliberal em vigor trouxe exigências para a formação educacional dos trabalhadores que apontavam para um cidadão participativo e produtivo, conforme colocam Frigotto e Ciavatta (2003), sujeito às determinações e transformações do mercado e sendo caracterizado pelo individualismo, competitividade e autonomia.

Conforme aponta Duarte (2001), a filosofia do “aprender a aprender” está presente em todo o documento a partir do discurso das habilidades e competências que os alunos devem adquirir em sua formação educacional como forma de adaptar-se e readaptar-se constantemente às mudanças sociais causadas pelas demandas capitalistas, adequando a educação à economia de mercado.

Nesse sentido, o projeto geral de educação e o ensino de Geografia no documento se articulam a partir das teorias pós-críticas do currículo que, destacando aspectos de identidade, subjetividade, significação e cultura (Silva, 1999), permitem uma abordagem centrada mais no sujeito do que no social e na coletividade. Os conceitos de ideologia e alienação, por exemplo, categorias essenciais para a leitura crítica do social, esvaziam-se de sentido em virtude da relativização da realidade proposta pelas teorias pós-críticas, isto é, da impossibilidade de se realizar uma leitura macro das relações sociais. Desse modo, essas teorias se articulam ao projeto neoliberal na medida em que fragmentam o social e dificultam uma visão crítica da sociedade. Duarte (2001) afirma que

(...) trata-se de abandonar qualquer perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, todos estamos imersos na mesma realidade e dela não podemos nos distanciar para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea (Duarte, 2001, p. 115).

No entanto, além das teorias pós-críticas, também se encontram presentes no documento elementos da teoria curricular tradicional, que enfatiza os aspectos organizacionais, objetivos e técnicos do ensino, buscando produtividade, eficiência e eficácia.

A educação geográfica proposta pelos PCN não proporciona uma formação crítica de construção coletiva de saberes a partir do conhecimento socialmente produzido já existente. Ao contrário, propõe uma construção de conhecimentos e significados que são subjetivos, fragmentando o social e fortalecendo o individualismo, haja vista estar empenhada em formar sujeitos que não realizam uma leitura crítica da sociedade, pois estão constantemente envolvidos com as mudanças do mercado, buscando transformar-se para sobreviver na luta para se adaptar às demandas do capitalismo.

AS CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS, EDUCACIONAIS E CURRICULARES DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento previsto pela Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 210, determina a fixação de conteúdos mínimos como forma de assegurar uma formação básica comum para o Ensino Fundamental assim como prevê o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). A criação da

Base, nesse sentido, já estava posta pela lei desde o final dos anos 80, contudo, sua homologação se deu apenas no ano de 2017.

O processo de elaboração propriamente dito do documento se deu ao longo dos anos de 2015 a 2017 e nesse processo três versões foram apresentadas, tendo sido realizadas algumas consultas públicas sobre os textos das duas primeiras versões antes da publicação da terceira e última. O cenário sociopolítico desse período foi marcado pela instabilidade econômica e política no Brasil em virtude do processo de ruptura governamental ocorrido após o *impeachment* da então presidente da república, Dilma Rousseff, decorrente do golpe parlamentar/judiciário/midiático de 2016 (Farias, 2020).

O estabelecimento da presidência de Michel Temer implicou na substituição do modelo neodesenvolvimentista desenvolvido pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) por um modelo radicalmente neoliberal, marcando, conforme assinala Farias (2020), o início de “um plano de reestruturação do papel do Estado em moldes mais profundos do neoliberalismo” (p. 3). Diante disso, um conjunto de reformas de cunho neoliberal passou a ser implementado no governo brasileiro, com o condão de adequar setores importantes aos moldes do mercado. Entre eles, inclui-se a educação. Desse modo, o processo de elaboração final da BNCC se deu de forma aligeirada no governo transitório pós-*impeachment*, uma vez que o interesse pelas reformas realizadas, entre as quais encontra-se a publicação da Base, era o de reestruturar o Estado brasileiro de acordo com as demandas mercadológicas.

A BNCC caracteriza-se por seu caráter normativo e possui uma organização específica, iniciando com uma breve apresentação seguida por uma introdução que destaca aspectos importantes do documento. Posteriormente, sua estrutura é apresentada e discorre-se acerca de cada etapa da Educação Básica. O Ensino Fundamental é caracterizado por cinco áreas do conhecimento e nove componentes curriculares, com suas respectivas competências específicas, sendo eles divididos em uni-

dades temáticas que abrangem diferentes objetos de conhecimento que, por sua vez, correspondem a diversas habilidades propostas para serem alcançadas no ensino. Em relação à Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento segue a mesma estrutura apontada.

A concepção de Geografia escolhida para fundamentar o texto não é explicitamente definida, porém, ao longo do documento, é possível perceber uma opção pela Geografia fenomenológica, haja vista a predominância, no texto, de aspectos relacionados a essa corrente, demonstrando uma continuidade teórica com os PCN. Como já exposto anteriormente, as concepções de Geografia Humanística, da Percepção e do Comportamento se reúnem em conjunto pelo seu aporte epistemológico na fenomenologia, sob a denominação atual de Nova Geografia Cultural. Para Claval (1999), “o ponto de vista cultural é constitutivo da geografia humana transformada pela crítica pós-moderna” (p. 63). Nesse sentido, essa abordagem geográfica valoriza também as experiências dos indivíduos no espaço, em uma dimensão cultural carregada de significados e representações a partir dos quais os sujeitos constroem suas identidades.

A opção pela Geografia fenomenológica desemboca no currículo através de uma organização que valoriza o estudo das vivências dos sujeitos, do espaço vivido, bem como da paisagem local, destacando as experiências subjetivas em detrimento das sociais. Esse fato promove uma articulação dessa concepção geográfica com as teorias curriculares pós-críticas que rompem com a perspectiva estruturalista e com a ênfase nas relações econômicas e de classe das teorias críticas. Alguns de seus principais conceitos, como identidade, diversidade, diferença, alteridade, subjetividade e cultura (Silva, 1999), podem ser encontrados na BNCC.

Mustafé (2019), discorrendo acerca da área de Geografia na BNCC, afirma que

o objetivo intrínseco que subjaz toda a Geografia da Base é desenvolver a percepção dos alunos, através do conceito de identidade, levando-os, assim, ao conceito de cidadania. Os conceitos de identidade e de cidadania estão presentes como objetivos a serem alcançados, através do desenvolvimento do raciocínio geográfico, para a construção de uma forma de pensar que seja espacial (Mustafé, 2019, p. 24).

No entanto, embora esses conceitos tenham significativa recorrência no texto, as noções de diversidade e identidade, por exemplo, partem de concepções genéricas, uma vez que não estão definidos, ou mesmo apontados, os sujeitos da diversidade ou como se constituem suas identidades e diferenças. Ferreira (2015) denuncia a inadequação do uso do conceito de diversidade em uma proposta curricular nacional sem fundamentação teórica, afirmando que isso “significa esvaziá-lo e reduzi-lo à retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito (...)” (Ferreira, 2015, p. 307).

A partir desse pluralismo e multiplicidade de identidades indefinidas, e de diferenças não propriamente apontadas, ocorre uma fragmentação do sujeito, que passa a se identificar com múltiplas identidades sem conseguir, no entanto, construir a sua, de forma política e conscientemente engajada. Desse modo, esse sujeito plural a ser formado não está comprometido politicamente com nenhum processo de emancipação ou transformação social, considerando-se a multiplicidade de identidades com as quais se identifica, o que impossibilita seu engajamento em causas específicas.

Em se tratando dos conceitos geográficos presentes no texto, a Base afirma estar fundamentada “nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade” (Brasil, 2018, p. 361). Sendo assim, o espaço é apontado como conceito mais

amplo e complexo da Geografia, necessitando de outros complementares que expressam seus diferentes aspectos, a saber: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Embora sejam apresentados, esses conceitos não são definidos, ao longo do texto, de acordo com a Geografia fenomenológica. No entanto, é possível observar a definição de alguns deles, de forma implícita, em algumas unidades temáticas. A das *Conexões e escalas*, por exemplo, propõe para o 3º ano o objeto de conhecimento “paisagens naturais e antrópicas em transformação”. Nela, o conceito de paisagem implicitamente proposto fundamenta-se no possibilismo geográfico, uma vez que parte da dimensão material e dual, perspectiva bastante difundida pela Geografia Escolar Tradicional, não enfatizando a dimensão das representações, sentidos e significações, como seria a partir de uma abordagem fenomenológica.

Ademais, os conceitos apontados não estruturam a organização dos conteúdos, isto é, a formação de conceitos, em uma perspectiva vygotskyana de mediação simbólica para operacionalização do pensamento (Cavalcanti, 2012), desse modo não orientando o ensino. Isso ocorre em função dessa não ser a base epistemológica sob a qual se sustenta o documento, uma vez que ele se assenta mais sobre princípios construtivistas piagetianos. O que, de fato, parece estruturar a organização dos conteúdos da área da Geografia na BNCC, mais do que uma perspectiva epistemológica específica, são as habilidades e competências que o documento enfatiza, como indica Mustafé (2019).

São apontadas competências gerais para o ensino de Geografia e específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os princípios do raciocínio geográfico que são colocados – analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem – refletem princípios da Geografia clássica que instrumentalizam o indivíduo a raciocinar e interferir no espaço. É possível perceber que, a partir deles, não se propõem as habilidades e competências da crítica filosófica, neces-

sárias para se pensar a condição socioespacial do aluno das classes trabalhadoras em uma perspectiva de emancipação. A Base propõe raciocínios geográficos necessários à adaptação e ao uso do espaço pelos sujeitos do processo ensino/aprendizagem, e não para uma reflexão propositiva à transformação e superação das suas desigualdades e contradições.

Tais princípios do raciocínio geográfico propostos se relacionam com as competências na medida em que promovem a centralidade do sujeito no processo, valorizando habilidades desenvolvidas individualmente pelos alunos. Nesse sentido, é possível afirmar que a presença da Pedagogia das Competências, bem como de suas implicações na organização dos conteúdos da Base, revela a presença das teorias tradicionais do currículo no texto, as quais enfocam o aspecto organizacional curricular, elegendo habilidades consideradas importantes para os sujeitos e organizando currículos que viabilizem desenvolvê-las.

Desse modo, a organização dos conteúdos proposta, tomando por base as competências e habilidades, aponta para a intenção de formar sujeitos produtivos. A Geografia na BNCC, nessa perspectiva, aparece como mais uma ciência capaz de propiciar aos cidadãos conhecimentos necessários à vida em sociedade, à resolução de problemas e à adaptação a um mundo em constante mudança.

COMPARANDO OS DOIS DOCUMENTOS

A partir das análises conduzidas nos documentos PCN e BNCC, alguns paralelos podem ser traçados no intuito de compará-los, percebendo as continuidades e rupturas entre as suas propostas para a Geografia Escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, é possível perceber diferenças em relação à organização do texto e à apresentação da área da Geografia. Nos PCN, é feita

uma discussão acerca das correntes da Geografia científica, apresentado um apanhado geral da evolução do pensamento geográfico e de suas vinculações com a Geografia Escolar, o que não é feito na BNCC, que traz uma apresentação mais superficial, sem enfatizar a história dessa área como ciência e como disciplina escolar.

Nos PCN, os principais conceitos mediadores da aprendizagem teórica da leitura espacial são definidos e na Base, em função da sua superficialidade teórica, esses conceitos geográficos são apresentados, porém não discutidos. Os PCN, embora não se eximam de propor conteúdos através dos eixos temáticos, não assumem uma proposição e organização de forma clara. Na BNCC, ao contrário, o ordenamento dos conteúdos é assumido de forma explícita nas unidades temáticas e nos objetos do conhecimento, o que revela, em relação aos PCN, o seu caráter mais normativo, controlador, impositivo e prescritivo da gestão nacional para as políticas curriculares de Estados e municípios.

Por se fundamentarem na Pedagogia das Competências e, por isso, ampararem-se nas teorias tradicionais do currículo, os dois documentos, a partir de habilidades e competências, expressam o pragmatismo da organização da educação sob a perspectiva neoliberal. Ainda que tais habilidades e competências estejam mais explícitas na BNCC, os PCN também as trazem na forma de objetivos de aprendizagem e no decorrer do texto, o que revela uma proposta em comum de Geografia utilitarista e aplicável à resolução de demandas sociais.

É possível afirmar também uma permanência da concepção geográfica que embasa os dois parametrizadores, pois a Geografia fenomenológica é a principal corrente teórica que fundamenta ambas as propostas. A opção por uma Geografia subjetivista que prioriza as experiências, representações e sensações dos sujeitos com o espaço vivido, em detrimento de discussões analíticas e críticas do espaço geográfico, é uma continuidade clara na proposta da Geografia escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental nessas políticas curriculares brasileiras.

Essa permanência, no entanto, não revela apenas uma continuidade na proposta de Geografia, mas também um movimento de perpetuação e tentativa de padronização do modelo neoliberal em vigor. A partir dos contextos sociais e históricos nos quais se deu a elaboração dos dois documentos é possível perceber a presença de grupos radicalmente neoliberais no poder, conduzindo reformas sociais com o objetivo de estruturar a sociedade nos moldes do mercado.

Isso revela, em última análise, o projeto de sociedade e sujeito social pretendidos a partir da formação educacional proposta pelos documentos oficiais. Há um compromisso em formar para o mercado de trabalho, de acordo com as demandas capitalistas, de modo a colaborar para a manutenção de uma sociedade de classes. Nesse sentido, não é proposta uma educação para a emancipação, que dote o sujeito de consciência crítica para transpor a realidade desigual em que vive, mas sim, uma educação para a conformação e adaptação aos ditames do mercado, na medida em que os indivíduos devem se ocupar em formar-se para atender às demandas capitalistas, não refletindo sobre as relações sociais desiguais das quais fazem parte.

Sendo assim, a concepção de sujeito e de sociedade que ambos os parametrizadores almejam também se configura como um elemento de continuidade entre as duas propostas. É possível afirmar que não há uma preocupação, em nenhum dos documentos, com a formação dos filhos dos trabalhadores, haja vista estar ausente deles a concepção crítica de Geografia, a qual possibilita uma leitura crítica do espaço geográfico, ao passo que forma para a transformação social. Para os sujeitos das classes oprimidas, propõe-se uma educação conformista e voltada à subserviência, produzindo cidadãos produtivos e submissos em uma sociedade desigual e capitalista.

Evidencia-se, também, a continuidade no que se refere às teorias pós-críticas do currículo, pois as categorias de identidade, diferença e diversidade se fazem presentes em ambos os documentos. Neles, a ca-

tegoria da diversidade não é fundamentada teoricamente, bem como não são explicitados os sujeitos e grupos que ela envolve. Além disso, as categorias de diferença e diversidade se confundem, reduzindo-se a primeira a uma expressão da multiplicidade cultural, de forma a mascarar as desigualdades sociais.

Essa imprecisão e o uso indiscriminado do conceito de diversidade “pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (Rodrigues; Abramowicz, 2013, p. 17). Nesse sentido, os documentos não problematizam as diferenças ou discutem a diversidade com o intuito de promover conscientização e transpor as desigualdades, mas apenas celebram a multiplicidade de identidades sem situá-las em meio às lutas e contradições existentes na sociedade e no espaço geográfico.

Diante disso, explica-se a articulação, nos documentos, de campos tão distintos das teorias curriculares, as tradicionais e as pós-críticas. Tal fato ocorre a partir da convergência das dimensões objetiva e subjetiva de tais correntes teóricas, respectivamente, na medida em que ambas abraçam o indivíduo e negam o estudo da totalidade social e de suas contradições, centrando as propostas pedagógicas no sujeito. No campo da Geografia, como foi visto, tal articulação toma a forma da corrente fenomenológica para endossar a proposta subjetivista de uma educação neoliberal centrada no indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto buscou discutir os resultados da pesquisa comparativa realizada entre as bases teóricas dos documentos dos PCN e BNCC de

Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando compreender as continuidades e/ou discontinuidades existentes nos textos.

Diante das discussões apresentadas anteriormente, é possível perceber um movimento de perpetuação de ideais neoliberais influenciando a educação brasileira desde os anos 90, que ganhou força com a publicação dos PCN e se consolidou com a BNCC. No campo da Geografia, esse fato se mostra na continuidade das bases teóricas propostas para a disciplina nos primeiros anos do Ensino Fundamental, adotando uma perspectiva fenomenológica e empobrecida, com vistas a dar ênfase aos aspectos individuais e desarticular a dimensão coletiva, desencorajando uma leitura crítica do espaço como forma de manter as desigualdades existentes na sociedade.

Essa influência neoliberal crescente na educação, visível na análise realizada dos documentos, dá forças ao pensamento de Darcy Ribeiro de que a crise da educação não é, de fato, uma crise, mas sim um projeto articulado e executado por grupos seletos, detentores de poder nos campos econômico, político e social, que pensam a educação a partir de seu projeto de sociedade e, a partir dos lugares sociais que ocupam, propõem políticas públicas que viabilizem seus interesses.

Nesse sentido, esta pesquisa visou contribuir com o campo de estudos do currículo e da Geografia que realiza leituras críticas dos documentos propostos. Destaca-se a necessidade de outros estudos como este, que esquadrinhem as legislações propostas – ou impostas – e revelem os reais interesses, teorias e projetos sociais pensados e executados pelos seus propositores.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio;

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3, p. 59-91.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 131, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CLAVAL, P. A Geografia Cultural: o estado da arte. *In*: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001a. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d1b83d5d-7085-41ce-a955-ccdd564d794b/content>. Acesso em: 09 set. 2024.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

FARIAS, P. S. C. A lei 13.415/2017 e o lugar da Geografia Escolar na estrutura curricular do Ensino Médio. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 2, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2020.245116>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/245116/36601>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da escola**, Brasília, v. 9, ed. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.582>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>: Acesso em: 8 mai. 2023.

FERREIRA, C. C.; SIMÕES, N. N. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1953/1022>. Acesso em: 09 set. 2024

GONÇALVES, A. R. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar**: do currículo oficial e do currículo praticado. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

GORZIZA, H. S. **A Geografia nos documentos curriculares para o exercício da docência nos anos iniciais**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

LEITE, A. F. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998. DOI: https://doi.org/10.11137/1998_0_9-20. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/view/6197/4794>. Acesso em: 09 set. 2024

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, E. T. **A contribuição da disciplina de Geografia para a formação dos discentes do Ensino Fundamental I do município de Praia Grande**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUSTAFÉ, D. N. **O ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. *In*: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Reformas do Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais; tensão entre Estado e escola. *In*: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA, G. O. R. da. O currículo oficial para o ensino de Geografia: As prescrições oficiais do Estado brasileiro. *In*: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. de (Org.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFPG, 2014. p. 187-218.

RODRIGUES, M. F. de A. **Geografia-monstro: um currículo assombroso nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53040/57088>. Acesso em: 09 set. 2024.

SANTOS, J. dos. Início dos anos 1990: Reestruturação produtiva, reforma do Estado e do sistema educacional. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 187-199.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, v. 9, Porto Alegre, p. 49-87, 1998. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPÓSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. *In*: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

VASCONCELOS NETO, J. E. de. **As concepções de Geografia dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Solânea-PB**. Orientador: Paulo Sérgio Cunha Farias. 2017. 65 p. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PARAÍBA: UMA ANÁLISE DOS SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

*Fernanda Beatriz dos Santos Freitas*¹

*Paulo Sérgio Cunha Farias*²

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada, inserida no debate sobre as questões curriculares e seus desdobramentos na formulação de propostas de educação e de um modelo de sociedade, buscou dar continuidade a uma pesquisa que comparou os PCN³ e a BNCC⁴ de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando evidenciar mudanças ou permanências nas matrizes teórico-metodológicas do segundo documento em relação ao primeiro (Brito; Farias, 2022). De maneira mais específica, problematizou os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, considerando que esses fundamentos se evidenciam na articulação entre as teorias da

¹ Graduada em Educação pela UAED/UFCG. E-mail: fernandabeatriz99@live.com

² Doutor em Geografia pela UFPE, Professor Associado IV da UAEd/CH/UFCG, Campina Grande, PB, e-mail: pscunhafarias@hotmail.com

³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁴ Base Nacional Comum Curricular.

Educação, em geral, as teorias do Currículo, em específico, e as teorias do campo da Geografia Científica.

De acordo com Silva (2003), o currículo é um instrumento de poder e controle social que perpassa conteúdos, relações, planejamento, didática, avaliação, objetivos e a organização educacional. Sua função é padronizar, homogeneizar e moldar o conhecimento, a cultura, a educação e, conseqüentemente, os sujeitos, para forjar um modelo de sociedade. Sendo assim, grupos detentores de poder disputam, entre si, para incluir no currículo as suas intencionalidades e reproduzir sua visão de mundo a crianças e jovens. Portanto, o currículo estrutura-se a partir dos interesses dos que controlam o poder em cada contexto histórico, pois são esses interesses hegemônicos que definem o que deve ser incluído e, principalmente, o que deve ser apagado nele. Dessa forma, o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado com as esferas política, econômica e social.

No que se refere à Geografia Escolar, nota-se uma lacuna nas pesquisas voltadas para o seu currículo, fato evidenciado por Cavalcanti (2016), ao observar que essa temática é uma das que menos têm merecido a atenção de estudos sistemáticos dos geógrafos que se debruçam sobre o ensino dessa disciplina. Diante disso, a pesquisa em foco propôs-se a contribuir à temática da Geografia Escolar pelo viés do campo do currículo. Para isso, abordou os aspectos teórico-metodológicos da Proposta Curricular de Geografia Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, da Paraíba.

Com tais propósitos, estruturou-se a partir das seguintes perguntas: quais são os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Acadêmica; da Educação, em geral, e do Currículo, em particular, que dão suporte à Geografia Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Documento Curricular do Estado da Paraíba?; esses pressupostos teórico-metodológicos seguem os preconizados pela BNCC nacional?; que perspectivas de educação, em geral, e geográfica, em particular,

esse documento curricular propõe?; que modelos de sociedade e de sujeito se espera formar com essa proposta curricular?

Consoante às questões levantadas, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Acadêmica, da Educação, em geral, e do Currículo, em específico, que subjazem a proposta de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Documento Curricular do Estado da Paraíba.

Como objetivos específicos, buscou verificar se o documento curricular de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Paraíba segue os fundamentos teórico-metodológicos preconizados pela BNCC nacional; compreender as concepções de educação e geográfica que o documento curricular do Estado da Paraíba propõe para a organização do processo de ensino/aprendizagem da Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e desvendar os modelos de sociedade e de sujeito que esse currículo espera que a educação, em geral, e a geográfica, especificamente, ajudem a formar.

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caráter qualitativo. A abordagem qualitativa busca compreender e analisar os dados coletados e entender os fenômenos que contextualizam os resultados encontrados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem tem como principal fonte de dados o ambiente natural no seu funcionamento habitual. Assim sendo, o pesquisador descreve e analisa os dados recolhidos em toda a sua riqueza de detalhes, respeitando a forma em que foram transcritos ou registrados. Nessa perspectiva, preocupa-se mais com o processo do que com o resultado em si, analisando os dados de forma indutiva. Nesse processo, as hipóteses do pesquisador são criadas

à medida que os dados são coletados e não para confirmar hipóteses pré-concebidas.

Por outro lado, como o documento curricular se constituiu no próprio objeto da pesquisa, a investigação se fundamentou nos princípios e métodos da pesquisa documental. Segundo Cellard (2008, p. 296), “definir o documento representa em si um desafio”, daí propor abordá-lo numa perspectiva globalizante, considerando-o como vestígio do passado, como tudo que serve de testemunho, como fonte. O documento curricular para a Geografia dos anos iniciais da Paraíba se apresenta como um texto impresso em papel e formato digital, e foi tomado na pesquisa como fonte primária. Classifica-se como documento público não-arquivado, amplamente distribuído para as redes escolares e disponível no sítio eletrônico da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB), o que facilita o seu acesso ao pesquisador.

Em consonância com Cellard (*idem*), a pesquisa documental se constitui de duas etapas: a análise preliminar e a análise propriamente dita. A primeira permite avaliar adequadamente, com um olhar crítico, os documentos e apresenta cinco dimensões: o estudo do contexto no qual o texto foi produzido, o autor e os autores sociais em cena, a autenticidade e confiabilidade do documento, a sua natureza, os seus conceitos-chave e a sua lógica interna. O contexto corresponde ao estudo do contexto social global no qual o documento foi produzido, por isso envolvendo a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou a sua produção. A dimensão dos autores corresponde à necessidade de conhecer a identidade dos autores do documento, bem como os interesses e motivos que os levaram a escrevê-lo. Em relação à autenticidade e à confiabilidade, fazem-se necessárias para assegurar que as informações transmitidas são de qualidade, por isso sendo necessário verificar a procedência do documento, bem como a relação entre os autores e o que eles descrevem. A natureza do texto e seus suportes podem

influenciar a abertura e liberdade dos autores, os subentendidos e a estrutura do documento. Em relação aos conceitos-chave, o pesquisador deve compreender satisfatoriamente o sentido dos termos utilizados no texto (Cellard, *idem*).

Já a análise propriamente dita, segundo Cellard (*idem*), é o momento em que o pesquisador reúne todas as partes realizadas na análise preliminar. A partir de uma abordagem indutiva e dedutiva, é feita a análise do documento à luz dos questionamentos iniciais da pesquisa. Ao longo da análise, esses questionamentos podem ser enriquecidos à medida em que as descobertas vão se aprofundando.

A pesquisa realizada seguiu tais princípios da análise documental para explicitar os pressupostos epistemológicos do documento curricular sob enfoque. Primeiramente, reuniram-se as partes da análise preliminar do documento, a fim de interpretá-lo. Posteriormente, na etapa da análise propriamente dita, fez-se a confrontação dele com a BNCC nacional, na busca pelas correspondências entre seus pressupostos e para explicitar as perspectivas de educação, em geral, e geográfica, em particular, que esse currículo propõe, bem como as implicações das concepções de sociedade e de sujeito social que ele almeja ajudar a formar através dos sistemas de ensino.

Propondo-se a comparar o Documento Curricular de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Paraíba com a BNCC nacional, com o intuito de verificar se seus pressupostos epistemológicos correspondem, o estudo utilizou alguns suportes metodológicos da pesquisa comparativa, cujos princípios foram necessários para buscar as correspondências entre os dois documentos. Para Schneider e Schmitt (1998), com essa modalidade de investigação, lança-se mão de um tipo de raciocínio comparativo com o qual é possível descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhan-

ças e diferenças, de modo a explicitar as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Para dar suporte metodológico aos princípios e métodos da pesquisa qualitativa, da documental e da comparativa, também foi utilizada a análise de conteúdo para a tematização, a coleta, o tratamento analítico dos dados e para a categorização na etapa da análise documental propriamente dita.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Além da descrição, seu objetivo principal é revelar o que os conteúdos podem ensinar. Sua intenção, portanto, é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências que recorrem a indicadores quantitativos ou não. Essa metodologia corresponde a um conjunto de técnicas para processar os dados, possibilitando o processo de decodificação das mensagens para, assim, transformá-las em produção textual. No estudo aqui descrito, o uso dessa metodologia de pesquisa guiou a interpretação do documento curricular sob o seu enfoque e a categorização (habilidades, competências e conceitos geográficos), com o intuito de revelar os fundamentos teórico-metodológicos explícitos e implícitos no seu texto.

O CONTEXTO E OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como as propostas curriculares oficiais recentes de Estados, Distrito Federal e municípios seguem a BNCC como normativa, o primeiro enfoque da contextualização da pesquisa foi esse documento curricular e as condições históricas que lhe forjaram.

A BNCC compõe a política educacional nacional e deve nortear a construção dos currículos escolares, as propostas pedagógicas, a formação de professores, a avaliação, os conteúdos educacionais e os critérios para oferta de infraestrutura. De acordo com Girotto (2016), analisar o documento da BNCC é fazer uma análise sobre o currículo que tem inspirado muitas reformas curriculares que vêm sendo colocadas em prática nas ações educativas. Consiste num documento normativo e prescritivo de alcance nacional, que estabelece um conjunto de “aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas da Educação Básica, as quais se organizam por meio de dez competências, quais sejam: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018).

Os marcos legais que previam a sua elaboração vieram se constituindo desde a redemocratização, com a Constituição de 1988, perpassando as reformas educacionais da década de 1990 e as mais recentes, principalmente as instituídas depois de 2016, das quais ela se configura como parte.

Assim, um dos marcos legais que corroboraram a construção desse documento curricular normativo foi a Constituição Federal (1988). Nesta, isso se explicita no artigo 210, que trata especificamente da necessidade de se estabelecerem conteúdos mínimos para toda a Educação Básica, a fim de garantir uma formação mais padronizada e que respeite os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. (Brasil, 1988). A LDB⁵ (1996), em seu artigo 9º, inciso IV, também explicita a necessidade de se estabelecerem competências e diretrizes para a Educação Básica, de forma conjunta, entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios. As DCN⁶, aprovadas pelo CNE⁷ na década de 2000, por

⁵ Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais.

⁷ Conselho Nacional de Educação.

sua vez, apontam para a organização curricular nacional de acordo com as contextualizações regionais, locais, econômicas, culturais e a valorização da pluralidade e diversidade cultural. O Plano Nacional de Educação (PNE) também ressalta a importância de uma base nacional comum curricular, “com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2014).

No entanto, para a compreensão do porquê da construção e da concepção de educação, em geral, e geográfica, em particular, da BNCC é necessário entender as mudanças que se processaram no Brasil em tempos recentes e como elas rebatem sobre as políticas educacionais. Para entendê-las, é importante contextualizar o período histórico do liberalismo e da ascensão do neoliberalismo, que se constituem como a política dominante desde a década de 1990. Segundo Rodrigues (2018), o neoliberalismo surge como uma corrente doutrinária do liberalismo, retomando algumas posições do liberalismo clássico e conservador, defendendo a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica. Sendo assim, o neoliberalismo de mercado passa a influenciar a política econômica mundial, refletindo seus interesses no ideário pedagógico.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo configurou-se como uma associação do liberalismo econômico com o autoritarismo social, um movimento de resistência mundial às teses progressistas e democráticas, regido apenas pelas demandas do livre mercado. Para o autor,

Na visão destes “novos liberais”, o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo), enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder (Selwyn, 2015). Neste sentido, a democracia é apenas “desejável”, mas não é uma

condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico (Freitas, 2018, p. 14).

Esse novo cenário neoliberal exigiu uma reestruturação do Estado, que passou de provedor para o mínimo, cuja finalidade está voltada aos interesses privados e enfatiza as capacidades e competências individuais para o bom desempenho econômico e social dos sujeitos. Nessa reestruturação, o Estado também passou pelo processo de desresponsabilização social, no qual a educação é enxergada como um serviço e não como um direito humano, e aos sistemas escolares cabem a formação e preparação para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo individual. Nessa perspectiva, a educação é considerada como fundamental para o desenvolvimento do capital humano individual⁸, portanto, fundamental para a geração de riqueza e capaz de inserir os sujeitos no competitivo mercado de trabalho. Por outro lado, a inserção ou não dos sujeitos na vida econômica é uma responsabilidade individual, cabendo a cada um a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. De acordo com Rodrigues (2018), a educação, nessa perspectiva do capital humano individual, é considerada como um investimento econômico e não como um direito, o que reforça a competição por empregos, já que não há vagas para todos.

O ideário pedagógico do neoliberalismo anuncia o fracasso da escola pública e a incapacidade do Estado para gerir o bem comum, e aponta como solução a iniciativa privada. É interessante ver, nesse contexto, como os interesses econômicos refletem nas políticas educacionais, para o que se faz necessário compreender as mudanças e reestruturações dos processos produtivos. Segundo Rodrigues (2018), a mu-

⁸ Na teoria do capital humano, de Theodore Schultz (1973), a educação é entendida como um investimento econômico, que trará retornos para a nação e para os indivíduos. Para ele, quanto mais investimentos no capital humano, composto por habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, mais retornos futuros serão alcançados. (Saviani, 2011).

dança do modelo de produção fordista para o toyotista acentuou a competitividade entre os trabalhadores. No modelo fordista, eles tinham mais estabilidade; já no modelo toyotista, os trabalhadores eram rotativos, precisavam competir entre si e aumentar a produtividade para manter suas posições no mercado de trabalho. Sendo assim, a educação escolar passou a adotar uma pedagogia que atendesse à demanda do mercado, formando o trabalhador competitivo, flexível, polivalente, produtivo, eficiente e eficaz, de acordo com a teoria do capital humano.

Por outro lado, para mensurar a eficiência desse modelo pedagógico, de acordo com Silva (2016), nos anos de 1990, o Estado brasileiro passou a ter a sua atuação redefinida. Nesse período, marcado pelas teses neoliberais, as políticas públicas passaram a adotar o modelo de administração gerencial, no qual o Estado passou de executor da administração pública para avaliador e regulador. No contexto educacional, assumiu como uma das suas principais funções a avaliação da qualidade da educação.

Nessa conjuntura, apesar do arcabouço normativo propor a construção de uma base nacional curricular comum desde, pelo menos, a Constituição de 1988, esse movimento foi eclipsado pela elaboração e adoção dos PCN como documento orientador das políticas curriculares dos entes federativos. No entanto, segundo Farias (2020), as discussões acerca da elaboração da BNCC foram retomadas a partir de 2012, ainda no governo Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores, porém, a versão final desse documento só foi concluída e colocada em vigência nos anos de 2016-2017, período pós-golpe, quando Michel Temer assumiu o poder. Para o referido autor (*idem*), Temer retomou o modelo do neoliberalismo radical para o plano econômico e político dos anos de 1990, pautado na economia internacional e na globalização, acentuando as privatizações, a oligopolização e a retirada dos direitos sociais e trabalhistas.

Consoante a essas mudanças ocorridas no cenário político e econômico, decorrentes do golpe jurídico-parlamentar de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Roussef do seu cargo, as autoras Tarlau e Moeller (2020) apontam para a prática do consenso por filantropia das fundações privadas e corporativas, e suas influências para a rápida elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo elas, o consenso por filantropia é

quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Segundo as autoras, esse conceito é baseado na teoria de Gramsci⁹ e demonstra como as fundações filantrópicas se tornaram fundamentais para o estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação. No contexto das reformas que resultaram na BNCC, a Fundação Lemann teve um papel crucial, atuando como a força política por trás desse documento, uma vez que, através do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, estruturava o consenso entre diversos atores. Nesse processo, o discurso da igualdade e qualidade na educação para todos escondeu os interesses de atores corporativos e privados na construção de um modelo de sociedade pautado numa educação hegemônica, que reforça o poder econômico dos dominantes e, conseqüentemente, a desigualdade política e econômica dos dominados.

