Boletim Paulista de Geografia

AGB SÃO PAULO DESDE 1934

Dossiê
Geografia e Marxismo

Geografia escolar crítica marxista: antigos desafios em novos contextos de imposições curriculares

Ângela Massumi Katuta

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Matinhos, Paraná, Brasil.
angela.katuta@gmail.com



Boletim Paulista de Geografia

Ano: 2026

N°: 116

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

Boletim Paulista de Geografia
AGB SÃO PAULO DESDE 1934
Dossiê Geografia e Marxismo

Geografia escolar crítica marxista: antigos desafios em novos contextos de imposições curriculares

Resumo

Tendo como referência a metodologia da investigação ação participativa, abordo as contribuições dos marxismos na geografia escolar tendo como recorte inicial o movimento genericamente denominado nos anos de 1980 como geografia crítica. Aponto os desdobramentos das reflexões e disputas tecidas neste campo entre aqueles que defendiam escolas voltadas à emancipação, autonomia e transformação social, indicando que os educadores e educadoras no movimento de interrogar a geografia da tradição, evidenciaram os desafios em termos didáticos e pedagógicos vinculados às práticas pedagógicas então efetivadas, construindo demandas por formações e processos educativos críticos, emancipatórios e voltados à autonomia, fundados em matrizes teórico metodológicas do campo crítico, em muitos casos marxista. Esse rico processo promotor de crises, reflexões, embates, debates, disputas, proposições curriculares e didático pedagógicas, foi terreno fértil para a compreensão do professor como intelectual orgânico da classe trabalhadora e dos oprimidos, reconhecendo desse modo a centralidade dos processos formativos (formação inicial e continuada) como direito legítimo e fundamental dos trabalhadores e trabalhadoras da área de educação. Em seguida, problematizo a intensificação das interdições e controles do trabalho docente no contexto neoliberal efetivados inicialmente pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em contraposição às propostas emergentes do campo crítico, em cuja centralidade estavam coletivos de professores que, em intensos processos de estudos, diálogos, pesquisas e debates propunham currículos desde as territorialidades das escolas e redes de ensino em que trabalhavam. Finalizo a reflexão evidenciando que os avanços possibilitados pela pedagogia histórico crítica, nas últimas 4 décadas, cujo fundamento é a matriz teórico metodológica marxista, têm muito a contribuir na retomada e/ou no fortalecimento do projeto político pedagógico da geografia escolar crítica na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Pedagogia Histórico Crítica; Prática docente.

Critical Marxist school geography: old challenges in new contexts of curricular impositions

Abstract

Using participatory action research methodology as a reference, I address the contributions of marxisms in school geography, initially focusing the movement generically called critical geography in the 1980s. I point out the developments of reflections and disputes within this field among those who defended schools aimed at emancipation, autonomy, and social transformation, indicating that educators, in the movement to interrogate the traditional geography, they highlighted the didactic and pedagogical challenges linked to the pedagogical practices carried out, building demands for critical, emancipatory, and focused on autonomy, based on theoretical and methodological frameworks from the critical field, in many cases Marxist. This rich process promoter of crises, reflections, clashes, debates, disputes, curricular and didactic-pedagogical proposals, was fertile ground for understanding the teacher as an organic intellectual of the working class and the oppressed, thus recognizing the centrality of formative processes (initial and continuing education) as a right of workers in the field of education. Next, I problematize, within the neoliberal context, the intensification of prohibitions and controls on teaching work initially implemented by the PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) and the BNCC (Base Nacional Comum Curricular), in contrast to the emerging proposals from the critical field, at whose centrality were collectives of teachers who, through intense processes of studies, dialogues and debates, proposed curricula from the territorialities of the schools and teaching networks in which they worked. I conclude this reflection showing that the advances made possible by pedagogia histórico crítica, whose foundation is the Marxist theoretical and methodological framework, have much to contribute to the resumption and/or strengthening of the political-pedagogical project of critical school geography.

Keywords: Geography teaching; Pedagogia Histórico Crítica; Teaching practice.

Introdução

"[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam."
Dermeval Saviani em *Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*

O presente texto foi elaborado tendo como referência leituras, estudos, reflexões, participação e debates em diversos fóruns (encontros, congressos, coletivos de trabalho, grupos de estudos, assessorias, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e outros) e no contexto de minha atuação na formação inicial e continuada de professores de geografia (processos educativos, extensão e pesquisa), em especializações *lato sensu*, em orientações de pesquisas em nível de mestrado e doutorado de profissionais que atuam nos diferentes níveis da educação básica e ensino superior. Trata-se de uma sistematização de reflexões efetivadas na caminhada com vários coletivos que, desde os territórios em que habitam e atuam, ousam nos colocar problemáticas desafiadoras e as mais diversas e que, de modo relevante, contribuem com nossas agendas de pesquisa, atuação, formação continuada, reflexões e debates. Agradeço ao conjunto de sujeitos que com eles coabito, caminho e aprendo nessa grande maloca que é o planeta Terra. Muitas questões aqui presentes foram coletivamente pensadas, debatidas e problematizadas, sendo o presente texto, veículo de sistematização desses coletivos com os quais tenho convivido.

Inicialmente evidencio a relevância do movimento de renovação promovido pela geografia brasileira que abrigava diferentes perspectivas epistemológicas, mas que atuou no tecimento de críticas ao que foi denominado de "geografia tradicional". Tal movimento, diverso em sua constituição, mas utilizando predominantemente teorias marxistas, reverberou na geografia escolar brasileira sobretudo a partir dos anos 1980, colaborando no processo de reorganização e de ruptura teórico metodológica promovidas no interior dessa disciplina escolar, historicamente identificada pela descrição e memorização descontextualizada de informações e de dados acerca dos lugares, fortalecida em grande parte pelas políticas educacionais hegemônicas, sobretudo aquelas produzidas no contexto do regime militar (1964-1985) em diante.

O intuito foi registrar a relevância desse movimento no período pelos debates, críticas e estabelecimento de demandas do ponto de vista da reflexão/problematização em torno de um conjunto de questões, desde o método, a forma e o conteúdo escolar (mudam os sujeitos, mudam as escolas?, os papéis: da escola, da(o) professora(or), do ensino da geografia; seus objetivos pedagógicos; o uso das linguagens na geografia escolar – principalmente a cartográfica; questões relativas às metodologias de ensino, entre outros), que acabaram por reverberar nos debates em torno: da formação de professores, da produção curricular nos diferentes níveis de ensino, da produção de livros e outros materiais didáticos. Desse modo, evidencio a relevância desses movimentos, especificamente da geografia marxista na produção das profícuas experiências de geografias escolares produzidas no contexto do que foi denominado à época de crise da geografia.

Feito esse esboço, abordo na perspectiva do movimento que genericamente foi denominado de Geografia crítica, as disputas e interdições nos processos de tecimento e materialização de inúmeras propostas pedagógicas coletivamente elaboradas tendo como princípio a gestão democrática da escola[1], presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 e nos Planos Nacionais de educação (PNE, 2001/2010: Lei 10172/2001; 2014/2024: Lei 13005/2014), marcos legais conquistados pelas lutas sociais a partir dos anos de 1980.

Como afirma Arroyo (2013) o currículo constitui território em disputa cujos tensionamentos são promovidos por diferentes classes sociais e/ou grupos que possuem distintos projetos e visões: de país, de sociedade, de relações entre as Sociedades e os outros elementos da Natureza, de escola, entre outros. No contexto da renovação da geografia escolar capitaneada pelas críticas à geografia ensinada até meados de 1980 surgem distintas proposições nos diferentes níveis de ensino da educação básica desde o chão da escola (equipes pedagógicas, educadoras(res), pesquisadores das universidades, entre outros) eclipsadas e/ou obliteradas pelas imposições curriculares elaboradas em um contexto de fortalecimento da divisão intelectual do trabalho - professores universitários pensam e propõem propostas para os da

[1] Que pressupõe autonomia, participação e transparência, de acordo com vários autores, dentre eles Libâneo (2021).

educação básica implementarem, inicialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCns, 1997, 1998, 2000) com fundamentos ecléticos (Oliveira, 1999, p. 50) e, nos anos de 2017 e 2018 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco no pensamento espacial, vinculado à Geografia Pragmática (Souza, 2022)[2].