⁹ A Teoria da Hegemonia Cultural descreve a dominação ideológica da classe burguesa sobre a classe proletária. Segundo essa teoria, os interesses da classe dominante se sobrepõem aos interesses da sociedade como um todo. Para isso, a classe dominante articula, entre si, alianças de poder para obter um consenso passivo das classes dominadas.

As mudanças ocorridas no campo da educação pública no Brasil reestruturaram os seus objetivos que, no contexto do neoliberalismo radical, passaram a ser a formação do cidadão produtivo e consumidor¹⁰, e do empreendedor¹¹. A educação passou por reformas, na LDB, com a Lei nº 13.415, que instaurou o Novo Ensino Médio; na elaboração e aprovação da BNCC e nas discussões acerca da BNC – formação, que visa a enquadrar os cursos de formação de professores à Base. Farias (*idem*) afirma que, na reforma da LDB, com a Lei nº 13.415/2017, a formação profissional foi incluída como um itinerário de formação do/da aluno/aluna a partir do segundo ano do Ensino Médio. Com isso, reforçou-se o caráter tecnicista da educação dos filhos dos trabalhadores e se reduziram as disciplinas da área de humanas, como História e Geografia, que deixaram de ser obrigatórias nessa etapa do ensino.

Nesse contexto de reformas, destacamos a proposta de uma base educacional comum a todo o país, que constitui um importante instrumento para a implementação de um modelo econômico e social neoliberal adequado às exigências do mercado. A BNCC é permeada por interesses e intencionalidades que determinam o que deve estar presente no currículo das redes de ensino e nas instituições escolares e, principalmente, o que deve ser apagado desse currículo: as identidades sociais e culturais consideradas minorias, por exemplo, como também os conhecimentos que despertem a classe trabalhadora para a reflexão e transformação do *status quo*. Faz-se necessário, então, ter consciência de quem está por trás desse documento que fundamenta um projeto de educação nacional fundado em princípios positivistas pautados na neutralidade, cientificidade e eficiência, inspiradores dos ideais pedagógi-

¹⁰ Conceito apresentado por Frigotto e Ciavatta (2003), caracteriza o sujeito submisso às “exigências do capital, que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (p. 53). Nesse sentido, o cidadão produtivo e consumidor é o trabalhador capaz de gerar mais-valia e refém do consumismo intenso.

¹¹ Em função da formação desse sujeito, criam-se as disciplinas Empreendedorismo, no Ensino Médio, e Projeto de Vida, em todas as etapas da Educação Básica.

cos tecnicistas e da pedagogia das competências, e que se mostra essencial para garantir a implementação do modelo de sociedade almejado.

O documento da BNCC implicou a reformulação e adaptação dos sistemas de ensino estaduais e municipais para garantir a implementação dos princípios e objetivos estabelecidos para a educação nacional. No estado da Paraíba, por exemplo, houve a formulação do documento Proposta Curricular do Estado, decorrente da aprovação, no ano de 2017, da BNCC nacional. Assim, a proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba e os seus desdobramentos na perspectiva da Geografia Escolar a ser ensinada nas suas redes educacionais, recentemente aprovada, insere-se no contexto histórico anteriormente analisado.

O processo de elaboração da Proposta Curricular da Paraíba foi instituído pela portaria do MEC, nº 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. O estabelecimento dessa portaria reflete o caráter normativo e obrigatório da implementação da BNCC por todos os segmentos de ensino da Educação Básica.

Na apresentação da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, afirma-se que a sua elaboração contou com a participação representativa de membros da comunidade escolar, como professores das Redes e Sistemas de Ensino da Paraíba, pesquisadores universitários e parceiros dos movimentos e segmentos sociais. A sua elaboração teve início no ano de 2018, com a Portaria nº 248, de 21 de fevereiro de 2018, que instituiu a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular do Currículo Paraibano, composta por três Coordenadores (professores universitários), um para a Educação Infantil e dois para o Ensino Fundamental, e vinte e dois redatores (professores das redes estadual e dos municípios) para a etapa de Educação Infantil e os componentes curriculares do Ensino Fundamental.

A proposta referente ao componente curricular Geografia foi elaborada por dois redatores geógrafos de ofício. Ambos são professores formados, com experiência em sala de aula, e pesquisadores de temas próprios dessa matéria. Além disso, participaram de programas na área da educação, em nível nacional, seja enquanto autor de questões para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou como redator da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, em seus currículos não se evidenciam experiências com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba é organizada a partir das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incorporando a transição para o Ensino Médio. A seção do Ensino Fundamental apresenta os marcos legais que normatizam essa etapa de ensino e os princípios que devem nortear a organização curricular e o planejamento pedagógico nos anos iniciais e finais da escola fundamental. Na sequência, destaca as áreas de conhecimento que devem compor o currículo do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC. Para os anos iniciais, essas áreas do conhecimento são: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Ensino Religioso.

Em cada área do conhecimento, são mencionados os direitos e objetivos de aprendizagem, as possibilidades de metodologia, a avaliação e, para os anos finais do Ensino Fundamental, tópicos referentes à transição para o Ensino Médio. Como o objetivo da pesquisa foi analisar os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, presentes nessa proposta curricular, trataremos das seções que correspondam a esse objetivo, aprofundando-nos, portanto, na área das Ciências Humanas/Sociais e, mais especificamente, no componente curricular Geografia.

O texto correspondente a esse componente apresenta-se, na referida área, juntamente com o componente curricular História. Na primeira parte da seção, é destacada a importância de ambos para a inser-

ção dos indivíduos no mundo, bem como a relevância do raciocínio geográfico para o educando compreendê-lo e intervir conscientemente no ambiente que o cerca. Em seguida, são apresentados os princípios fundamentais da Geografia que devem nortear a formação da “consciência espacial-cidadã” (Paraíba, 2018). Esses princípios geográficos são: a analogia, de Karl Ritter (1779-1859) e Paul Vidal de La Blache (1845-1918); causalidade, de Alexander Von Humboldt (1769-1859); localização e extensão, de Friedrich Ratzel (1844-1904); conexão e ordem, de Jean Brunhes (1869-1930), e diferenciação, de Alfred Hettner (1859-1941).

Esses princípios fundamentam os paradigmas clássicos da Geografia Científica e evidenciam a influência desta na Proposta Curricular da Paraíba. Isso sugere que a ênfase nos princípios da Geografia clássica se adequa melhor ao ensino que se fundamenta na proposta pedagógica geral pautada na racionalização, no pragmatismo e na individualização próprios das pedagogias das competências. Por outro lado, articula a proposta com o campo das teorias tradicionais do currículo. “Estas enfocam o aspecto organizacional curricular, elegendo habilidades consideradas importantes para os sujeitos e organizando currículos que proporcionem o desenvolvimento delas” (Brito; Farias, *idem*, p. 14).

Na sequência do documento, são apresentados os direitos de aprendizagem para o ensino da Geografia. Afirma-se que a proposta pretende superar o ensino meramente descritivo de situações do dia a dia, favorecendo o domínio de conceitos e as suas generalizações (Paraíba, 2018).

Nessa tessitura, no documento são apresentadas as áreas temáticas associadas aos direitos de aprendizagem, estabelecidas pela BNCC: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. Essas unidades temáticas devem ser articuladas às experiências vivenciadas no cotidiano das crianças em suas comunida-

des, bem como à relação dinâmica entre os fenômenos na sociedade e no meio físico natural, levando em consideração os processos e técnicas de produção desenvolvidas ao longo do tempo pela sociedade, o desenvolvimento gradativo do pensamento espacial através de exercícios de localização e os princípios metodológicos do raciocínio geográfico; além de identificar os recursos disponíveis no meio físico natural para reconhecer novas possibilidades de uso e transformação (Paraíba, 2018).

Para assegurar os direitos de aprendizagem estabelecidos na proposta, são definidos objetivos referentes a cada um deles e coerentes com os conteúdos e habilidades estabelecidos pela BNCC. Inclusive, no documento estadual são colocados os códigos de referência das habilidades estabelecidas no documento de referência, o que demonstra que a proposta curricular paraibana segue literalmente o que define a Base. Em relação aos conteúdos, por exemplo, são acrescentadas apenas as expressões “na sua região” ou “da Paraíba”, conforme ilustram os destaques em amarelo, no quadro a seguir.

QUADRO 01 - EXEMPLOS DE OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC) E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS (DOCUMENTO CURRICULAR PARAIBANO)

BNCC			Proposta Curricular da Paraíba		
ANO	Objetos de conhecimento	Habilidades	ANO	Objetivos de aprendizagem	Conteúdo
1º	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	1º	Descrever características observadas de seus lugares de vivência e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares e regiões da Paraíba

1º	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	1º	Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes épocas e regiões da Paraíba
1º	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas como o dia a dia da sua comunidade	1º	Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade, sua região e seu estado.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu lugar, em sua região e no estado da Paraíba

Fonte: Brasil (2018, p. 370); Paraíba (2018, p. 332)

Usando, na análise de conteúdo do documento curricular paraibano, a técnica de frequência, ou seja, a identificação dos termos que mais se evidenciam como habilidades a serem desenvolvidas para a construção do raciocínio geográfico ou pensamento espacial, ressaltaram-se as habilidades de identificar e descrever, conforme destacado no quadro acima, em verde, embora também ocorram as de observar, associar, comparar, reconhecer etc., dado que contraria a ideia de superação da geografia meramente descritiva, como apresentado na introdução do componente curricular, no currículo paraibano. Essa perspectiva adotada para a Geografia Escolar, portanto, contradiz o que estabelece o próprio texto do documento, no qual se propõe a superação do ensino meramente descritivo de situações do dia a dia, com a adoção de um ensino centrado no domínio de conceitos e nas suas generalizações.

A maior frequência dos referidos termos no documento revela a Geografia Tradicional como um dos fundamentos da Proposta Curricular da Paraíba. Segundo Gebran (2002), a Geografia Tradicional é enraizada no positivismo clássico e busca analisar a realidade de forma empírica, deixando de lado as reflexões sociais. Nessa concepção, a Geografia assume uma função meramente descritiva, contribuindo para a

manutenção e congelamento da história e dos conceitos. Nesse sentido, a proposta para a Geografia Escolar enquadra-se no modelo de educação pragmático e racionalizador adotado desde a década de 1990, voltado meramente para a formação de trabalhadores para as empresas.

Segundo Cavalcante (2012), o conhecimento é resultado de uma operação mental complexa que se desenvolve na relação do sujeito com o mundo. Em relação aos conceitos, Vigotsky (1993) *apud* Cavalcante (*idem*) afirma que, para formá-los, é necessário abstrair, isolar e examinar os elementos abstratos separados da totalidade da experiência concreta da qual fazem parte. É importante unir e separar. A síntese deve se combinar com a análise. Assim, para generalizar, abstraindo o conceito e transferindo-o para além do plano do real imediato, é necessário que o educando articule seus conceitos cotidianos aos conceitos científicos da Geografia, que se relacionam e influenciam constantemente.

A proposta curricular em análise não explicita que o trabalho pedagógico com os conceitos e suas generalizações para mediação da leitura geográfica do mundo pela criança se fundamenta nos princípios definidos por Cavalcanti. Ao contrário, pelo enfoque central nas habilidades, parece induzir, para a sala de aula, uma prática pedagógica pautada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros. Mesmo incorporando os termos da realidade vivida e das experiências dos educandos, as habilidades a serem desenvolvidas não listam as relações, reflexões, interpretações, questionamentos, problematizações ou críticas, elementos fundamentais para o exercício da cidadania ativa. Nesse sentido, a Geografia, centra-se em habilidades capazes de desenvolver o raciocínio geográfico para se viver no mundo do jeito que ele é. Os fenômenos geográficos são apresentados como estáticos, prontos e dados. A dinâmica histórica, social e contraditória da produção e reprodução do espaço geográfico é ignorada. Assim sendo, essa perspectiva de educação geográfica tem por objetivo a formação de sujeitos passivos, trei-

nados e adestrados para aceitar o contexto e as consequências da implementação do projeto econômico neoliberal.

No que se refere às categorias analíticas da Geografia presentes nos conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem, aparecem o espaço geográfico, a paisagem, o território, a região e o lugar.

O espaço geográfico é apresentado como um conjunto indissolúvel e contraditório de sistemas de objetos (cidades, vias de transporte, sistemas de produção etc.) e sistemas de ações (fluxos de pessoas, mercadorias, práticas políticas, culturais, relações sociais, entre outras) (Paraíba, 2018). Esse conceito adotado pelo documento foi elaborado por Santos (1999), para quem o espaço é um conjunto de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais diretamente ligados à vida que os preenche e anima. Esse destaque denota a ideia de um espaço dinâmico e em constante transformação, resultante dos movimentos e contradições da sociedade e dos processos de produção. Porém, nas habilidades e competências referentes à espacialidade, o espaço é colocado como pronto e dado, cabendo aos sujeitos se adaptarem e criarem possibilidades de nele se inserirem através da construção do raciocínio geográfico.

A categoria paisagem é entendida enquanto um conjunto de formas concretas que representam as relações entre o homem e a natureza ao longo do tempo, unindo objetos do passado e do presente (Paraíba, 2018). Para Santos (1997), a paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais que se organiza de acordo com os instrumentos de trabalho, à medida que as exigências de espaço variam para atender às demandas dos processos de produção correspondentes aos diversos níveis de capital, tecnologia e organização. Ele afirma também que a paisagem é um objeto mutável, pois suas formas dependem das condições econômicas, políticas e culturais, resultando das marcas históricas do trabalho e da técnica. Além disso, são as relações sociais que determinam o valor histórico de uma paisagem. Nas habilidades e competências referentes a essa categoria geográfica no documento, identi-

fica-se a perspectiva clássica da geografia, como definida por Suertegaray (2005), baseada na observação e descrição da paisagem enquanto expressão materializada das relações entre homem e natureza. Segundo Troll (1950) *apud* Suertegaray (2005), na perspectiva geográfica clássica, a análise da paisagem divide-se nas ordens naturais e humanas, como é apresentado no documento curricular da Paraíba, ao tratar das paisagens naturais e antrópicas, a partir da observação e análise meramente comparativa das mudanças nelas ocorridas ao longo do tempo.

O território, que pode ser temporário ou definitivo, efetivando-se em diferentes escalas, define-se pelas relações de poder que se estabelecem por determinados grupos sociais, no espaço-tempo (Paraíba, 2018). Segundo Souza (2005), esse conceito remete a uma perspectiva geográfica mais abrangente e crítica, na qual o domínio político do espaço resulta em uma visão flexível do território. Este é entendido, pelo autor, como um campo de forças e uma rede de relações sociais internas complexas, em que várias organizações espaço-temporais podem surgir, mesmo que não haja uma superposição entre o espaço concreto, com seus atributos materiais, e o território enquanto campo de forças. Ao analisar a presença dessa categoria no documento, nota-se uma contradição, à medida que se propõe uma abordagem crítica do território, mas o que predomina nas habilidades e conteúdos é a abordagem baseada na Geografia Tradicional. Segundo Silva (2016), nessa perspectiva, o território é visto a partir da materialidade do estado-nação ou como unidade político-administrativa com os quais os sujeitos constroem a identidade e o pertencimento. No documento, isso se explicita na construção desses elementos de pertença à Paraíba e ao espaço vivido pelo discente.

O conceito de região presente no documento refere-se ao princípio da espacialidade diferencial dos processos naturais e sociais, ou seja, a região consiste num conjunto de elementos naturais, econômicos, políticos e culturais que diferenciam determinados espaços (Paraíba, 2018).

Nessa perspectiva, é possível articular a geografia com as ciências naturais e sociais para o estudo da diferenciação espacial, como aparece sugerido nos objetivos de aprendizagem. A categoria região, embora não aparecendo de forma específica na proposta curricular, mas diluída em alguns conteúdos e habilidades, e remetendo a unidades político-administrativas, processos migratórios e características particulares de determinadas regiões, parece englobar os diferentes conceitos de região. Desse modo, incorpora as diversas possibilidades disponíveis na ciência geográfica para estabelecer uma regionalização.

A última categoria de análise geográfica presente no documento é a do lugar, entendido como uma construção sócio-histórica onde vivemos e construímos nossa identidade (Paraíba, 2018), definição que aponta para a Geografia Humanista e Cultural. Segundo Leite (1998), nessa concepção, o lugar é entendido como produto da experiência do sujeito com o espaço, este colocado como sinônimo do espaço vivido. Com base na necessidade que o sujeito tem de criar raízes, ter segurança e desenvolver o sentimento de pertencimento e identidade, há, nessa concepção geográfica, uma supervalorização da afetividade entre o sujeito e o meio.

A categoria lugar é a que mais se faz presente na proposta Curricular da Paraíba, nela aparecendo quinze vezes, diluída em todos os conteúdos e habilidades, limitando as propostas e análises às esferas pessoal e subjetiva. Com isso, considerando que cada sujeito estabelece experiências únicas com os lugares, a referida concepção geográfica e a proposta curricular que dela decorre dificultam a construção de generalizações, essencial à formação do raciocínio geográfico, além de não permitirem uma leitura objetiva, crítica e coletiva dos espaços vividos pelos(as) educandos(as).

Na Proposta Curricular da Paraíba, essa ênfase na abordagem fenomenológica da Geografia, concepção que ganha força a partir da década de 1980, denota a acentuação das diferenças culturais como efeito

da globalização em suas múltiplas facetas (Corrêa, 1995). As principais temáticas dessa concepção envolvem a análise da paisagem cultural, a história da cultura no espaço, as áreas culturais e a ecologia cultural, ou o estudo da ação do homem modificando a natureza. Recentemente foi incluída nessas temáticas uma abordagem à dimensão espacial da cultura, com a incorporação de temas como identidade, pertença, subjetividade espacial etc.

Diante das análises tecidas no decorrer da pesquisa, é possível identificar que o enfoque em habilidades e competências que enfatizam um caráter descritivo e pragmático nos conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem aproxima a Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental da proposta curricular da Paraíba das correntes da Geografia Tradicional, da Pedagogia das Competências e das teorias tradicionais do currículo, com os seus diferentes temas (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, organização, objetivos, planejamento, eficiência, formação para o mercado de trabalho etc.)

Especificamente em relação à Pedagogia das competências, que formata o currículo de Geografia a partir de habilidades próprias a sua matriz pedagógica tradicional, a Proposta Curricular da Paraíba acostase no neoescolanovismo, no neoconstrutivismo e no neotecnicismo. Segundo Saviani (2013), o neoescolanovismo consiste na necessidade de constante adaptação e readaptação dos conhecimentos para ampliar a empregabilidade dos sujeitos, fundamentando a educação na ação ativa do aluno, o que se torna coerente com um modelo educacional que se centra no aprender a aprender para torná-lo adaptável às constantes mudanças sociotécnicas da produção. Para o neoconstrutivismo, os saberes são centrados na pragmática da vida cotidiana, daí se focalizarem os processos de aprendizagem do aluno em ações ativas, o que atende aos mesmos objetivos de formação do sujeito produtivo. Ambos se relacionam com o neotecnicismo, que tem por objetivo a formação do trabalhador produtivo, eficiente e competitivo.

Por outro lado, o conceito de lugar que atravessa todo o documento é definido dentro da perspectiva fenomenológica, explicitando a presença da Geografia Humanística e Cultural com bastante ênfase no seu texto. O lugar enquanto espaço vivido apresenta-se em todas as análises dos objetivos de aprendizagem. Isso acaba limitando a reflexão dos alunos a suas experiências afetivas e subjetivas que, muitas vezes, mascaram as contradições e desigualdades sociais que caracterizam objetivamente o lugar. A presença da abordagem fenomenológica e cultural da Geografia remete para a incorporação da Pedagogia Cultural e das Teoria Pós-críticas do Currículo, pela recorrência aos termos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura e multiculturalismo¹², raça e etnicidade. Sendo assim, Pacheco e Pereira (2007) afirmam que o currículo consiste numa pluralidade de textos, noção de diferença, poder e narrativas identitárias. Nesse sentido, essa pluralidade epistemológica se evidencia no currículo de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no decorrer deste estudo, a partir das investigações realizadas, identifica-se que os fundamentos teórico-metodológicos postos para a Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Proposta Curricular da Paraíba seguem basicamente os mesmos presentes na BNCC. Poucas adaptações e enxertos foram feitos de um documento para outro, talvez pelo caráter normativo e prescritivo da base nacional.

¹² Movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados para serem reconhecidos e representados na cultura nacional. Sendo assim, o currículo multiculturalista é baseado nos ideais de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Nessa perspectiva, as diferenças culturais são fixas e pré-determinadas, restando apenas aceitá-las e “respeitá-las” (Silva, 2003).

Observou-se que a proposta de Geografia para os anos iniciais do documento curricular da Paraíba articula teorias divergentes do campo da educação e da Geografia, teorias que se coadunam ao projeto neoliberal na medida em que fragmentam o social e dificultam uma visão crítica da sociedade (Brito; Farias, 2022). De acordo com Duarte (2001), essa articulação improvável objetiva abandonar qualquer perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, a educação geral e a geográfica que o documento propõe buscam contribuir para que os sujeitos do processo ensino/aprendizagem façam uma imersão na realidade e dela não se distanciem para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea. Talvez seja um projeto de sociedade cada vez mais voltado aos interesses do mercado o objetivo maior que une as perspectivas de Educação e Geografia tão diferentes e controversas presentes na proposta. Para isso, é forjada a formação de sujeitos cada vez mais individualistas, competitivos, produtivos e adestrados para servirem aos interesses da elite dominante, sem questionar a ordem social capitalista e neoliberal. Sendo assim, os princípios da Geografia Crítica, da Pedagogia Crítica e das teorias críticas do currículo são negados, pois despertam os sujeitos para a reflexão, problematização, autonomia, coletividade e emancipação, o que não atende aos fins, objetivos e intenções dos proponentes de um documento curricular elaborado sob os auspícios e interesses do mercado.

AGRADECIMENTOS

À FAPESQ-PB, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientí-

fica - PIBIC/FAPESQ - UFCG, sem a qual a pesquisa aqui apresentada não poderia ter alcançado êxito.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p. 47-51, p. 63-78.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, DF, ano 151, n. 120-A, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 151, n. 120-A, p. 114-115, 6 abr. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 248, de 21 de fevereiro de 2018. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e estabelece providências correlatas para Reestruturação Curricular no Estado da Paraíba, no âmbito da Educação Básica, nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, n. 16.562, p. 6, 22 fev. 2018.

BRITO, I. S. T. C. de. FARIAS, P. S. C. DOS PCN À BNCC: mudanças ou permanências dos paradigmas da ciência geográfica norteadores da geografia escolar para os anos iniciais do ensino fundamental. *In: XIII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades-UFCG. Anais...Campina Grande (PB) Universidade Federal de Campina Grande, 2022.* Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sepechufcg/529795-DOS-PCN-A-BNCC--MUDANCAS-OU-PERMANENCIAS-DAS-CONCEPCOES-TEORICAS-DA-CIENCIA-GEOGRAFICA-QUE-FUNDAMENTAM-A-GEOGRAFI>. Acesso em 20 de junho de 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas-SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAVALCANTI, L. de S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Bol. Goia. Geogr.** (Online). Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/9713a6f1-b76a-45ee-b851-f4f220137bed/content>. Acesso em: 1 jun. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. (orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia)

CORRÊA, R. L. **A dimensão cultural do espaço: alguns temas.** Espaço e cultura. Rio de Janeiro: Eduerj, 1995.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FARIAS, P. S. C. A geografia escolar crítica e a formação para a cidadania. **GeoSertões**, CFP/UFCG, Cajazeiras-PB, v. 5, n. 10, jun./dez. de 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10689857>. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/2106/1071>. Acesso em: 18 mai. 2024.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e**

Saúde, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100005. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1953>. Acesso em: 5 set. 2024.

GEBRAN, R. A. **A geografia no ensino fundamental**: trajetória histórica e proposições pedagógicas. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 81-88, jul./dez. 2002. ISSN: 1809-8207. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/186>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LEITE, A. F. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de geociências**. Rio de Janeiro, v. 28, 1998. DOI: https://doi.org/10.11137/1998_0_9-20. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/view/6197/4794>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jan./ jun. 2007.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Proposta curricular do ensino médio da Paraíba**. Paraíba: Secretaria de Estado da Educação

e da Ciência e Tecnologia, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMediodaParabaPCEMPB23.pdf>.

RODRIGUES, E. C. A exclusão versus emancipação: aprendendo tendências pedagógicas. *In*: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P (orgs.). **EJA, Diversidade e Inclusão**: reflexões (im)pertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB: 2018. Disponível em: <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/139/57/557>

SANTOS, J. dos. Início dos anos 1990: Reestruturação produtiva, reforma do Estado e do sistema educacional. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 187-199.

SANTOS, J. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, v.9, Porto Alegre, 1998. p.49-87. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7557920>. Acesso em 16 de junho de 2021.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, V. R. J. da. Os conceitos geográficos e sua importância na formação do professor para uma didática escolar. *In: Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.4, jun. 2016. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revistasimonsen>. Acesso em 24 de maio de 2023.

SILVA, A. F. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S. l.], v. 32, n. 2, p. 509-526, mai./ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/59520/38378>. Acesso em: Acesso em 24 de maio de 2023.

SOUZA, M. L. de. **ABC do Desenvolvimento Urbano**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre a epistemologia da Geografia. **Cadernos geográficos**, Florianópolis, n. 12, mai. 2005.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2024.

A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A GEOGRAFIA E PARA A PROFISSÃO DO GEÓGRAFO EDUCADOR

*Paulo Sérgio Cunha Farias*¹
*Luiz Gustavo Bizerra de Lima Moraes*²

INTRODUÇÃO

Pensar a Geografia nos sistemas brasileiros de ensino no contexto das reformas educacionais recentes nos remete à estrutura curricular prescrita e vigente. Assim, obriga-nos a refletir sobre o seu lugar nessa estrutura e o que dela se espera para o processo de socialização das nossas crianças e jovens. Além disso, essa posição curricular implica pensar sobre como essas reformas incidem sobre o exercício da docência em Geografia na Educação Básica.

Examinar a prescrição curricular oficial pelas políticas educacionais do Estado brasileiro abre possibilidades para duas questões norteadoras à reflexão, segundo Moreira e Silva (2013): o como – que responde à organização do currículo (os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação, a organização do tempo e das atividades no espaço

¹ Doutor em Geografia pela UFPE e professor associado IV da UAED e do PROFGEO/UFCEG. Email: pscunhafarias@hotmail.com

² Mestrando do PROFGEO/UFCEG e professor da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. E-mail: luizgustavogeo@hotmail.com

escolar); o por quê – que responde às questões sociológicas, políticas e epistemológicas que fundamentam a organização curricular.

As respostas a essas questões evidenciam que o currículo é um artefato social e cultural. Assim sendo, ele deve ser colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual (Silva, 2021; Moreira e Silva, *idem*). Nesse sentido, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está imerso em relações de poder e transmite ideologias (Apple, 2006), visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares (Silva, 2021).

Portanto, esses pressupostos teóricos sobre o currículo nos possibilitam interpretar as reformas educacionais recentes, notadamente a que, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instaurou o Novo Ensino Médio, e como elas incidem sobre o lugar da Geografia na estrutura curricular e no exercício do magistério do geógrafo educador nessa etapa da Educação Básica nacional.

No entanto, as reformas educacionais recentes se constituem, em parte, de uma reestruturação maior, que expressa a retomada dos postulados neoliberais mais radicais como doutrina de Estado e que foram adotadas no Pós-Golpe parlamentar/judiciário/midiático de 2016, que podem ser exemplificados pela (s):

- definição do teto de gasto – redução dos gastos com as demandas sociais, para garantir o pagamento dos serviços e da dívida pública com o setor financeiro e para alimentar o orçamento secreto na gestão do país, no governo de Jair Bolsonaro;
- reformas trabalhista e previdenciária, em que a primeira expandiu a terceirização irrestrita às atividades afins, e a segunda elevou a tempo e a idade para a aposentadoria dos trabalhadores e trabalhadoras no Brasil;

- reforma administrativa em pauta – que objetiva a destruição da estabilidade do servidor público e abertura para a contratação de apadrinhados de políticos, bem como a destruição dos serviços públicos de atendimento à população.

No geral, essas reformas se consubstanciam como um conjunto coeso de medidas regressivas que retiram e atacam direitos sociais conquistados às duras penas em anos de luta da sociedade civil, dos movimentos sociais organizados e dos sindicatos.

Nessa conjuntura, o aprofundamento das doutrinas neoliberais se dá em combinação com a reação conservadora que o país vivencia desde, pelo menos, o ano de 2013. Desse modo, não podemos compreender as reformas da educação, sem situá-las na conjuntura dessa reação conservadora, nem tampouco as possibilidades curriculares para a Geografia Escolar e para a profissão do geógrafo educador. Segundo o historiador Sidney Chalhou, em reportagem do jornalista Rafael Barifouse sobre as eleições de 2022 para a BBC News Brasil, o país atravessa a terceira grande reação conservadora da sua história³, a qual tem a sua origem na reação à Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que instituiu direitos civis de forma inédita até então. Ainda segundo o historiador de Harvard, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 foi a culminação de um processo iniciado cinco anos antes, sendo ele um sujeito que tem conexão com essas massas conservadoras e simpatizantes da extrema-direita no país. Nessa conjuntura, o controle so-

³ Segundo Sidney Chalhou, a primeira reação conservadora ocorreu no século XIX – quando o Brasil aboliu a escravidão – reação das oligarquias agrárias paulista, carioca e mineira, que culminou com a Proclamação da República. A segunda reação conservadora aconteceu no final da primeira metade do século XX – quando houve o reconhecimento formal dos direitos dos trabalhadores e de criação da justiça do trabalho. Nessa conjuntura, houve a discussão para estender os benefícios aos trabalhadores rurais, o que parece ter sido a gota d’água que levou ao golpe de 1964, que impôs um limite ao reconhecimento dos direitos trabalhistas.

bre o trabalho, através das reformas acima elencadas, afirma essa retomada do conservadorismo, além de outras que mereceriam uma reflexão específica.

Interessa-nos, aqui, entender que, com essas reformas, torna-se imperativo controlar o currículo, pô-lo a serviço da ordem econômica em detrimento de uma educação universal, integral, omnilateral, crítica e emancipatória, o que o coloca como parte desse conjunto de mudanças estruturais que o conservadorismo neoliberal vem impondo à sociedade brasileira, após o golpe de 2016.

É nessa conjuntura que precisamos pensar os rumos do ensino da Geografia nos sistemas escolares brasileiros, especialmente no que toca aos que ofertam o Ensino Médio. Isso nos obriga a refletir sobre o projeto nacional para a educação posto para a sociedade no contexto dessas determinações históricas.

Portanto, pensar a educação e o lugar da Geografia como parte dela exige um esforço para se enxergar os processos econômicos, políticos, culturais e sociais vigentes que buscam lhes definir, por meio de legislações, currículos, materiais pedagógicos, profissionalização do magistério, políticas salariais para os professores, estrutura das escolas etc. No espaço dessa reflexão atentaremos para a Lei nº 13.415/2017, que reformulou a Lei nº 9.394/1996, bem como os seus impactos na estrutura do currículo para o Ensino Médio e como se posiciona a Geografia nas letras dessa lei. Procuramos, também, compreender a situação da profissão docente em Geografia, em meio ao seu esvaziamento imposto pela sua desobrigação curricular nessa etapa da Educação Básica no Brasil.

Para alcançar os objetivos anunciados, o texto se encontra estruturado da seguinte maneira: primeiramente, analisamos o conteúdo da Lei nº 13.415/2017; posteriormente, explicitamos o seu caráter de legislação como parte do projeto neoliberal para a educação nacional; em seguida, buscaremos situar o lugar da Geografia no Ensino Médio, con-

forme dita a referida lei, bem como os impactos dessa posição para a formação dos jovens da classe trabalhadora brasileira, analisando o exemplo da Rede Estadual Pública de Ensino da Paraíba; prosseguindo, refletimos sobre a desobrigação curricular da Geografia no Ensino Médio, a redução de suas horas-aula nessa etapa da educação formal, a transferência do exercício da docência para as disciplinas eletivas e empreendedoras e os impactos disso na profissão do geógrafo educador e, finalmente, apresentamos as considerações finais deste estudo.

NA LETRA DA LEI O ENSINO MÉDIO: A LEI Nº 13.415/2017

Embora fosse uma necessidade e já estivesse programada para acontecer, a reforma do Ensino Médio se concretizou em um contexto de quebra do pacto político que permitiu a ascensão e os governos do Partido dos Trabalhadores por 13 anos. Essa ruptura, orquestrada pelas elites e fortemente apoiada por segmentos das classes média e trabalhadora, deu-se em um momento de queda dos preços das *commodities* brasileiras no mercado internacional, impulsionada pela retração da demanda chinesa, o que provocou desequilíbrios na balança comercial, baixo crescimento econômico e a contração de investimentos públicos.

Dentro dessa conjuntura, para manter seus ganhos e privilégios, a burguesia brasileira, fortemente representada no legislativo, no judiciário e nos veículos de comunicação de massa, iniciou um ataque ao modelo neodesenvolvimentista de Estado dos 13 anos anteriores, que combinou doutrinas neoliberais com investimentos no campo social.

O ápice desse ataque foi o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, reeleita em 2014, após quase dois anos de boicotes que inviabilizaram a sua governabilidade, por parte do judiciário, legislativo e do seu vice-presidente, representante da burguesia no pacto que houvera

permitido a governabilidade de um partido de centro-esquerda. Com a justificativa de ter cometido o crime das pedaladas fiscais, o congresso derruba a gestora do executivo, abrindo espaço para que Michel Temer, seu vice-presidente, assumisse os destinos do país. Com a sua ascensão ao poder, inicia-se um plano de reestruturação do papel do Estado em moldes mais profundos do neoliberalismo.

Entre os setores que deveriam ser reformados, para atender aos imperativos do mercado, estava a educação. Sendo assim, dentre os conteúdos das reformas educacionais, estabeleceu-se, no plano das normas, a Lei nº 13.415/2017, que instaurou o chamado Novo Ensino Médio (NEM).

A supracitada reforma atendeu aos apelos do bloco empresarial, que nela atuou através dos seus institutos e fundações. Algumas dessas instituições agiram articuladas no movimento Todos pela Educação. Esse Movimento vinha desempenhando esse papel desde, mais nitidamente, 2007, quando foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Assim, o bloco empresarial, utilizando-se das mídias corporativas, divulgou as narrativas sobre a necessidade de melhoria da educação nacional, criando um consenso sobre a urgência da reforma educacional aos seus moldes.

Com isso, ditou os destinos da educação nacional, colocando-a a serviço do mercado. Por meio da hegemonia que passou a exercer dentro do MEC, lançou e defendeu as bases de uma reforma educacional voltada para a formação de trabalhadores e empreendedores. Além disso, atuou profundamente na implementação da reforma do Ensino Médio em todos os Estados da Federação, conforme se pode observar no quadro abaixo, na qual se encontram listados os institutos e as fundações privadas, e o quantitativo de estados em que atuaram, dando o suporte para a reforma supracitada. Alguns desses institutos e fundações compõem o Movimento Todos pela Educação (Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho e

Itaú Social). Os dois últimos foram atores centrais na reforma do Ensino Médio na Paraíba.

QUADRO 01 - INSTITUTOS E FUNDAÇÕES PRIVADAS QUE ATUARAM NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS

ORGANIZAÇÃO	ESTADOS
Instituto Reúna	21
Senai	19
Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social	15
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	14
Sebrae	14
Instituto Sonho Grande	11
Instituto Lungo	10
Fundação Telefônica Vivo	10
Instituto Natura	9
Instituto Ayrton Senna	8
Senac	6
Instituto Unibanco	6
Fundação Getúlio Vargas	5
Junior Achievement	5

Fonte: Adaptado de Cássio (2023)

A atuação de fundações e institutos privados na reforma explicita o *corporate reformers*⁴, ou seja, o empresariamento da educação que, na perspectiva de Freitas (2012), corresponde ao termo criado pela pes-

⁴ Para Freitas (op. cit.), essa política educacional tem como categorias centrais a combinação de responsabilização, meritocracia e privatização. Foi nos Estados Unidos que essas ideias foram mais largamente testadas e implementadas. No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação. Naquele país, essa política empresarial tem apresentado resultados que caracterizam como uma verdadeira década perdida para a educação estadunidense. O autor faz referência a década de 2000-20210.

quisadora americana Diane Ravich, para designar os chamados reformuladores empresariais da educação nos EUA. Ainda segundo esse autor (*idem*), esse movimento de renovação empresarial da educação se estrutura como uma coalisão de políticos, mídia, empresários, empresas de educação, institutos e fundações privadas, alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

O prenúncio dessa reforma empresarial da educação já se anunciava antes mesmo do Golpe de 2016, quando alguns Estados e municípios brasileiros passaram a adotar as parcerias público-privadas na gestão de escolas (Freitas, *idem*), ou seja, a concessão da gestão escolar para empresas privadas, como no modelo estadunidense, ou a seguir “cartilhas” e premiações docentes e discentes de fundações, como a Lemmann, para orientar o trabalho docente em suas redes de ensino. Nesse último caso, é exemplar a atuação dessa fundação e da Alpargatas na Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, durante as gestões de Vital Filho e de Romero Rodrigues.

Ainda conforme pondera Freitas (*idem*), no Brasil, isso se prenunciava também na presença do presidente do Conselho de Governança do movimento Todos pela Educação, o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, na assessoria da presidenta Dilma Rousseff, atuando como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Além dele, atuavam César Callegari, outro membro desse Conselho, no comando da Secretaria de Educação Básica do MEC, e Mozart Neves Ramos, também conselheiro do movimento, no Conselho Nacional de Educação, para falar apenas de algumas conexões.

No entanto, a atuação dos reformuladores empresariais da educação brasileira se torna mais explícita no pós-golpe de 2016, corroborando para o que temia Freitas em 2012: a atuação de empresas na definição

dos rumos da educação nacional. Nesse movimento, o MEC, como agente político dessa coalisão, que tinha, como titular da pasta, no governo Temer, o ministro Mendonça Filho, comandante e entusiasta da reforma, seguindo a cartilha desses institutos e fundações, anuncia a reforma do Ensino Médio em setembro de 2016.

Na ocasião, Frigotto (2016a) esclareceu que os argumentos eram de que essa etapa do ensino no Brasil representava o principal desafio da educação brasileira, pois apresentava um quadro de estagnação das matrículas e contava com mais de um milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Para esse autor, tais argumentos ainda se amparavam em um dado de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas de que 40,3% desses jovens apresentavam a falta de interesse por essa etapa da educação. Portanto, a educação ofertada nessa etapa se encontrava estagnada, a evasão escolar era muito elevada e havia o desinteresse dos jovens por ela, daí a justificativa para reformá-la, com a chamada criação do “Novo Ensino Médio”.

Desse modo, o grupo que assumiu o MEC no pós-*impeachment* de 2016, utilizando-se desses argumentos como justificativa, os quais foram fortemente divulgados pelas mídias hegemônicas partícipes da coalisão, resolveu reformar essa etapa escolar por meio de Medida Provisória. Assim sendo, em 23 de outubro de 2016, publicou a MP 746/2016, que instaurou a chamada criação do novo Ensino Médio. Segundo esse grupo, a medida considera prioritárias as necessidades individuais dos estudantes e oferece oportunidades equivalentes às ofertadas nos principais países do mundo.

Com amparo nesses argumentos, após aprovação na Câmara (dezembro de 2016) e no Senado (fevereiro de 2017), sancionado pelo presidente (em 08 de fevereiro de 2017), tudo em caráter de urgência, como, aliás, foram impostas as reformas que suprimiram os direitos dos trabalhadores no Governo Temer, no dia 17 de fevereiro de 2017, o texto final da reforma do Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial

da União como a Lei nº 13.415, alterando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O referido texto (Brasil, Lei nº 13.415, 2017) trouxe as seguintes mudanças: a carga horária destinada à formação dos nossos jovens deverá passar das atuais 800 horas anuais (4 horas e trinta minutos diários em média) para 1.000 horas (5 horas diárias), para, progressivamente, ainda ser ampliada para 1.400 horas (7 horas diárias), o que configurou, em parte, um sistema de educação em tempo integral, que deve ser estabelecido no decorrer de cinco anos; na estrutura curricular, apenas Matemática e Língua Portuguesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos desse nível da Educação Básica (Artigo 35-A, parágrafos 3º e 4º); a aceitação de profissionais de “notório saber” no exercício do magistério.

As questões relativas às mudanças curriculares são as primeiras que analisamos aqui. Mais adiante, no texto, trataremos mais diretamente da liberação de profissionais de “notório saber”, sem a preparação pedagógica para atuar na docência, na profissão de professor de Geografia, o desvio profissional do geógrafo licenciado para lecionar outras disciplinas criadas (Empreendedorismo e Projeto de Vida, por exemplo) e para as quais não teve formação inicial e nem continuada, e como tudo isso incide na precarização e desprofissionalização da profissão do geógrafo educador.

No que tange às questões das mudanças curriculares, o texto da Lei nº 13.415/2017 estabelece que o currículo para o Ensino Médio se estruturará em duas partes. A primeira, obrigatória para todos os estudantes, e a segunda, dividida nos chamados itinerários formativos, que se estruturam em linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências naturais e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Enfatiza, também, que 60% da matriz curricular serão compostos de disciplinas obrigatórias e 40%, de disciplinas optativas. Assim, no meio do curso, o estudante

deverá escolher uma das áreas para se especializar. Quanto ao estudo de uma segunda língua estrangeira, fica facultado aos sistemas de ensino oferecê-lo. Saberes como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física estão incluídos como temas transversais ou objeto de estudo dentro de outras disciplinas específicas, portanto, não são incluídos como disciplinas. No caso específico de Educação Física, a prática será facultativa. História e Geografia não são mencionadas no texto como saberes obrigatórios. Aliás, desobrigadas, essas disciplinas foram diluídas na grande área que compõe os itinerários formativos ciências humanas e sociais aplicadas.

O texto ainda define que caberá à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio definir quais conhecimentos devem ser ensinados em todo o país aos alunos dessa etapa escolar (Brasil, Lei nº 13.415, 2017). A BNCC foi aprovada em 2018 e tem servido para estruturar a composição curricular dos Estados (a exemplo da Paraíba), Distrito Federal e municípios de médio e grande portes. No conjunto, tais medidas correspondem ao que os proponentes definem como flexibilização do currículo, cujo objetivo, segundo eles, é o de possibilitar aos nossos jovens despertar o interesse por essa etapa de escolaridade e optar pelos conteúdos que queiram estudar.

Para Frigotto (2016b), a ideia de os estudantes optarem pelo que querem estudar é uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao sugerir que a escola, deixando que eles escolham parte do currículo, vai ajudá-los na vida. O referido autor considera isso um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde.

De antemão, aceitamos que precisamos enfrentar a baixa qualidade da formação dos nossos jovens nessa etapa de ensino. Entretanto, não concordamos que isso deve ser feito por meio de uma reforma imposta por medida provisória e sem amplo debate com a sociedade, os profissionais que fazem a educação, as famílias e os alunos, estes últimos os mais interessados nessa questão. Aliás, em um governo estabelecido

através de um golpe, com o objetivo de impor à classe trabalhadora as reformas de um projeto de gestão rejeitado, pela população, nas urnas, os encaminhamentos não poderiam ser diferentes.

Amparando-nos em Frigotto (2016a), concordamos com a sua ideia de que se apela para o interesse dos jovens como argumento, mas sem qualquer discussão com educadores, famílias e com os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções. Não é difícil entender que essa reforma trará grandes prejuízos à formação dos jovens brasileiros, especialmente a dos filhos da classe trabalhadora.

Para Frigotto (2016a), o conteúdo das mudanças no Ensino Médio prioriza uma formação mínima, dual e desigual. A prioridade por uma formação mínima pode ser notada, de acordo com a Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 35-A, parágrafo 5º, no qual fica explícito que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, Lei nº 13.415, 2017).

Assim, disponibiliza-se menos da metade do tempo da formação nessa etapa de escolaridade para os saberes clássicos. Os prejuízos para a formação não param nisso. Conforme Frigotto (*idem*), a escolha dos itinerários formativos, a exemplo do itinerário em ciências da natureza ou a na formação técnico-profissional, pode fazer com que o estudante nunca mais em sua vida tenha acesso a conhecimentos das áreas das ciências humanas e sociais e, por isso, ter sua leitura de mundo fortemente comprometida. Isso, segundo ele, converge totalmente com o

Projeto Escola sem Partido⁵ e, em conjunto, visa a transformar os jovens brasileiros dessa geração em “analfabetos sociais”. Mesmo que o estudante possa optar por cursar mais de um itinerário formativo, conforme prevê o artigo 36, parágrafo 5º, da referida Lei, isso está condicionado à disponibilidade de vagas na rede. Na verdade, essa condição depende da capacidade de estrutura e de corpo docente, o que está longe de ser a realidade das escolas públicas, mas é plenamente possível nas grandes escolas privadas. Isso reforça o fosso de formação entre os jovens da classe trabalhadora e os demais dos outros estratos sociais.

Nesses termos, o que se propõe é um “estreitamento curricular” (Freitas, *idem*) que afeta a formação universal principalmente dos jovens filhos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas, nas quais essa reforma vem sendo imperativa e imposta pelas prescrições curriculares estabelecidas com ela.

Por outro lado, para Castilho (2017), ao contrário do que o governo divulgou, os itinerários formativos não são necessariamente escolhidos pelo aluno. Vêm sendo contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. Defende a premissa de que a escolha é uma cilada, uma ficção, notadamente nas escolas públicas, cujo *déficit* histórico e estrutural é recorrente. A implantação do Novo Ensino Médio vem revelando esse problema em muitas escolas públicas, principalmente nas dos municípios do imenso interior do Brasil, cuja estrutura material e de pessoal é ainda mais precária.

⁵ De acordo com Lima e Moreira Hipólito (2020, 3-4 pp.), o Movimento Escola sem Partido foi fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib. O movimento se intitula como uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. Sua pauta é combater o que definem como ideologias políticas na escola. Em 2014, em função das discussões sobre a incorporação das questões sexuais e de gênero como conteúdo escolar, passou a se posicionar também contra o que denominou de ideologia de gênero. Entretanto, o que o movimento se propõe é tolher o pensamento crítico, notadamente a abordagem histórico-dialética marxista, o que mostra indubitavelmente, com maior ou menor intensidade, que a sua rede é constituída por atores identificados com uma orientação de valores conservadores para a educação.

Não é difícil deduzir que tudo isso corrobora para que a reforma do Ensino Médio imprima uma dualidade à educação dos jovens brasileiros. De um lado, a preparação para o trabalho dos filhos dos trabalhadores, por meio da formação técnico-profissionalizante, que corresponde ao público a quem se destina esse tipo de instrução, nas redes públicas. De outro, uma formação completa e ilustrada, com conteúdos clássicos, para os filhos da burguesia. Isso, segundo Roberto Jamil Cury, especialista em legislação educacional, em matéria sobre a supracitada reforma, publicada pelo El País Brasil, em 2016, “vai confirmar algo que na história educacional do Brasil é muito recorrente, que é o que chamamos de dupla rede, a do *homo sapiens* e *homo faber*” (Rossi, 2017), ou seja, sujeitos para pensar e mandar, os jovens da burguesia e classe média alta, e outros para fazer, os originários da classe que vive do trabalho. Esclarece ainda que “A LDB, que define e regulariza a organização da educação brasileira, diz que o Ensino Médio é responsável pela formação completa do cidadão” (*idem*). No entanto, “Agora, [com essas mudanças] você está cortando a maçã pelo meio, entre quem terá formação operária e quem terá formação intelectual” (*idem*).

Para Frigotto (2016b), isso retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy, que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro, e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho.

Assim, promove-se o fatiamento do Ensino Médio, com violenta redução de suas finalidades e da formação que deveria ser básica, unitária e comum a todos os estudantes”. Com isso, liquida a dura conquista dessa etapa como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pú-

blica. Por isso, representa uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional, que garantem a universalidade do Ensino Médio como etapa final de Educação Básica (Frigotto, 2016a).

A reforma do Ensino Médio, ao se caracterizar como minimalista e dual, também se constitui como desigual. Ela camufla o fato de que, para a maioria da classe trabalhadora, o destino serão as carreiras de menor prestígio social e econômico (Frigotto, *idem*). Além disso, por disponibilizar o mínimo dos conteúdos clássicos e destinar a formação técnica-profissional aos jovens pobres, levanta uma barreira imensa para o acesso deles às universidades públicas. Assim sendo, o caráter desigual da reforma acentua as já históricas desigualdades sociais do nosso país. Por isso, corresponde a uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil (Frigotto, 2016b).

Fica explícito que essa reforma, concretizada na Lei nº13.415/2017, constitui-se como um dos capítulos da guinada neoliberal mais profunda do Estado brasileiro, após os eventos políticos de 2016. Resta-nos, portanto, esboçar como ela expressa os postulados neoliberais na educação nacional.

OS POSTULADOS NEOLIBERAIS DA REFORMA

Para Chauí (2016, p. 16), com o neoliberalismo, o núcleo da privatização também está em outro lugar: na transformação de um direito social em serviço que se compra e vende no mercado. Por isso, os postulados neoliberais advogam que a educação não se constitui como direito necessário ao aperfeiçoamento humano, mas um serviço a ser ofertado pelo mercado e sujeito ao seu controle e regulação.

Os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da pró-

pria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado. Esse argumento vem sendo amplamente sustentado pelos reformadores empresariais da educação. Daí, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado. Por isso, apregoa-se a necessidade de outro tratamento para o sistema educacional, a transferência ou divisão de responsabilidades administrativas com o setor privado [a gestão por concessão, os sistemas de voucher], considerado como um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta do serviço (Azevedo, 1997).

Segundo Bianchetti (1996, p. 93), para analisar a orientação das políticas educacionais dentro do modelo neoliberal devemos considerar dois aspectos: os das tendências teóricas coincidentes com essa concepção social e que têm relação com a proposta de objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo, no que se refere à formação e capacitação de pessoas (estrutura e conteúdo dos currículos); os das políticas “para a educação” desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais, que se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo. No geral, as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.

Em outras palavras, a educação ocupa uma posição estratégica no projeto de hegemonia neoliberal, seja para atender aos propósitos empresariais (setor lucrativo de serviços) e industriais (formação de mão de obra), seja como um campo para a regulação e controle social. Silva (1994) é enfático, ao afirmar que a educação nos moldes neoliberais é direcionada à preparação para o trabalho (preparação dos alunos para a competitividade nacional e internacional) e à transmissão dos ideais que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Por

isso, deve estimular o empreendedorismo, a competição, o mérito, a individualização etc.

Nesse desiderato, é função dos sistemas educacionais formarem o “cidadão produtivo - o trabalhador que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente” (Frigotto; Ciavatta, 2006, p. 60). Tal cidadão deve ser adaptado e preparado para responder, com eficiência e de maneira eficaz, às exigências do mercado. A formação desse cidadão produtivo é contrária àquela do cidadão capaz do exercício político crítico. Assim sendo, a instituição escolar associada ao mercado rebaixa a educação ao comércio de mercadorias. Rebaixa as pessoas a produtores e consumidores que devem apenas encaixar-se em um mercado. (Tiburi, 2016)

Para formar o cidadão produtivo, a estrutura e os conteúdos dos currículos se fundamentam em tendências pedagógicas amparadas em filosofias pragmáticas ou em conceitos tributários de outros campos do saber, a exemplo do conceito de capital humano (a educação é o principal capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho), forjado por Theodore Schultz, mas que servem de suporte teórico à educação nos parâmetros do neoliberalismo. Por isso, tem-se a retomada de modelos pedagógicos tecnicistas coincidentes com essa concepção social (Saviani, 2011). Com eles, instauram-se a lógica do cálculo custo/benefício na educação, os modelos de gestão das escolas inspirados em empresas, as parcerias público-privadas na gestão dos sistemas de ensino ou de escolas, os sistemas padronizados e unificados de avaliações externas, a valorização do método em detrimento do conteúdo, o ensino por habilidades e competências, o aprender a aprender, o controle sobre o trabalho docente, entre outros.

Em síntese, ainda em concordância com Silva (1994), há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estrita para o local de trabalho, mas também com o

objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Para se alcançar tudo isso, busca-se interditar as propostas curriculares que se fundamentam em tendências pedagógicas baseadas na filosofia da práxis, portanto, de caráter libertador, histórico-crítica ou crítico social dos conteúdos.

No que se refere às disciplinas curriculares obrigatórias, a reforma do Ensino Médio, atendendo aos auspícios do neoliberalismo, tal qual estabelece a Lei nº 13.415/2017, elegeu Português e Matemática, além do ensino de rudimentos de lógica. Por outro lado, estabelece que todas as demais matérias passam a ser optativas e menos importantes para o projeto de sociedade que se inspira em suas doutrinas. Dentro dessa lógica, valorizam-se as matérias escolares que atendem melhor os objetivos e fins propostos para a educação e se relegam as que podem incitar a criticidade dos alunos, como as Ciências Humanas e suas possibilidades de construir o pensamento político crítico entre os jovens, a exemplo da Geografia. Assim sendo, resta-nos refletir sobre os prejuízos dessa lei para a formação integral, universal e omnilateral desses jovens, notadamente os filhos dos que vivem do trabalho, direcionando as nossas lentes para o caso da retirada da Geografia como disciplina obrigatória nessa etapa do ensino e observando como isso se materializa nas propostas curriculares da Paraíba.

PARA ONDE VAI A GEOGRAFIA COM A REFORMA? O CASO DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DA PARAÍBA

Corroborando com o exposto por Freitas (*idem*), segundo o qual a atuação empresarial na educação brasileira já se esboçava em alguns estados e municípios antes das reformas recentes, o Estado da Paraíba

iniciou o processo de *corporate reformers* do seu sistema estadual de ensino antes das reformas que culminaram no chamando Novo Ensino Médio.

Concretamente, isso ocorreu com a implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba e a criação do modelo de Escolas Cidadãs Integrais (ECI), que começaram a ser pensados em 2015, mas só foi implantado em 2016, durante o Governo de Ricardo Vieira Coutinho (2011-2019). Especificamente, os Decretos nº 36.408/2015 e nº 36.409/2015 criaram, respectivamente, as Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), para serem implementadas na Educação Básica da rede estadual (Costa Neto, 2023).

Ainda segundo Costa Neto (*idem*), a implantação dos modelos educacionais acima especificados se deu em parceria com a instituição privada Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, que se constituiu como a primeira parceria público-privada na educação no Estado da Paraíba. O Governo Estadual conferiu plenas liberdades para que o ICE aplicasse sua filosofia pedagógica pragmática, modelo de projeto escolar, currículo diversificado, guias de orientação, infraestrutura e formação de profissionais da educação.

Com a Lei nº 13.415/2017, que instaurou o Novo Ensino Médio, esse processo se amplifica e novos atores privados passaram a atuar na definição do modelo de educação e na estrutura curricular estadual. Assim, além do ICE, o Itaú Educação e Trabalho/ Itaú Social e o Instituto Sonho Grande –SP atuaram na reforma curricular paraibana, que resultou no Documento Curricular para essa etapa da educação estadual, corroborando para o aprofundamento da sua reforma empresarial, fatiando-a em modalidades de ensino, nas quais, o quadro seguinte sintetiza a posição curricular da Geografia.

QUADRO 02 – A GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA

MODALIDADES DE ENSINO	CARGA HORÁRIA
ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS (INTEGRADO)	2H/A
Aulas de 50 minutos	
Formação Geral	1H/A
Itinerário formativo	1H/A
ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS TÉCNICAS (INTEGRADO)	1H/A
Aulas de 50 minutos	
Formação Geral	1H/A
Itinerário formativo (técnico)	-
ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO (INTEGRADO)	2H/A
Aulas de 50 minutos	
Formação Geral	1H/A
Itinerário formativo	1H/A
ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO (CIÊNCIAS HUMANAS)	3H/A
Aulas de 50 minutos	
Formação Geral	1H/A
Itinerário formativo (técnico)	2H/A
ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO (INTEGRADO)	3H/A
Aulas de 40 minutos	
Formação Geral	2H/A (1H/A em EAD)
Itinerário formativo	1H/A
ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO (CIÊNCIAS HUMANAS)	5H/A
Aulas de 40 minutos	
Formação Geral	2H/A (1H/A em EAD)
Itinerário formativo (técnico)	3H/A (2H/A em EAD)

Fonte: Elaboração própria a partir de Paraíba (2024a; 2024b; 2024c)

Como ponto de partida, o quadro apresenta as modalidades do Novo Ensino Médio na Paraíba, as quais expressam o fatiamento dessa etapa da Educação Básica, com a consequente redução das suas finalidades e da formação básica unitária e comum para todos os estudantes.

No tocante à presença curricular da Geografia, o quadro revela que, com o Novo Ensino Médio, a organização curricular prescrita pelo Governo do Estado da Paraíba prevê uma carga horária de uma hora-aula semanal para cada ano letivo na maioria das modalidades de ensino da parte comum do currículo (formação geral básica). Essa carga horária é complementada com uma hora-aula semanal na unidade curricular do Itinerário Formativo, que a Secretaria de Educação Estadual denomina de Itinerário Integrado, o qual propõe a distribuição da carga horária de 1200 horas entre todas as disciplinas da formação geral básica.

Nesse aspecto, a exceção são as Escolas Cidadãs Integradas Técnicas (ECITs), cujo Itinerário Formativo é a própria base técnica, cabendo à disciplina de Geografia uma única hora-aula semanal em cada ano cursado. Esse panorama reforça o fosso na formação entre o alunado que se formará para fazer atividades simples e o que será formado para pensar. Isso, de certo modo, configura-se como um exemplo concreto de formação de uma dupla rede na organização educacional estadual. Por outro lado, dificulta o acesso desse alunado às universidades, uma vez que não estudará os conteúdos exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio, que tem sido utilizado majoritariamente para o ingresso em instituições de Ensino Superior no Brasil.

Nas Escolas Cidadãs Integradas, com o itinerário integrado, acrescenta-se uma hora-aula de Geografia, além da hora disponibilizada na formação geral, nas três séries cursadas pelo aluno no Ensino Médio. Nas escolas regulares diurnas, além de uma hora-aula da formação geral, acrescenta-se mais uma ao itinerário integrado em cada série, se for essa a opção da escola. No caso dessa modalidade, para o aprofundamento dos estudos, a Secretaria de Educação do Estado prevê o itinerário

rio das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em substituição ao itinerário integrado, o que acrescenta duas horas-aulas a da formação geral. Contudo, essa opção esbarra na infraestrutura, na disponibilidade de docentes aptos e no desprestígio da área nas escolas da maioria dos pequenos e nas pequenas escolas dos maiores municípios do Estado. Por isso, o que poderia restituir o tempo pedagógico das três aulas de Geografia, anterior à reforma, raramente acontece.

Por outro lado, seguindo a orientação do MEC, para o desenvolvimento de projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho pedagógico, como campo de aprofundamento curricular, a Secretaria Estadual de Educação tem proposto projetos estruturados que tratam de temáticas, como: protagonismo, mídia, mediação de conflitos, meio ambiente, entre outras. Tais temáticas de aprofundamento acabam substituindo as opções dos itinerários formativos, exceto o de Matemática e o de Linguagem, na prática curricular dos docentes nas escolas.

A modalidade de ensino regular noturno pressupõe duas horas-aulas na formação geral e mais três no itinerário formativo para cada ano do Ensino Médio. Parte dessa carga horária pode ser cumprida em Educação à Distância (EAD), por meio de atividades na Plataforma *Google Classroom*. Nesse caso, na formação geral, uma hora-aula, e no itinerário formativo, duas horas-aulas. Na prática, isso dificilmente acontece em virtude da característica do alunado que opta pelo estudo em período noturno, uma vez que geralmente são alunos trabalhadores que dispõem de pouco tempo para os estudos. Aliado a isso, contam os problemas referentes ao ensino em EAD - a falta de equipamentos e de conectividade na internet pela maioria desse alunado. Assim, a maior carga horária acaba não sendo aproveitada em termos qualitativos, ou seja, não é aproveitada como tempo para a construção do conhecimento dos discentes, já que, muitas vezes, sequer existe na prática.

Pelo exposto, a redução do tempo pedagógico da Geografia na Rede Estadual Pública de Ensino da Paraíba, em todas as modalidades

que compõem o seu Novo Ensino Médio, é parte de uma reforma educacional mercadológica que evidencia o que é tese comum, ao menos entre os pensadores críticos da educação: o desmanche ou destruição da formação integral, universal e omnilateral que possibilite aos estudantes uma leitura crítica e transformadora do mundo. Isso evidencia o que, no texto da Lei nº13.415/2017, está posto: a desobrigação da Geografia no currículo dessa etapa escolar. Como já salientado anteriormente, pelo que dispõem os parágrafos 3º e 4º do artigo 35-A da referida Lei, apenas Matemática e Língua Portuguesa se constituem como matérias obrigatórias nos três anos dessa etapa de escolarização.

A organização curricular estreitada do currículo paraibano quanto ao ensino da Geografia na última etapa da Educação Básica reduz a formação dos/das jovens do estado em uma área do saber fundamental para a vida em sociedade, para a construção de alternativas sociais coletivas que apontem para uma outra história: a dos homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras emancipados (as).

A importância do saber geográfico para a humanidade já era salientada por Estrabão, na antiguidade, quando afirmou que quem o cultivava se preocupava com questões relativas à vida e à felicidade (Moreira, 2005). Se quisermos reafirmar essa importância em tempos mais próximos da nossa era, desde Kant, pelo menos, embora o concebesse como receptáculo, o espaço já era considerado como fundamental para a compreensão racional da experiência humana sobre a Terra. No campo da educação, um pensador do quilate de Paulo Freire enfatizou exaustivamente a dialética entre a palavra e o mundo, como condição para que a primeira tivesse sentido e o segundo fosse explicado pelos sujeitos do processo ensino/aprendizagem. Na sua *Pedagogia Libertadora* enfatizou que os homens fazem a história enquanto temporalizam os espaços (Freire, 2003). Mesmo os adeptos das chamadas teorias pós-críticas advogam a grande relevância do espaço para a compreensão da contemporaneidade, a exemplo de Foucault (1986) *apud* Soja (1993),

quando salientou que os esquemas de explicação da modernidade deram primazia ao tempo e caberia esse papel ao espaço na era pós-moderna atual.

Esses exemplos nos ajudam a reafirmar que a Geografia permite exercícios de reflexão que são fundamentais no Ensino Médio, etapa escolar que marca o amadurecimento dos estudantes. Por isso, sem essas reflexões teremos uma formação empobrecedora dos nossos jovens, especialmente daqueles que não terão garantidos os direitos a essas reflexões: os filhos dos trabalhadores paraibanos.

A Geografia se preocupa em explicar as complexas, diversas e multiescalares relações entre a sociedade e a natureza, à luz do espaço geográfico. Trata da produção e reprodução social e histórica do espaço. Preocupa-se com as sociedades humanas em sua espacialidade. Por isso, pode fornecer importantes explicações para situar os filhos dos que vivem do trabalho no mundo. Pode, muito mais que isso, instrumentalizá-los para que, através da leitura crítica do mundo, possam transformá-lo.

A construção do sentido do mundo pelos jovens da classe trabalhadora tem como lugar privilegiado, embora não de forma exclusiva, as ciências humanas e, nelas, a Geografia tem muito a contribuir para que ela se realize, por meio da leitura consciente e crítica do seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Por outro lado, para que esses jovens possam fazer essa leitura, é preciso dotá-los do domínio de alguns procedimentos metodológicos que são próprios da ciência geográfica: observar, descrever, sintetizar, comparar, explicar, compreender, criticar, problematizar e dominar os fundamentos teóricos e as técnicas de elaboração das representações cartográficas. São esses procedimentos que podem assegurar a competência metodológica para que eles leiam o espaço em suas contradições sociais, reconheçam as diferenças das configurações territoriais dos lugares e regiões, entendam os arranjos políticos e culturais que definem as múltiplas territorialidades dos grupos

humanos e compreendam os movimentos sociais superficiais ou de fundo que dão conformação às paisagens.

Assim, as reflexões, os métodos e as técnicas da Geografia para elaborá-las são fundamentais para que os jovens advindos da classe trabalhadora se tornem capazes de tomar decisões e exercitem a cidadania em toda a sua plenitude e que, portanto, não sejam apenas “cidadãos mínimos, ou seja, “cidadãos produtivos”, que correspondem ao tipo de cidadão a que visa formar a proposta de novo Ensino Médio. Dessa forma, o ensino da Geografia pode auxiliá-los a desenvolverem raciocínios que lhes instrumentalizem para saber pensar o espaço e nele saber agir (Lacoste, 1997). Desenvolver essa sabedoria é fundamental para qualquer projeto educativo que se proponha a emancipar os filhos da classe trabalhadora.

Sobre o papel da educação na formação de homens sábios, Perez (2001, p. 119) nos chama a atenção para seguinte fato:

(...) a nossa humanidade realiza-se não pelo conhecimento, mas pela sabedoria. Formar homens sábios (e não eruditos) deve ser o ideal da educação. A sabedoria constrói-se a partir da compreensão, e esta não se desenvolve somente a partir do ponto de vista intelectual-racional. Uma educação comprometida com o desenvolvimento da humanidade é uma educação para a sabedoria – uma educação e uma escola voltadas para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, portanto, inclusiva e compreensiva.

Uma formação escolar que possibilite, aos jovens da classe trabalhadora, o saber pensar e agir sobre o espaço geográfico é parte imprescindível dessa sabedoria necessária para se construírem projetos sociais alternativos e inclusivos, já que o domínio do espaço é condição para as estratégias políticas, econômicas e culturais da classe social que vive do trabalho, em suas lutas diárias para participar das decisões que afe-

tam as suas vidas, para manter suas estratégias produtivas de sobrevivência e para reproduzir suas manifestações culturais e, por conseguinte, sua identidade, nas cidades e nos campos da Paraíba e do Brasil como um todo.

Assim sendo, um processo de escolarização que possibilite pensar a atuar no espaço tem muito a colaborar com o educar, para que todos tenham condições de se tornar governantes (Gramsci, 2006), uma vez que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos das/nas decisões que afetam os seus contextos territoriais.

Em outras palavras, o espaço geográfico é produto, reflexo, meio e condição de reprodução social. É, acima de tudo, como enfatizou Santos (1997), instância do social, que contém as outras instâncias: social, econômica, política, cultural etc., e é, por elas, contido. Por isso, é fundamental para a compreensão da complexidade do social. Em função disso, revela a sociedade em suas contradições, desigualdades e injustiças. Portanto, as reflexões geográficas são fundamentais no Ensino Médio e negá-las, aos jovens da classe trabalhadora, como proposto no currículo fatiado para o Ensino Médio da Paraíba, é precarizar a sua formação política, é torná-los alheios ou distantes dos projetos que se propõem a promover a emancipação humana, é distanciá-los do exercício político que vise a edificar uma humanidade solidária, é inviabilizar a construção de projetos sociais alternativos.

Nesse contexto, com a proposta pragmática do novo Ensino Médio, a exemplo do contexto paraibano, conforme a Lei nº 13.415/2017, que fatia essa etapa escolar e se propõe a formar cidadãos produtivos entre os jovens filhos da classe trabalhadora, e, para isso, retira as reflexões geográficas do rol das disciplinas curriculares obrigatórias, corre-se o risco de negar a formação humanista desses jovens.

Assim, o novo Ensino Médio da Paraíba, seguindo as normativas nacionais e as ingerências empresariais, comporta os fundamentos de uma educação voltada para a adaptação e para a preparação de sujeitos

aptos a responder com eficiência e de maneira eficaz às exigências do mercado. A retirada da obrigatoriedade ou o estreitamento curricular da Geografia nessa etapa escolar, como visto no quadro 2, corresponde a uma das faces mais evidentes do projeto, que é a de dismantelar a formação básica e tolher o pensamento crítico, necessários em qualquer projeto de mudança, fundamental para qualquer utopia de ruptura com os parâmetros sociais do capitalismo vigente.

Nesses termos, como enfatiza Mészáros (2008, p. 27), “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Transformação essa necessária no Estado da Paraíba, que apresenta profundas desigualdades socioespaciais, mas que está longe de ser um interesse das elites econômicas que tomam os sistemas escolares como espaços de produção de sujeitos conformistas e preparados para servir às engrenagens do sistema produtor de mercadorias. Desse modo, ainda segundo o referido autor (*idem.*, p. 27), “procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos”. Por isso, para ele, “é necessário romper com a lógica do capital, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Nesses termos, urge pensar e agir para superar esse currículo paraibano para o Ensino Médio, que suprime ou reduz o saber das ciências humanas e, nelas, o da Geografia, na formação dos jovens pobres do Estado.