Finalizo refletindo sobre as confluências necessárias entre as teorias críticas educacionais, dentre elas especificamente a pedagogia histórico crítica[3] e a geografia escolar crítica - ambas assentadas no materialismo histórico dialético que têm no método, referência chave na abordagem dos conteúdos em sala de aula e no tecimento da prática pedagógica docente, voltados à crítica da re-produção do espaço do, no e para o capital.

Importante destacar que a presente reflexão tem como objetivo trazer elementos para contribuir com o debate acerca dos rumos tomados pela geografia escolar e a necessária retomada das teorias marxistas para o fortalecimento e reinvenção de proposições educacionais que tenham como horizonte pedagógico a compreensão crítica da produção do espaço geográfico, fundada na construção da autonomia intelectual e na emancipação em uma sociedade desigual que, nas últimas 3 décadas, tem desvalorizado os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos e conceitos, fundamentais para a leitura crítica da realidade. Assim, o que apresento nessa sistematização são reflexões a serem e que já estão sendo problematizadas e aprofundadas em uma ampla agenda de pesquisa.

[2] Corrente ou escola de pensamento que se consolidou na Geografia por volta dos anos 1950, também conhecida como Geografia Teorético Quantitativa ou Nova Geografia. Em linhas gerais, defendia a utilização de métodos quantitativos na análise do espaço geográfico, sobretudo por meio de raciocínios e cálculos matemáticos e estatísticos a fim de assegurar a cientificidade baseada na neutralidade científica.

[3] Pedagogia tributária da concepção dialética: "[...] especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)." Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/pedagogia-historico-critica. Acesso em: 10 dez. 2025.

A geografia escolar no centro do debate do movimento de renovação da Geografia marxista

As críticas do movimento de renovação da geografia à geografia escolar podem ser compreendidas no contexto do lento processo histórico e geográfico do seu tecimento como disciplina escolar. Criada na ausência de professores formados na área, como todos os outros componentes curriculares, a geografia escolar brasileira, como em outros países, é anterior aos primeiros cursos de formação de professores, fundados a partir de 1930. De acordo com Albuquerque (2014), em 1831, aparecem no país as primeiras cadeiras isoladas de geografia nos estados da Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte. Voltadas para atender às exigências dos exames para ingresso no Ensino Superior, sobretudo nos cursos de direito e medicina (Vlach, 1988), a geografia, torna-se disciplina escolar em 1837 no Colégio Pedro II (Rocha, 1996). Em 1934 foi criado o curso de Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também abre o curso de geografia. Esse intervalo de aproximadamente um século entre o surgimento da geografia como conhecimento demandado em processos de seleção para o ensino superior, como disciplina escolar e como área de formação docente, deu origem a uma certa tradição pedagógica tecida nessa espaço-temporalidade e que, ao mesmo tempo, constituiu uma certa identidade do que historicamente se identifica como geografia escolar ainda nos dias atuais.

Neste sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) afirmam que lecionavam geografia egressos das mais diversas faculdades (advogados, engenheiros, médicos, entre outros), das escolas normais e seminaristas, cujas atuações aos poucos vão sendo substituídas por formados na área. De acordo com as autoras (2007, p. 45), as primeiras publicações destinadas a professores de geografia foram sistematizadas por não geógrafos e, fundadas no ideal científico do século XIX[4], estavam voltadas à "[...] enumeração de nomes de rios, serras,

[4] Esse ideal científico, constituído na perspectiva da razão moderna do século XIX tinha como princípio a formulação de leis universais para a explicação dos fenômenos da realidade. O substrato para a elaboração das mesmas eram as metodologias científicas produzidas pelas ciências naturais como a observação, a experimentação sistemática, a quantificação, entre outros. Não por acaso, todas as ciências procuravam tecer métodos de investigação visando atingir esse ideal de cientificidade.

montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas." Essa tradição reprodutivista constituiu na geografia escolar uma abordagem de conteúdos voltada à descrição descontextualizada dos lugares, de cunho fortemente mnemônico que foi se formando e fortalecendo a partir de concepções e tradições historicamente constituídas, sobretudo nos países europeus. Aprender significava nessa tradição reproduzir *ipsis litteris* os conhecimentos comunicados pelo professor, que assentava suas práticas pedagógicas em conhecimentos determinados pelas primeiras escolas modernas de formação burguesa, muitos dos quais vinculados ao que os filhos dessa classe deveriam saber para fazer fortalecer e avançar as relações capitalistas de produção.

Esse fato, somado à forte presença de professores leigos atuando no componente curricular - evidência do histórico descaso do Estado Patrimonialista brasileiro com a Educação do povo e, especificamente com a formação docente que ficava a cargo das províncias[5] -, vai demandar por formação (inicial e continuada) e materiais didáticos com caráter fortemente prescritivos e tecnicistas[6]. Não devemos nos esquecer que as relações entre a sociedade brasileira e a educação sempre foram atravessadas por um capitalismo dependente, atrelado ao atendimento dos interesses do capital estrangeiro, inicialmente europeu e, posteriormente, das multinacionais estadunidenses[7], fortalecido no período da ditadura militar.

Traçado brevemente o contexto político de formação da tradição mnemônica e descritiva da geografia escolar no país é importante destacar, ao contrário do que defendem

[5] Divisão administrativa do período Imperial (1822-1889) traçadas tendo como referência as capitanias hereditárias. Eram governadas por um presidente com quase nenhuma autonomia, sendo nomeado pelo imperador. Elas foram a base que originaram os estados ou unidades da federação que tiveram maior autonomia com seus governantes sendo eleitos, de acordo com o modelo federativo.

[6] Produzido no contexto da pedagogia liberal, implementada no Brasil entre os anos 1960 e 1970 e fortalecido no período militar (1964-1985) e na contemporaneidade, o tecnicismo foi a concepção pedagógica cunhada para atender aos interesses e demandas do capital estrangeiro que, no contexto do capitalismo dependente, compreendeu e compreende a área educacional como estratégica na preparação de mão de obra subalternizada, o que demanda uma formação ideologizada, voltada para o desenvolvimento das relações capitalistas de produção.

[7] Evidência material desse processo foram os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação-Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional) celebrados entre os anos de 1964 a 1976. "Nesse contexto, a "ajuda externa" para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas." Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid. Acesso em: 10 dez. 2025.

perspectivas etapistas, que ela ainda se faz presente em todos os níveis de ensino em maior ou menor grau. Embora em muitos lugares e instituições de ensino superior (IES) tenha sido fortemente questionada e tensionada, sobretudo a partir dos anos 1980, essa tradição nunca deixou de existir com menor ou maior força, produzindo currículos, avaliações e materiais didáticos que influenciaram e influenciam a geografia escolar e a prática docente em todos os níveis de ensino.

Com mais intensidade a partir dos anos 1980, com a democratização do país e a consequente emergência/fortalecimento de grupos e/ou movimentos sociais organizados, a geografia escolar passa por fortes debates e críticas desde as várias tradições de pensamento[8], dentre as quais podemos destacar a marxista e a fenomenológica que reverberaram em diferentes âmbitos, passando entre outros pela produção curricular, elaboração de materiais didáticos e pela formação docente (inicial e continuada). É importante destacar o relevante e central papel da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e seus filiados no tom do debate da geografia escolar no final dos anos 1980. A profa. da Universidade de São Paulo (USP), Núria Hanglei Cacete (2007, p. 9) fez importante registro publicado no Boletim Paulista de Geografia, intitulado Vinte anos do "Fala Professor": revisitando os Encontros Nacionais de Ensino de Geografia:

> Na 34ª Assembleia Ordinária da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, realizada durante o VI Encontro Nacional de Geógrafos em 1986, em Campo Grande/MS tornou deliberação a necessidade de promover reuniões nacionais intercaladas aos encontros bianuais tendo a situação do ensino de Geografia no país como temática central, cujo conhecimento mais aprofundado e o decorrente questionamento eram fundamentais.
>
> Não foi aleatória a escolha dessa temática. Estávamos vivendo um momento político importante de redemocratização da sociedade brasileira e o movimento de revisão do ensino de Geografia na escola básica fazia parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos de 1980 que ocorreu, sobretudo, nas regiões Sul e Sudeste do país a partir das eleições de governos de oposição ao regime militar. A intenção prioritária era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam as crianças das camadas populares. O fim dos Estudos Sociais como "disciplina" nas 5ª e 6ª séries no Estado de São Paulo foi o estopim para a revisão do ensino de História e Geografia. Para isso, buscava-se estabelecer uma relação mais próxima entre o que vinha sendo discutido no âmbito das disciplinas acadêmicas e o ensino dessas disciplinas na escola básica. A

[8] Oliveira (1999, p. 47) afirma que a história do pensamento geográfico no final do século XX foi marcada "[...] pelo intenso debate entre o positivismo clássico, o empirismo lógico, o historicismo, a dialética e a fenomenologia. A influência marxista deixou marcas profundas neste debate. Ignorá-la é ignorar a história do século XX. Ou melhor, é instrumentalizar o Estado capitalista ideologicamente."