Por fim, a organização curricular paraibana para o Ensino Médio carrega em si uma intenção: a formação de sujeitos obedientes, adaptados, despolitizados, individualistas, incapazes de pensar em projetos sociais coletivos de mudança, verdadeiros “analfabetos sociais” (Frigotto, 2016b). Propõe-se, com ele, a dar continuidade à máquina educacional que trabalha para a manutenção da produção social de “deficientes cívicos”, em termos políticos e culturais (Santos, 2002). Em síntese, é uma engenharia social que visa a operacionalizar, por meio da educa-

ção, a edificação dos sujeitos sociais que Tiburi (2016), citando Theodor Adorno, reconheceu existirem em pleno século XXI, ou seja, sujeitos de consciência dissociada, incapazes de estabelecer nexo entre a cultura [técnica] e as questões humanas.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO GEÓGRAFO EDUCADOR

A desobrigação ou estreitamento curricular da Geografia no novo Ensino Médio da Rede Estadual Pública de Ensino da Paraíba impactará negativamente na carreira do geógrafo educador, acenando com a sua precarização e desprofissionalização.

A licenciatura em Geografia, em que pese a oferta do bacharelado nessa área, é quem tem permitido, indiscutivelmente, maior alcance dos egressos ao mercado de trabalho. Esse fato acompanha essa disciplina, desde a sua institucionalização, na Alemanha, no século XIX, quando os seus cursos de graduação foram criados para formar os professores e atender às demandas dos sistemas escolares, conforme destaca Castilho (2017).

No Brasil, desde o Império, a Geografia foi incluída nos currículos escolares como disciplina escolar obrigatória. As reformas educacionais da década de 1930 reafirmam essa posição e estimulam a criação dos primeiros cursos de formação de professores para lecioná-la, que se multiplicaram ao longo das décadas posteriores, inclusive na Paraíba que, atualmente, conta com quatro cursos superiores de Licenciatura em Geografia. Mesmo com a redução de carga horária no antigo ginásio e no científico, além da sua extinção no antigo primário, com a Lei nº 5.692/1971, a partir de então um fato ficou evidenciado: a grande demanda por profissionais da Geografia vem das escolas. Desobrigá-la ou

reduzi-la na formação dos nossos jovens, como aponta a Lei nº 13.415/2017 que instaurou o novo Ensino Médio, é promover a retração da demanda por esses profissionais, o que coloca em questão o futuro da profissão do geógrafo educador formado nas licenciaturas em Geografia. Sem a sua obrigatoriedade, a tendência é de que o espaço para a sua atuação se restringe e se precarize. Por outro lado, a restrição e a precarização do seu ensino poderão acontecer com a abertura do seu magistério aos profissionais de notório saber (os seus bacharéis ou de outras disciplinas das humanidades), como advoga a referida lei, recrudescendo uma condição histórica que já acontece em seu ensino, ou seja, o exercício da sua docência por profissionais de outras áreas.

Tais aspectos, que passam a caracterizar a educação pública, de modo geral, e a geográfica, em particular, com a referida reforma, incidindo sobre a atuação do professor de Geografia, remetem ao aprofundamento dos processos de flexibilização, descaracterização e precarização da função docente. Tudo isso gera, aos respectivos profissionais, sobrecarga adicional de trabalho em outras disciplinas e perda da identidade profissional.

A desobrigação ou redução do ensino de Geografia, conforme os dispositivos da Lei nº 13.415/2017, reduz drasticamente a carga horária do professor de Geografia no exercício da docência nessa disciplina no Ensino Médio, conforme ficou explícito no quadro 2 da seção anterior, que apresenta a distribuição da sua carga horária nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pelo currículo dessa etapa escolar da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. Nele, evidencia-se que, a depender da modalidade de ensino, número de alunos e/ou itinerários formativos adotados pela escola, o geógrafo educador precisa completar as suas horas semanais de trabalho lecionando as novas disciplinas criadas com a reforma ou outras da área do itinerário das Ciências Sociais Aplicadas e suas Tecnologias, quando não existe a disponibilidade de professores de História, Sociologia e Filosofia nas escolas.

No Estado da Paraíba, os professores de Geografia em regime de trabalho de 30 horas semanais, ou seja, aqueles que, de acordo a lei, precisam ter uma carga horária de 30 horas de trabalho semanais, sendo 20 horas de sala de aula e 10 destinadas para planejamento, preparação e correção de atividades, para cumprirem suas cargas horárias exclusivamente como professores de Geografia, precisam que a escola onde atuam tenha, no mínimo, 10 turmas de Ensino Médio. Isso se a escola tiver apenas um professor dessa disciplina. Frisa-se, ainda, que parte significativa das escolas localizadas em cidades pequenas, por terem baixo número de alunos, dificilmente comportam essa quantidade de turmas nessa etapa da Educação Básica.

Dessa forma, é comum encontrar professores de Geografia que, para atender aos pressupostos legais exigidos para cumprimento de suas jornadas de trabalho, lecionam mais de um componente curricular da área de ciências humanas, bem como complementam suas aulas com os componentes curriculares como projeto de vida e eletiva, que foram implementados com o Novo Ensino Médio. Com isso, configura-se, nessa etapa escolar, a figura do professor polivalente, que é colocado para ensinar uma gama de disciplinas para as quais não passou por um processo de formação profissional.

Ao que parece, a reforma do Ensino Médio não prima pela formação específica e pedagógica para o exercício da docência, por afirmar que dispor de notório saber ou dominar técnicas práticas de ensino é o bastante para isso, corroborando com a desprofissionalização e a precarização docentes, o que não é uma exclusividade do professor de Geografia.

Assim, do mesmo modo e em vista dos mesmos fatores, professores de disciplinas como Filosofia, Sociologia e História são chamados a atuar como professores de Geografia, quando da vacância desses na escola. Situação essa que, assim como ocorre com os professores de Geografia, poderá perdurar por anos, até que se abra a possibilidade

para um profissional com formação específica ocupar o seu espaço de regência, sendo cada vez mais restritivo aos que desempenham suas funções em escolas de pequeno porte, já que esbarram na restrição de carga horária. Assim, muitas vezes, para essas escolas, as gerências de ensino não encaminham os professores com habilitação específica, tendo em vista que eles não conseguirão complementar a carga horária semanal determinada. Por outro lado, sobrecarregam um ou dois professores que já atuam na escola com diferentes disciplinas para, assim, conseguir fechar o tempo semanal de docência estipulado.

Se, por um lado, os professores de Geografia, para preencherem suas cargas horárias com sua disciplina de formação, enfrentam a precarização e a desprofissionalização docentes, por outro, a perspectiva de trabalho em uma única escola, perante as reconfigurações curriculares atuais, representa outra problemática. Muitos professores, por não aceitarem a situação de polivalência, ou mesmo porque essa não lhe garante a totalidade de aulas que precisam cumprir semanalmente, acabam tendo que atuar em duas ou até três escolas, rotina essa que aprofunda a precarização da sua condição docente e acentua ainda mais os efeitos danosos da reforma.

Desse modo, como visto, a redução/extinção do número de aulas da disciplina Geografia leva seus professores a terem que assumir várias turmas, portanto, diversos alunos, e terem, muitas vezes, que trabalhar em mais de uma escola em turnos diferentes. Tal realidade foi evidenciada por Sampaio e Marin (2004, p. 1216), as quais destacaram que “esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com elevado número de alunos”.

À luz do ensino integral e, sobretudo, do ensino integral técnico, algumas dessas questões se repetem e se agravam. Nessas modalidades de ensino, o professor tem que cumprir uma carga horária de 40 horas

semanais, das quais 28 em sala de aula. Mesmo que possa ficar exclusivamente em uma única escola, no regime integral existem peculiaridades que maximizam as questões anteriormente analisadas. A existência de itinerários formativos técnico e profissional e de uma parte diversificada no currículo, constando, entre outros componentes curriculares, avaliação semanal, estudo orientado, protagonismo juvenil, eletiva e projeto de vida, faz com que os professores com baixa carga horária sejam obrigados a assumirem esses componentes, para que possam preencher seu tempo semanal necessário de docência.

Se encontrar 10 turmas com carga horária disponível já constitui um desafio nas escolas regulares, imagine as 28 horas-aulas que precisam ministrar nas Escolas Cidadãs Integrais e Integrais Técnicas. Por esse motivo, há uma especificação legal no estado da Paraíba que obriga o professor que esteja nesse modelo de escola a aceitar a exercer a docência na parte diversificada do currículo. A Secretária Estadual de Educação, para justificar tal determinação, argumenta que os professores devem se enquadrar ao modelo de escola que atuam. Para isso, devem atuar em todos os campos do currículo. Na realidade, essas disciplinas acabam sendo instrumentos de complementação de carga horária das disciplinas que foram desobrigadas e restringidas com a reforma do Ensino Médio, das quais a Geografia é um exemplo.

Nessa conjuntura, parte significativa do trabalho dos professores de Geografia se realiza em componentes estranhos à sua formação. Na maioria dos casos, mais da metade da carga horária que precisam cumprir é dedicada ao planejamento e confecção de materiais para essas disciplinas, que não possuem ementas, conteúdos, perspectiva teórica ou pedagógica que lhes deem sustentação. Assim, para ensiná-las é necessário seguir os documentos que trazem as orientações gerais e, a partir desses, elaborar os planos de aula. Isso reforça os parâmetros das prescrições oficiais sobre o que se deve ensinar e tira a autonomia do professor, além da sua identidade profissional. Nessas modalidades de

ensino, todas essas disciplinas da parte diversificada possuem duas aulas semanais, contrastando com apenas uma de Geografia, o que tem gerado reclamações dos discentes quanto ao esvaziamento dessa disciplina e a de História.

Diante da possibilidade de atuação de profissionais com notório saber, aberta no âmbito da reforma do Ensino Médio, o professor de Geografia acaba por incluir-se nesta condição, à medida que complementa sua carga horária com outras disciplinas como História, Sociologia e/ou Filosofia, para as quais não possui o domínio das bases conceituais, epistemológicas e metodológicas, o que, além de afetar a aprendizagem dos discentes, afeta a sua própria profissionalidade docente.

Diante de tais aspectos, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40) afirmam que “o notório saber, não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor”. Embora façam referência direta às pessoas com notório saber que são convertidas a professores sem “perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla” (*idem*), entendemos aqui que tal abordagem também contempla o professor de Geografia que atua na condição de profissional com notório saber em outras disciplinas. Contudo, na análise em questão, não é só a profissão docente que perde sua identidade, mas sim o próprio professor de Geografia. Segundo Porfírio e Aranha (2020, p. 17), “há a descaracterização do trabalho e do próprio conteúdo, na medida em que, mesmo existindo professores licenciados, portanto habilitados, eles acabam atuando em outras disciplinas”.

A descaracterização da função/conteúdo docente do professor de Geografia fica ainda mais evidente, quando posta diante do desafio de ministrar componentes curriculares como Eletiva, Projeto de Vida, disciplinas do itinerário técnico e/ou demais componentes que podem ser adicionados pelos Estados como Parte Diversificada. A realidade posta com a reforma do Ensino Médio coloca, para o professor de Geografia,

diante da baixa carga horária da sua disciplina de formação, a condição para que se converta em professor multidisciplinar, muitas vezes tendo que ministrar mais aulas de outras disciplinas do que as de Geografia. Muitas dessas disciplinas são completamente alheias ao papel a ser desempenhado pelo professor de Geografia e lhes são repassadas já com suas bulas prescritas e acompanhadas de perto pelas coordenações pedagógicas. Quando não, ficam completamente a cargo dos professores que precisam, a partir de instruções superficiais, elaborar propostas para elas.

Como visto, o atual contexto do Novo Ensino Médio e das novas demandas a que estão submetidos os professores de Geografia os colocam em situação de aprofundamento dos processos de flexibilização, descaracterização, desprofissionalização e precarização docentes, cuja realidade da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba aqui esboçada é um evidente exemplo. Tudo isso culmina, entre outros aspectos, numa sobrecarga adicional de trabalho em outras disciplinas aos respectivos profissionais, que deixam de aprimorar seus conhecimentos no âmbito de sua formação, o que corrobora para a sua perda da identidade profissional, já que, na sua prática docente, sua formação profissional é restringida e desqualificada pela perda do lugar curricular da Geografia, com a sua desobrigação ou restrição do seu número de aulas semanais, e pelo desvio da sua função docente para disciplinas para as quais não teve essa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empresariamento da educação para o Ensino Médio na Paraíba antecedeu à Lei nº 13.415/2017, com a criação das escolas cidadãs integrais e integrais técnicas. Com essa lei, a reforma empresarial na educação estadual se amplia, fatiando essa etapa educativa em várias mo-

dalidades, com a consequente redução das suas finalidades e da formação básica unitária e comum para todos os estudantes paraibanos que frequentam a Rede Pública de Ensino do Estado.

Com a Lei nº 13.415/2017, as mudanças mais evidenciadas e aprofundadas para essa etapa de ensino na Rede Estadual da Paraíba são as relativas à carga horária, à configuração curricular, com a desobrigação ou estreitamento das ciências humanas, entre elas, a Geografia, e à docência nessa disciplina escolar. Nesse último caso, a permissão para que profissionais, sem a preparação para o magistério, mas com notório saber, possam lecioná-la, o exercício do seu magistério por professores de História, Sociologia ou Filosofia, assim como o desvio da sua função para as disciplinas eletivas e empreendedoras ou do itinerário das ciências sociais aplicadas implicam na precarização e na desprofissionalização docente do geógrafo educador.

A desobrigação ou estreitamento curricular da Geografia nas diferentes modalidades do Ensino Médio na Rede Estadual da Paraíba tem trazido grandes prejuízos para a formação dos jovens da classe trabalhadora paraibana, pois tem restringido as possibilidades deles disporem da leitura consciente, crítica e transformadora do mundo, à luz do espaço geográfico, e do domínio dos procedimentos metodológicos dessa ciência, e que são fundamentais para a realização dessa leitura, que é condição para o exercício da cidadania ativa dos lugares e regiões do Estado.

O fatiamento do Ensino Médio na Rede Pública Estadual da Paraíba, combinado com o fato de que as grandes escolas privadas não seguem literalmente as mesmas normativas seguidas pelas públicas, consubstancia-se como modelo educativo “mínimo, dual e desigual” (Frigotto, 2016b). Portanto, tal modelo é inviabilizador de uma formação integral, universal e omnilateral dos filhos dos trabalhadores paraibanos, o que contribui para reforçar o *apartheid* social e, consequentemente, as desigualdades socioespaciais estaduais através da educação.

Por fim, o projeto novo Ensino Médio, exemplificado nesse estudo com o caso da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba, corresponde a uma reforma que destrói as possibilidades de formação integral dos jovens pobres brasileiros e, por isso, torna-lhes impossibilitados de construir uma leitura política do mundo, que lhes ajudem a superar o atual estado de coisas que os exclui. Pelo seu pragmatismo pedagógico, que atende ao contexto neoliberal atual, no qual a educação é tida como serviço e a escola como o espaço de formação de consumidores, produtores e empreendedores, essa reforma acena com o triunfo da razão instrumental sobre o pensamento humanista, daí, carrega em si uma intenção: a formação de sujeitos obedientes, adaptados, despolitizados, individualistas, incapazes de pensar em projetos sociais coletivos de mudança, verdadeiros “analfabetos sociais” (Frigotto, 2016b).

Assim sendo, tal reforma constitui-se como uma máquina educacional que trabalha para a manutenção da produção social de “deficientes cívicos”, em termos políticos e culturais (Santos, 2002). Em suma, operacionaliza, por meio da educação, a edificação dos sujeitos sociais que Tiburi (2016), inspirada em Theodor Adorno, reconheceu existirem em pleno século XXI, ou seja, sujeitos de consciência dissociada, incapazes de estabelecer nexos entre a cultura [técnica] e as questões humanas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

BARIFOUSE, R. Eleições 2022: “votação mostra que reação conservadora não está se esgotando como se pensava”, diz professor de Harvard. **BBC News Brasil**, São Paulo, 3 out. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63112781>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 108, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 131, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 52, nº- 184-A, p. 1-2, 23 de out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CÁSSIO, F. Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados. **Carta Capital**, São Paulo, 03 de abr. 2023.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Pragmatismo Político**, [s.i.], 21 fev. 2017. Disponível em:

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 28 mai. 2017.

CHAUÍ, M. Sociedade brasileira: autoritarismo por todos os lados. Entrevista. **Revista Cult “O Desmanche Neoliberal”**, São Paulo, n. 219, ano 19, dez., 2016. Disponível em:

<https://revistacult.uol.com.br/home/marilena-chauvi-violencia-e-autoritarismo/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

COSTA NETO, J. G. da. **Concepções pedagógicas e práticas de ensino de geografia no modelo de Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI 10.1590/S0101-73302012000200004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 mai. 2024.

FRIGOTTO, G. Entrevista. [Entrevista concedida a *Marise Ramos*]. **Portal de Periódicos da Fiocruz, Rio de Janeiro**, [s.i.]. Set. 2016a. Disponível em:

<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>. Acesso em: 1 jun. 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.

Movimento-Revista de educação, Niterói, a. 3, n. 5, p. 329-332, 2016b. ISSN 2359-3296. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 1 jun. 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Continho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>.

Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 14 mai. 2017.

LACOSTE, Y. **A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução de Maria Cecília França. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

LIMA, I. G de; MOREIRA, Á. H. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1–17, 2020. DOI 10.5212/PraxEduc.v.15.15290.053. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, R. **O que é Geografia?** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos 48)

PARAÍBA Secretaria de Estado da Educação. **Matriz Escolas Cidadãs Integrais - ECI.** Gerência Executiva de Educação das Escolas Cidadãs Integrais – GEECI. / Secretaria de Estado da Educação. João Pessoa: SEEPB, GEECI, 2024a. *In.* PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba.** Secretaria de Estado da Educação. João Pessoa: SEEPB, 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT.** Gerência Executiva de Educação das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – GEECT. / Secretaria de Estado da Educação. João Pessoa: SEEPB, GEECT,

2024b. *In.* PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba.** Secretaria de Estado da Educação. João Pessoa: SEEPB, 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz Escolas de Tempo Parcial - Ensino Médio.** Gerência Executiva de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio/ Secretaria De Estado Da Educação. João Pessoa: SEEPB, GEGPDCE, 2024c. *In.* PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba.** Secretaria de Estado da Educação. João Pessoa: SEEPB, GEGPDC, 2024.

PEREZ, C. L. V. Leituras de mundo/leituras de espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. *In:* GARCIA, R. L (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez. 2001.

PORFÍRIO, L. C.; ARANHA, W. L. A. (Des) profissionalização e o professor não professor nas escolas estaduais paulistas. **Intinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 2, p. 1-22. 2020. ISSN 1807-9342. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/61363/34569>. Acesso em: 3 mai. 2024.

ROSSI, M. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. **El País Brasil**, São Paulo, 09 fev. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html. Acesso em: 1 mai. 2017.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1203-1225. Set./dez. 2004.

DOI 10.1590/S0101-73302004000400007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 mai. 2024.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **O país distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. 13 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

TIBURI, M. Educação meia-boca. Sobre a dissociação da consciência. **Revista Cult “O Desmanche Neoliberal”**, São Paulo, n. 219, Ano 19, dez., 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/marcia-tiburi-educacao-meia-boca/>. Acesso em: 17 mai. 2023.

OS DESAFIOS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DA GEOGRAFIA ENSINADA NO BRASIL: DO ESPAÇO CARTESIANO-KANTIANO PARA O ESPAÇO SOCIAL

Dedico este texto às professoras e aos professores da educação básica que têm lutado contra as políticas e imposições curriculares neoliberais que sequestrou a escola pública e a sua gestão democrática.

Ângela Massumi Katuta¹

INTRODUÇÃO

A presente reflexão, tecida e sistematizada a partir dos processos de ensino, pesquisa e extensão, dos diálogos efetivados em palestras e eventos (Grupos de Trabalho), de oficinas de cartografia social e auto cartografias junto a vários grupos e/ou classes sociais traz, em um primeiro momento, uma breve síntese do contexto histórico do fortalecimento da cartografia escolar nos currículos da geografia ensinada no país com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, 2018).

¹ Educadora, professora associada da Universidade Federal do Paraná/Litoral. E-mail: angela.katuta@gmail.com. Agradeço a revisão e leitura crítica da profa. Ms. Elisiane Silva da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR com quem temos compartilhado trabalho.

Evidencio que, apesar dos inegáveis avanços em relação aos currículos anteriores aos anos de 1990, a adoção de políticas neoliberais (PCN, 1997) e sua intensificação que culminou com a BNCC (2017, 2018 - Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF) I e II e Ensino Médio-(EM) e com a Reforma do Ensino Médio, com o Novo Ensino Médio (NEM) - que eliminou e/ou substituiu total e/ou parcialmente os componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, promoveu imenso retrocesso no tocante às proposições teórico metodológicas do ensino da geografia e, conseqüentemente, da cartografia escolar.

Tais retrocessos referem-se a imposições de ordem onto epistêmica², que ocorreram inicialmente no final dos anos 1990 por meio dos PCN da Geografia que assumiram uma abordagem fenomenológica como contraponto à geografia positivista e marxista. Posteriormente, aprofundando ainda mais o neoliberalismo na educação, temos nos anos 2017 e 2018, a BNCC da geografia/Ciências Humanas e Sociais aplicadas, fortalecendo o retrocesso ao impor o desenvolvimento do pensamento espacial como objetivo pedagógico do ensino da geografia, fundamentado na geografia pragmática (Souza, 2022). Ambas as propostas fortalecem uma concepção cartesiana-kantiana de espaço, predominante na constituição da área da cartografia escolar.

Em seguida, interrogamos as imposições curriculares à luz dos processos educativos vinculados aos movimentos e/ou grupos sociais organizados – sobretudo os dos campos, das águas e das florestas que, ao reivindicarem o legítimo direito à autoria de seus currículos, têm assumido e defendido os princípios da educação voltada à autonomia e à emancipação e, no caso da geografia ensinada, uma concepção dialética do espaço, entendido como produto e produtor das relações sociais que se efetivam nos territórios.

² Aqui entendidas de forma ampla, respectivamente, como reflexões vinculadas à filosofia do conhecimento sobre: o ser, sua(s) identidade(s), características e significados e sobre como se produz o conhecimento.

A partir desse posicionamento ético, político e onto epistêmico, os movimentos sociais que defendem produções contra hegemônicas dos espaços - contra espaços³ -, nas palavras de Ruy Moreira (2007), demandam que suas geografias (modos de estar e ser no mundo) sejam pautadas, indicando também a necessidade de produções cartográficas outras que os auxiliem no processo de re-existirem nos campos, nas águas e nas florestas com seus modos de existência ancestralmente constituídos (Hurtado e Porto-Gonçalves, 2022)⁴. Nesta geo-grafia da reinvenção das existências (re-existências) está demandada a análise multiescalar, cujo ponto de partida e de chegada são as práticas sócio territoriais concretas e cotidianas.

É dos Brasis vistos do lado de cá - dos movimentos sociais e grupos organizados, cujas ações estão voltadas para o bem viver de todos os seres vivos e não vivos – que emergem demandas por geografias outras, cujos conteúdos interrogam e evidenciam a insuficiência da concepção cartesiana-kantiana de espaço, utilizada hegemonicamente nas pesquisas da área da cartografia escolar. É neste contexto que se faz importante o debate onto epistêmico dessa cartografia que, para além de uma técnica, é uma das linguagens estruturantes da análise geográfica dos lugares, podendo auxiliar na elaboração de leituras críticas dos arranjos espaciais. Denomino essas geografias e cartografias de populares porque reivindicam um mundo onde caibam muitos mundos, contraponto dos povos em luta contra o capitalismo em sua atual face neoliberal. Por isso, para além de ser uma reflexão em torno de concepções onto epistêmicas, possui aspecto ético político dado que defende ações voltadas

³ “O contra-espaço é o modo espacial por meio do qual excluídos e dominados põem em questão a ordem espacial instituída como forma de organização da sociedade, rejeitando ou copiando o modo de vida que ela impõe aos que vivem embaixo e dentro dela. Pode ser contra-espaço um movimento de confronto, de resistência, de mimetismo, ou de simples questionamento da ordem espacial existente” (Moreira, 2007, p. 103).

⁴ Recomendo a leitura desse texto que nos ensina que o diálogo e a co-habitação com os movimentos e suas lutas sociais nos fornecem aprendizagens para novas formas de “[...] analisar e interpretar a realidade e conduzem a uma revisão das teorias e metodologias” (Hurtado e Porto-Gonçalves, 2022, p. 7). Tradução da autora.

ao fortalecimento de uma sociedade fundada na coabitação, na interdependência de todos os elementos da natureza e na dignidade de existência das diferentes formas de vida, inclusive a humana.

A EMERGÊNCIA DA CARTOGRAFIA ESCOLAR: DOS CURRÍCULOS DA GEOGRAFIA ENSINADA À CONSTITUIÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA ASSENTADA EM UMA CONCEPÇÃO CARTESIANA-KANTIANA DE ESPAÇO

Tendo em vista as pesquisas realizadas por Boligian (2010) e Archela (2000) intituladas, respectivamente, *A Cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil; Análise da cartografia brasileira: bibliografia da Cartografia na Geografia no período de 1935-1997*, é possível afirmar que a cartografia escolar tem origem na escola, mais especificamente nos conteúdos de cartografia trabalhados pela disciplina de geografia, constituindo-se como um saber “[...] ditado pelos programas curriculares e, sobretudo, pelos livros didáticos produzidos e utilizados em nosso país aproximadamente nos dois últimos séculos” (Boligian, 2010, p. 39).

Ao longo de sua tese, o autor demonstra que a abordagem desse conteúdo é transformada pela ampliação da produção de materiais didáticos. Isso está diretamente relacionado à possibilidade de aquisição desses materiais pelos estudantes mais abastados, e também com o desenvolvimento das tecnologias e técnicas que melhoraram a qualidade da impressão dos materiais e/ou possibilitaram a reprodução de imagens cuja reprodutibilidade técnica outrora era impensável.

Boligian (2010) destaca que a partir de 1824 os compêndios e livros didáticos, em geral, abrangiam uma quantidade maior de conteú-

dos de Cartografia do que os currículos, que tendiam a apresentar um programa mais simplificado, com exceção dos PCNs (1998). Nota-se a existência de um “núcleo duro” de conteúdos, estabelecido a partir do século XIX, composto pelos seguintes grupos de conteúdos:

- [...] “Localização e Orientação”, e especificamente o conteúdo referente à “Direção/Orientação”;
- [...] “Escala”, e especificamente o conteúdo referente à “Escala cartográfica”;
- [...] “Coordenadas e linhas imaginárias”, e especificamente os conteúdos “Forma da Terra/Movimento dos astros”, “Hemisférios”, “Linhas imaginárias/paralelos e meridianos”, “Latitude e Longitude” e “Fusos horários”;
- [...] “Representações cartográficas (bidimensionais)”, e especificamente o conteúdo referente a “Mapa”;
- [...] “Representações cartográficas (tridimensionais), no que se refere ao conteúdo referente a “Globo terrestre” (Boligian, 2010, p. 58-59, grifo nosso).

A abordagem dos conteúdos mencionados, denominados pelo autor de “núcleo duro” da cartografia escolar (localização, orientação, escala, coordenadas geográficas e linhas imaginárias, representações cartográficas bi e tridimensionais), nas aulas de geografia foi fundamental para a efetivação de pesquisas e debates sobre a cartografia voltada ao ensino a partir de 1930, conforme destacado por Archela (2000). A autora constatou que, a partir dos anos 1970, com a abertura e ampliação dos cursos de pós-graduação em Geografia no Brasil, a cartografia escolar tem continuamente adensado seu escopo de pesquisa.

Este processo culmina com sua consolidação como área em meados de 1995, com a criação do Colóquio de Cartografia para crianças e escolares, que marcou a ampliação das investigações sobre materiais

didáticos, metodologias de ensino e conceitos vinculados ao campo de pesquisa (Silva e Juliasz, 2023). Verifica-se que a constituição de pesquisas na área foi precidida pelo trabalho com os conteúdos cartográficos nas aulas de geografia, ampliados nos PCN e expressam em grande medida os esforços dos pesquisadores da área.

Silva e Juliasz (2023) ao avaliarem o estado da arte da cartografia escolar a partir de teses e dissertações produzidas de 2011 a 2020, verificaram que os anos de 2014 a 2018 foram os de maior produção acadêmica vinculada a essa temática, que sofreu considerável queda a partir de 2019. Esse refluxo parece ter reverberado na BNCC que operou por uma diminuição progressiva dos conteúdos clássicos da cartografia escolar, como já indicado por Simielli (2016) em sua análise crítica do documento.

Dentre os temas mais pesquisados na área da cartografia escolar, de acordo com Silva e Juliasz (2023) destacam-se os vinculados às metodologias de ensino (63 = 36,6%), à formação de professores e currículos (45 = 26%) e às tecnologias e produção de materiais didáticos e cartográficos (42 = 24,4%), de um total de 172 pesquisas, perfazendo 83% dos temas. Importante destacar que tais categorizações foram estabelecidas com base no trabalho de Almeida e Almeida (2014) que organizaram e delineararam em 4 eixos temáticos os trabalhos publicados nos anais dos Colóquios de Cartografia realizados até o período, a saber:

a) Representação do espaço: conteúdos de cunho teórico a respeito da representação espacial pela criança, linguagem cartográfica, mapas mentais e representação de conceitos socioespaciais;

b) Metodologia de ensino: conteúdos teórico-práticos voltados para a busca de caminhos didáticos no ensino da cartografia escolar, incluindo iniciação cartográfica (alfabetização cartográfica), educação especial (deficiência visual) e en-

sino-aprendizagem de habilidades e conceitos específicos da cartografia nos três níveis da Educação Básica;

c) Tecnologia e produção de materiais didáticos cartográficos: trabalhos a respeito de atlas escolares, maquetes, cartografia multimídia, mapas e internet, educação à distância, sensoriamento remoto e geoprocessamento;

d) Formação de professores e currículo: pesquisas sobre saberes e práticas docentes, cotidiano escolar, cultura, currículo e formação de professores (Almeida e Almeida, 2014, p. 889).

Tendo como base a categorização efetivada por Almeida e Almeida (2014) e o estudo organizado por Silva e Juliasz (2023) observa-se a ausência de temas vinculados às questões de ordem ontológica epistêmica, dada a concepção de espaço amplamente assumida pela área. Isso significa dizer que a configuração dos eixos temáticos pesquisados e apresentados pelos pesquisadores nos Colóquios de cartografia para escolares revela a adoção de uma concepção de espaço abstrato (cartesiano-kantiano) que, de acordo com Lefebvre *apud* Katuta (2021, p. 198) “[...] pouco auxiliavam na compreensão da realidade social e na constituição de práticas sociais espaciais que pudessem se contrapor ao capital”.

Nesta perspectiva, o espaço é compreendido como “[...] receptáculo vazio e inerte, como espaço geométrico, euclidiano que seria ocupado por corpos e objetos, sendo completamente inteligível, transparente, objetivo, neutro e, portanto, imutável e definitivo” (Katuta, 2021, p. 199). Esta concepção, fundada no neopositivismo, de acordo com Camargo e Reis Jr (2007, p. 90), ao reverenciar a física como modelo, adota um viés matematizante. Assim, o padrão de cientificidade passa a ser a verificabilidade e a mensuração, pressupostos metodológicos da física no contexto da ciência moderna do século XVIII.

Nesta perspectiva, o espaço, os mapas e a cartografia são compreendidos como elementos dados, imutáveis, neutros, universais, o que dispensa e/ou torna desnecessárias reflexões de ordem onto-epistêmicas devido à perspectiva universalizante de tais elementos. Essa lógica homogeneizadora e excludente dificulta pensar e compreender os mapas em sua diversidade de produção, ou seja, como resultantes de processos históricos dos mais diferentes grupos humanos em diversas espaço-temporalidades.

As tradições hegemônicas de pensamento fundadas no neopositivismo, não raro, aplicaram classificações excludentes, por considerarem algumas representações espaciais como pré-mapas, etno-mapas, como se existisse “O mapa” – largamente utilizado nos livros didáticos e aulas de geografia, produzido pela tradição eurocentrada e outras representações – que, a partir desta perspectiva, são consideradas rudimentares ou “quase” mapas. Eis o *modus operandi* do pensamento moderno colonial, cujos fundamentos expressam e, ao mesmo tempo, fortalecem posturas excludentes que desconsideram como mapas as representações espaciais produzidas pelos mais diversos grupos humanos ao longo do tempo.

As posturas epistemológicas e ético políticas derivadas dos entendimentos que classificam saberes que não atendem aos ideais de cientificidade modernos – valorização do mensurável, do absoluto, das regularidades, do movimento cíclico, das leis gerais e da abstração – (Katuta, 2004), como etno conhecimento e ciência, ocultam que a tradição científica universalizada também seja étnica, em razão da sua territorialidade eurocentrada que, ao absolutizar o conhecimento científico moderno, como sendo o único que preenche os requisitos de cientificidade criados por essa mesma tradição, promove o “[...] ocultamento do lugar particular de sua produção e enunciação (europeu, patriarcal, machista, cristão, racista, capitalista, entre outros), transformando-o em

um universal desterritorializado” (Castro-Gómez, 2005, *apud* Katuta, 2020b, p. 548).

Essa postura epistêmica e ontológica opera a partir de uma dupla lógica: rompe com a espaço temporalidade dos fenômenos, condição para a promoção da universalização de uma única possibilidade de compreensão, leitura e organização socioespacial – capitalista –, ocultando a genealogia dos fenômenos, bem como os interesses dos diferentes grupos e/ou classes sociais em relação aos modos de estar e ser no mundo. O conceito de *hybris* do ponto zero, explicado por Castro-Gómez (2005) auxilia a evidenciar este processo.

O autor (*Idem*) refere-se à compreensão em que um observador do mundo social se coloca em uma posição neutra de observação que, por sua vez, não pode ser observada de nenhum ponto. Esse observador hipotético teria a capacidade de adotar uma visão soberana sobre o mundo, cujo poder reside precisamente no fato de não poder ser observada e nem representada. Os habitantes desse “ponto zero” (cientistas e filósofos iluministas) acreditam que podem adquirir uma perspectiva sobre a qual não é possível adotar nenhum outro ponto de vista – seu fundamento: a crença na neutralidade científica. Essa pretensão remete à imagem teológica de um Deus onisciente (que observa sem ser observado) e ao panóptico foucaultiano, exemplificando claramente a *hybris* do pensamento iluminista. Neste sentido:

A *hybris* supõe então o desconhecimento da espacialidade e é por isso, um sinônimo de arrogância e desmesura. Ao pretender carecer de um lugar de enunciação e tradução, os pensadores privilegiados da Nova Granada seriam culpados do pecado da *hybris*. Um pecado que logo, no século XIX, seria institucionalizado no projeto de Estado nação dos grupos hegemônicos. (Castro-Gómez, 2005, p. 18-19).

Não por acaso, esta é a visão da ciência e dos mapas modernos, horizonte cognitivo da burguesia ascendente no século XVIII, que considerava o conhecimento científico moderno o estágio final de evolução da humanidade (Santos, *apud* Katuta, 2004, p. 79). A título de exemplo, a imagem proporcionada pelo planisfério é didática, pois coloca o observador em uma localização externa a ele, representando o mundo em uma escala reduzida que permite a observação simultânea de todos os continentes – visão essa necessária para os que querem dominar os “recursos” naturais e humanos, bem como seus territórios de vida.

Este posicionamento onisciente dispensa os conhecimentos produzidos em escalas grandes com maior detalhamento dos fenômenos, fundamentais para aqueles que vivem e re-existem nos territórios. Nesta mesma perspectiva, Harley (2009, p. 6) também evidencia a opção do Ocidente capitalista pela métrica euclidiana:

A redescoberta do sistema de coordenadas geográficas de Ptolomeu no século XV foi também um evento cartográfico crucial, que privilegiou uma “sintaxe euclidiana” como estruturadora do controle territorial europeu. [...] a natureza gráfica dos mapas permitia a seus usuários imperiais um poder arbitrário, facilmente dissociado das responsabilidades sociais e suas consequências. O espaço podia ser dividido sobre o papel. Assim, o Papa Alexandre VI delimitou as possessões portuguesas e espanholas no Novo Mundo (Grifo nosso).

Tendo em vista o exposto, fica evidente a aceitação por parte significativa dos pesquisadores da cartografia escolar, sobretudo os da tradição piagetiana, da concepção de espaço moderna, neutra e despolitizada a que se refere Lefebvre (2006). A perspectiva dos pesquisadores da referida tradição, o espaço cartesiano-kantiano é axiomático – evidente, incontestável, inquestionável.

Jean Piaget e Bärbel Inhelder também assumem essa mesma concepção de espaço, em seus estudos sistematizados no livro intitulado *La représentation de l'espace chez l'enfant* (1948), traduzido e editado no Brasil em 1993, 45 anos depois com o título “A representação do espaço na criança”, momento em que está tomando corpo a área de pesquisa da Cartografia para crianças e escolares, capitaneada principalmente pelas pesquisas vinculadas às professoras Lívia de Oliveira e Maria Elena Ramos Simielli, respectivamente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Campus Rio Claro e da Universidade de São Paulo (USP).

É importante destacar que a perspectiva de ambas em relação à cartografia e aos mapas é bastante distinta. Os estudos de Lívia de Oliveira são marcadamente atravessados pela compreensão piagetiana⁵, portanto, voltados ao desenvolvimento. A abordagem de Maria E. R. Simielli⁶ está voltada ao mapa como meio de comunicação, linguagem que possui alfabeto próprio, enfatizando a aprendizagem dos conteúdos da geografia escolar, portanto, também aqueles da área da cartografia escolar.

Um pouco anterior a este momento, nos anos 1980, o movimento de crítica à geografia toma corpo tendo como referência teórico metodológica as obras de Karl Marx e Friederich Engels e outros geógrafos marxistas. Na França, o principal expoente da área, cuja obra reverberou fortemente no Brasil foi Yves Lacoste. É neste momento de renovação crítica das análises geográficas a partir de matrizes teórico metodológicas, a maioria fundada no marxismo, que a concepção cartesiana-kantiana de espaço é interrogada, abrindo campo para a adoção de concepções onde o espaço é compreendido dialeticamente como expressão e produtor dos arranjos espaciais.

⁵ Ver sua tese de doutorado intitulada *Estudo Metodológico e Cognitivo do mapa* (1978).

⁶ Ver sua tese de doutorado intitulada *O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino da Geografia no primeiro grau*, 1987.

Moreira (2001) constatou que na renovação da geografia brasileira ocorreu certa ausência de debate em torno da cartografia, tema este inexplicavelmente pouco explorado nas análises. Neste mesmo sentido, Fonseca (2004) em sua tese de doutoramento, aponta a rigidez da cartografia face a uma geografia que se transforma, fenômeno este que denomina de inflexibilidade do espaço cartográfico, dado que os estudos investem nas relações entre Cartografia e Pedagogia, evitando estabelecer conexões e reflexões entre Cartografia e Geografia - Cartografia geográfica.

Para a autora, foi estabelecido a partir desta perspectiva, uma cultura dentro da produção acadêmica da Geografia que, sob esse paradigma, fortalecido sobretudo pelas abordagens piagetianas, valorizou mais “o como se ensina” em detrimento “do que se ensina” – conteúdos. Essa abordagem da cartografia escolar está presente em grande parte nos PCNs e na BNCC, apesar deste último documento ter reduzido sua ênfase em comparação ao primeiro.

Conforme a análise crítica da BNCC realizada por Simielli (2016, p. 1), a cartografia geográfica apresentada está mal definida. Apesar de haver uma dimensão formativa intitulada “Linguagens e Mundo”, que se refere às múltiplas linguagens – um aspecto inicialmente positivo – essa abordagem resulta em prejuízos na formação cartográfica dos estudantes.

A opção dos autores da BNCC pelo pensamento espacial, priorizando o desenvolvimento em detrimento da aprendizagem secundarizou a linguagem e os conteúdos inerentes à cartografia geográfica, fundamentais para a compreensão dos arranjos espaciais:

Neste contexto, a Cartografia Geográfica, que emergiu no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, perde espaço e oportunidade de se firmar como parte importante na Geografia. Os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado es-

paço. No nosso dia a dia, podemos fazer a leitura do espaço por meio de diferentes informações e a Cartografia Geográfica nos auxilia a representar estas informações através de mapas de turismo, mapas de planejamento, mapas rodoviários, mapas de minerais e mapas geológicos, dentre outros. (Simielli, 2016, p. 2).

As afirmações de Simielli (2016) apontam para a compreensão do mapa como instrumento que auxilia no domínio espacial e que permite fazer sínteses dos fenômenos que ocorrem nos diferentes territórios, condição para análise geográfica e a compreensão dos arranjos espaciais. Somado a este entendimento, é importante destacar que a autora compreende que a cartografia geográfica compõe repertório relevante da Geografia, visto que muitos fenômenos e processos ganham inteligibilidade ao serem apresentados em mapas, constituindo ferramenta essencial para as análises geográficas.

Desde a sua tese de doutorado, a autora tem abordado a cartografia escolar e, consequentemente, os mapas, na perspectiva da aprendizagem dos conteúdos para a compreensão da realidade. Eis a diferença de pensar a área nesta perspectiva, em contraposição a visão piagetiana que a compreende enquanto desenvolvimento, enfatizando a proposição de metodologias da cartografia em si, desconsiderando que esta compõe a linguagem-repertório para a apreensão, compreensão e leitura dos arranjos espaciais.

Tendo em vista o exposto, tanto a ausência de debates em torno da cartografia no contexto do movimento de renovação, conhecido generalizadamente como geografia crítica, quanto a permanência de uma tradição da cartografia escolar atrelada às prescrições vinculadas às metodologias de ensino, à formatação/treinamento dos professores e produção de materiais didáticos *in abstracto* foram fortalecidas pela imposição inerente às políticas educacionais neoliberais desde os anos 1990 até o momento. Por isso, é preciso compreender a área de pesquisa car-

tografia para escolares, seus avanços, desafios e estancamentos no contexto das políticas públicas educacionais neoliberais que reverberaram fortemente na geografia escolar, dada as prescrições curriculares e controles estabelecidos, dentre os quais destacam-se a produção de livros didáticos e as avaliações em larga escala atreladas aos currículos impostos.

A imposição de currículos prescritivos inicialmente com os PCN que promoveram o fortalecimento da fenomenologia e, atualmente, com a BNCC, fundada na geografia pragmática, tendo em vista a defesa do pensamento espacial, levaram a geografia ensinada a um estancamento do movimento de crítica fundado no materialismo histórico-dialético iniciado nos anos 1980, portanto, a um recrudescimento da matriz neopositivista, necessária ao processo de ideologização que auxilia no fortalecimento do capitalismo no contexto da acumulação flexível⁷ e da acumulação por espoliação⁸, inerentes ao projeto de Brasil das classes hegemônicas.

Este movimento tem intensificado o processo de mercantilização e financeirização da educação, ampliando o rol de produtos e serviços educacionais; precarizado o trabalho docente – fortalecendo receituários a serem seguidos –; interdito a construção do pensamento crítico voltado à autonomia e à emancipação dos sujeitos; ampliado a formação de trabalhadores da educação submissos, entre outros processos que auxiliam a amplificar as desigualdades sociais, a eliminar os diferentes modos de existir inerentes aos povos originários e Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), fortalecendo assim o capital na sua atual face.

⁷ Demanda por flexibilização em diversos âmbitos: do próprio trabalho e seus processos, passando pelos mercados, produtos e padrões de consumo, gerando desemprego estrutural e precarização do trabalho. (Harvey, 1993).

⁸ Ou acumulação por desapropriação: intensificação e centralização da riqueza e do poder nas mãos de poucos, desapropriação das entidades públicas e dos grupos comunais de seus recursos ou Terras, levando ao cercamento dos bens comuns, fortalecendo processos de financeirização, da globalização excludente, das políticas neoliberais. (Harvey, 1993).

Considerando o contexto brevemente esboçado, podemos chegar a algumas sínteses em relação à cartografia escolar:

- Compunha e ainda compõe o conjunto de conhecimentos abordados no ensino dos conteúdos da geografia escolar da educação básica no Brasil, possuindo um “núcleo duro” que há mais de dois séculos permanece na produção didática⁹ (Localização e Orientação; Escala; Coordenadas e Linhas Imaginárias; Representações Cartográficas (bidimensionais e tridimensionais) (Bologian, 2010);

- No século XIX, foram os compêndios e os livros didáticos que asseguraram a legitimação e permanência dos conteúdos da cartografia, mais detalhados nestes materiais do que nos currículos da época (Bologian, 2010);

- É foco de reflexões, debates e investigações desde 1930, consolidando-se como área de pesquisa 65 anos depois, nos anos de 1995 (Archela, 2000) – o fazer pedagógico e seus desdobramentos foram a condição para a efetivação da reflexão, debate e proposições, por isso, a relevância das práxis pedagógicas que se realizam na sala de aula;

- Perdeu destaque na BNCC em relação aos PCNs, que marcou o auge das proposições pedagógicas vinculadas à área;

- Sofreu forte influência do neopositivismo, dada a ascensão da concepção cartesiana-kantiana de espaço, sobretudo pelas pesquisas de matriz piagetiana que enfatizaram o desenvolvimento em detrimento da aprendizagem;

- Ainda permanece a histórica demanda por debates e reflexões da cartografia geográfica no contexto da cartografia para escolares vinculada à compreensão crítica dos arranjos espaciais, apontada por Moreira (2001), Fonseca (2004) e Simielli (2016) que merece atenção dos pesquisadores por indicarem potenciais linhas de pesquisa que demandam também de reflexões de ordem onto epistêmica para se efetivarem.

⁹ Com isso não estou querendo dizer que tais conteúdos não sejam importantes.

Outro elemento a ser destacado é que, apesar das teorias críticas serem amplamente utilizadas nas análises geográficas desde os anos 1980, o controle dos currículos efetivados em nível nacional e nas unidades da federação desde os anos 1980, interditou a adoção e efetivação destas. Assim, a produção, implementação, o debate e aprimoramento de currículos fundamentados nas análises críticas elaboradas pelos diversos coletivos, dentre as quais podemos citar a pedagogia histórico crítica, fundada na teoria histórico-cultural e a pedagogia freiriana que amplia o campo da educação popular¹⁰, sofreram interdições e discontinuidades.

Neste contexto, com a imposição das políticas neoliberais no Brasil, muitas propostas foram engavetadas e seus coletivos sofreram interdições e/ou discontinuidades. Para estas concepções educacionais críticas, os conteúdos não são neutros, ao contrário do que defende o ideário moderno liberal e, atualmente, neoliberal. Por isso, disputam os conteúdos escolares juntamente com os conceitos científicos, elementos chave para a compreensão crítica do mundo (leitura de mundo). Tais matrizes posicionam política e criticamente os papéis da escola, dos componentes curriculares, da prática pedagógica docente, da geografia e cartografia ensinadas.

¹⁰ Indico como iniciativas de currículos elaborados desde as bases em uma perspectiva da educação crítica que influenciaram fortemente iniciativas de outros municípios no país, expressão da democratização das instituições e redes educacionais e que fortaleceram a reflexão de coletivos sobre a educação, as escolas e processos educativos voltados à autonomia e emancipação: a Proposta Pedagógica da geografia de base marxista da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/SP, 1988), o Programa Escola Plural: direito a ter direitos da prefeitura municipal de Belo Horizonte (1988), o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana da prefeitura municipal de Belém/PA na área de educação infantil (1997), o Projeto Raízes e Asas (1993/1998) do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) efetivado na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo. Tais currículos e outros tantos produzidos em escala municipal desde os anos 1980 até a atualidade, a exemplo da Proposta Pedagógica do município de Presidente Prudente/SP, fundada na pedagogia histórico crítica foram e têm sido interditados pelas políticas neoliberais. Investigações sobre os currículos indicados são necessárias para evidenciar o efeito nefasto das políticas neoliberais na educação que provocam o que tem sido denominado mundialmente como Apagão Pedagógico Global (Katuta, 2020).

Em uma sociedade amplamente desigual, onde as classes sociais e/ou os diferentes grupos possuem projetos de Brasil, de planeta e de vida muito distintos, as matrizes críticas disputaram e ainda disputam Projetos Políticos Pedagógicos voltados a produção de racionalidades que visam a transformação social.

Muitos municípios e unidades da federação que adotaram nos anos 1980 em diante a teoria histórico-cultural em seus currículos, a exemplo do estado do Paraná, estão sofrendo interdições pela imposição que se estabeleceu para forjar a adoção dos PCN e, atualmente, com maior força a BNCC. Neste contexto, observa-se um descompasso entre a produção acadêmica da área e o que vem sendo proposto na Educação Básica em termos curriculares no ensino da geografia, portanto, na cartografia escolar. Afinal de contas, a ênfase em competências e habilidades focadas no “aprender a aprender”, no desenvolvimento em detrimento da aprendizagem crítica dos conteúdos e conceitos, na educação para o mundo do trabalho, em um contexto de precarização e eliminação de direitos à vida digna, evidencia a necessária ruptura com as políticas educacionais neoliberais para os posicionados no campo popular que possuem projetos emancipatórios.

Tendo em vista o exposto, no item que segue, defendo que, o avanço das pesquisas e reflexões em torno da cartografia escolar pode estar atrelado à geografia escolar voltada a um projeto democrático e popular de Brasil, tema do X Fala professor (a)!, ocorrido em Fortaleza entre os dias 17 a 22 de julho de 2023. É possível e preciso, portanto, compreender o ensino da geografia e a cartografia escolar no tensionamento e nas disputas por projetos societários que defendem a dignidade das vidas.

É PRECISO ESTAR ATENTO E FORTE: ENSINO DE GEOGRAFIA E A CARTOGRAFIA ESCOLAR EM DEFESA DE UM PROJETO DEMOCRÁTICO E POPULAR DE BRASIL

O título do presente item traz o tema do encontro nacional Fala professor(a)! pois entendo que precisamos estar atentos e fortes na defesa de currículos críticos voltados a um projeto democrático e popular de Brasil. Como já defendia a campanha da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2016: *Aqui já tem currículo: o que criamos na escola!* Esta campanha foi organizada pela entidade para evidenciar que as escolas já possuíam currículos, denunciando dessa maneira, o retrocesso da educação brasileira tendo em vista a imposição da BNCC no contexto das reformas educacionais neoliberais defendidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), aparelhado pelo empresariado dos mais diferentes setores. Para a entidade, currículo é mais que lista de conteúdos, é diversidade, é criação, é vida nas escolas.

Profissionais da educação, juntamente com movimentos sociais e/ou grupos organizados têm defendido historicamente suas proposições educacionais e curriculares desde as bases populares com muito compromisso político e estratégias de enfrentamentos, apesar das interdições promovidas pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que foram cooptadas pelo Todos pela educação (TPE) e pelo Movimento pela Base¹¹, por meio de suas entidades representa-

¹¹ Em sua página, o TPE se identifica como organização da sociedade civil voltada à mudança da qualidade da Educação Básica no Brasil, já o segundo, se apresenta como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. Constituem, na verdade, uma ampla frente empresarial que reúne representantes do capital produtivo, agrário e financeiro que possuem forte interesse no controle da educação brasileira, por isso, estrategicamente cooptaram o Consed e a Undime.

tivas – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Esta frente neoliberal tem atuado na desmobilização de muitos coletivos que têm proposto currículos voltados à emancipação e autonomia, se contrapondo às políticas voltadas à mercantilização, financeirização e subalternização das classes populares e grupos oprimidos.

É preciso estarmos atentos e fortes pois a educação desde as bases populares, tecida historicamente neste país a partir dos anos 1940¹² não desapareceu, continua sua caminhada nas lutas por políticas educacionais voltadas à autonomia e emancipação. Como afirmam os teóricos da educação do campo Miguel Arroyo (2015) e Roseli Salete Cالدart (2011), com a democratização da escola, houve mudança das classes e grupos sociais que a acessam, o que demanda a transformação do seu conteúdo e forma. Evidenciam com esta defesa que a educação não é neutra e que constitui importante instrumento de compreensão crítica do mundo, condição para a construção de um projeto popular de país e da democracia participativa.

Os grupos populares e movimentos sociais organizados nos seus territórios de vidas e lutas teceram ao longo desses mais de 80 anos pedagogias críticas populares, disputaram e disputam leis e resoluções que materializaram um conjunto de escolas e experiências educacionais que é preciso conhecer, retomar e fortalecer.

Constituem materialização dessas lutas as Resoluções: CEB 1/99 que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a CNE/CEB 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Por meio das resoluções elencadas, povos

¹² Coletivos voltados à educação libertadora e democrática atuam no país há pouco mais de 80 anos, dentre eles podemos citar: o movimento da educação de base (1940), o movimento de educação popular (1950) que tem no professor Paulo Freire sua principal referência e os defensores da pedagogia histórico crítica (1980).

indígenas, do campo (agricultura familiar e dos territórios de luta pela reforma agrária – acampamentos e assentamentos –) e quilombolas reivindicam escolas voltadas à defesa dos seus modos de existência e de projetos de país, a fim de que possam viver em seus territórios de vida e de lutas.

Essas resoluções amparam a criação de escolas, currículos e projetos políticos pedagógicos que constituem o que de mais avançado temos em termos de educação democrática e popular. Estas escolas, a partir das militâncias que nelas atuam têm resistido aos ataques neoliberais e estão, com muita luta e estratégias de articulação, tecendo experiências educacionais por meio das quais criam novos modelos de instituições escolares com as quais nós, educadores e educadoras da geografia temos muito o que co-laborar e aprender.

A re-existência dos sujeitos dos campos, das águas e das florestas depende do conhecimento e compreensão dos seus territórios, muitos ancestralmente ocupados. É neste contexto que entendem a importância das escolas, cuja territorialização fortalece seus modos de vida e pode, dependendo de sua organização pedagógica, fornecer instrumentos de leitura crítica do mundo, essenciais para romper com os processos de ideologização inerentes às escolas e currículos pensados e impostos pelos grupos sociais hegemônicos. Assim, algumas tradições se manifestam:

“A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias e nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas uma escola da experiência, da convivência e da clareza” (Creuza Kraho, *in* MEC, 1998, p. 53); “Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, ao invés de uma escola de colarinho, teria um índio pescando” (Higino

É importante destacar que, em cada unidade da federação e em seus diferentes ecossistemas, estas escolas, suas comunidades, educadores e educadoras re-existem, ou seja, reinventam suas existências, bem como, as escolas presentes em seus territórios, não raro, expressões territoriais das lutas historicamente organizadas. Nas cidades, sobretudo nas áreas periféricas também verificamos a existência de instituições escolares nas quais atuam muitos profissionais da educação que se constituem em intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, militando por uma educação de base popular.

Em geral, são nesses territórios dos campos, das florestas, das águas e das cidades que verificamos demandas por educação popular e inspiradoras experiências de reinvenção das escolas, dos seus Projetos Político Pedagógicos (PPPs), do ensino da geografia que demanda cartografias escolares outras, vinculadas à compreensão dos seus territórios de vida para as re-existências desses povos¹³. Importante destacar que estas escolas e profissionais constituem exceção à regra pelo alto grau de envolvimento da comunidade escolar com os processos educativos. Por isso, há que encontrá-los, com eles co-laborar, coabitar e aprender.

No nosso caso, como professores de geografia conhecer e compreender seus territórios de vida e de luta, a fim de estabelecer recortes acerca dos conteúdos e dos conceitos socialmente relevantes e necessários à compreensão crítica dos arranjos espaciais para que possam compreender-se como produtores de espaços e sobretudo, compreender a lógica da produção dos arranjos espaciais. Para tanto, a cartografia escolar se mostra como importante linguagem-ferramenta sem a qual, a apreensão, compreensão, reflexão e debate sobre os territórios pratica-

¹³ Um exemplo importante é o trabalho do educador Wellington Fernandes que, em 2015, idealizou o Quebrada Maps. Ver em: <https://quebradamaps.wordpress.com>.

dos, síntese de múltiplas determinações, dificilmente pode se efetivar. Importante destacar que esta perspectiva de ensino de geografia rompe com a concepção cartesiana-kantiana de espaço, compreendendo-o em uma perspectiva dialética, entendido como produto e produtor político e material das sociedades (Lefebvre, 2006):

[...] o autor [Lefebvre] defende a necessidade de uma ciência do espaço social, para que as pessoas possam compreender a lógica de sua (re)produção e construir capacidades criativas e estratégias para sua transformação. Eis, a meu ver, um dos objetivos pedagógicos do ensino de geografia e da cartografia escolar: auxiliar na compreensão da lógica da produção dos espaços sociais para auxiliar no movimento coletivo de construção de espaços do bem viver e da dignidade, como defendem há séculos os povos originários e os movimentos do campo popular no Brasil (Katuta, 2021, p. 199; grifo nosso).

Observem que, se o espaço é algo dado, abstraído das relações sociais, portanto, um receptáculo vazio e inerte, como na concepção geométrica euclidiana, sendo objetivo, neutro, imutável e definitivo, ocupado por corpos e objetos, a serem classificados e descritos, como na geografia ensinada da tradição clássica, a cartografia escolar fica restrita às pautas tradicionalmente pesquisadas e indicadas na primeira parte de minha reflexão: representação do espaço, metodologias de ensino, tecnologia e produção de materiais didáticos cartográficos e formação de professores e currículo. Com isso, não estou querendo dizer que estes temas não sejam importantes. Possuem relevância, mas temos que avançar em uma perspectiva crítica da cartografia escolar.

Assim, se compreendemos o espaço em uma perspectiva da dialética lefebvriana como produto e produtor político e material das sociedades em diferentes espaço-temporalidades, somos obrigados a assumir

a existência de um amplo e diverso conjunto de espaços, mapas e mapeadores, desde os primórdios da existência dos grupos humanos, o que nos impõe reflexões de cunho onto epistêmico, isso porque:

[...] o espaço não é uma evidência ou algo dado, é produto e produz relações sociais, influenciando e sendo expressão das relações de produção. No contexto do processo de mercantilização, sob a égide do modo capitalista de produção, o habitar – ato de apropriação e criação coletiva e comunitária de espaços, dá lugar ao habitat que, sob o fundamento da terra como valor de troca, portanto, como mercadoria, constitui o espaço abstrato, destituído de conteúdos, marcas e significados coletivamente construídos, dado que se configura a partir da externalidade da racionalidade da acumulação, assentada nas políticas de desenvolvimento do, para e pelo capital. O espaço expressa as marcas das transformações das relações sociais de produção (Katuta, 2021, p. 204).

A título de exemplo, podemos tomar o conceito de floresta do povo tukano Ye'pamahsã, ensinado pelo prof. Dr. João Paulo Lima Barreto (João Paulo Tukano), antropólogo e professor da Universidade Federal do Amazonas, em diálogo no curso que fiz de Saberes Ancestrais, ocorrido no primeiro semestre de 2022. Para ele, floresta constitui um conjunto relacional composto por encantados, vento, terra, água, vegetação e todos os seres que nela habitam, inclusive os humanos. Verifica-se que esta concepção, vinculada à particularidade dos territórios é orientada por uma ontologia e epistemologia relacionais, sendo o ser floresta resultante do movimento de confluência entre os vários entes que a compõem naquele espaço tempo, para esse povo em específico.

Logo, para a nossa tradição não indígena - moderno capitalista -, floresta é definida em abstrato como um denso conjunto de árvores que cobre uma vasta extensão de terra, o que permite que, em um mapa de

florestas sejam inseridas, por exemplo, áreas de monocultivo de pinus, às quais denominamos de reflorestamento.

Retomemos a concepção de floresta indicada pelo prof. João Paulo Tukano que impõe questões de natureza onto epistêmica para a cartografia escolar. Se tivéssemos como tarefa em sala de aula o ato de cartografar a floresta na perspectiva do povo Ye'pamahsã, como poderíamos produzir esta cartografia? Quais entes e relações comporiam a floresta onde habita esse povo e como a representaríamos nesse movimento? Certamente ela seria antecedida por reflexões e acordos com o coletivo por meio dos quais discutiríamos e decidiríamos coletivamente e sempre a partir da perspectiva dos povos originários. Por isso: a elaboração seria com eles e não para eles.

Também, veríamos emergir no processo problemáticas vinculadas a essa visão cosmopolítica de conhecimento, o que demandaria capacidades coletivas de criação imagética dos mapeadores. Assim, teríamos que romper com a sintaxe da cartografia clássica optando por formas outras de sistematização gráfica e cartográfica, dentre outras questões que, via de regra, aparecem nos processos de cartografia social.

Com este exemplo, minha intenção foi evidenciar que as concepções de espaço não são neutras, constituem expressão de todo um processo civilizador, por isso, a mudança na concepção de espaço – do cartesiano-kantiano para o espaço social (relacional) –, necessariamente reverbera na forma-conteúdo da cartografia escolar. Neste contexto de assunção de diferentes modos de estar e ser no mundo – geo-grafias, constituem-se demandas por reflexões de ordem onto epistêmica para a cartografia escolar, politizando-a.

Carlos (2020, p. 361) explicita o significado do processo de abstração, inerente à concepção cartesiana-kantiana de espaço nos alertando quanto aos seus desdobramentos:

O processo de abstração é o movimento da perda dos seus conteúdos sob a lógica e racionalidade da

acumulação assentada nas políticas de crescimento. O caminho é a constituição da homogeneidade. A homogeneidade do espaço corresponde às vontades e estratégias unitárias, lógicas sistematizadas, representações redutoras, impostas de cima para baixo [e de fora para dentro]. Ao mesmo tempo em que tende a um código único, para um sistema absoluto que se refere aquele do valor de troca, se acentuam as diferenças do povoamento causando mal estar (Grifo nosso).

Eis o desafio da geografia e cartografia escolares: reconhecer a diversidade de modos de estar e ser no mundo dos diferentes povos, o que pressupõe mudança em sua concepção de espaço.

O entendimento na escala 1x1 pressupõe o estabelecimento de análises multiescalares, dado o contexto da globalização excludente. Por isso, escolas ocupadas pelos diferentes povos demandam por conteúdos e conceitos, cujas teorias explicativas foram tecidas a partir de matrizes teórico metodológicas que auxiliam na compreensão crítica das contradições inerentes às sociedades de capitalismo dependente, como no caso de nosso país.

É neste contexto que essas escolas demandam por teorias educacionais críticas que possibilitam os profissionais que nelas atuam tecer suas práticas pedagógicas voltadas à compreensão dos mais diversos arranjos espaciais. Para tanto, conhecer os territórios de vida dos educandos e educandas, seus modos de existência é condição para estabelecer recortes e seleção dos conteúdos e conceitos socialmente relevantes que os auxiliem a saberem-se, condição para a atuação militante. No caso do ensino da geografia: a compreenderem os arranjos espaciais nos quais vivem em múltiplas escalas, desde a local até a planetária. Tendo em vista o exposto, é importante questionarmos:

- Como pode um país de dimensões continentais como o Brasil, com sua distribuição geográfica norte-sul e leste-oeste no planeta, com

os diversos povos que habitam os mais diferentes ecossistemas possuir um único currículo, imposto por uma liga de empresários e seus assessorias?

- A que serve essa geografia escolar imposta desde fora, de cima para baixo que desconsidera as particularidades dos territórios de vida dos estudantes brasileiros, condição para sua ação transformadora do mundo?

- É possível pensar em outras cartografias escolares para os currículos produzidos desde os de baixo e/ou desde as bases populares?

Encerro este item defendendo a necessidade de nos aproximarmos dos movimentos e dos grupos sociais organizados e de suas escolas que demandam pedagogias críticas, o que constitui um grande desafio para a geografia e cartografias escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta reflexão, indiquei que a concepção cartesiana-kantiana de espaço inerente a amplos segmentos da cartografia escolar, sobretudo os de base piagetiana, somado ao silêncio de boa parte da tradição da geografia crítica influenciaram fortemente a produção da área, colaborando com a sua despolitização. No atual contexto, o refluxo das pesquisas e a perda de espaço da Cartografia escolar na BNCC exige atenção e indica uma necessária mudança de rumos, se o horizonte ético político de nossa atuação estiver assentado, como defende o Exército Zapatista de Libertação Nacional, em um mundo onde caibam muitos mundos.

Ao longo do nosso trabalho, vemos cada vez mais os Projetos Político Pedagógicos das escolas dos campos, das águas e das florestas fundamentarem suas estratégias de trabalho educativo, tendo como referência os modos de existência dos sujeitos nos territórios. Afinal, da

re-existência das comunidades nos territórios depende a permanência da escola e esta instituição, certamente, tem auxiliado muitas delas nos processos de contraposição às contínuas ameaças de expulsão, defendendo suas geo-grafias. Não por acaso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem organizado e fortalecido a campanha intitulada “Escola é vida na Comunidade”.

A permanência e ampliação dos conteúdos da cartografia geográfica é fundamental no ensino da geografia, pois, compreendo que se trata de uma linguagem estruturante para a efetivação de análises geográficas críticas que possam auxiliar a pensar e produzir espaços voltados à dignidade das vidas. A cartografia geográfica, como qualquer outra linguagem, constitui uma estrutura estruturante de pensamento, mas, ao mesmo tempo, é uma estrutura estruturada porque foi historicamente construída e apropriada por diferentes classes e grupos sociais e, assim, dependendo da maneira que é utilizada se configura também como instrumento de dominação ou libertação (Bourdieu *apud* Katuta, 2004). Historicamente tem servido hegemonicamente de instrumento para a reprodução do espaço do e para o capital, quando não questiona a efetivação e o fortalecimento das relações de produção. Contudo, os coletivos de auto mapeamento e/ou que produzem as mais variadas cartografias sociais têm demonstrado a relevância dos conhecimentos cartográficos, cujo domínio revela modos de estar e ser no mundo (geo-grafias) que historicamente têm se contraposto às relações capitalistas. Entendo que estas geografias e cartografias populares devem estar pautadas nos currículos escolares a fim de que se possa fortalecer projetos populares de Brasil e de escolas.

Para tanto, o ponto de partida e o ponto de chegada da geografia ensinada deve ser a realidade vivida pelos estudantes. É neste contexto que a cartografia escolar possui potência para auxiliar os sujeitos a cartografarem e compreenderem seus territórios vividos em diferentes escalas. Por isso, professores de geografia devem conhecer os territórios

onde vivem os seus educandos a fim de estabelecer os recortes e eleger os conhecimentos e conceitos socialmente relevantes para que possam compreender seus territórios de vida e como podem intervir em sua produção. É o que propõem as didáticas vinculadas à pedagogia histórico crítica e outras da tradição popular.

A cartografia social se configura também como relevante instrumento para pensar a escola na comunidade e os papéis de cada componente curricular na compreensão da realidade vivida pelos educandos. Como disse uma vez o prof. Dr. Bruno Kaingang (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), por ocasião de uma oficina de cartografia social no contexto da educação escola indígena na qual trabalhamos no ano de 2022: “essa cartografia mostra que o mapa é vivo porque a realidade está em constante transformação. Ela pode apontar os desafios a serem vencidos na produção e organização dos nossos territórios de vida”. Fica o convite para que possamos produzir geografias e cartografias escolares que fortaleçam os modos de estar e ser no mundo fundado na dignidade das existências dos seres vivos e não vivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. DE; DE ALMEIDA, R. A. Fundamentos e perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 4, p. 885-897. jul./ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44689>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ARCHELA, R. S. **Análise da cartografia brasileira**: bibliografia da Cartografia na Geografia no período de 1935-1997. São Paulo, Tese (Doutorado em Geografia), FFLCH-USP, 2000. 2vol.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, 2015.

BOLIGIAN, L. **A Cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002**: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil. Rio Claro, tese (Doutorado em Geografia), UNESP-Campus de Rio Claro, 2010.

BRASIL. **Resolução CEB 1/99**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 13 de abr. de 1999, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 8/2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In*: MUNARIN, A. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2.ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-187.

CAMARGO, J. C. G.; REIS JÚNIOR, D. F. da C. A filosofia (Neo)positivista e a Geografia. *In*: VITTE, A. C. **Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007. p. 83-99.

CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, 2020, p. 349-369.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración em la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. 346p.

FONSECA, F. P. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia**: análise das discussões sobre o papel da cartografia. 2004. 252f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HARLEY, J. B. Mapas, saber e poder. **Confins**, n. 5, p. 1-24, abr. 2009. Disponível em: <<http://confins.revues.org/index5724.html>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

HURTADO, L. M.; PORTO-GONÇALVES, C. W. Resistir Y Re-existir. **GEographia**, v. 24, n. 53, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/54550>. Acesso em: 01 ago. 2023.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: fev.2006.

KATUTA, Â. M. **O estrangeiro no mundo da geografia**. 2004. 261 p. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Departamento de Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KATUTA, Â. M. Teorias da cartografia e da representação. *In*: SPÓSITO, E. S.; CLAUDINO, G. dos S. **Teorias na Geografia**: avaliação crítica do pensamento geográfico. Rio de Janeiro: Consequência, 2020a. p. 483-518.

KATUTA, Â. M. Ecologia de saberes e Geografias das Emergências: registros, materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores. **Okara**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 544-569, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/54275>.

KATUTA, Â. M. A cartografia escolar no movimento da Geografia Crítica: elementos para debates. **Revista GeoSertões**, Cajazeiras, v. 5, n. 10, p. 126-150, mar. 2021a. ISSN 2525-5703. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1524>. Acesso em: 15 jul. 2023.

KATUTA, Â. M. As geografias e as cartografias como instrumentos de emancipação e lutas em defesa da dignidade das existências. *In*: CATTANEO, D.; CÂMARA, M. A.; SILVEIRA, R. F. da. **Geografias das R-existências**. Ponta Grossa, PR: Monstro dos Mares, 2021b. p. 195-234.