> Geografia, desde os anos de 1970, vivenciava um movimento de renovação de base epistemológica expressa pelo esgotamento de seus modelos explicativos. Assim era importante, também rever os pressupostos que norteavam o seu ensino na educação básica. (Grifo nosso).

Assim, em julho de 1987 é realizado o 1º Fala Professor (ENEGE – Encontro Nacional de Ensino de Geografia), na Universidade de Brasília, reunindo 2 mil inscritos. Nos Anais do evento, verifica-se que:

> O grande objetivo do Encontro foi debater e produzir as bases de uma Geografia que, dialeticamente, compreenda a interação do arranjo espacial com as relações sociais existentes em cada momento histórico; divulgar e definir uma estratégia capaz de transformar, sobretudo, o ensino de 1º e 2º graus.
>
> Estruturado em mesas redondas, painéis e grupos de trabalho que entre outros temas discutiu: "O lugar da teoria geográfica no ensino de 1º e 2º graus"; "A questão do método no ensino de Geografia de 1º e 2º graus"; "As bases filosóficas da Geografia"; "Os Estudos Sociais"; "Propostas de grades curriculares", expressando as preocupações presentes naquele momento com os fundamentos da Geografia e seu ensino. (Cacete, 2007, p. 10)

Importante destacar que entendo o 1º Fala Professor como expressão e materialização de um movimento que já estava ocorrendo nos fóruns da AGB, sobretudo no âmbito da geografia marxista, sendo dela expressão. Corroboram essa afirmativa obras elaboradas por autores e autoras vinculados ao materialismo histórico dialético, muitos dos quais sócios e membros das diretorias das seções locais e da Diretoria Executiva Nacional (DEN) da AGB: *O discurso do Avesso: para a crítica da geografia que se ensina* de Ruy Moreira (1987); *Para onde vai o Ensino de Geografia?* coletânea de textos organizada por Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1989); *A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino* de Márcia Spyer Resende (1989) e *Geografia e ensino: textos críticos,* coletânea organizada por José Willian Vesentini (1989). Entendo que essas obras, grosso modo, reúnem os debates e reflexões realizados por autores vinculados à geografia crítica marxista acerca da geografia escolar e que colaboraram em grande parte para os novos rumos tomados por ela em relação a um elemento fundamental: a questão do método para a compreensão da produção do espaço[9].

[9] Esse entendimento faz emergir diferentes classes sociais e sujeitos produtores do espaço, resultante dos tensionamentos inerentes ao modo capitalista de produção, cuja existência pressupõe a contradição fundante entre os donos dos meios de produção e os deles expropriados, colocando em xeque narrativas que apresentam apenas uma única versão dos fenômenos. A título de exemplo: a colonização para as tradições indígenas é entendida como invasão. Como diria Henri Lefebvre (1991) em seu livro *Lógica Formal e Lógica Dialética*: o fenômeno é o mesmo, mas jamais é o mesmo a depender dos lugares que os sujeitos ocupam nas relações sócio territoriais.

Oliveira (1999, p. 57) em texto no qual analisa as matrizes teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCN) afirma que, apesar desse documento tecer crítica ao "marxismo ortodoxo e militante" presente na geografia e no ensino, a maior parte dos autores elencados em sua bibliografia final era dessa corrente, o que demonstra, de acordo com o autor, profundas contradições de natureza ideológica no referido documento. Oliveira (1999) tece uma explicação provável para esse fato, evidenciando a relevância da geografia marxista nos novos rumos tomados por uma fração da geografia escolar:

> [...] Talvez isso tenha sido feito porque na realidade os autores [dos PCNs] tiveram que reconhecer que o que há de sério e consequente na geografia brasileira vem dessa corrente criticada [marxista], enquanto aquela corrente seguida pelos autores [fenomenologia] não tem produção acadêmica e científica capaz de dar sustentação à proposta. (Oliveira, 1999, p. 57)

Tendo em vista o exposto, pode-se afirmar que a geografia escolar ocupou relevante lugar no debate da geografia marxista que se propôs a produzir as bases teórico-metodológicas de uma ciência/disciplina que compreendesse a produção do espaço, enquanto expressão de múltiplas determinações das relações que as distintas sociedades estabeleceram/estabelecem com os outros elementos da natureza[10]. Para essa matriz de pensamento, as bases filosóficas e teórico metodológicas eram elementos centrais que garantiriam a produção de estratégias de transformação da geografia escolar no âmbito do que atualmente denominamos de educação básica. Isso porque auxiliam a interrogar conhecimentos e perspectivas universalizadas e ideologizadas, impostas por matrizes de pensamento elaboradas pelas classes sociais hegemônicas. Constitui exemplo didático o campo brasileiro, abordado pela tradição hegemônica na perspectiva circunscrita ao agronegócio. A perspectiva marxista amplia essa compreensão na medida em que vai olhar para as relações sociais de produção, elemento analítico chave, o que faz emergir outros sujeitos que produzem o espaço agrário brasileiro (indígenas, quilombolas, camponeses, militantes das lutas pelos territórios da reforma agrária – acampados e assentados, pescadores, ribeirinhos etc), eis a diferença analítica (epistêmica)

[10] Entendo que a mesma é expressão da consciência de classe dos intelectuais marxistas da geografia que, apesar de produzirem pesquisas a partir de suas temáticas específicas, também fortaleceram os movimentos de disputa das formas e conteúdos da geografia escolar porque se compreendiam, consciente ou inconscientemente como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, sendo a forma escola elemento importante na construção da consciência de classe e na transformação social. Essa questão será desenvolvida em outra oportunidade em função dos limites de páginas da presente publicação, dado que exige minuciosa pesquisa biográfica e outras estratégias de levantamento de dados.

instalada por essa tradição de pensamento que avança na explicitação da totalidade dos sujeitos que produzem o espaço e, sobretudo, da problematização sobre o direito de vida digna nos lugares.

Em outras palavras, ao colocar a questão do método na centralidade da transformação do ensino de geografia, a geografia marxista ocupou-se com a abordagem dos conteúdos desde o materialismo histórico dialético, elemento fundamental mas não suficiente para essa tarefa. Assim, a transformação do conteúdo promovida pela utilização do materialismo histórico dialético, outrora visto pela tradição positivista como neutro, foi elemento de extrema relevância mas insuficiente na pauta da transformação da geografia escolar. Isso porque a formação omnilateral (formação integral do ser humano), papel também da escola nessa tradição de pensamento, pressupõe a união entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre conhecimentos gerais e específicos, sendo fundamental a instrumentalização didática docente para que as aprendizagens se realizem (Frigotto, 2012, p. 274-281). Contudo, essa produção, estava sendo tecida também no mesmo período. Dessa maneira, muitas práticas de ensino vinculadas ao que genericamente denominamos de pedagogia tradicional e tecnicista continuaram sendo reproduzidas, mesmo quando a abordagem dos conteúdos estava situada no campo do marxismo, evidenciando um hiato entre as práticas pedagógicas e as abordagens dos conteúdos.