KATUTA, Â. M.; SOUZA, J. G. de. **Geografia e conhecimentos cartográficos**: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância dos mapas. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. 162p.

MOREIRA, R. Resenha: **Geografia e Conhecimentos Cartográficos**: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância dos mapas. *GEOgraphia*, v. 3, n. 6, p. 104. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2001.v3i6.a13417>

MOREIRA, R. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, M. *et al.* (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 72-108.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 118-133, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnDPs4zxRgkryQS7RYFLH7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de Jul. 2023.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e Cognitivo do mapa**. São Paulo: IG; USP, 1978. (Série de Teses e Monografias)

SILVA, L.; JULIASZ, P. O estado da arte da Cartografia Escolar: um estudo sobre teses e dissertações no período de 2011 – 2020. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 6, p. 46–63, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3248>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SIMIELLI, M. E. R. **O mapa como meio de comunicação**: implicações no ensino da geografia do 1º grau. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

SIMIELLI, M. E. R. **Parecer de leitor crítico do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. Área: Ciências Humanas. Componente Curricular: Geografia. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Maria_Elena_Ramos_Simielli.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, J. G. de. O pensamento espacial e a geografia pragmática: réquiem para o passado. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 18, n. 36, p. 592-632, 2022.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: BNCC E O DESRESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Sonia Maria de Lira¹

INTRODUÇÃO

A educação deveria semear a esperança, conforme ressaltava Freire. Esperança de um mundo melhor também deveria ser buscada pela educação geográfica. Contudo, será que o ensino de Geografia tem fomentado tais reflexões? Como os documentos curriculares vêm colocando as principais temáticas geográficas? Como a Geografia escolar tem sido vivenciada pedagogicamente? O respeito às diferenças é colocado como princípio para a Geografia escolar? Essas são algumas das reflexões que faremos neste breve ensaio.

Por isso, o objetivo do trabalho aqui apresentado será analisar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressaltou as diferenças no conjunto de aprendizagens propostas para a Educação Básica no tocante à Geografia. Isso porque esta área do conhecimento enfatiza as inter-relações socioespaciais que ocorrem no mundo, sendo necessário que as heterogeneidades existentes estejam presentes no referido documento curricular.

Mas como fomentar uma educação emancipatória num contexto de uma geografia escolar arraigada pelo conteudismo e por heranças de um ensino voltado para os interesses dominantes? Embora saibamos que as

¹ Doutora em Geografia pela UFPE e professora aposentada da UFCG, onde continua atuando como orientadora no PROFGEO.

concepções geográficas tenham se modificado ao longo do tempo, ainda verificamos sequelas da Geografia Tradicional embutidas nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas.

Desse modo, faremos a investigação entendendo-a como “uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta ‘uma carga histórica’ e reflete posições frente à realidade [...]” (Minayo, 1994, p. 23). Nessa perspectiva, desenvolveremos a pesquisa de forma exploratória-descritiva, utilizando a revisão bibliográfica sobre o tema, permitindo “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50).

O trabalho apresentará, no primeiro tópico, reflexões internacionais a respeito da diversidade e da postura do Brasil; no segundo, destacamos a participação dos movimentos sociais nas políticas educacionais e no currículo; em seguida, enfatizamos as concepções pedagógicas progressistas; e, por fim, são feitas discussões a respeito das normatizações educacionais, destacando a BNCC e os agentes que nela interferem.

ALGUMAS REFLEXÕES INTERNACIONAIS A RESPEITO DA DIVERSIDADE E DA POSTURA DO BRASIL

A ampliação dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças vem exigindo posturas nacionais e internacionais para amenização de tais conflitos. Ademais, as lutas dos movimentos sociais, entre os quais, negro, feminista, indígena, LGBTQIA+, pessoas com deficiências, entre outros, lutam para que suas demandas sejam atendidas, principalmente através das políticas públicas, as quais necessitam combater os preconceitos e estereótipos.

Encontros e declarações internacionais têm se debruçado sobre propostas para as ações estatais possibilitarem mudanças estruturais e atitudinais relativas às diversidades, inclusive no campo educacional. Contudo, o projeto neoliberal vem diminuindo os recursos para as políticas sociais. Desse modo, “as boas intenções” internacionais se contradizem nas concretizações necessárias por falta de investimentos financeiros.

Na Índia, embora tenha havido mudanças constitucionais para tentar diminuir as desigualdades, ainda se mantêm “as disparidades na distribuição de recursos e oportunidades educacionais [...] e a situação se agrava quando é considerada a situação das mulheres e de algumas castas” (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 90).

As iniciativas dos poderes públicos esbarram em questões culturais indianas e nos interesses capitalistas, dificultando que as políticas sociais consigam reverter as desigualdades existentes.

Entre os franceses, ampliou-se um grande debate sobre integração social. Isso porque o aumento de pessoas de origem muçulmana naquele país tem desafiado os pressupostos da cultura nacional homogênea.

Este debate e orientação podem ser acompanhados pelo estabelecimento de uma política pelo governo francês de proibição do *hijab* (véu islâmico), como uma tentativa desesperada de uma nação com forte histórico assimilacionista para lidar com a expressão religiosa na esfera pública. Na França, este debate não é simples, na medida em que a relação do Estado francês apenas pode se posicionar frente a indivíduos, e não a grupos (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 88).

Ademais, na França, há forte resistência entre os setores mais conservadores em relação às minorias étnicas oriundas de outros países, os quais defendem apenas os indivíduos franceses. Como também a dis-

cussão de grupos e questões de ordem coletiva entra em conflito com os interesses capitalistas e individualistas tão arraigados naquela cultura.

Na América Latina, essas discussões também trazem divergências de opiniões. Na Argentina, as temáticas multiculturais são ignoradas. Isso porque “a tradição de uma escola uniforme e universal associa diferença e diversidade com perigo e divisão social, por isso nem a adição de conteúdos multiculturais é aceita” (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 88).

O caso argentino demonstra que esses debates são dificultados para aparecerem enquanto conteúdos no processo educacional, impedindo a construção do respeito às diferenças e o combate às discriminações e aos preconceitos.

No Brasil, o mito da democracia racial, defendido por longo tempo, passou a ser contestado; e as demandas por políticas educacionais foram encabeçadas por diversos movimentos sociais, os quais denunciaram as práticas discriminatórias existentes na educação e passaram a exigir mudanças.

O processo de redemocratização no Brasil, na década de 1980, reacendeu os debates a respeito de processos discriminatórios seculares. Como também pesquisas educacionais diversas passaram a fazer reflexões importantes sobre cultura e educação. No entanto, a questão conceitual envolvendo diversidade e diferença trouxe ambiguidades em seu teor, pois tal indiferenciação:

[...] esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital, que penetra cada vez mais em subjetividades antes

intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 90).

O reforço nos aspectos culturais esvazia o debate sobre as desigualdades sociais e não viabiliza as lutas políticas por mudanças reais em uma sociedade patriarcal, racista, homofóbica, capacitista e tão discriminatória. Contudo, movimentos sociais e educadores do campo progressista buscam se posicionar por uma educação que busque menos desigualdades e seja mais democrática. E, ao mesmo tempo, setores mais conservadores, prioritariamente ligados às religiões cristãs fundamentalistas, tentam barrar, no Brasil e em outros locais do mundo, os avanços conseguidos a duras penas pelas minorias.

MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO

Vários movimentos sociais organizados exigiram mudanças no processo educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 1980, para que houvesse uma educação mais plural e democrática. E esses debates se aprofundaram na década de 1990 e na entrada do novo milênio.

São [...] os movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário (índigenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), que, a partir dos anos de 1980, no Brasil, contribuem para a entrada do olhar afirmativo da diversidade na cena social. Eles reivindicam que a educação considere, nos seus níveis, etapas e modalidades, a relação entre desigualdades e diversidade. Indagam o caráter

perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos sociais considerados diversos (Gomes, 2012, p. 688).

No início do século XXI, setores significativos dos movimentos sociais apoiaram a campanha presidencial do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva e, por isso, passaram a estar presentes com ações propositivas em seu primeiro mandato. Algumas secretarias e ministérios incorporaram demandas dos movimentos sociais.

No plano executivo federal, criou-se, ainda em 2003, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), reunindo sob seu domínio um conjunto de ações voltadas para a população afrodescendente, com destaque para a atuação junto a comunidades quilombolas, no campo da saúde da população negra e também na área do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. No mesmo ano, em 9 de janeiro, foi sancionada a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introduz a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica (Rodrigues; Abramowicz, 2013, p. 25).

Posteriormente, por pressão dos movimentos indígenas, novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi alterada através da Lei nº 11.645/2008, acrescentando ao ensino de história e cultura afro-brasileira também a indígena. Além disso, o movimento feminista e o LGBTQIA+ ampliaram os debates para o currículo escolar sobre a questão de gênero, que deveria ser incorporado a esses documentos.

Entretanto, os setores mais conservadores da sociedade brasileira tentaram inviabilizar tais discussões, trazendo discursos equivocados sobre “ideologia de gênero”, como ficou claro na tentativa de aprovação do projeto de lei intitulado Escola sem Partido, o qual procurava censurar os docentes brasileiros nas discussões com os estudantes sobre as desigualdades e os preconceitos existentes. Tal projeto foi considerado inconstitucional e não aprovado em nível federal, mas influenciou muitos representantes das casas legislativas estaduais e municipais a aprovarem projetos semelhantes pelo país.

No novo milênio, em todo o mundo, os embates entre os setores mais progressistas e mais conservadores foram intensificados em busca de manter ou transformar o *status quo*, principalmente a partir da ampliação das desigualdades provocadas pela globalização.

[...] É possível dizer que estamos diante de uma mudança política e epistemológica, no que diz respeito ao entendimento sobre a imbricação entre desigualdades e diversidade que vai além do campo educacional. Trata-se de uma inflexão em nível nacional e internacional provocada por vários fatores, tais como: os questionamentos à globalização capitalista, a construção de uma rede internacional contra-hegemônica, os conflitos étnicos e religiosos na América Latina, Europa e Ásia, a formação e o fortalecimento das redes sociais e das novas mídias com foco na emancipação social, as lutas nacionais e transnacionais pelo direito à terra e ao território. Esses fatores se tornam mais incisivos quanto mais se intensificam, nacional e internacionalmente, fenômenos como: neocolonialismo, racismo, xenofobia, sexismo, homofobia e violência religiosa (Gomes, 2012, p. 689).

Nesse contexto, o processo educacional provocou embates a partir dos segmentos mais progressistas das sociedades, mas também atendeu aos interesses privados dos setores capitalistas, a partir da lógica neoliberal. Por isso, os documentos curriculares da década de 1990 ou do século XXI fortaleceram tais interesses, mas as lutas sociais encontram espaços, confrontando-se e materializando-se em algumas propostas educacionais.

A década de 1990 apresenta essas discussões da normatização brasileira, envolvendo modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento curricular passou a enfatizar temas como: cidadania, ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural

Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 90), os PCNs ressaltam que “o ensino da cultura em sua pluralidade deve atuar em três frentes: conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate à exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social”. Entretanto, não aconteceram políticas públicas suficientes que contribuíssem para a diminuição das desigualdades sociais naquele contexto da década citada, pois o país estava fortemente envolvido com as políticas neoliberais.

No novo milênio, grupos conservadores, principalmente vinculados às religiões fundamentalistas, se organizaram para barrar alguns avanços nas políticas educacionais, colocando também na Base Nacional Curricular (BNCC) empecilhos para a discussão sobre gênero, fortalecendo assim a perspectiva neoliberal das habilidades e competências, a partir de uma lógica tecnicista.

Segundo Paoli *et al.* (2023, p.111), “políticas [curriculares] correspondem a um empreendimento humano de domínio complexo e conflituoso, em que participam diferentes atores e discursos em tensões [...]”. Neste contexto, os setores conservadores brasileiros influenciaram mu-

danças significativas na BNCC, retirando temáticas colocadas anteriormente pelos movimentos sociais organizados. Isso demonstra as relações conflituosas entre grupos que participaram da elaboração daquele documento. Ademais, na parte destinada à Geografia Escolar, foi enfatizado o desenvolvimento do raciocínio espacial pelos estudantes, mas embasado na Geografia Tradicional, esvaziando as discussões sobre as contradições socioespaciais.

Como seria possível raciocinar espacialmente de forma crítica sem atentar para as desigualdades existentes? A Geografia escolar deveria contribuir para uma educação emancipatória, pois o espaço incorpora os problemas causados pela exploração capitalista, os quais deveriam ser apropriados pelos oprimidos, em busca de sua transformação. Contudo, percebemos que, na área específica de Geografia, a concepção crítica não esteve presente, favorecendo debates mais amplos no campo espacial, sem aprofundar as desigualdades socioespaciais existentes.

Historicamente também pudemos verificar investigações e práticas pedagógicas autoritárias, inclusive no campo geográfico, desconectadas da visão crítica espacial, que buscasse uma educação transformadora.

Contudo, também identificamos muitos educadores que defenderam uma educação democrática e contestatória. Desse modo, faremos a seguir algumas reflexões sobre essas concepções pedagógicas.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA BUSCA PELA DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES

Alguns pesquisadores fazem distinções entre os conceitos de ensino e educação, colocando o caráter mais instrumental para o primeiro, em contrapartida à característica de formação para a vida da educação (Rego; Costela, 2019, p. 4-15). Destarte, o ensino seria um aparato mais operacional, vinculado à instrução escolar; e a educação focaria aspec-

tos mais amplos, ampliando as possibilidades formativas, inclusive a partir de perspectivas mais progressistas.

Nesse contexto, o ensaio aqui apresentado não tratará das concepções mais conservadoras e liberais, mas ressaltará brevemente a abordagem histórico-cultural e libertadora através das análises de Vygotsky e Freire, bem como a pedagogia histórico-crítica de Saviani, além da teoria crítico-social dos conteúdos de Libâneo. Isso porque consideramos que tais concepções podem possibilitar a operacionalização de uma educação geográfica mais transgressora e realmente crítica, buscando um mundo menos desigual e injusto.

As concepções pedagógicas progressistas têm em comum o entendimento do estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento e a participação coletiva como instrumento fundamental na apropriação dos saberes. Além disso, destacam a preocupação com uma educação que favoreça a transformação social existente, portanto defendendo a inclusão e combatendo a exclusão socioespacial e educacional.

Vygotsky (1991) enfatizou a importância da linguagem e das interações sociais para a apropriação dos conhecimentos. Demonstrou, através de seus estudos, que o desenvolvimento ocorre a partir de aspectos inter e intrapsíquicos, destacando que a consciência humana é derivada da atividade prática socialmente organizada. Por isso, propunha atividades colaborativas entre os aprendentes. Sendo adepto dos fundamentos filosóficos marxistas, acreditava na transformação através da política.

Freire (2013a) defendeu o diálogo como princípio básico no processo educativo e o respeito aos conhecimentos de vida dos estudantes. Além disso, ressaltou a influência dos opressores sobre os oprimidos e como tais influências encontravam-se arraigadas no ensino tradicional. Dessa forma, defendia a educação dialógica como instrumento essen-

cial para a transformação, valorizando a participação do povo enquanto sujeito do processo cultural.

A pedagogia histórico-crítica destacou a necessidade de uma postura crítica dos educadores com as mudanças sociais. Ademais, reforçou que o professor deveria posicionar-se diante das contradições sociais. Assim, Saviani (2011, p. 80) reiterou que:

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Tanto Saviani quanto Freire e Vygotsky acreditavam na importância da educação e do educador, enquanto agente educacional fundamental, para favorecer a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e pela utilização de tais conhecimentos na busca de uma sociedade menos injusta e desigual.

A crítica-social-dos-conteúdos, defendida por Libâneo, também entendeu o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, colocando a “auto-atividade e a busca independente e criativa das noções” (Libâneo, 1994, p. 70). Ou seja, o aprendiz teria uma participação mais efetiva no processo educacional. Além disso, Libâneo (1994, p. 70-71) atribuiu à educação o:

[...] papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-os a assumir, no conjunto das lutas sociais, a sua condição de

agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios.

Nesta perspectiva, o referido autor também colocou para a educação a possibilidade de construir sujeitos ativos não só na apropriação do conhecimento, mas no compromisso com as lutas para a transformação socioespacial.

Os estudiosos acima citados acreditavam na potencialidade da educação para uma formação cidadã, assim como os geógrafos críticos defendiam uma Geografia comprometida com as transformações socioespaciais. Contudo, a Geografia Crítica e as concepções pedagógicas progressistas nem sempre andaram juntas no processo educacional.

Neste sentido, Neto (2017) enfatizou que o casamento entre tais concepções e a Geografia Crítica não ocorreu, prevalecendo o ensino tradicional no componente curricular de Geografia no Brasil. Entretanto, vários autores na atualidade, entre os quais, Cavalcanti (2005), Farias (2016), Gonzáles (2010) e Lira (2020), defendem a condição de o ensino de Geografia ser problematizador e emancipador.

Rego e Costela (2019) também criticam o papel do professor como mero instrutor e destacam que os conteúdos da Geografia podem servir para desbravar o mundo, pois:

[...] O trabalho educativo pode ser guiado pelo objetivo de apurar o olhar para desbravar o mundo. O conteúdo estará a serviço desse objetivo no momento em que o professor tiver a meta de construir-se como educador continuamente autorrenovado, muito mais do que como instrutor (Rego; Costela, 2019, p. 9).

Os autores citados anteriormente defendem que o professor de Geografia se torne um geógrafo analista, pois:

O espaço geográfico não é constituído apenas por dinâmicas naturais, ele é principalmente transformado por ações humanas intencionais. A análise geográfica pode unir à compreensão do natural o exame do intencional expresso por ações econômicas e políticas, pode ligar o visível das paisagens continuamente reconstruídas ao “invisível” dos interesses que sobre elas agem. A análise geográfica pode fazer se essa for a escolha do geógrafo que analisa. O professor escolar de Geografia pode ser um geógrafo analista – um analista duplicadamente complexo, pois, se assim ele intenciona, não se limitará a adaptar (facilitar) conteúdos da ciência para repassá-los aos alunos, mas procurará meios para ligar o analisado a significantes próprios dos alunos com o intuito de produzir o relacional e, por meio do relacional, produzir de fato conhecimento (Rego; Costela, 2019, p. 11-12).

Desse modo, o professor de Geografia pode e deve se utilizar dos conhecimentos geográficos de forma reflexiva, identificando o que está por trás dos conteúdos espaciais e verificando as contradições existentes no espaço. Ademais, precisa entender esse espaço em sua heterogeneidade, com todas as diferenças existentes entre os seres humanos. Isso porque são essas inter-relações que provocam a ampliação das desigualdades.

Mas como modificar tais práticas pedagógicas com documentos curriculares que se mantêm conteudistas, sem atentar para as diferenças étnicas, de gênero, de classes, as singularidades das aprendizagens etc.?

Por isso, faremos uma breve análise sobre a BNCC, aprovada em 2017, a qual foi utilizada como parâmetro para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada (2019), ou seja, tem sido colocada como modelo curricular

a ser seguido pelos docentes de todas as áreas do conhecimento, inclusive da Geografia.

NORMATIZAÇÕES EDUCACIONAIS E BNCC: DESTINAM-SE A SERVIÇO DE QUÊ OU DE QUEM?

A existência de normas é necessária em qualquer sociedade, como também normas educacionais precisam ser estabelecidas para que ocorra o bom funcionamento da educação. No entanto, é importante que tais normatizações sejam discutidas com todos os segmentos da sociedade. Porém, num modelo civilizatório capitalista, muitas vezes os interesses das classes dominantes prevalecem em detrimento das classes trabalhadoras. Também tais normas são impostas sem uma discussão democrática a respeito delas.

Entre as normatizações educacionais, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são normas as quais:

Orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo **Conselho Nacional de Educação** (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base, o detalhamento de conteúdos e competências (Todos pela Educação, 2018).

Percebemos que o grupo intitulado Todos pela Educação, majoritariamente composto por setores da iniciativa privada, entendem que as DCNs e a BNCC são documentos complementares necessários à educação brasileira. Ademais, o referido grupo também destaca que, na

BNCC do Ensino Médio, foram necessárias modificações para adequá-las às exigências da Reforma do Ensino Médio.

Contudo, a reforma citada tem sido contestada por amplos setores da educação brasileira, por ser considerada tecnicista e manter um caráter dualidade e profissional ao ensino brasileiro, o qual já havia sido vivenciado por governos autoritários em tempos pretéritos, tanto no governo de Getúlio Vargas quanto dos militares no Brasil. Também há a contestação para as DCNs e a atual BNCC, pois:

Há necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, a dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo. Um dos desafios, entretanto, está no que Miguel G. Arroyo (1999) aponta, por exemplo, em seu artigo, “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, em que assinala que as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social. Com base no entendimento do autor, as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las (Brasil, 2013, p. 14).

Ou seja, os interesses sociais são negligenciados em tais normatizações e os profissionais da educação não recebem a formação necessária para a implementação das referidas normas. Esses dois aspectos mencionados por Arroyo são fundamentais para que qualquer norma atenda aos interesses da maioria da população e garanta a sua operacionalização.

Destarte, a lógica normativa não pode estar desvinculada da lógica social, como também as normas educacionais deveriam se preocupar com preceitos para o ensino que contemplassem as necessidades educativas da maioria. Além disso, uma base nacional comum curricular

precisaria possibilitar uma socialização dos conhecimentos que contemplasse todos os segmentos sociais e educacionais.

E, embora a BNCC cite possuir “um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), tal documento exclui aprendizagens fundamentais para os estudantes e impõe conhecimentos com base em interesses mercadológicos.

Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66), a BNCC contempla “uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem”. Ou seja, fomenta a exigência de aprendizagens que atenda aos interesses do mercado e não a uma formação cidadã. Ademais, quais seriam as aprendizagens essenciais em cada área do conhecimento? Quais as temáticas a serem trabalhadas no componente curricular de Geografia?

A BNCC DE GEOGRAFIA

Na BNCC do Ensino Fundamental, no tocante à área específica de Geografia, é definido que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à me-

da que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das *nossas diferenças* (Brasil, 2018, n.p., grifo nosso).

Mas como entender as diferenças entre os seres humanos e respeitá-las se a própria norma que apresenta as inter-relações existentes nos espaços não as especifica? Como trabalhar o conceito de identidade na Educação Geográfica se as diferenças existentes, tanto individuais quanto coletivas, não são exaltadas na normatização?

A parecerista da área específica de Geografia, Helena Copetti Callai, colocou sua preocupação em relação à ampliação das temáticas, enfatizando os aspectos espaciais físicos em detrimento das inter-relações socioespaciais na BNCC. Ademais, ela também ressaltou que o texto da BNCC reiterava a necessidade de um currículo único, o qual “[...] não é viável nem desejável em um país com as dimensões territoriais, diversidade cultural e desigualdades sociais como o Brasil” (BNCC, 2016, p. 2-3, *apud* Callai, 2017, p. 3).

Por isso, destacou que se corria o risco de que o(a)s docentes se espelhassem no documento em sua integralidade, sem identificar tais diversidades existentes no Brasil. Na prática, vimos que, de fato, a preocupação de Callai se concretizou, pois os currículos dos estados brasileiros se adequaram à BNCC tal qual esta havia sido elaborada.

Verificamos também que as questões étnicas e raciais são discutidas nesse documento curricular sem a problematização do que ocorre nos microespaços. Isso porque, em um país racista, sexista e homofóbico, as violências ocorrem através das relações cotidianas. E tais preconceitos e discriminações estão presentes no espaço escolar, necessitando serem trabalhados a partir do processo educacional.

A parte específica de Geografia também enfatiza que devem ser trabalhados os princípios éticos, envolvendo o combate aos preconceitos e à violência de qualquer natureza, porém não cita quais os segmentos são violentados em nosso país, colocando tal temática de forma ampla e vaga. Neste contexto, Gomes (2003, p. 70-71) reitera que:

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades, sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais.

Os diversos segmentos que compõem a população brasileira devem estar presentes nas temáticas pedagógicas e curriculares, apresentando suas diferenças e demonstrando como ocorrem as inter-relações. Sem tais discussões, não são aprofundadas as condições para o fortalecimento do respeito às diferenças e, conseqüentemente, a garantia dos direitos socioespaciais.

Além da ausência de discussões mais amplas sobre a heterogeneidade da população brasileira, também foi suprimida da versão final da BNCC a temática que envolve as questões de gênero naquele documento. Segundo Tokarnia (2017, p. 1):

O Ministério da Educação (MEC) retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] trechos que diziam que os estudantes teriam de respeitar a orientação sexual dos demais. O MEC suprimiu também a palavra gênero

em alguns trechos do documento. A versão divulgada aos jornalistas [anteriormente] continha esses termos. Segundo a pasta, a última versão passou por “ajustes finais de editoração/redação”.

Mas o que ocorreu, de fato, é que o MEC não resistiu à pressão dos segmentos mais conservadores da população brasileira, principalmente de origem religiosa fundamentalista, e retirou todas as discussões de gênero que estavam antes contempladas no documento original. Desse modo, as posturas religiosas reacionárias conseguiram, naquele momento histórico, prevalecer no documento curricular.

Contudo, a história ocorre através de um movimento constante de ações e reações. E, por isso, as lutas dos movimentos sociais continuarão pressionando para que as várias temáticas que envolvem a população brasileira sejam contempladas nas discussões educacionais e também nos documentos curriculares. E a questão de gênero não pode ser retirada dessas temáticas.

Isso porque não pode ser negligenciada a quantidade de feminicídios que ocorre no Brasil, pois, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), o país possui uma taxa de 3,6, superando a média de todos os continentes do mundo. Essa mesma taxa nas Américas é de 1,4; na África, é de 2,5; na Ásia, 0,8; e na Europa, 0,6 (Carta Capital, 2023).

O Brasil também lidera o ranking na quantidade de assassinatos de pessoas trans e travestis no mundo pelo 14º ano consecutivo. “Em 2022, 131 pessoas trans e travestis foram assassinadas no país. Outras 20 tiraram a própria vida em virtude de discriminação e de preconceito [...]” (Agência Brasil, 2023, p. 1). Esses dados demonstram o nível altíssimo de homofobia no país em que vivemos.

Dessa forma, como negligenciar temáticas que possibilitem o combate ao sexismo e à homofobia num país tão violento quanto o nosso? Além disso, como definir um conjunto de aprendizagens para todos os

alunos sem especificar como cada modalidade de ensino deveria trabalhá-las? Isso é um desrespeito às diferenças, existentes nos espaços escolares, inclusive para as pessoas com deficiência (PCDs).

As PCDs já somam 8,4% da população brasileira, conforme os dados do IBGE (2019) citados pela Agência Brasil (2023), porém não possuem os direitos educacionais garantidos em sua plenitude. A mesma pesquisa também apontou que 20% dos domicílios brasileiros tinham, pelo menos, uma PCD, demonstrando a necessidade de políticas específicas que garantam acesso, permanência e qualidade da aprendizagem para esses estudantes nos espaços escolares. Contudo, muitas barreiras ainda são encontradas.

As barreiras começam já na escola: enquanto 96,1% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos sem deficiência estudavam no período adequado para a idade, a realidade para as com deficiência era de apenas 86,6%. Já entre os jovens de 15 a 17 anos, apenas 37% dos que tinham deficiência frequentavam o ensino médio, contra 65,5% daqueles sem essa condição (Agência Brasil, 2022).

Sendo assim, como não tratar dessas temáticas no espaço educacional e nos documentos curriculares? Como não refletir que tais injustiças e violações de direitos ocorrem e que deve haver políticas, inclusive as curriculares, que tratem dessa realidade.

Não tratar sobre as formas de aprender das pessoas com deficiência em um documento curricular significa invisibilizá-las. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva denunciava que, “a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizados da escola” (Brasil, 2008).

E a BNCC, concluída anos após a elaboração da referida política, continua excluindo esses segmentos das discussões curriculares, como já havia excluído outros segmentos marginalizados socialmente.

Nesse contexto, a Educação Especial só é citada em dois momentos do documento curricular: na parte que discute sobre as modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) (Brasil, 2018); e no segundo momento, quando apresenta os objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e destaca a importância da Educação Especial.

No entanto, como é possível vislumbrar objetivos de aprendizagens para segmentos tão singulares no espaço educacional, sem que tais heterogeneidades estejam presentes nos documentos curriculares? Sem refletir sobre as injustiças que vivenciam no seu dia a dia? Sem questionar que essa sociedade é injusta?

É lógico que, se for para atender os interesses do capital, nada disso será questionado. Contudo, não entendemos a educação apenas como instrumento para os interesses capitalistas, mas também como processo emancipatório.

Por isso, vemos que, na BNCC, a qual resgata trechos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), não se aprofundam as questões das pessoas com deficiências, conforme Paoli *et al.* (2023), não nos surpreende, pois o caráter liberal do documento não aprofunda as questões das injustiças, apenas as pontua em um ou outro parágrafo do texto.

Também fica claro, a partir das pesquisas da autora, citada anteriormente, que o termo “inclusão” foi referenciado 34 vezes; enquanto diversidade, 153. A perspectiva da diversidade, com um caráter mais voltado para a tolerância, prevalece em relação à discussão da inclusão, que resgata a luta pelo respeito e exigência dos direitos serem respeitados. Paoli *et al.* (2023, p. 18) também reiteram que:

No momento histórico neoconservador em que a BNCC foi finalizada, discussões progressistas em orientações educacionais anteriores foram desconsideradas. Intencionalmente, não apresentou uma discussão sobre as ferramentas e estratégias que favorecem processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência, mesmo que se identifiquem, no texto, frases minimalistas da valorização da diversidade dentre as competências gerais. O documento orientador da organização curricular das instituições escolares, ao invés de incluir, exclui pessoas com deficiência e outras necessidades específicas.

Destarte, mais um segmento específico da população brasileira é excluído da BNCC, demonstrando que as diferenças não foram contempladas em tal documento. E tal exclusão ocorre em conformidade com os principais interesses que estão presentes, ou seja, com a ótica tecnicista, meritocrática e discriminatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC não ressaltou as diferenças no conjunto de aprendizagens propostas para a Educação Básica e, conseqüentemente, também não encontramos tais discussões na disciplina de Geografia. Isso não acontece por acaso, pois, como foi citado por Paoli (2023) neste texto, o currículo constitui-se documento com domínio complexo e conflituoso, através de discursos em tensões.

Ou seja, estarão presentes nesses documentos as divergências entre os diversos segmentos da sociedade. Porém, o que nos preocupa é que os setores hegemônicos empurrem de goela abaixo posturas educacionais ultrapassadas e dicotômicas, penalizando a maioria da população brasileira.

Mas, como citamos anteriormente, toda ação exige uma reação e estamos presenciando, neste momento histórico, lutas constantes para derrubar a Reforma do Ensino Médio e embates contra a BNCC. Por isso, as tensões continuarão presentes, porque numa sociedade em que as injustiças reinam, precisamos acreditar que a educação pode ser um instrumento de transformação. E não aceitamos que ela deva estar a serviço de uma minoria que queira perpetuar as desigualdades.

Da mesma forma, acreditamos que a educação geográfica deve ser crítica e trabalhada numa perspectiva progressista, pois somente assim poderá contribuir para que as pessoas almejem um espaço menos injusto e excludente. Desse modo, o nosso documento curricular precisa ser urgentemente refeito, contemplando as diferenças e fomentando a participação de todo/a/e(s) na luta contra as diversas formas de opressão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**. n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/articloe/view/38>. Acesso em: jun. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **IBGE**: pessoas com deficiência têm menor renda e menos escolaridade. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-09/ibge-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-renda-e-menos-escolaridade>. Acesso em: 27 set. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil é o país com mais mortes de pessoas trans no mundo, diz dossiê.** 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-01/brasil-e-o-pais-com-mais-mortes-de-pessoas-trans-no-mundo-diz-dossie>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Diário Oficial da União, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

CALLAI, H. C. **Base Nacional Comum Curricular Geografia:** leitor crítico da área de Geografia. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf. Acesso em: maio 2020.

CARTACAPITAL. **Brasil registra pico de feminicídios em 2022, com uma vítima a cada 6 horas...** Disponível em: [https://www.cartacapital.com.br/justica/brasil-registra-pico-de-](https://www.cartacapital.com.br/justica/brasil-registra-pico-de-feminicidios-em-2022-com-uma-vitima-a-cada-6-horas/)

[feminicídios-em-2022-com-uma-vitima-a-cada-6-horas/](https://www.cartacapital.com.br/justica/brasil-registra-pico-de-feminicidios-em-2022-com-uma-vitima-a-cada-6-horas/). Acesso em: 20 set. 2023.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 5, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 set. 2023.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

FARIAS, P. S. C. Os limites e as possibilidades do ensino da cartografia escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. **Revista GeoSertões (Unageo-CFP-UFCG) (On-line).** v. 1, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/index> Acesso em: 13 set. 2023.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade étnico-cultural. *In*: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Org.). **Educação e**

diversidade étnico-cultural. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade.** V. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/> Acesso em: 25 set. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIRA, S. M. A geografia crítica: um olhar sobre a diversidade na educação geográfica. **Revista GeoSertões** (Unageo-CFP-UFCG) (Online). v. 5, n. 10, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/index>. Acesso em: 13 set. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

NETO, J. G. C. **Concepções pedagógicas dos professores de Geografia no distrito do Ligeiro – Queimadas/PB.** Campina Grande: UFCG, 2017. (Monografia de Especialização em Educação).

PAOLI, J. *et al.* Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! **Revista Educação Especial**, v. 36, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 23 set. 2023.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos**

Geográficos. v. 1, Goiânia-GO, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso em: 20 set. 2023.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação.** 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPPrZgtc8k56XHvr8XBz/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TODOS pela Educação. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> Acesso em: 25 set. 2023.

TOKARNIA, M. MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular. **Agência Brasil.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENSINO DE GEOGRAFIA DO/NO CAMPO NO ÂMBITO DA BNCC: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS DO CAMPO

Fabiano Custódio de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta inicialmente em 2015 e com sua versão para o Ensino Médio homologada em dezembro de 2018, de maneira geral, tem gerado inquietações entre professores, estudantes, gestores, coordenadores pedagógicos, familiares, movimentos sociais e grupos de pesquisas, nas universidades. No que se refere a professores, gestores e coordenadores pedagógicos, sua promulgação, ora tem imposto a necessidade de estudo e apropriação das mudanças determinadas, ora tem provocado a mobilização e a contrariedade acerca do processo de sua formulação e implementação, sobretudo no que se refere ao cotidiano escolar, destacando-se o caráter eminentemente conservador de sua proposição e elaboração final.

¹ Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor adjunto II do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – CDSA/UFCG. Coordenador do Laboratório de Ensino de Geografia e Educação do Campo – LEGECAMPO da Universidade Federal de Campina Grande. Também é professor dos Programas de Pós-graduação: PROFSOCIO/UFCG/CDSA e PROFGEO/UFCG.

Nesse quadro, considerando a conquista e consolidação da política pública de Educação do Campo efetivada no Brasil nas últimas décadas, coloca-se como possibilidade a reflexão sobre a nova BNCC, a partir do processo vivenciado na luta por uma Educação do Campo e sua relação com a educação geográfica para as escolas do campo.

Desse modo, neste artigo temos por objetivo discutir algumas limitações que a implementação da BNCC pode causar nas escolas do campo no âmbito do ensino de Geografia, em relação aos princípios e concepções da Educação do Campo, implicando no desenvolvimento de um ensino de Geografia de forma crítica. Além disso, apresentamos possibilidades que auxiliarão aos professores construir o currículo real em sala de aula, ao desenvolverem uma educação geográfica crítica, que dialogue como a comunidade na qual a escola está localizada, debatendo e discutindo os princípios e as concepções da Educação do Campo de uma forma crítica.

Para a viabilização da investigação, foram utilizados os procedimentos apresentados a seguir.

Levantamento e análise bibliográfica: ocorreram durante todo o período de realização da pesquisa, o levantamento, a leitura e a análise da bibliografia disponível, no sentido de buscar consistência teórica aos seus referentes básicos: BNCC/2018 – Educação no/do Campo/ Ensino de Geografia/ Agricultura Camponesa, em autores como Caldart (2012), (2002) e (2011); Molina; Freitas (2011); Lima (2021); Oliveira (2010) e (2007); Pinheiro; Lopes (2021); Portugal; Souza (2013); Sousa; Amorim (2020); Verdério; Barros (2020), dentre outros significativos.

Análise documental: consideraram-se documentos como a Base Nacional Comum Curricular – 2018, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e o Dicionário de Educação do Campo (2012).

Entendemos a pesquisa como processual, como indicam Sousa; Amorim (2020), ou seja, no movimento do ir e vir, que significa abrir

caminhos para além da experiência prática e imediata, já que a atividade docente traz, em si, a unidade teoria-prática e pode contribuir para a construção de um novo conhecimento, pois a ação do professor é uma prática que visa à transformação de uma realidade.

O presente estudo, baseado em análise bibliográfica e documental (considerando os diversos documentos relacionados à construção da BNCC), está composto de cinco seções. Nesta primeira, apresentamos a temática de estudo e seus objetivos. A seguir, discutimos sobre os princípios e concepções da Educação do Campo e sua relação com um Ensino de Geografia. Na terceira seção, buscamos ressaltar a BNCC e suas implicações no Ensino de Geografia no âmbito da Educação do Campo e, na quarta seção, apresentamos uma educação geográfica para além da BNCC voltada às escolas do campo. Por fim, na quinta seção, expomos as nossas considerações finais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro, historicamente, privilegiou uma elite agrária, sendo inacessível para grande parte da população camponesa. No entendimento dessa elite, era dispensável a escolarização das pessoas que vivem no campo, já que elas não usariam a leitura e a escrita no trabalho agrícola (Sousa; Amorim, 2020).

Desse modo, ao se ofertar escola para os camponeses, pensou-se em um ensino semelhante ao que é ministrado nas escolas localizadas nas cidades. No campo, esse modelo foi denominado de Educação Rural que, segundo Caldart, (2002), é uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e da sua subordinação ao capital.

A Educação Rural foi viabilizada pela elite agrária como forma de opor-se à cultura camponesa, vista como atrasada, e aos sujeitos do campo, tidos como ignorantes, exaltando o modo de vida dos que habitam nas cidades e desvalorizando a vida no campo. Nesse sentido, “A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (Fernandes; Molina, 2004).

Os movimentos sociais do campo, contrariando esse tipo de educação, lutaram por um ensino voltado para as particularidades dos camponeses. Por essa razão, a Educação do Campo é da agricultura camponesa. Lima (2021) indica que a política de Educação do Campo no Brasil é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais, que ganharam força a partir da década de 1990, com a ampliação das mobilizações pelo direito à terra, às políticas agrícolas e sociais e, acima de tudo, a uma educação de qualidade, voltada às necessidades e especificidades dos camponeses.

A Educação do Campo é uma educação pensada para valorizar o camponês com seus saberes e não tem apenas formas técnicas, como era na educação rural. De acordo com Molina e Freitas (2011), a Educação do campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior na construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio.

Assim, a luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das estratégias de resistência da Educação do Campo, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, surgindo como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Ru-

ral, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais nele.

Em uma discussão sobre a Educação do Campo, Fernandes e Molina (2004) destacam questões sobre os paradigmas de Educação do Campo e Educação Rural, onde o campo é um espaço de vida própria, diferente do espaço rural, ligado ao agronegócio. Esses paradigmas são sistematizados, no quadro abaixo, por Souza (2016), Fernandes; Molina (2004); Caldart *et al.* (2012), que fazem um comparativo entre as concepções de Campo e Educação no âmbito da Educação Rural e da Educação do Campo.

QUADRO 1 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDUCAÇÃO RURAL/CONCEPÇÃO DE CAMPO	EDUCAÇÃO DO CAMPO/CONCEPÇÃO DE CAMPO
1-Visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir do interesse do capital. 2- Exclui os que não se incluem na lógica produtivista.	1-Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra. 2 - Espaço de produção material e simbólica das condições de existência na construção de identidades.
EDUCAÇÃO RURAL/ CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO DO CAMPO/ CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO
1-Definidas pelas necessidades do mercado de trabalho. 2- Pensada a partir do mundo urbano. 3 -Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada. 4- Planejamento: centrado no livro didático e na ideologia do Brasil urbano, projeto político pedagógico idêntico ao das escolas urbanas. Ha	1-Construídos pelos sujeitos do campo. 2-Formação humana, como direito. 3- Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e dos seus sujeitos. 4. Planejamento: preocupação com a construção coletiva do projeto político pedagógico e do planejamento de ensino. 5. Formação inicial e continuada de professores pensada a partir de um projeto transformador de

<p>forte presença de agentes externos à escola participando das semanas pedagógicas e na elaboração dos projetos políticos-pedagógicos materializadas em assessorias empresariais e palestras motivacionais.</p> <p>5- Conteúdos fragmentados e determinados pelos livros didáticos e pelas equipes pedagógicas das secretarias de educação.</p> <p>6. Relação professor – aluno: hierarquia e de atenção voltada ao cuidado do aluno.</p> <p>7. Avaliação centrada nas “devoluções dos conteúdos ensinados em aula”. Notas diário, seriação, preocupações voltadas para exames nacionais e com o rendimento escolar.</p> <p>8. Formato disciplinar aos conteúdos e recortados segundo o tempo escolar.</p> <p>9. Professores com grande rotatividade nas escolas. É comum os alunos terem aulas com diferentes professores ao longo de um ano. Professores com formação inicial frágil em condições precárias /temporária de trabalho e baixo salário.</p> <p>10. Formação centralizadas no ideário do Brasil urbano trabalho individualizado.</p> <p>11. Controle gerencial e qualitativo de qualidade da educação, determinados pelo sistema nacional de avaliação da educação básica e os índices de desenvolvimento da educação básica.</p> <p>12. Práticas efetivas em escolas com infraestruturas precárias.</p> <p>13. Formação continuada determinada pela ação do mercado em particular cursos ofertados na modalidade de educação a distância.</p>	<p>sociedade, organizado em diferentes tempos e espaços educativos mediante a concepção de formação em alternância.</p> <p>6. Conteúdo: livro didático, demais materiais presentes na escola. Ainda é um desafio pois busca um material pedagógico que valorize o trabalho, a cultura a identidade e a organização dos povos do campo.</p> <p>5. Relação educador –educandos: caminho a ser percorrido, pois a formação dos professores ainda é bastante tradicional com pouca atenção à realidade da agricultura familiar e camponesa do país.</p> <p>6. Avaliação: pretende-se diagnóstica crítica e autoavaliativa. Criam-se ciclos de formação. Busca-se a superação da seriação e formação disciplinar.</p> <p>7. Busca-se a efetivação de concursos públicos e superação da rotatividade de professores.</p> <p>8. Ênfase no trabalho e produções coletivas.</p> <p>9. Valorização do profissional de educação.</p> <p>9. Controle social da qualidade da educação.</p> <p>11. Ênfase no papel do estado no que diz respeito ao financiamento da educação.</p> <p>12. Construção de matrizes pedagógicas da educação do campo, em consonância com as sistematizações feitas por Caldart em diversas obras a partir das experiências educativas do MST.</p>
---	--

Fontes: Souza (2016), Fernandes; Molina (2004) e Caldart *et al.* (2012)

Através da síntese comparativa, apresentada no quadro acima em relação aos paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo, fica evidente que a Educação Rural, pedagogicamente contrária à Educação do Campo, é uma extensão da educação praticada nas escolas urbanas, utilizando como método de ensino a reprodução de informações e “conhecimentos”, sem contemplara realidade concreta do homem do campo. Já a Educação do Campo e seus princípios são compreendidos na totalidade, no processo da formação do homem, na forma como vive e se educa nas relações sociais, e o seu meio está vinculado às dimensões sociais, culturais, religiosas, institucionais, afetivas e econômicas, que embasam a questão principal da produção e da divisão social do trabalho.

Lima (2021) indica que o projeto de Educação do Campo, originado nas lutas políticas dos movimentos sociais, afirma-se como uma pedagogia da resistência, que se contrapõe aos projetos políticos e ideológicos neoliberais que influenciam as políticas educacionais excludentes e, acima de tudo, assume um papel estratégico na defesa de outro projeto de sociedade. Tal projeto contrapõe-se à sociabilidade capitalista, marcada pela concentração de renda e das riquezas naturais, assim como pela exploração da classe trabalhadora e pela consolidação da dominação e da exclusão social.

Diante desse contexto, um ponto a ser considerado é a luta para a promoção de uma educação pensada pelos próprios povos trabalhadores do campo, no local em que vivem, orientada para uma ação pedagógica voltada a sua realidade, para a melhoria de suas condições de vida e não de exploração do seu trabalho. Nesse aspecto, destacam-se os sujeitos que formam os diferentes povos que habitam e/ou trabalham no campo, que possuem identidades construídas na relação com a terra, com o trabalho:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os

assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais e existenciais a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010,p.1).

Rocha (2014), ao caracterizar os povos do campo, acrescenta as comunidades de fundo de pasto, grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, catingueiros, vazanteiros, geraizeiros e chapeiros), populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros e quebradeiras de coco), povos dos faxinais, povos indígenas e pescadores artesanais. Afirma, ainda, que cada grupo traz suas marcas identitárias, seja pela vinculação a um bioma – Caatinga, Campo, Cerrado, Floresta Amazônica, Litorâneo, Mata Atlântica, Mata dos Cocais, Mata dos Pinhais, Pantanal, Pampas, seja por suas práticas de produção de bens, de cultura, de saberes, de conhecimentos e de artefatos.

Diante desse pensamento, Caldart (2002, p. 23) expõe que é necessário o estabelecimento de uma educação que seja no e do campo, “[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”. Deve-se pensar em uma educação que considere o campo não só como espaço de produção, mas também como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, ou seja, como território de vida. Arroyo; Caldart; Molina (2009), através do livro “Por Uma Educação do Campo”, valorizam a importância de considerar o contexto campo, pois:

(...) ao analisar o campo como território permite compreendê-lo como espaço de vida onde se materializam todas as dimensões da existência humana. A cultura, a

produção, o trabalho, a organização política são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Todas essas dimensões se realizam no território a partir de uma relação interativa e completiva. Nesse sentido os territórios são espaços geográficos e políticos onde os atores sociais realizam seus projetos de vida [...] (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 137).

Diante dessa realidade, Lima (2021) destaca que, num campo marcado pelas disputas entre dois projetos de sociedade antagônicos com sujeitos diferentes, representados pelo agronegócio e os povos do campo, a Educação do Campo se apresenta como uma alternativa política de resistência e, acima de tudo, uma pedagogia capaz de transgredir as formas de organização política e pedagógica da escola rural, instituindo práticas educativas que fomentam a produção de conhecimentos que estejam a serviço da emancipação da classe trabalhadora e da superação desse modelo de desenvolvimento excludente, injusto e desigual propagado no campo pelas forças políticas e ideológicas do agronegócio.

Diante desse cenário de luta em defesa da Educação do Campo, Portugal e Souza (2013) destacam que o Ensino de Geografia em Escolas do Campo deve conduzir os alunos à compreensão das relações estabelecidas no campo nos diferentes períodos e do fato de que as atuais características e estruturas do espaço brasileiro são frutos de um processo histórico, de forma a se considerar o campo como um território marcado pela expressão de um povo que o (re)constrói cotidianamente, por meio de lutas relativas à reafirmação de sua identidade camponesa. Desse modo, o Ensino de Geografia deve ser:

Ligada à realidade do educando, onde este sinta que, através desse estudo, possa refletir e compreender melhor o mundo em que vive – desde a escala planetária até a naci-

onal e a local, podendo então se posicionar conscientemente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 89).

A compreensão da realidade não é um objetivo exclusivo da Geografia. Entretanto, buscar fazê-lo pela dimensão espacial – o que é propriamente geográfico – exige uma nova perspectiva de análise, mais efetiva. Nesse sentido, no âmbito escolar, essa compreensão pode ser alcançada por meio do seu objeto de estudo, o espaço geográfico, e das categorias operacionais da Geografia – território, lugar, região, paisagem e ambiente, notadamente em todas suas interrelações e conexões (Suertegaray, 1999).

A abordagem geográfica da realidade no âmbito escolar, ao ser efetuada com base em seus conceitos e categorias, possibilita considerar a realidade socioespacial e as particularidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, deve ser assinalada como um processo de construção do conhecimento geográfico, a partir da compreensão da realidade e não por meio de conteúdos vazios, explicações simplistas, reducionistas e distantes da realidade vivida. Desse modo, a contextualização de conteúdos didáticos precisa ser sistematizada na perspectiva de reconhecimento e valorização dos sujeitos envolvidos na relação de ensino/aprendizagem num dado território, para que seja significativa e possa contribuir para a formação humana (Oliveira, 2019)

É neste contexto que o Ensino de Geografia pode auxiliar no fortalecimento de um projeto político de Educação do Campo que dialogue com a realidade social, assumindo um importante papel de auxiliar os alunos no contexto escolar, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos e da direção dos seus destinos (Caldart, 2002). Apesar de possuírem contextos e tempos de reflexão e criação distintos, a Educação do Campo, as Escolas do Campo e o Ensino de Geografia buscam refletir acerca do campo brasileiro como “um terri-

tório de disputas” e contribuir para o seu fortalecimento dos seus sujeitos.

Assim, entender as especificidades do campo como sendo a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu espaço geográfico é um importante começo para o Ensino de Geografia colaborar, de forma crítica, para um projeto de educação do campo, contemplando as reais necessidades de uma população camponesa em movimento.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES

Valdeiro e Barros (2020) destacam que a BNCC, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do parecer nº15/2017 e homologada pela portaria do Ministério da Educação (MEC) nº15.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). Logo na sequência, em 22 de dezembro de 2017, foi publicada a resolução CNE/CP nº 2, de instituição e orientação sobre a implementação da BNCC. Já em dezembro de 2018, o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologado pelo Ministério da Educação.

A BNCC, segundo Lima (2021), foi construída sob a influência política e econômica de organismos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outras) e das principais corporações privadas brasileiras (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outras.). O governo brasileiro aderiu ao projeto de reformulação da política de currículo, associado à constituição de uma Base Nacional Co-

Curricular (BNCC), que deve orientar a construção das propostas pedagógicas das escolas brasileiras em todo o território nacional.

Amparado nos discursos associados à melhoria da qualidade da educação, de acordo com as referidas resoluções, os governos estaduais e municipais devem promover as adequações das propostas curriculares das escolas para atender às determinações impostas pela Base com relação aos conteúdos, às competências e às habilidades que deverão ser abordados nos vários níveis de ensino.

Lima (2021) destaca que o Ministério da Educação e os grupos empresariais que apoiam a implementação da BNCC, por meio do Movimento “Todos pela Educação”, apresentam esta política de reformulação curricular como uma medida essencial à melhoria da qualidade da educação, ignorando os inúmeros problemas que afligem a educação brasileira, a exemplo das precárias condições da infraestrutura, do transporte escolar e das condições de trabalho dos profissionais da educação, assim como a escassez de materiais didáticos, ausência de laboratórios e bibliotecas, dentre outros.

Nessa direção, a BNCC está alinhada com os interesses do capital e tem como pano de fundo a precarização da formação das crianças e jovens, centrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma formação ampla e integral dos educandos, para sua inserção crítica no mundo. Diante desse contexto, precisamos ter uma postura crítica, buscando evitar que a educação seja reduzida ao processo de treinamento de competências e habilidades voltadas exclusivamente para atender aos interesses do mercado.

No atual quadro social e econômico brasileiro, algumas questões precisam ser debatidas pelos educadores, educandos e a sociedade, tendo em vista que o foco central da BNCC é a redefinição daquilo que vai ser ensinado e aprendido na escola e, conseqüentemente, do tipo de sujeito que será formado a partir das experiências educativas vivenciadas nas instituições de ensino. Portanto, está em jogo a formação das

gerações e do projeto de sociedade que teremos no futuro. Diante desse cenário, Lima (2021) reflete:

Vivemos numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais; no entanto, a BNCC propõe um projeto de educação associado à uniformização curricular e aos processos de avaliação educacional em larga escala, desconsiderando as disparidades regionais e as diversidades sociais e culturais que permeiam as várias regiões do país e seus diferentes grupos sociais, incluído as desigualdades de acessos à educação; 2. Milhares de crianças brasileiras convivem diariamente com problemas relacionados às várias formas de violências e exclusões, bem como com diferentes tipos de preconceitos associados às questões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, dentre outras. Em detrimento disso, a BNCC propõe um modelo de currículo voltado ao desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, desconsiderando os graves problemas sociais e econômicos que afligem a sociedade, negando às crianças o direito a uma educação comprometida com uma sólida formação teórico-prática (Lima, 2021, p.4).

Nas últimas décadas, tivemos avanços significativos no desenvolvimento de projetos educativos e acadêmicos voltados à compreensão sócio-histórica e cultural do país e à construção de conhecimentos científicos e pedagógicos, que trouxeram contribuições importantes para o desenvolvimento de experiências educativas e curriculares, associadas ao reconhecimento e à valorização das diversidades socioculturais do povo brasileiro. Na contramão desse processo, a BNCC ignora essa riqueza científica, pedagógica e cultural, ao assumir uma posição política e epistemológica associada à homogeneização das práticas educativas e curriculares, com a priorização de conhecimentos escolares definidos

por consultores que desconhecem a realidade sócio-histórica e cultural das várias regiões do país e o contexto socioeducacional vivenciado pelos profissionais da educação.

Em sua pesquisa, Lima (2021) aponta que uma das principais preocupações em torno da implantação BNCC no contexto escolar é que o documento foi construído com a finalidade de instituir uma proposta de currículo a ser seguida em todo território nacional, baseada na prescrição de conteúdos, competências e habilidades, que deverão ser desenvolvidos nas escolas do campo e da cidade, retirando das instituições de ensino e dos profissionais da educação a autonomia na construção de suas propostas pedagógicas e curriculares. Uma proposta curricular que desconsidera as especificidades socioculturais e econômicas regionais, bem como as necessidades e peculiaridades dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, comprometendo o direito dos educandos de terem acesso aos conhecimentos e às culturais locais que permitam a sua inserção crítica na sociedade.

Já Sousa; Amorim (2020) apontam que a Base traz como questão central a reprodução de conhecimentos que serão mobilizados, operados e aplicados em situação concreta, associados ao desenvolvimento das “competências dos estudantes”. A noção de competência é utilizada “no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído”

Os estudos sobre a “Pedagogia das Competências” apontam que esta corrente político-pedagógica trabalha na perspectiva de formar os sujeitos para atender às demandas do mercado de trabalho, sendo um contraponto da concepção da educação do campo, que propõe uma sólida formação teórico-prática que prepare os indivíduos para atuação crítica e autônoma na sociedade (Lima, 2021).

Nessa direção, Silva (2018, p. 11) argumenta que os projetos educativos desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia das competências visam ao controle das experiências dos indivíduos e das escolas, com a imposição de dispositivos pedagógicos que buscam monitorar e coibir determinadas práticas sociais e culturais, bem como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores compatíveis com o projeto de sociedade capitalista, minimizando o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa dos educandos.

Lima (2021) afirma que esse modelo de ensino pautado na pedagogia das competências fragiliza a formação crítica dos educandos, uma vez que, ao dar ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos que estão presentes no ensino de Geografia no âmbito da educação do Campo.

Dessa forma, o projeto de Educação do Campo se contrapõe o projeto de homogeneização proposto pela BNCC, pois a Educação do Campo está nas lutas políticas dos movimentos sociais, afirma-se como uma pedagogia da resistência, que se contrapõe aos projetos políticos e ideológicos neoliberais que a BNCC propõe, bem como às políticas educacionais excludentes. Acima de tudo, a Educação do Campo assume um papel estratégico na defesa de outro projeto de sociedade, em contraposição à sociabilidade capitalista, marcada pela concentração de renda e das riquezas naturais, assim como pela exploração da classe trabalhadora e pela consolidação de um projeto de dominação e exclusão social.

Lima (2021) destaca que o Movimento de Educação do Campo construiu, nas últimas décadas, um arcabouço teórico e pedagógico associado às lutas dos camponeses e dos movimentos sociais, voltados à elaboração de projetos educativos comprometidos com a formação crítica e com a transformação social desse território.

Lima (2021) ressalta ainda que os projetos de Educação do Campo são concebidos a partir das especificidades socioculturais, políticas e econômicas desse território e dos conhecimentos e saberes produzidos coletivamente pelos camponeses. Diante desse contexto, os educadores e movimentos sociais precisam compreender que está em jogo a permanência ou não de um projeto de educação comprometido com a transformação social, construído a partir das lutas dos movimentos sociais, através do esforço de vários sujeitos e organizações que ousaram pensar numa pedagogia que pudesse se contrapor ao modelo de educação tradicional e autoritário.

Em relação à Geografia, enfatizamos que está inserida no elenco dos componentes curriculares abarcados pelas Ciências Humanas, que estão voltadas à formação de um senso de criticidade pelo aluno, que deve, por meio delas, analisar os acontecimentos da sua realidade e do mundo e, assim, poder articular discussões pertinentes aos temas trabalhados na escola. Sendo assim, surgem duas indagações a respeito da Geografia no âmbito da BNCC: quais os objetivos da Geografia como parte integrante das Ciências Humanas nesse documento? Qual a sua relevância dentro dele?

A estruturação do componente curricular Geografia aparece na BNCC trazendo consigo as seguintes divisões: princípios, competências específicas para o Ensino Fundamental; unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Para a BNCC, a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica é proporcionar o desenvolvimento do pensamento espacial estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (Brasil, 2018).

De acordo com Pinheiro; Lopes (2021), o raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, é construído, de acordo com o documento, a partir dos seguintes princípios: “analogia”,

“conexão”, “diferenciação”, “distribuição”, “extensão”, “localização” e “ordem”. As competências específicas da Geografia trazem os objetivos da mesma para o Ensino Fundamental. E as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades compõem o que, efetivamente, deve, na perspectiva da Base, ser trabalhado em cada ano dessa etapa.

O documento que trata especificamente do componente curricular Geografia está dividido em cinco “unidades temáticas” comuns ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental e numa “progressão das habilidades”, que são as seguintes: “o sujeito e seu lugar no mundo”, “conexões e escalas”, “mundo do trabalho”, “formas de representação e pensamento espacial” e “natureza ambientes e qualidade de vida”. Já “os objetos de conhecimento” e as “habilidades” são específicos para cada ano (Pinheiro; Lopes, 2021)

Analisando, de forma geral, os objetos de conhecimento, observamos que trazem algumas mudanças nos conteúdos que devem ser ensinados a cada ano, mudanças que, numa análise inicial, podem ser consideradas negativas ou, pelo menos, problemáticas, do ponto de vista da relação ensino/aprendizagem. Um desses problemas que pode ser notado logo no início do documento é a falta de explicitação dos significados atribuídos pela BNCC às categorias de análise e dos conceitos fundamentais da ciência geográfica. Eles são relevantes no Ensino Fundamental, pois a compreensão e a interpretação dos fenômenos e processos socioespaciais que acontecem na sociedade dependem da compreensão dos conceitos e categorias de análise que a geografia possui.

Pinheiro; Lopes (2017) destacam que o documento específico da Geografia evidencia que não se deve utilizar somente o conceito de espaço geográfico, mas também os outros conceitos que, segundo o documento, são mais operacionais, como é o caso de território, lugar, região, natureza e paisagem. Apesar dessa colocação, o que pode ser notado é que no documento não se define claramente o objeto de estudo da geografia, ou seja, o espaço geográfico. Verificamos, assim, que o

espaço geográfico, como conceito fundamental, também possui menor destaque, sendo o conceito de lugar a expressão que mais aparece nos objetos de conhecimento (inclusive, sem se preocupar em defini-lo explicitamente).

A partir desses argumentos, fica claro o reconhecimento do professor como elemento chave de todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem, isto é, desde a elaboração do currículo até a aplicação do mesmo nas salas de aula. Isso porque a ausência de conteúdos e temas faz com que os professores tenham que adaptar seus currículos no momento da construção, reafirmando, assim, a influência do professor como “arquiteto do currículo” e peça importante no processo da ensino-aprendizagem, principalmente nas escolas localizadas no campo, que devem inserir os princípios e as concepções da Educação do Campo, indicados na seção 2 deste artigo.

Vale lembrar que as competências específicas da Geografia na BNCC ressaltam a necessidade de desenvolver um aluno com autonomia e senso crítico perante a ocupação humana e a produção do espaço. Porém, o que é visto, ao longo da BNCC, é que essa criticidade é tratada de forma superficial, sem toda a atenção que deveria ter, esvaziando a construção do conhecimento crítico do aluno.

UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA ALÉM DA BNCC NAS ESCOLAS DO CAMPO

A agricultura camponesa é a seara da Educação do Campo e, sem ela, essa área educacional não existiria. Sendo assim, a educação geográfica, através do seu ensino, deve contribuir para o desenvolvimento territorial das famílias camponesas, pois quanto mais o agronegócio avança, contraditoriamente, expropria e provoca a luta camponesa para reconstruir seus territórios (Fernandes e Molina, 2004).

Oliveira (2007) destaca que agricultura camponesa representa um grande potencial na geração de trabalho e de renda, com a consequente revalorização do campo como espaço de vida. Se a reforma agrária fosse colocada em prática, os pobres que vivem nas grandes cidades brasileiras teriam uma alternativa de inclusão. De acordo com o autor, parece que a única posição defensável é aquela que não vê outro caminho para os camponeses que sempre lutaram pela reforma agrária, senão continuar seguindo o lema antigo: a luta continua, companheiro!

O campo foi intencionalmente precarizado, pois o Estado agiu seletivamente, direcionando os investimentos governamentais para atender à elite do agronegócio. Consequentemente, o Estado, ao invés de realizar a Reforma Agrária, estimula o avanço do agronegócio, que expropria os camponeses, produz alimentos envenenados e destrói a natureza (Fernandes; Molina, 2004).

As particularidades no cotidiano dos camponeses, o modo de produção agrícola familiar, dentre outras importantes atividades do camponato, ainda não são vivenciadas nas aulas de Geografia nas escolas do campo. Sousa; Amorin (2020) afirmam que a escola está distante até mesmo do conteúdo expresso na BNCC, o sujeito em seu lugar no mundo, imposto para o Ensino Médio em 2018. O ensino de Geografia não promove um ensino diferenciado e voltado para as demandas dos camponeses. Nesse contexto, sendo a escola localizada no campo e com alunos de origem camponesa, é necessário urgentemente que a comunidade escolar lute para que a Escola do campo construa os meios para a Educação do Campo ser uma realidade, tanto no ensino de Geografia, como nos demais componentes curriculares que formam o seu currículo.

Nesse sentido, pesquisas apontam a necessidade da construção de um currículo escolar diferente do que está proposto atualmente, devendo ser incluídos nos livros textos, apresentando as práticas de vida dos estudantes no trabalho com a terra, como: a produção de alimentos

saudáveis sem agrotóxicos e sem transgenia, o manejo com os animais no clima semiárido, a luta camponesa por terra e para permanência nela, as feiras agroecológicas, dentre outras (Sousa; Amorin, 2020).

A educação geográfica nas escolas do campo necessita levar em consideração o papel importante do camponês na sociedade brasileira, pois, sem o campo, as pessoas das cidades não teriam alimentos. Assim, é necessário discutir, na sala de aula, o campo da Educação do Campo e o campo da Educação Rural (Sousa; Amorin, 2020).

As aulas de Geografia precisam ser um espaço do confronto, especialmente, quando temos dois modelos de agricultura: o agronegócio e a agricultura familiar/camponesa. A agricultura camponesa precisa ser enfatizada nos momentos de produção e nos momentos em que há seca. O Ensino de Geografia nas escolas não pode ser utilizada para priorizar o agronegócio com sua produção voltada para exportação (Sousa; Amorin, 2020).

Portugal; Souza (2013) indicam que a realidade do campo brasileiro precisa ser inserida dentro da sala de aula nas escolas do campo em todo currículo, de modo que omitamos que o espaço rural brasileiro foi construído pela tríade latifúndio, monocultura e trabalho escravo. Diante desse fato, a sua estrutura fundiária – historicamente marcada pela concentração de terras – é desigual e injusta, caracterizando-se como um dos principais problemas do campo brasileiro, interferindo diretamente nas condições de trabalho e nos modos de vida dos trabalhadores rurais. Destacam também que:

(...) a questão agrária não compreende apenas as disputas por terra (espaços de trabalho), mas, também, as formas de relações sociais que se estabelecem no campo. Tais questões geram muitos conflitos e até mesmo a destruição de diversas ruralidades num constante processo de desterritorialização dos povos tradicionais, territori-

alização dos grandes empreendimentos agrícolas e reterritorialização dos excluídos em outros espaços, geralmente a periferia das grandes cidades (Portugal; Souza, 2013, p.100).

A inserção e reflexão do conceito campo no currículo das escolas do campo na educação geográfica e suas múltiplas dimensionalidades representa uma forma de resistência diante do processo de homogeneização de temas proposto pela BNCC. Assim, a apropriação de alguns conceitos e eixos temáticos fundamentais são necessários para o ensino de Geografia na educação básica nas escolas do campo. Passamos a apresentá-los a seguir.

Processo de produção do espaço rural: trata-se de analisar o processo de formação socioeconômica e política do Brasil, tendo em vista o entendimento, por parte do aluno, acerca das questões estruturantes que definiram a atual configuração socioespacial do território brasileiro.

Estrutura fundiária: é a forma utilizada pelo IBGE para classificar as propriedades rurais com base nos seguintes elementos: número de imóveis e área dos imóveis. No caso brasileiro, a principal característica da estrutura fundiária é o predomínio de grandes propriedades, nas mãos de poucos proprietários. A desigual distribuição de terras em nosso país é decorrente da política de exploração da terra, ainda no período colonial.

Conflitos pela posse da terra: são fatos/acontecimentos decorrentes da estrutura fundiária brasileira desigual, entre proprietários que representam um pequeno percentual de imóveis, no entanto ocupam a maior parte das terras brasileiras, e os grupos sociais que reproduzem suas condições de existência na/da terra. Vale ressaltar que, no interior desses grupos sociais, uma parcela luta para defender e permanecer na terra, enquanto a outra luta para entrar na terra (os chamados sem-terra).

O modo de vida e as diversas ruralidades dos povos tradicionais: retratam as condições socioespaciais e culturais dos grupos sociais da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, os caiçaras, os ribeirinhos e os extrativistas, que se apropriam da terra, das águas e das florestas, onde produzem a vida em territórios rurais de forma sustentável.

As atividades econômicas: a relação com a produção da terra é estabelecida a partir do olhar em diferentes atividades: agricultura, extrativismo e pecuária. Entretanto, vale destacar que, no âmbito do trabalho no espaço rural, observamos diversas condições: trabalhadores assalariados, lavradores, meeiros, arrendatários, posseiros, diaristas, pescadores, marisqueiros, agricultores familiares, trabalhadores em condições análogas às de escravos, entre outras.

Êxodo rural: tipologia de migração interna caracterizada pela saída do homem do campo para a cidade, decorrente de alguns fatores de expulsão como, no lugar de origem, a introdução de relações de produção capitalistas e a redução de empregos, e, no lugar de destino, os fatores de atração.

A configuração da paisagem do campo: é consequência das múltiplas expressões da questão social, resultantes dos diversos usos do espaço e condições físico-naturais.

Além das temáticas citadas e caracterizadas acima, destacamos temas e abordagens emergentes para o alunado do campo brasileiro que estão presentes no dicionário de Educação do Campo e devem ser incluídos no Ensino de Geografia, como: Acampamento, Agricultura camponesa, Agriculturas alternativas, Agroecologia, Agroindústria, Agronegócio, Agrotóxicos, Assentamento rural, Capital, Commodities agrícolas, Crédito fundiário, Crédito rural, Desenvolvimento sustentável, Diversidade, Educação do Campo, Educação popular, Emancipação versus cidadania, Estado, Indústria cultural e educação, Latifúndio, Mística, Modernização da agricultura, Movimento de Mulheres Cam-

ponesas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Ocupações de terra, Pedagogia do movimento, Pedagogia do Oprimido, Políticas públicas, Questão agrária, Quilombolas, Reforma Agrária, Renda da terra, Revolução Verde, Soberania alimentar, Sindicalismo rural, Sustentabilidade, Transgênicos e Violência social, entre outros. Essas abordagens são essenciais, se consideramos que o campo brasileiro possui características altamente complexas e que, na complexidade, a sua leitura não pode ser homogeneizada como propõe a BNCC. Assim, através desses temas, a relação aluno e contexto pode ser feita diante de diversos olhares, contribuindo para o desenvolvimento crítico do aluno do campo, no âmbito da educação geográfica.

Em relação à pluralidade de juventudes e a organização escolar, o texto inicial da BNCC para o Ensino Médio destaca:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Por esse texto, os alunos são livres para a escolha de sua formação, quando reafirma a reforma do Ensino Médio e os itinerários formativos, em que os jovens escolhem logo de início qual a carreira que devem

seguir. Assim, projeto de vida indicado na BNCC não significa a realidade em que estão inseridos, seja do campo ou da cidade.