Compreende-se neste contexto que a tarefa tomada para si pela geografia marxista na transformação da geografia escolar foi homérica e ainda está em curso. Iniciando pela transformação do conteúdo tendo como referência o método de análise da realidade, deveria também refletir em torno de proposições didático pedagógicas passíveis de serem efetivadas na perspectiva crítica, junto aos diferentes sujeitos da educação básica. Contudo, à época, um grande obstáculo epistemológico e didático pedagógico (teórico-prático) estava presente no final dos anos 1980: o tecnicismo (valorização de procedimentos, de metodologias de ensino descolados dos conteúdos e das condições materiais dos educandos) e o psicologismo (redução de princípios lógicos e filosóficos a processos psicológicos subjetivos – tendo como referência as obras piagetianas) que eram e são as concepções educacionais vigentes e hegemônicas, fortalecidas por sucessivos governos conservadores que assolaram o país, desde as suas origens,

sendo o período da ditadura militar exemplo didático desse processo. Com isso não estou querendo demonizar os estudos de Jean Piaget que abordam aspectos do desenvolvimento de crianças nascidas no contexto das sociedades ocidentais, especificamente na Europa. A intenção foi evidenciar o uso que governos conservadores fizeram de muitos autores e pesquisadores, cujos estudos, centrados na noção burguesa de indivíduo universal – descolado das determinações materiais de existência, auxiliavam/auxiliam a ocultar as particularidades e singularidades inerentes aos meios[11] em que os sujeitos da classe trabalhadora viviam e vivem.

Outro elemento que considero importante é que as obras da psicologia histórico cultural, da pedagogia russa (pedagogia do trabalho) e outras vinculadas à matriz marxista na área educacional chegam ao país somente no contexto do processo de redemocratização. Ainda assim, as primeiras obras de Vygotsky como Formação social da mente (1984) e Pensamento e linguagem (1987) que chegam ao Brasil são traduções de versões que circularam nos EUA, cujas influências soviéticas, concepções marxistas e revolucionárias foram retiradas/ocultadas. Soma-se a essa conjuntura, o fato de que a elaboração e divulgação da pedagogia histórico crítica por Demerval Saviani vai ocorrer somente na segunda metade da década de 1980. Os escritos de educadores progressistas, a exemplo de Paulo Freire também são divulgados mais intensamente nesse momento de redemocratização da sociedade brasileira. Assim, verifica-se um hiato entre abordagem marxista dos conteúdos da geografia escolar e as práticas pedagógicas vinculadas a essa matriz de pensamento. Um importante aporte feito nesse sentido, foi o livro de Márcia Spyer Rezende, intitulado Geografia do aluno trabalhador (1989) que indica que o ponto de partida do ensino e aprendizagem deve ser a espaço temporalidade dos educandos, ou seja, suas práticas sócio territoriais. A autora utiliza a metodologia autobiográfica em suas proposições que, estranhamente, foram pouco disseminadas, o que a meu ver merece investigação.

Apesar desses obstáculos políticos e epistemológicos, os segmentos progressistas da área educacional produziram proposições curriculares no pós ditadura, cujas experiências e

[11] Sobre o conceito de meio em Vigotski como aporte profícuo para a geografia escolar sugiro a leitura de capítulo de minha autoria: O conceito de meio no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento: aportes para a Geografia escolar. (Katuta, 2024). Disponível em: https://www.anpege.ggf.br/publicacao.php?id=18

exercício de tecimento da gestão democrática da educação – princípio presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de diretrizes da Educação Nacional de 1996, foram interditados pela imposição de um documento nacional denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados nos anos de 1997 e 1998 - Ensino Fundamental (Anos iniciais e Finais) e 2000 - Ensino Médio. As proposições dos segmentos progressistas pressupunham constantes ajustes baseados no estabelecimento e implementação de hipóteses de aprendizagens e avaliações, pois entendiam que os processos de ensino e aprendizagem se realizavam em um movimento de constante devir, dadas as especificidades ligadas às territorialidades das escolas e seus sujeitos.

Dentre as proposições curriculares produzidas coletivamente como exercício da gestão democrática da educação[12] podemos citar: a Proposta Pedagógica de 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 Currículo Básico do Paraná (1990), inspirado na pedagogia histórico crítica; 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 quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo; o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana da prefeitura municipal de Belém/Pa na área de educação infantil (1997), dentre outras propostas curriculares fundadas nas teorias críticas, com destaque para a pedagogia histórico crítica e a paulofreiriana.

Os processos que vimos até o momento constituem expressão didática do que Arroyo (2013, p. 13) tem defendido: o currículo como um território em disputa. Nesse sentido afirma o autor:

> Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da formação da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA [Educação de jovens e adultos], educação

[12] Ainda que muitas possam ser questionadas, as compreendo como iniciativas que buscavam fortalecer a gestão democrática da educação, preconizada nos instrumentos legais, resultantes das mobilizações populares.

> do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. (Arroyo, 2013, p. 13. Grifo da autora).

O autor evidencia a relevância do currículo na formação estruturante da escola. Não por acaso, muitas propostas curriculares do campo progressista foram e continuam sendo obliteradas, dado que compõem opções políticas e societárias que subsidiam práticas sociais – inclusive de formação continuada docente, para a materialização de escolas voltadas à transformação e emancipação sociais. Por isso, no item que segue, abordei brevemente as disputas curriculares presentes no cotidiano educacional do país nas últimas 3 décadas, evidenciando as contribuições da geografia marxista nesse processo.

O marxismo nas disputas curriculares da geografia que se ensina

No pós ditadura, tendo em vista as lutas e conquistas dos movimentos e grupos sociais organizados de educadores e educadoras do país, asseguradas na letra da lei pela Constituição Federal de 1988[13], pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96[14] e pelos sucessivos Planos Decenais de Educação[15], muitas redes de ensino (municipais, estaduais e federais) e escolas passam a se mobilizar em torno da construção da gestão democrática da escola que pressupunha, sobretudo, pensá-la desde a sua realidade no diálogo com as comunidades onde estavam territorializadas e seus projetos societários. Mobilizaram-se nesse sentido, grupos e movimentos sociais vinculados às pedagogias emancipatórias, sobretudo aquelas de base marxista, que atuaram no sentido de materializar escolas libertárias em contraposição à histórica tradição reprodutivista e tecnicista hegemonizadas no país.

Para tanto, pensar os objetivos da educação escolar, da atuação dos trabalhadores na educação, de cada componente curricular, enfim, pensar os espaços e tempos pedagógicos da

[13] Artigo 206.

[14] Artigo 3º; Artigo 14º; Artigo 206º.

[15] No período democrático pós ditadura militar, tivemos três Planos Nacionais de Educação, aprovados como Lei (PNE 2001/2010 – Lei 10172/2001; PNE 2014/2024 – Lei 13005/2014; PNE 2026/2036 – Lei 15388/2026). Importante destacar que tais Planos, absolutamente disputados, possuem grande relevância pois têm força de lei. O primeiro PNE (1962-1970), elaborado no contexto da ditadura militar, teve sua efetivação após a Constituição de 1988! Há também outro Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, elaborado por ocasião do II CONED (Congresso Nacional de Educação), em 9 de nov. de 1997, que antecipou o PNE 2001/2010, feito pelos movimentos e grupos sociais organizados. Recomendo a leitura desse documento, desconsiderado pelo PNE 2001/2010 que materializa as demandas da sociedade brasileira e que ainda é muito atual. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf

escola como um todo se colocou como prioridade nos movimentos de transformação da sociedade junto aos grupos progressistas que intensificaram as disputas educacionais e curriculares. A elaboração coletiva de currículos, de projetos político pedagógicos das escolas, sua implementação, avaliação e constantes aprimoramentos (ajustes) passou a ser prioridade de coletivos que defendiam a educação para a autonomia e emancipação em um país de amplas desigualdades sociais. Essas elaborações desde as bases couberam a dois grupos principais: aqueles vinculados à pedagogia histórico crítica e à pedagogia freireana, em consonância com o Artigo 14 da LDB 9394/96 que assegura:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

Elenquei no final do item anterior, um conjunto de documentos coletivamente elaborados entre os anos de 1988 a 1997 pelo conjunto de educadores e educadoras que atuavam nas escolas, nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas Universidades na condição de assessores/colaboradores, evidenciando movimentos de confluência entre professores dos diferentes níveis de ensino que, coletivamente, teceram documentos – predominantemente de base marxista, via de regra por meio de grupos de trabalho e estudos, indicando o estabelecimento de profícuos diálogos, proposições e colaborações que, não raro, resultaram em ricos processos formativos entre aqueles profissionais que atuavam na educação básica e nos cursos de formação de professores. Neste sentido, para Schane; Rosa e Filipak (2022, p. 234):

> A efetivação da gestão democrática não só possibilita a participação de todos na (re)construção de uma escola de melhor qualidade e com participação de todos, como também, segundo Ferreira (2011, p. 164), 'a autoformação de todos os envolvidos pela e para a 'leitura', a interpretação, o debate e os posicionamentos, que podem fornecer subsídios para novas políticas'.

Em outras palavras, a efetivação da democracia participativa pressupõe a gestão democrática da educação e das escolas, sem a qual, "novas" políticas serão sempre pensadas de forma hierarquizada, de cima para baixo, de fora para dentro e, no caso brasileiro, em uma

perspectiva do Estado Patrimonialista[16], ou seja, priorizando as demandas dos que detém bens ou os meios de produção em detrimento dos deles destituídos, processo esse muito frequente no país.

Neste sentido, tendo em vista as propostas elencadas no item anterior, elaboradas por coletivos de educadores progressistas/marxistas dos diferentes níveis de ensino e localidades, é possível afirmar que o país teceu e vivenciou, em aproximadamente uma década, algumas das experiências mais importantes na perspectiva da construção de uma tradição de gestão democrática da educação. Contudo, esse processo foi interditado, suprimido e obliterado pela imposição em âmbito nacional de políticas curriculares prescritivas, indicando didaticamente a relevância do currículo como eixo político estruturante da formação da escola e, por isso, o mais inovado, ressignificado, disputado, haja vista a quantidade de diretrizes curriculares produzidas desde a abertura política do país e a promulgação de dispositivos legais assentados na gestão democrática da educação (Arroyo, 2013).

Não se trata de afirmar que o país, depois da imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997, 1998 (Ensino Fundamental) e 2000 (Ensino Médio) e, com maior intensidade e controle a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio) tornou-se terra arrasada. As publicações, a constituição e continuidade de grupos de estudos, pesquisas e observatórios na perspectiva das pedagogias críticas, sobretudo as de base marxista como a PHC e o tecimento de currículos desde o chão da escola, em iniciativas predominantemente municipais, indicam resistências de educadores e educadoras que, apesar das interdições, seguem na luta pela gestão democrática da educação[17]. Além disso, há que ponderar o fato de que inexiste relação direta entre a produção e a materialização das propostas impostas: as resistências docentes têm nos mostrado sua relevante atuação na produção cotidiana de brechas e fraturas que interrogam e denunciam tais imposições

[16] De modo bastante simplório: forma de dominação política em que, por estarem diluídas as dimensões públicas e privadas, ocorre a gestão do público como se privado fosse, via de regra por aqueles que detêm o poder econômico (donos dos meios de produção) em detrimento dos destituídos dos meios de produção.

[17] Tema extremamente relevante que deve ser aprofundado em pesquisas posteriores.

Cabe registrar o caso emblemático do Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná (1990), elaborado tendo como matriz teórico metodológica a Pedagogia Histórico Crítica (PHC). Editado em 1990, serviu como referência curricular por 18 anos, sendo substituído pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008-2018) que, por sua vez, depois de uma década, foram substituídas pelo Referencial Curricular do Paraná (RCP, 2018) que deu lugar depois de 2 anos ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP, 2020). Cabe destacar que em 30 anos, o estado produziu 4 propostas, com espaçamentos anuais bastante irregulares (18 anos; uma década; dois anos) que, salvo melhor juízo, indicam pressão para alinhamento às imposições curriculares promovidas primeiramente pelos PCNs e mais recentemente pela BNCC. Alguns municípios seguem com suas propostas tendo como referência a PHC, dentre eles podemos citar no Paraná: Cambé, Cascavel e Foz do Iguaçu e no estado de São Paulo: Bauru[18].

Com base no exposto, podemos afirmar que as imposições curriculares constituem um quadro vivido cotidianamente pelos educadores e educadoras do país por quase 3 décadas[19], mais especificamente por 28 anos, coincidindo com a adoção das políticas neoliberais voltadas para a educação, com maior ou menor intensidade ao longo dos sucessivos governos. Tais políticas atuam em várias frentes:

[18] Vale citar o caso de Presidente Prudente/SP que elaborou coletivamente e aprovou em 7 de dezembro de 2020 (Conselho Municipal de Educação) um currículo que tinha como referência a PHC e que em 2021 foi interditado pela gestão municipal, que optou pelo Currículo Paulista alegando um conjunto de motivações, inclusive a gratuidade desse último. As justificativas, de acordo com fontes não divulgadas por uma mídia impressa, em grande parte questionáveis, foram: a defesa da gestão democrática da educação, a pluralidade de ideias, a presença de princípios e conceitos de esquerda que contrariam a BNCC, entre outros. Ver em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/municipio-decide-anular-curriculo-de-pedagogia-marxista-a-criancas/

[19] Marcadas pelas fases do capitalismo que demandaram por intensas e tensas reformas educacionais: Acumulação flexível (a partir dos anos 1970) pressupõe a flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo, sendo profundamente marcada pela precarização do trabalho ou refluxo dos direitos arduamente conquistados nas lutas sindicais. De acordo com Harvey (1993): "[...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural" [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...].". É nesse contexto que a pedagogia do aprender a aprender toma corpo e centralidade, inicialmente com os PCNs e, posteriormente com a BNCC. A fase mais recente do capitalismo: a acumulação por espoliação pressupõe a intensificação e centralização da riqueza e do poder nas mãos de poucos, desapropriação das entidades públicas e grupos comunais de seus recursos ou Terras – cercamento dos bens comuns por meio do uso de estratégias voltadas às privatizações, ao avanço dos negócios em terras tradicionalmente ocupadas. Para operar mais tranquilamente com esses ajustes do capital, nada mais oportuno que uma escola reprodutivista e tecnicista que doutrina estudantes para serem empresários de si mesmo em um mundo onde empregos formais e direitos trabalhistas têm sofrido severos refluxos.

- Utilização da educação como instrumento de ideologização e subalternização, dada a defesa da neutralidade dos conteúdos e dos processos educativos[20], e a secundarização dos primeiros a partir da valorização das competências e habilidades voltadas à formação de mão de obra subalternizada, tendo como valores a meritocracia e a eficiência voltadas para o mercado (a formatação do trabalhador e trabalhadora empresários de si mesmos cuja miséria, no ideário neoliberal, é justificada pela falta de esforço);
- Mercantilização e financeirização da educação: processos por meio dos quais a educação de direito passa a ser mercadoria ou ativo financeiro, portanto, sujeita à lógica empresarial do lucro. Na financeirização busca-se o lucro por meio da valorização de ações de grupos educacionais na bolsa de valores. Assim, a aprendizagem de conteúdos historicamente produzidos perde centralidade, ganhando foco: a mercantilização educacional que prioriza o lucro empresarial que se desdobra em parcerias público privadas, estratégias para abertura e atração de capital, ampliação do quantitativo de mercadorias e serviços educacionais a serem ofertados por empresas, entre outros.
- Controle dos processos educativos por meio da utilização de plataformas educacionais com planos de aula e aulas prontos para serem apenas aplicados, retirando dos educadores e educadoras a liberdade de cátedra, precarizando sobremaneira sua atuação. As avaliações em larga escala acabam por garantir fidelidade artificializada aos currículos impostos, bem como o controle do trabalho docente. Não raro, muitos educadores e educadoras que ousam planejar suas aulas e produzir seus próprios materiais, acabam sendo obrigados a assinar atas ou outros documentos em que se comprometem a reajustar suas condutas (Termo de ajuste de conduta).

[20] Cujos fundamentos estão no ideal científico do século XIX e nas pedagogias que fortalecem os grupos sociais hegemônicos.