Sousa; Amorim (2020) destacam que a Base Comum não foi elaborada para atender aos jovens do espaço rural e indicam que a base para as escolas do campo não pode ser outra que não seja a terra, camponeses e seus elementos. Nesse sentido, a questão agrária não pode ser desconsiderada, porque, ao fazer isso, a educação rural ocupa o lugar e passa a ser pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento centrado no agronegócio.

Dessa forma, na construção de uma Base de conteúdo e temas para as escolas do campo, deve-se ter como foco, na construção do ensino de Geografia, a agricultura familiar camponesa e, com isso, desenvolver práticas de ensino relacionadas com os nove elementos fundamentais da produção camponesa, indicados por Oliveira (2007), como podemos verificar na figura a seguir:

FIGURA 1 - ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA PRODUÇÃO CAMPONESA



Fonte: Oliveira (2007)

Força de trabalho familiar – é uma das principais características do modo de produção camponesa; as práticas do trabalho no campo são fortemente marcadas pelos desenvolvimentos das tarefas coletivas. Ao contrário da produção capitalista que necessita do trabalho assalariado, a produção camponesa é desenvolvida pela família e “é o motor do processo de trabalho na unidade camponesa; a família camponesa é um verdadeiro trabalhador coletivo

Ajuda mútua – são práticas empregadas pelos camponeses em determinados períodos do ano. Quando suas famílias não são suficientes para atender à necessidade do trabalho no campo, eles se unem em forma de mutirão ou troca de dias de trabalho para se auxiliarem, no período de plantio, colheita e eventos. Esse processo evita a contratação do trabalho assalariado e a relação patrão/empregado.

Parceria – ocorre principalmente quando dois ou mais camponeses se unem para dividir as despesas do cultivo e da colheita, resultando em maior área cultivada e, conseqüentemente, aumento na produção. A parceria pode ser a estratégia que os pequenos camponeses utilizam para ampliar a sua área de cultivo e, conseqüentemente, aumentar suas rendas.

Trabalho Acessório – é a forma pelo qual o camponês torna-se, por um período, um trabalhador assalariado, constituindo-se, assim, como uma fonte de renda monetária complementar na unidade camponês familiar.

Jornada de Trabalho Assalariada – ocorre quando a força de trabalho familiar não é suficiente para atender a uma demanda crítica em um determinado período do ciclo agrícola, quando necessita de agilidade e de muitos trabalhadores. O camponês brasileiro frequentemente contrata trabalho assalariado para a limpeza do terreno e o plantio, e, em compensação, vende o seu próprio trabalho quando já completou as tarefas na sua própria terra.

Socialização do Camponês – é importante elemento da produção camponesa, pois é por meio dela que as crianças são iniciadas, desde pequenas, como personagens da divisão social do trabalho no interior da unidade produtiva; quando a criança camponesa é pequena, brinca com miniaturas dos instrumentos de trabalho; quando é criança crescida, já trabalha com esses instrumentos.

Propriedade da terra – é terra de trabalho e não instrumento de exploração, diferente da propriedade privada capitalista (a que serve para explorar o trabalhador e gerar acúmulo de capital), a propriedade familiar não é apenas um meio de produção, mas também fonte de vida.

Propriedade dos Meios de Produção – com exceção da terra, na maioria dos casos, parte desses meios é adquirida (mercadoria como instrumentos de trabalho e utensílios básicos) e a outra parte é produzida pelos camponeses.

Jornada de Trabalho – é outro elemento da produção camponesa a ser caracterizado, em que não há rigidez de horário, sendo que essa varia de acordo com a época do ano e os produtos cultivados.

Sousa e Amorim (2020) avaliam em seus estudos que as escolas de tempo integral pensadas dentro desse novo Ensino Médio não contribuirão para a vida camponesa; ao contrário, permitirão que a “juventude” se prepare com conteúdos distorcidos da sua realidade, que é o campo, a terra, ou os preparem para a força de trabalho na cidade.

Dessa forma, a escola precisa vivenciar a realidade do aluno e da comunidade em que ela está inserida. No contexto da educação geográfica, é necessário rever o ensino e construir uma base de conteúdos com temáticas que contemplem os anseios dos jovens estudantes de terem um ensino revolucionário geográfico e emancipado da alienação que está nas entrelinhas da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma Educação do Campo surgiu alimentada pelas contradições sociais tão marcantes no Brasil, principalmente, as injustiças agrárias. Assim, o Ensino de Geografia tem muito a contribuir com a Educação do Campo, sobretudo, se estiver ligada às diretrizes dos movimentos sociais. A Geografia ensinada na perspectiva da Educação do Campo poderá contribuir de forma significativa para a formação política e crítica do aluno camponês, bem como para o entendimento das relações sociais e espaciais que acontecem no cotidiano de cada comunidade onde estiver localizada a escola.

Devemos, então, pensar em uma Educação do Campo que possibilite manter a identidade desse espaço, para que os camponeses se vejam enquanto sujeitos-históricos atuantes no processo de transformação do lugar onde vivem. É importante que a escola mantenha em sua prática pedagógica o resgate histórico da legitimidade do seu movimento, que o ensino seja entendido por esses sujeitos nas suas experiências do cotidiano. Logo, atribui-se à ciência geográfica o papel de colaborar com essa leitura crítica do lugar, do local para o global, assim como de propor uma análise interdisciplinar do ensino.

A partir dos pressupostos políticos e pedagógicos que fundamentam a BNCC, essa leitura crítica que propomos que seja realizada no ensino de Geografia nas escolas do campo está ameaçada. Isso porque compreendemos que a Base apresenta uma visão de currículo limitada à apropriação de conteúdos restritos às áreas de conhecimentos, desconsiderando as aprendizagens construídas a partir das práticas sociais, uma vez que concebe o processo educativo como restrito à sala de aula, desconsiderando os conteúdos culturais, sociais, artísticos e políticos construídos pelos camponeses, fundamentais para a construção dos projetos de vida no campo.

Diante deste contexto, Lima (2021) destaca que precisamos compreender que as políticas impostas pelo MEC, através da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, trazem em sua essência a intenção de destruir os projetos educativos construídos pelos movimentos e organizações sociais, na perspectiva da emancipação e da libertação das classes populares. São projetos concebidos com o intuito de desconstruir as pedagogias e as experiências educativas que se contrapõem ao projeto de educação tradicional, associados aos interesses políticos e econômicos do sistema capitalista.

Através dos debates construídos em torno da Educação do Campo e de um ensino de Geografia crítico para as escolas do campo, precisamos de um currículo que permita a compreensão dos diferentes projetos em disputa, alertando-nos para os riscos e desafios das políticas associadas ao agronegócio para a vida camponesa. De acordo com Lima (2021), isso exige a superação da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico e a busca de relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organizar os conhecimentos.

Nessa perspectiva, Lima (2021) indica que precisamos pensar em propostas pedagógicas e curriculares que criem as condições para que os/as camponeses/as tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que são imprescindíveis para sua inserção crítica no mundo, bem como para a construção das alternativas de vida no campo. Assim, temos a obrigação de assumir essa luta coletiva na defesa de um projeto de educação do campo geográfica que possibilite aos jovens uma compreensão ampla da realidade, permeada por contradições e jogos de interesses políticos e econômicos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 147, n. 212, p. 1-4, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. homologa o Parecer CNE/CP n 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ano 154, p. 146, n. 244, 21 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas. Brasília-DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n. 4, p. 25-36.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M, C. O Campo de Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A.(orgs). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

LIMA, E. de S. Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Rev. Espaço do currículo** (Online), João Pessoa, v.14, n.2, p. 1-16, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58092>. Acesso em: 1 set. 2024.

MOLINA, M. C., FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2483>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 1 set. 2024.

OLIVEIRA, A. U. de. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, F. C. de. **Ensino de Geografia e Educação do Campo**: Experiências de Metodologia e práticas contextualizadas nas escolas do Semiárido. João Pessoa: Ideia, 2019.

PINHEIRO, I. P.; LOPES, C. S. **Reflexões sobre a Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. ANAIS X EPCC UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá, 2017.

PINHEIRO, I. P.; LOPES, C. S. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** percursos e perspectivas. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 39, 2021.

PINHEIRO, I. P.; LOPES, C. S. Reflexões sobre a Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). ANAIS X EPCC UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá, 2017.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTUGAL, J. F.; SOUZA, E. C. de. Ensino de Geografia e o Mundo Rural: diversas Linguagens e proposições metodológicas. *In*: PORTUGAL, J. F.; SOUZA, E. C.; CAVALCANTI, L. de S. (Org). **Temas da Geografia na Escola Básica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ROCHA. M. I. A. O Campo e Seus Sujeitos: Desafios para os Livros Didáticos na Educação do Campo. *In*: ROCHA. M. I. A.; CARVALHO, Gilcinei Teodoro e MARTINS, Maria de Fatima Almeida. **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. [online]. v. 34, out., 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005091>. Acesso em: 1 set. 2024.

SOUSA, R. A. D. de; AMORIM, A. F. C. A Base Nacional Comum Curricular na Contramão da Educação no/do Campo. **Interfaces Científicas**, Aracaju.v.8 . p. 424-440, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p424-440>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8332/4118>. Acesso em: 1 set. 2024.

SOUZA, M. A. de. **A Educação do Campo no Brasil**. 20fs: Curitiba, 2016.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Notas sobre Epistemologia da Geografia**. Cadernos geográficos. Florianópolis: Imprensa universitária, 1999.

VERDÉRIO, A.; BARROS, A. J. de. **A Educação do Campo Frente à Base Curricular Comum**. Práxis Educativa. v. 15, 2020.

QUESTÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO: ENSINO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO – FIM DAS DISCIPLINAS ESCOLARES?

*Joana Jakeline Sampaio¹
Cícera Cecília Esmeraldo Alves²*

INTRODUÇÃO

A análise desenvolvida nesse artigo tem o objetivo de proporcionar uma reflexão acerca do Novo Ensino Médio no Brasil (Lei. nº 13.415/2017) e sua reestruturação curricular a partir da criação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Para compreendermos essa nova modalidade de ensino, não podemos desvincular os fatos históricos, políticos e sociais os quais contextualizaram e produziram essas transformações estruturais do Novo Ensino Médio.

Sabendo que a educação é antes de tudo um processo político e que nele concentra-se os desafios de conduzir o futuro das nações, ela é rapidamente transformada em um instrumento poderoso nas mãos dos governantes como arma ideológica e de poder na construção social. No Brasil, essa afirmação se reforça a cada reforma pela qual o Ensino mé-

¹ Mestre pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Docente da EMTI Wilson Gonçalves. joanajackgeoalcsamp@gmail.com

² Dra. pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Profa. Adjunto IV da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Campus Cajazeiras. cice-ra.cecilia@professor.ufcg.edu.br

dio já passou, desde a Reforma Pombalina (1760) até a mais recente (2017).

O controle do Estado sobre a educação se faz não apenas pela força da lei que a normatiza, mas pela garantia que ela será posta em prática, utilizando o currículo como ferramenta de poder, importante na construção ideológica da sociedade que ele quer construir. Acontece que a escola produzida como instrumento de poder para a manutenção social do status quo não é completamente manipulável pelas mãos do Estado, pois ela é também local da produção do saber e nesse contexto produz a cultura escolar que pode e deve fugir da instrumentalização ideológica do Estado e se tornar uma instituição emancipadora que seja capaz de construir uma sociedade consciente, atuante na participação das lutas sociais e principalmente na construção de um mundo mais humano.

Analisando o contexto político que produziu essa nova reforma, podemos compreender quais as bases que ela se sustenta, ou seja, ela reflete exatamente a política autoritária que substituiu uma presidenta eleita de forma legítima pela maioria da população, por um interventor que ajudou a articular um novo golpe de Estado contra a democracia brasileira.

Assim também foi a produção dessa reforma, sem articulação com a maioria dos profissionais da educação, resolvida de cima para baixo desconsiderando as peculiaridades de cada estado e regiões. A BNCC, formulada a partir de uma equipe reduzida de técnicos e alguns teóricos da educação, não reflete os desejos e anseios da comunidade escolar e nem de outros teóricos educacionais que pensam a educação como forma emancipadora de uma sociedade.

É nesse contexto que pretendemos aqui expor as condições da implantação dessa reforma e suas consequências impostas à prática pedagógica dos professores, e a vida e o futuro dos nossos alunos que agora estão fadados a conviver com essa reestruturação autoritária que impac-

tuou diretamente na vida destes, através da imposição de um novo sistema curricular.

Dentro desse contexto, justifica-se o questionamento: ensino por áreas do conhecimento – fim das disciplinas escolares? A análise desta temática propicia um espaço de discussão para pensar o processo de ensino e aprendizagem, como também, a criticidade e nível de conhecimento do aluno na conclusão do Ensino Médio.

Pensando que o currículo é a organização e sistematização dos conteúdos, seja a nível da Educação Básica ou de curso superior e especificamente dos cursos de licenciaturas, cabe fazermos uma crítica a essa nova organização estrutural do Novo Ensino Médio que, dilui as especificidades de cada ciência na abrangência de uma área. Estaríamos então, eliminando dos cursos de licenciatura a sua essência enquanto ciência? Já que o Ensino Médio agora é por área do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A Reforma do Ensino Médio – Lei. nº 13.415/2017 no Brasil promete ser a maior e mais completa reforma que essa modalidade de ensino já passou desde sua implantação até os dias atuais.

A construção da BNCC - Base Nacional Comum Curricular é o documento que norteia e orienta a produção dos conhecimentos desenvolvidos a partir das competências e habilidades, ela estrutura-se a partir de dois grandes eixos: a formação geral básica e os itinerários formativos que é a parte flexível do currículo.

No que se refere à base comum, as disciplinas agora denominadas de componentes curriculares foram diluídas em áreas do conhecimento. Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Apli-

casas. A questão que surge com essa nova reforma é extremamente ampla e complexa quando diz respeito a sua implantação em cada estado.

Este artigo pretende desenvolver uma análise sobre a estrutura curricular do Novo Ensino Médio que organiza o ensino não mais por disciplinas e sim por área do conhecimento, tomando como base os livros didáticos elaborados para esse modelo pedagógico.

Uma das justificativas para a implantação do Novo Ensino Médio no Brasil foi baseada na premissa das transformações sofridas pelos jovens tanto no âmbito social como emocional, e que, portanto, o modelo atual de ensino não responde mais as diversas necessidades e desafios que os jovens enfrentam perante o mundo tecnológico.

Segundo o Ministério da Educação (2018, p.01),

O modelo atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios. A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas.

De acordo com a afirmação acima, os indicadores da evasão escolar refletem bem a falta de interesse dos jovens em frequentar a escola, pois esta não atende mais as exigências do mundo contemporâneo.

Levando em consideração a realidade dos jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras, podemos refletir sobre as questões externas que os cercam e que refletem diretamente em sua vida escolar, mas que não cabe ao sistema de ensino resolver. A primeira questão primordial para entendermos essa situação da falta de interesse em pros-

seguir os estudos nessa etapa da educação são as condições socioeconômicas em que esses alunos se encontram.

As desigualdades sociais no Brasil têm aumentado significativamente nos últimos anos, muitos jovens que se encontram na faixa etária entre 11 e 18 anos precisam trabalhar para complementar a renda familiar, muitos ocupam vagas em subempregos informais constituindo o que se chama de mão de obra barata. Associadas a essa situação as condições socioemocionais dessa geração estão permeadas de problemas familiares ligados ao alcoolismo, drogas, gravidez na adolescência, desavenças, analfabetismo dos pais e conseqüentemente falta de orientação para com os filhos. Esses jovens desenvolvem graves distúrbios emocionais como: grau de ansiedade elevado, síndrome do pânico, baixa autoestima, falta de perspectiva para a vida, falta de amabilidade e dificuldades em administrar as frustrações.

Entender essas condições são fundamentais para uma reflexão sobre a evasão escolar no Brasil, pois são elas a garantia primeira de que o desinteresse pela escola não é apenas da estrutura do ensino em si, mas os fatores socioeconômicos que precisam urgentemente de políticas públicas que combatam as desigualdades sociais no país.

Não queremos dizer com isso, que não haja necessidade de uma nova reestruturação do Ensino Médio, que por sinal deveria também se estender para toda Educação Básica, mas para que o sistema educacional brasileiro proporcione resultados positivos é fundamental que se elimine as desigualdades socioeconômicas.

A segunda questão que deve ser posta como ponto de discussão são as condições estruturais das escolas públicas, sabemos que a maioria possui estruturas físicas inadequadas, material didático insuficiente, turmas numerosas, professores mal remunerados e com deficiência em sua formação profissional.

Sendo assim, responsabilizar apenas o modelo de ensino pela evasão escolar é insuficiente e superficial. De acordo com o Ministério da Educação (2018, p.13):

A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica.

Analisando a história do ensino brasileiro podemos afirmar que este passou por diversas transformações estruturais, e nenhuma delas obteve êxito no que se refere a evasão escolar, apesar das inúmeras tentativas de elucidar esse problema. Talvez um dos motivos tenha a ver com o real propósito ideológico em que a escola foi criada, e que passa pelos diversos períodos históricos mudando apenas os elementos, mas nunca o seu verdadeiro objetivo, o de tornar a escola um instrumento de dominação social.

Sampaio (2012) menciona como a escola enquanto instituição pública teve um papel fundamental na preparação dos povos para a implantação do Estado-nação na Europa durante o século XIX, inculcando valores e ideais nacionalistas utilizando como instrumento ideológico as disciplinas de Línguas, História e Geografia.

No Brasil não foi diferente, a escola inicialmente também foi implantada para gerar nos diversos povos o sentimento de pertença criando o nacionalismo e a identidade forjada em povos de origem tão distintas.

Construído os brasileiros, a escola não perdeu seu papel de instrumento utilizado para dominação, que ainda precisava de um projeto de reestruturação econômica capitalista.

Segundo Sampaio (2012, p. 22):

Utilizada como instrumento de dominação, a escola foi usada para consolidar na sociedade o projeto capitalista voltado para a economia de mercado preocupada com o consumo. Assim, os conteúdos escolares eram muitas vezes, implícito ou explicitamente voltados para a produção de novos valores, hábitos e costumes que estivessem de acordo com as regras desse novo modelo de sociedade de consumo.

Baseada nas intenções de utilizar a escola como instrumento de dominação, ao longo de cada fase da história brasileira, o ensino sofreu inúmeras transformações para atender as exigências da época adequando seu currículo à situação econômica e política imposta.

Assim, as diversas reformas pelas quais já passaram o Ensino Médio no Brasil foram implantadas de forma autoritária, sempre de cima para baixo refletindo assim a visão política de quem as promovem.

De acordo com Souza (2008, p.100),

Em 1898 o Ensino secundário foi dividido em curso realista e clássico.... o curso realista com duração de 6 anos compreendia uma ampla formação de cultura geral, mas sem latim e grego, voltada para a preparação das elites dirigentes para as atividades do comércio e da indústria.

Se formos analisar mais de perto o sistema curricular da educação brasileira, veremos uma longa e dinâmica transformação de sua estrutura onde as disciplinas eram incorporadas ou retiradas a cada reforma que se fazia, porque fazem parte do mecanismo ideológico que a educação se propõe a cada modelo governamental.

Ainda segundo Souza (2008, p.109),

[...] o desenvolvimento do ensino profissionalizante no Brasil revestiu -se das representações negativas e discriminatórias associadas ao trabalho manual. Consequentemente, uma barreira social se interpôs entre o ensino secundário humanista e desinteressado e o ensino profissional técnico utilitário e de nível elementar voltado para a prática das artes e ofícios.

Não cabe aqui fazermos um longo histórico das mudanças estruturais pelas quais passou o Ensino Médio no Brasil, mas algumas passagens dessas transformações servem para nos mostrar que mesmo com tantas mudanças as deficiências para atender os jovens brasileiros não estão relacionadas apenas ao modelo de ensino, mas ao caráter e objetivos para os quais este se propõe.

Visualizando esse quadro histórico do ensino no Brasil, podemos afirmar que a elaboração da estrutura do Novo Ensino Médio, Lei. nº 13.415/2017 e implantado em 2022 em todo território nacional, é mais uma ação política para atender a um plano de governo do que a devida preocupação em atender todos os jovens que estão atualmente fora da escola.

Analisando essa nova reforma nos deteremos aqui as mudanças impostas ao currículo que transformam as disciplinas escolares até então autônomas dentro da estrutura do currículo e as diluem em áreas do conhecimento.

Segundo a Lei nº 13.415 de 16/02/2017 que altera o art. 4º e o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando este vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto

local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Assim, como a lei estabelece, o currículo nacional será composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada, os chamados itinerários formativos, além da parte técnica e profissional, distribuídos em 3.000 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Orientada pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular – Portaria nº 1.570 de 21/12/2017, as disciplinas que já eram agrupadas em áreas do conhecimento, mas mantinham sua autonomia, agora serão diluídas nas quatro grandes áreas, os conteúdos passam a ser denominados de objetos do conhecimento e aparecem nos livros didáticos como tema gerador da área. Nessas perspectivas,

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BNCC,2017).

Apesar da BNCC estar organizada por área do conhecimento, conforme o art. 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/1996, ela retrata que essa forma de organização do currículo não elimina as disciplinas quando diz que:

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009) BNCC (2017, p. 469).

Justificando essa nova modalidade de organizar o currículo por área do conhecimento, a BNCC diz que essa nova modalidade de ensino “contribui para integração dos conhecimentos entendida como condição para atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados na escola” (Ministério da Educação, 2017, p.469).

Desta forma, o estado do Ceará implantou a reforma do Ensino Médio em janeiro de 2022. Porém, a chegada da reforma às escolas foi bastante problemática, uma vez que não ocorreram as discussões necessárias com a comunidade escolar.

A problemática dessa reforma ocorreu desde o seu nascimento ainda no âmbito federal, pois já chegou aos estados de forma autoritária. No que diz respeito a implantação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará, o governo resolveu permanecer com a estrutura das disciplinas escolares por série. Porém, os livros didáticos que foram reformulados para atender à nova exigência da BNCC trazem os conteúdos por áreas do conhecimento. Isso acarretou um problema metodológico na organização dos conteúdos por parte dos professores e suas respectivas disciplinas. Essa questão ainda se torna mais complicada uma vez que as

escolas não receberam a devida formação para trabalhar com os livros didáticos nesse novo formato, ficando a critério de cada escola resolver essa questão entre seus pares.

Outro problema surgido a partir dessa implantação foi a falta dos livros didáticos nas escolas, pois não chegaram em quantidade suficiente para atender a demanda dos alunos.

Assim, diante desses fatos, a implantação do Novo Ensino Médio acabou ficando comprometido no estado do Ceará.³

Além da preocupação da transformação das disciplinas em área do conhecimento, surgiram vários questionamentos que ainda não foram solucionados, entre eles podemos citar: como fica a formação dos professores nos cursos de licenciaturas?

A formação básica do professor está diretamente ligada ao curso do magistério, é a partir dele que o aluno se forma professor, mas sua atuação prática se fará enquanto processo na escola e é na escola que o professor se depara com as reais condições de sua prática pedagógica, com o aprender a ensinar.

As transformações curriculares da Educação Básica devem interferir diretamente na sua formação básica e vice-versa. As questões que permeiam as transformações do currículo na Educação Básica e a formação dos professores são inúmeras. Mas atualmente a de maior impacto é justamente a diluição das disciplinas em área do conhecimento.

Se no Novo Ensino Médio as disciplinas desaparecem e se transformam em conteúdo específico de cada área do conhecimento, como estão estruturados nos livros didáticos, como será a formação dos professores nos cursos de licenciatura que são específicos em cada área da ciência? Será se para reestruturar o currículo da Educação Básica não seria necessária primeiro uma reestruturação curricular dos cursos de licenciaturas? Houve uma discussão entre esses cursos? Parece que

³ Ressaltando que neste momento encontra-se em discussões a possível revogação do projeto do Novo Ensino Médio, ou alterações e mudanças necessárias de reestruturação.

essa reforma não deixou a margem apenas os professores da Educação Básica, mas também os professores dos cursos de licenciaturas.

Além dos conteúdos das áreas específicas do conhecimento, os eixos estruturadores como empreendedorismo, projeto de vida fazem parte da configuração curricular do Novo Ensino Médio, mas não são trabalhados nos cursos de licenciaturas e os professores para complementar a carga horária são lotados com os componentes dos eixos estruturadores, já que a carga horária da base comum sofreu redução.

Em relação ao estado do Ceará, uma das questões a ser considerada foi a lotação do professor, pois esta continua por disciplina e não por área do conhecimento, porém, com a reforma do Ensino Médio, o plano de curso, assim como os livros didáticos aparecem por área, e não por disciplina, causando um problema metodológico no planejamento e na elaboração das aulas. Muitos professores não conseguem se desvincular do sistema de conteúdos específicos de sua disciplina, sentindo dificuldade em trabalhar por tema de forma integrada com outros componentes.

Os livros didáticos também não conseguiram produzir uma abordagem interdisciplinar proposta pela reforma, muitos deles esvaziaram-se de conteúdo abordando temáticas de forma superficial e fragmentada, deixando o professor responsável por complementar suas aulas com materiais extras.

A análise que podemos fazer dessa nova situação posta ao Ensino Médio é bastante complexa, pois está atrelada a vários vieses estruturais que remetem a forma de como essa proposta de mudança foi posta, as quais já mencionamos anteriormente, ou seja, a forma de como foi criada, sem uma discussão ampla com todos os profissionais da educação, a sua implantação sem antes proporcionar uma formação para os professores.

Dentro desse contexto, fica comprometida a formação dos professores que se dá por disciplina específica, mas que precisa atuar no Ensino Médio por área do conhecimento. Essa nova organização curricular é autoritária pela forma como foi imposta e irresponsável por não ter previsto a relação universidade-escola, pois a atuação profissional do professor no Ensino Médio perpassa pela sua formação acadêmica. Assim, podemos afirmar que de todas as transformações curriculares e estruturais já vivenciadas pela Educação Básica, essa reestruturação do Ensino Médio é a mais intransigente e desrespeitosa com os profissionais da educação, ao esvaziar o diálogo entre os diversos segmentos da educação sobre as medidas tomadas para essa modalidade de ensino.

Como não podemos dissociar o sistema político do sistema educacional, verificamos que o plano de governo estabelecido entre o período de 2019 a 2022 foi um plano de desestruturação das políticas públicas e precarização das instituições estatais, e a reformulação do Ensino Médio se encaixa nesse programa de governo que mais parece atender aos interesses do sistema privado que há muito tempo vêm definindo padrões e regras para o ensino público brasileiro, especificamente no estado do Ceará, como podemos citar alianças feitas entre o governo cearense e o Instituto Ayrton Senna, Instituto Aliança, etc.

Portanto, essa reforma a quem de fato interessa? Será se os problemas apresentados como justificativa para essa reformulação podem mesmo ser solucionados por meio de uma modificação curricular? Essa transformação está calcada nas especificações epistemológicas e filosóficas do termo currículo ou reduziu toda complexidade que abrange o conteúdo “currículo” apenas à questão da matriz curricular?

Como reflexo de uma política de governo autoritária e descompromissada com as questões sociais, essa reforma com suas intenções ideológicas de precarizar mais ainda a educação pública brasileira escamo-

teia seu verdadeiro sentido, o de tornar a educação seletiva e excludente, formando massa para o mercado de trabalho como mão de obra barata, fruto de um capitalismo perverso e injusto.

Sabendo que essas transformações educacionais sempre ocorreram, e que todo processo histórico registra como estas influenciaram nas políticas e projetos para a educação, estas deveriam ser contínuas, comprometidas com a qualidade da educação, estabelecendo políticas inclusivas que possam de fato atender às reais condições das escolas e aos professores de realizarem um trabalho de qualidade, voltado para o conhecimento, aprendizagem e inserção do aluno no espaço com percepções críticas e humanas, onde especificamente as ciências humanas podem proporcionar essa formação.

Reportando a Gramacho (2007, p.277): “Não podemos esquecer que a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam”.

Desse modo, diante das políticas educacionais vigentes e da atual conjuntura política, presenciemos mudanças na Educação Básica, destacando aqui a questão curricular do “Novo Ensino Médio” que impacta direto na estrutura curricular vigente. Sabe-se que mudanças, intervenções são significativas quando vêm com o objetivo de melhorar e buscar a qualidade do ensino – especificamente na Educação Básica.

Nesse sentido, no âmbito específico dos cursos de licenciatura o que representa a estrutura curricular vigente para o conhecimento da geografia enquanto disciplina escolar? O que realmente importa no currículo? O que é necessário e que precisa mudar urgentemente? O aluno do Ensino Médio tem o conhecimento e a maturidade intelectual para escolher e organizar seu currículo, pensando no seu futuro profissional e formação cidadã?

É a partir de uma maior compreensão sobre o currículo voltado para o ensino e aprendizagem que o currículo da disciplina Geografia

pode ser pensado numa leitura do espaço desde a escala local, regional e global, abrangendo as relações de poder, nas perspectivas da complexidade do seu objeto de conhecimento, e de sua relação curricular estabelecida com a cultura, com a ética e com a construção de um mundo mais justo e mais humano.

Ressaltando Santos (2021, p.144) quando diz que a,

Geografia é uma disciplina de fundamental importância na formação das pessoas. Ela fornece meios para uma formação cidadã ao apresentar elementos que envolvem o pensar, o ser e o atuar. Para essa formação, é necessário buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições, tensões, e das relações de produção que nela se desenvolvem.

Destacamos aqui que o currículo tem uma abrangência social, política e econômica que envolve diversos tipos de discussões, e que portanto sua estruturação não é algo simples, abstrato, que se formule ou reformule levando em consideração apenas os interesses políticos estabelecidos por um tipo de governo, mas que no plano ideológico se torna um importante instrumento na transformação para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, onde deve ser voltado para o ser, onde homens e mulheres precisam ser e fazer parte de uma sociedade menos excludente, e que estejam inseridos nas relações sociais, políticas e econômicas como sujeitos ativos de um mundo que se encontra em constante transformação. Essas questões se tornam indispensáveis e devem ser levadas urgentemente em consideração em toda organização curricular⁴.

⁴ Endosso Moreira e Silva (2009, p.14) quando diz que “não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos

Em relação aos cursos de licenciaturas, o Ministério da Educação – MEC desenvolveu em 2017 o Programa Nacional de Formação de Professores, estabelecendo o Programa Residência Pedagógica em parceria universidade – escola como forma de inserir o aluno das licenciaturas em contato com o ensino, essa política educacional para a formação do professor é de suma importância para o ensino aprendizagem que tem se tornado um desafio no processo pedagógico.

O Programa Residência Pedagógica⁵ com a regência realizada pelos alunos da licenciatura e acompanhada pelo professor preceptor na escola contribui para a formação docente em curso, como também mantém o diálogo escola e universidade. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID também faz parte dessas políticas de formação com a docência compartilhada pelo aluno da licenciatura juntamente com o professor supervisor na escola. São dois projetos importantíssimos para os alunos (discentes) construírem sua formação e para a escola compartilhar suas vivências com a universidade e seus futuros professores.

Esses programas também serão afetados com essa reforma já que estão inseridos dentro do mesmo contexto que permeia novamente o dilema: ensino por área do conhecimento, fim das disciplinas escolares?

Diante dessas questões contemporâneas e das propostas para o “Novo Ensino Médio”; da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e de outras políticas educacionais em discussão é necessário rever o que consideramos o contexto histórico e cultural das disciplinas escolares, bem como das disciplinas dos cursos de licenciatura.

Não podemos esquecer que as disciplinas acadêmicas estão ligadas diretamente às disciplinas escolares e que o fazer pedagógico dos pro-

grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas”.

⁵ O Programa Institucional de Residência Pedagógica – RP, referente ao Edital 24/2022 e Portaria Capes Nº 06/2021, concluiu suas atividades em abril de 2024, onde não teremos mais este projeto para as licenciaturas e, somente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

fessores só ganha sentido se essa relação entre academia e escola forem indissociáveis, tornando a realidade da teoria e da prática uma ação efetiva e afetiva.

Dessa forma, como pensar o processo de formação do futuro professor com essas reformas curriculares? Iremos formar professores para quem? Para quê? Para o quê? Como ficam os diversos cursos de licenciaturas no Brasil?

Nesse contexto, Goulart (2013, p. 395) destaca algumas questões sobre ensinar e aprender,

No século XXI, tem sido cada vez mais complexo, tendo em vista a quantidade de fatores intervenientes no processo de aprendizagem. Talvez essa complexidade não seja privilégio desse tempo, porque ensinar não é uma tarefa fácil, independente do nível de escolarização em que se encontram os alunos. Ser professor, ainda que em outros tempos e espaços, sempre foi uma tarefa extenuante e, por isso, exige um movimento que expresse compromisso social e competência profissional.

Nessa perspectiva, quando se questiona a proposta do Novo Ensino Médio, seus objetivos e sua metodologia de implantação, nos remete diretamente ao professor, assim como outros projetos que chegaram diretamente à escola sem nenhuma consulta ao corpo docente. Na realidade, estes – professores, núcleo gestor e a escola como um todo, muitas vezes não são respeitados e nem pensados em sua hierarquia, enquanto espaço de formação e construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se levarmos em consideração a história da construção educacional no Brasil, podemos afirmar que esta é um processo relativamente novo em relação aos países europeus e sua implantação, ainda no período colonial, sempre esteve ligado aos interesses ideológicos da classe dominante, suas inúmeras reformas se estruturaram em torno de objetivos capitalistas para atender ao mercado de trabalho.

Atualmente, a reforma que estrutura o Novo Ensino Médio também não foge a essa herança histórica, essa reforma reflete bem as condições às quais foram produzidas, sem uma discussão profunda sobre os ideais teóricos, filosóficos e estruturais do que seja a educação no país e para quem e como ela deve servir com os grandes teóricos da educação no país e os educadores de forma em geral, ela caminha novamente para um processo de reestruturação se não de revogação da lei que a criou, como assim querem muitos.

Mas, independentemente das inúmeras reformas que o Ensino Médio tenha passado, é certo que ele precisa não apenas refletir a sociedade em que está inserido, como deve ser a garantia de se tornar um instrumento de libertação para os jovens, ou seja, possa de fato servir para que os alunos se tornem sujeitos de sua própria história e protagonistas de lutas para a construção de um mundo mais justo e mais humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL Lei nº 9394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 março. 2023.

GOULART, L. B. Pedagogia de projetos em geografia: deslocamentos que impulsionam ou imobilizam a construção de conhecimentos. *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas Curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

GRAMACHO, M. H. Currículo de Licenciatura Em Geografia: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão. *In:* TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (orgs.). **Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAMPAIO, J. J. A. **O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTOS, L. A. dos. A Abordagem dos Conteúdos geográficos relacionados à geopolítica e às orientações curriculares. *In:* BARROS, J. S.; ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Nos Caminhos da educação geográfica**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2.