Para que tais processos se efetivem faz-se necessária a adoção de um currículo único, elaborado a partir de referências que reivindicam a universalidade e neutralidade dos conhecimentos, próprios da razão burguesa moderna do século XIX (eurocentrada). Eis a relevância dos PCNs e da BNCC no contexto das políticas neoliberais que tiveram e ainda têm papel central na interdição de currículos coletivamente produzidos, sobretudo aqueles da tradição marxista. Importante destacar que é questionável em um país de dimensões continentais - com os seus diferentes biomas, com 295 línguas indígenas sendo faladas (IBGE, 2022), com os mais variados povos, comunidades tradicionais e camponeses presentes nas diversas regiões, que produziram no tenso e intenso diálogo entre Estado e movimentos sociais as diretrizes curriculares nacionais: da educação escolar indígena (14/09/1999); das escolas do campo (04/12/2001), das escolas quilombolas (05/06/2012)-, que sejam produzidos e impostos um único currículo para a geografia escolar, desde a perspectiva sudestina, historicamente privilegiada na produção de livros didáticos, currículos, materiais educacionais e serviços.

Nos últimos 30 anos, no contexto da produção curricular, inclusive da geografia escolar, portanto, no horizonte de contraposição aos currículos prescritos, tenho verificado a materialização da afirmação de Oliveira (1999) transcrita no item anterior: a falta de produção acadêmica e científica de outras correntes da geografia - expressão da ausência de compromisso com a educação pública brasileira - , que possam dar sustentação a propostas pedagógicas e que, não por acaso, os propositores dos currículos neoliberais acabam sendo quase que obrigados a referenciarem-se em autores vinculados à tradição marxista que, apesar de criticados, acabam sendo utilizados seja com o fim de sustentar suas propostas ou como estratégia de manipulação ideológica para aqueles que se deixam seduzir por apenas algumas referências ao longo do texto. Não por acaso, em ambos os currículos (PCN e BNCC), o ecletismo epistemológico que combina correntes marxistas, humanistas, fenomenológicas, pós modernistas, entre outras se faz presente em nome de uma equivocada igualdade.

Há muito se debate sobre o uso de autores da tradição crítica e até mesmo da PHC na BNCC, inclusive em propostas das unidades da federação e dos municípios em consonância com esse documento nacional. Trata-se de estratégia narrativa voltada a "[...] tentativa de

imposição de falso consenso, por meio da homogeneização de pluralidade de pontos de vista e posições teóricas e políticas, sabidamente em disputa." (Mortatti, 2015, p. 199). Não por acaso, o ecletismo epistemológico se faz presente em muitas partes das propostas curriculares (PCN e BNCC). Em ambas, menos nos PCN e mais intensamente na BNCC, verifica-se a ausência de conceitos amplamente disputados no debate curricular: políticas públicas, currículo, processo de ensino e aprendizagem, professor, objetivos e conteúdos de ensino, interdisciplinaridade, temas integradores, parte comum, parte diversificada, entre outros (Mortatti, 2015) que demandam a explicitação do posicionamento político pedagógico em torno de concepções imprescindíveis à materialização de qualquer currículo. Não por acaso, o ecletismo e o ocultamento são dois elementos utilizados para a tergiversação[21] que atravessa os documentos.

A compreensão das propostas curriculares pressupõe a leitura crítica do seu texto e também do contexto político educacional em que tais proposições são elaboradas. Muitos, ignorando o contexto político ideológico neoliberal no qual tais proposições foram elaboradas, desconsideram seu caráter hierarquizado, que pressupõe uma equivocada e lamentável divisão intelectual do trabalho: professores das universidades pensam o que os da educação básica vão executar, que acabam por interditar o direito de cátedra e a gestão democrática da educação, uma das principais conquistas da sociedade brasileira na história da educação, pela primeira vez presentes nos instrumentos legais e em muitas propostas curriculares elaboradas desde o campo marxista. No item que segue, reflito em torno da contribuição da pedagogia histórico crítica à geografia escolar crítica, cujas confluências podem vir a constituir e já tem constituído potentes e orgânicas práticas pedagógicas em sala de aula.

Pedagogia histórico crítica e Geografia escolar crítica: confluências necessárias

Em suas palestras e reflexões o prof. Ruy Moreira, desde os anos 1980, sempre nos alerta acerca da complexidade do trabalho em sala de aula na educação básica, pois envolve o

[21] Na política, trata-se de uma manobra cujo objetivo é, por meio da dissimulação e de discursos evasivos, evitar manifestar posicionamento, já tomado. Bastante utilizada no direito em depoimentos e declarações para confundir ou enganar por meio da alteração intencional dos fatos.

domínio crítico dos vários conteúdos da área, somado aos conhecimentos didático pedagógicos necessários para organizar o trabalho docente de acordo com os diferentes níveis de ensino, a fim de auxiliar na construção de uma compreensão crítica da produção dos arranjos espaciais. Trata-se de um orquestramento desafiador que demanda, em tese, o uso dos mesmos referenciais teórico metodológicos vinculados ao tratamento dos conteúdos e à organização metodológica da aula. Por isso, em minha tese de doutorado, defendo que parte significativa das questões ligadas ao ensino de geografia é de ordem teórico metodológica e, portanto, ontológica e epistêmica, tanto no que se refere à abordagem dos conteúdos, quanto aos encaminhamentos didático pedagógicos na organização do trabalho docente (Katuta, 2005).

Embora a tradição marxista na geografia muito tenha caminhado na produção acadêmico científica por meio das pesquisas acerca de inúmeros temas vinculados à produção do espaço, muitos deles sequer abordados nas produções didáticas[22], entendo que no tocante ao desenvolvimento das práticas pedagógicas existem inúmeros fatores limitadores e limitantes, elencados por Saviani (2011) que dificultam os avanços da PHC e descompassam a abordagem teórico metodológica dos conteúdos e os encaminhamentos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem: a falta de um sistema nacional de educação[23]; a questão material da organização do sistema e das escolas[24]; a descontinuidade[25] e a qualidade questionável da

[22] Por serem mercadorias elaboradas por empresas que atuam na área educacional e portanto, pressupor um custo de produção, aumentado a cada modificação, em geral, tais materiais são refratários a transformações radicais que uma nova orientação metodológica pressupõe. Tenho denominado de força de atrito às transformações educacionais, pois as dificultam e, não raro, sabotam. Bem sabemos que historicamente empresas tem prioridade no diálogo com os governos nos diferentes níveis (federal, estadual, municipal) no tocante à produção de materiais didáticos e oferta de serviços educacionais a serem financiados com dinheiro do fundo público. No interior da AGB há muitas décadas vimos questionando tais processos, debatendo inclusive a necessidade de editais de financiamento de materiais didáticos públicos elaborados pelas universidades públicas que concentram a quase totalidade dos pesquisadores da geografia escolar no país.

[23] A falta de um sistema educacional denunciado por Demerval Saviani tem relação com a materialização de práticas pedagógicas precarizadas que dificultam testar hipóteses de trabalho na escola como um todo e estratégias de ensino que visem a melhoria da qualidade educacional, tais questões dependem de financiamentos constantes e robustos das atividades fim para universalizar o atendimento escolar, condição primeira para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Fiz aqui uma breve síntese das ideias do autor para que o leitor possa ter uma visão do conjunto de elementos, mas sugiro, dada a relevância do tema, a leitura na íntegra dos seus escritos.

[24] De acordo com Saviani, existe uma "[...] contradição representada por uma estrutura educacional organizada com base em determinados ingredientes teóricos, no qual nós, sem nos darmos conta dessa problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria se possa viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada." (Saviani, 2011, p. 92)

[25] Essa questão tem relação com a descontinuidade das políticas educacionais que inviabilizam o trabalho educativo que "[...] tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, [para que] de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A

formação docente feita pelas empresas educacionais, sobretudo daquelas que ofertam formação docente inicial à Distância (EaD). Somado a essas questões, temos também vinculado ao segundo item - organização do sistema e das escolas, as políticas educacionais curriculares das últimas 3 décadas que, a cada ano, utilizam os currículos impostos para controlar e precarizar o trabalho docente por meio de inúmeras estratégias, utilizando sobretudo as avaliações de larga escala aplicadas nacionalmente[26], muitas das quais recriadas pelas unidades da federação. Dessa maneira, não raro, até mesmo em função das metodologias e teorias educacionais adotadas pelas instâncias governamentais (metodologia ativa, construtivismo piagetiano, tecnicismo, entre outros) as abordagens críticas, sobretudo as de matriz marxista, foram e são obliteradas pela forma como as escolas estão organizadas e sobretudo por defenderem um projeto de sociedade outro, fundado na democracia participativa e no fortalecimento do Estado democrático de direito.

Apesar das dificuldades, entendo que do ponto de vista das pedagogias críticas, especificamente da pedagogia histórico crítica (marxista) há avanços no tocante às proposições didáticas para o trabalho em sala de aula. Um exemplo disso é a proposta elaborada por João Luiz Gasparin (2012) em sua obra: *Uma didática para a pedagogia histórico crítica*. Nela, tendo como referência os estudos da psicologia histórico cultural, os fundamentos filosóficos e epistemológicos da pedagogia histórico crítica delineados por Dermeval Saviani e o método da economia política de Karl Marx, o autor propõe uma proposta didática com fundamento teórico-metodológico no materialismo histórico dialético.

Tenho trabalhado com essa proposição do autor nos estágios supervisionados da licenciatura em geografia já há algum tempo, pois proponho e estabeleço diálogo com meus educandos sobre as necessárias confluências entre a geografia crítica e a pedagogia histórico crítica (PHC). Tais encontros podem auxiliar na apropriação de conteúdos pelos estudantes da educação básica de modo que possam compreender criticamente a produção do espaço em

continuidade é, pois, uma característica própria da educação. É por essa razão que os sistemas de ensino em geral tendem a fixar o tempo mínimo de duração da escolaridade primária em torno de quatro anos, dado que esse é o tempo necessário para que aquelas habilidades básicas se fixem." (Saviani, 2011, p. 107)

[26] Dentre eles: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e outros.

sua dimensão de totalidade, materializando em suas práticas sociais a leitura como leitura do mundo (Freire, 1989), sendo a escola também local de transformação social. Por isso, nas linhas que seguem apresento detalhadamente a proposição de Gasparin (2012).

A realização do planejamento do processo de ensino e aprendizagem pelos educadores e educadoras antecede o trabalho em sala de aula, pois precisam traçar os caminhos que serão percorridos a partir dos objetivos pedagógicos. O ato de planejar possibilita que tenham uma visão de totalidade e síntese do processo, portanto, de objetividade do que deve ser ensinado e aprendido. Assim, depois do planejamento coletivo ocorre a materialização do trabalho em sala de aula que, ao ser balizado pela didática proposta por Gasparin (2012), constitui potente proposição para o trabalho docente que não deve se descuidar da abordagem crítica dos conteúdos. Conteúdos e metodologia de ensino constituem um todo orgânico, resultante das mesmas matrizes teórico metodológicas.

O ponto de partida na proposição de Gasparin (2012) é a prática social dos educandos, na geografia podendo iniciar com os conhecimentos que os mesmos possuem (conceitos cotidianos ou espontâneos), podendo, a depender do tema ser em escala local ou em outras (regional, nacional, planetária). Nesse momento de mobilização para a construção do conhecimento escolar, os educadores e educadoras devem acionar sua capacidade investigativa a fim de verificar e levantar: o que o estudante sabe sobre o assunto?; em quais locais habitam e vivenciam o conteúdo a ser trabalhado?; como o mesmo está inserido em suas práticas sociais ou de pessoas que conhecem?; como essa questão reverbera no lugar onde vivem e mesmo nas preocupações cotidianas dos estudantes e suas comunidades?, entre outros. Nesse momento, os estudantes devem ser desafiados, mobilizados e sensibilizados a fim de verificarem "[...] alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem." (Gasparin, 2012, p. 13).

De acordo com o mesmo autor, os educadores e educadoras devem inventariar[27] o que os estudantes já conhecem (conceitos cotidianos, espontâneos ou empíricos, senso comum

[27] Sugiro aqui consulta ao material elaborado por Caldart et al. (2016) intitulado *Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo* que pode ser adequado para escolas urbanas. Elaborar inventários da realidade

ou síncrese, nível de desenvolvimento atual), a fim de saber quais pré-ocupações estão em suas mentes e sentimentos isso porque Cortella apud Gasparin (2012, p. 14) defende que "[...] não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não mexer, inicialmente nas preocupações que as pessoas detêm [...] pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios)." Assim, "[...] o primeiro olhar é sempre para a realidade." (Idem, Ibidem, p. 15), local onde são constituídas as práticas sócio territoriais dos grupos e/ou classes sociais em que se situam, expressão da vida material e particular dos escolares, no qual atuam com certa autonomia, resolvendo tarefas diárias. Chamo a atenção para o risco de cairmos nas armadilhas de um cotidiano despolitizado, por isso, o conteúdo escolar deve situar-se na totalidade contraditória, em um contexto histórico social amplo, abarcando a totalidade das relações entre as classes antagônicas (Gasparin, 2012).

Os conceitos cotidianos, saberes de senso comum, as síncreses constituem uma espécie de matéria prima elaborada empiricamente pelos estudantes para a construção dos conceitos científicos, objetivo final da aprendizagem escolar. Do ponto de vista da prática pedagógica é importante nessa fase da prática social inicial: anunciar os conteúdos que serão trabalhados; levantar o que os estudantes já sabem e o que gostariam de saber mais (vivência cotidiana dos conteúdos). Em síntese, nesse momento, é preciso anunciar os conteúdos que serão abordados e/ou estabelecer escuta atenta para saber os níveis de desenvolvimento dos educandos em relação ao conteúdo que será trabalhado. Estabelece-se assim, os conteúdos, o ponto de partida e o ponto de chegada aos novos conhecimentos.

Feito o levantamento da prática social inicial do conteúdo, na sequência, é importante problematizá-lo. "A problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado." (Gasparin, 2012, p. 33). Para tanto, deve-se criar necessidades para a busca do conhecimento, que podem ser por meio do estabelecimento

constituem instrumentos fundamentais na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e no planejamento. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/Inventario_da_Realidade_Guia_Metodologico_para_uso_escolas_do_campo_Jul16__1_.pdf

de situações-problema ou questões que devem ser solucionadas por meio de investigação voltada a estimular o uso do raciocínio. Tendo como ponto de partida a prática social que é "[...] posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento." (Gasparin, 2012, p. 34).

Saviani apud Gasparin (2012, p. 34) afirma que "[...] a Problematização deve 'detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar'." não apenas na escola mas na sociedade. É neste momento que se confronta a prática social com os conteúdos escolares, definindo-se as grandes questões sociais que podem ser resolvidas e encaminhadas por meio do trabalho com os educandos.

Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (2017) defende que o trabalho escolar deve ser realizado com os conhecimentos socialmente relevantes, que são aqueles capazes de empoderar os trabalhadores, capacitando-os para a transformação da realidade. Verifica-se que nessa concepção da pedagogia socialista - ou do trabalho ou russa, e mesmo na PHC, os educadores e educadoras enquanto coletivos têm papel ativo e são insubstituíveis nesse processo. Devem "[...] ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo." (Gasparin, 2012, p. 37). Para a PHC os profissionais da educação são fundamentais em sala de aula pois são eles que definem a

> [...] forma teórica das necessidades sociais práticas dos grupos humanos. [...] Neste sentido, o eixo articulador do processo ensino-aprendizagem é 'a realidade social enquanto objeto a ser compreendido e explicado pelas diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a sua transformação'. (Bezerra apud Gasparin, 2012, p. 38)

Importante destacar que a PHC entende que os educadores possuem papel central no processo de ensino e aprendizagem, não por acaso, defende a necessidade que os mesmos tenham sólida formação em universidades que realizam pesquisas e extensão e não em empresas educacionais que ofertam cursos à distância de qualidade questionável, cujos profissionais tornam-se presas fáceis das imposições curriculares e das políticas de precarização do trabalho docente.

Vemos que aqui já surge um obstáculo pedagógico, dada a imposição curricular seja da BNCC ou dos currículos das unidades da federação, elaborados tendo como referência o documento nacional. Exemplo didático da problemática apontada por Saviani (2011) relativa à organização do sistema de ensino e das escolas que, não raro, impedem avanços e construções voltados à melhoria da qualidade educacional em uma perspectiva emancipatória. Contudo, é importante ponderar: cabe ainda os docentes se subalternizarem a essas imposições que os têm adoecido? Na medida em que não dialogam com as práticas sócio territoriais dos escolares, portanto, negam a possibilidade de construção dos conhecimentos que se faz no processo de diálogo constante entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, podemos questionar: a utilização dos currículos impostos, bem como dos produtos e serviços deles derivados, viabiliza que tipo de escola e relação professor-estudante? Não se trata de fortalecer o refluxo da geografia escolar para aquela criticada à época da ditadura (tecnicista), agora sob nova roupagem? Essa geografia embota a curiosidade e o interesse dos educandos?

Entendemos que as educadoras e educadores que se consideram intelectuais orgânicos da classe trabalhadora ou dos oprimidos têm estabelecido estratégias para lidar sabiamente com as imposições curriculares, como historicamente vieram fazendo muitos companheiros que resistiram a diferentes políticas na área educacional que interditaram os avanços ou auxiliaram no seu refluxo.

Assim, a problematização é iniciada "[...] pela discussão do marco teórico ou pelas grandes questões sociais que foram detectadas." (Gasparin, 2012, p. 39) Contudo, problematiza o autor, os programas e manuais didáticos utilizados pelo professor não devem ser descartados, pode-se a partir dos mesmos fazer o levantamento das grandes questões sociais, buscando verificar as implicações dos conteúdos impostos para a prática social. É o momento em que se pode questionar o conteúdo e especificar por que deve ser apropriado pelos escolares em suas múltiplas dimensões. Pode-se então a partir do conteúdo selecionado, levantar dimensões que orientem a análise e a apropriação do conteúdo (conceitual, científica, sócio territorial, histórico e geográfica, econômica, religiosa, política entre outras) passíveis de serem abordadas por meio de questões problematizadoras.

Esse momento é um desafio para educandos e, sobretudo para os educadores e educadoras:

> [Para os educandos] Trata-se de uma nova forma de considerar o conhecimento, tanto em suas finalidades sociais quanto na forma de comunicá-lo e reconstruí-lo. Para o professor implica uma nova maneira de estudar e preparar o que será trabalhado com os alunos: o conteúdo é submetido a dimensões e questionamentos que exigem do mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina. (Gasparin, 2012, p. 46)

O conteúdo é entendido na perspectiva da PHC como uma construção social historicizada e geograficizada para responder às necessidades humanas. As perguntas elaboradas serão respondidas na fase da instrumentalização. A problematização apesar de ser e constituir o fio condutor de todo o processo de ensino e aprendizagem, é momento preparatório em que o educando, depois de ter sido desafiado, provocado, instigado e ter apresentado hipóteses de encaminhamento se compromete "[...] teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente." (Gasparin, 2012, p. 47)

A terceira fase é a da instrumentalização onde "Os sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo." (Gasparin, 2012, p. 49). Contudo, apesar do processo de aprendizagem ser interpessoal, a

> [...] verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito [...] Segundo Vygotsky (1989, p. 74) 'os conceitos não espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança'. [...] o conhecimento constrói-se através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo. (Gasparin, 2012, p. 50)

É nessa fase em que se disponibiliza o conteúdo sistematizado - ferramenta cultural necessária às lutas sociais -, aos educandos para que o assimilem e recriem, incorporando-o. Ao fazê-lo acabam por transformá-lo em instrumento de construção pessoal e profissional, elaborando respostas aos problemas ou questões levantados. Neste contexto, o conteúdo não é trabalhado per si, de modo descontextualizado, sua apropriação visa equacionar, resolver ou responder, ainda que teoricamente, as questões sociais elaboradas/levantadas vivenciadas pelos

educandos. É nesse momento que ocorrerá o movimento dialético de ruptura e continuidade pelo confronto entre o conceito cotidiano e o científico, que é incorporado por meio da negação do primeiro, sem a destruição do conhecimento anterior, pois o conhecimento mais elaborado é sempre construído a partir do existente.

Trata-se de "[...] um dos pontos centrais do processo de instrução escolar. [...] Considerando que a Instrumentalização é a fase na qual os conceitos científicos se estruturam, é de vital importância conhecer o processo mental de construção desses conceitos." (Gasparin, 2012, p. 53-55) pois as ações didático pedagógicas dos estudantes, das educadoras e dos educadores devem estar baseadas nesse processo, porque se trata sobre como os conceitos científicos são formados. Neste sentido, sugiro o estudo da obra de Gasparin (2012) que, tendo como referência as obras de Vigotski *A construção do pensamento e da linguagem* e *Psicologia pedagógica* aborda de forma objetiva: "[...] a formação dos conceitos científicos na criança; as diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos; a imitação e suas consequências pedagógicas; a construção dos conceitos científicos e o sistema dos conceitos científicos." (Gasparin, 2012, p. 55), elementos fundamentais para a compreensão de como se formam os conceitos.

É nessa fase em que ocorre a aprendizagem (internalização) dos conhecimentos ou conceitos científicos, cabendo aos educadores e educadoras "[...] criar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem." (Gasparin, 2012, p. 103). Por sua vez, o educando, por sua ação e pela mediação do professor "[...] apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, estabelecendo uma série de microrrelações entre as diversas partes do conteúdo e de macrorrelações do conteúdo com o contexto social." (Gasparin, 2012, p. 103). O procedimento didático desse momento é a mediação triádica entre: educando, educador/educadora e conteúdo. Possui centralidade nesse processo os educadores que apresentam o objeto de estudo aos educandos, a partir dos recortes estabelecidos.

Gasparin (2012) divide a instrumentalização em distintos momentos, indicando atitudes e ações dos educadores e educadoras e de seus educandos com o objetivo de desenvolver a análise a partir da aprendizagem dos conteúdos:

- - Primeiro momento - antes da aula: educadores: planejamento e preparo da aula; educandos: postura mental favorável ao conteúdo a ser aprendido;
- - Segundo momento- durante a aula: educadores: manifestação do seu ponto de vista em relação ao conteúdo e sua abordagem gradativa; educandos: demonstração de interesse em aprender por meio da realização de várias ações (memorizar, compreender, aplicar, analisar, sintetizar, avaliar e outras)
- - Terceiro momento - após a aula: educadores: satisfação ou insatisfação com o trabalho realizado e realização de revisão do conteúdo abordado, análise crítica dos procedimentos didático pedagógicos utilizados. Se percebeu que os objetivos de aprendizagem não foram alcançados, deve elaborar novo plano de trabalho e retomar pontos visando atingi-los. Educandos: disposição em colocar em prática o conteúdo aprendido, interesse em saber mais sobre o assunto tratado, demonstração de satisfação ou aversão ao tema estudado, realização de tarefas sobre o conteúdo estudado, uso livre do conhecimento construído.

Não podemos nos esquecer que quem apresenta o objeto de estudo aos educandos é o professor, que medeia o processo de aprendizagem considerando a atividade dominante[28] dos escolares. Importante destacar que muitas redes de ensino ao exercerem extremo controle sobre a atividade docente, sobretudo no tocante à organização dos tempos e espaços das aulas, acabam por inviabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

A instrumentalização é uma fase provisória de incorporação dos conteúdos por meio da análise que avança em direção à catarse, onde a operação mental predominante é a síntese, por meio da qual o educando é

> [...] solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta

[28] Atividade dominante ou atividade guia: conceito da psicologia histórico cultural elaborado por Vigotski que, considerando as condições materiais de vida das crianças de sua época, verificou que existem atividades que impulsionam mudanças psicológicas e de personalidade em fases específicas de seu desenvolvimento. Para este autor, trata-se do modo como a criança se conecta ao mundo em determinado espaço e tempo (meio) e que deve constituir-se em base para a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. Para mais detalhes sugiro a leitura do livro: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

> que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e métodos de trabalho usados na fase anterior. (Gasparin, 2012, p. 123)

Para Saviani (*apud* Gasparin, 2012) é o ponto culminante do processo educativo onde se passa da síncrese à síntese que marca a mudança de visão da realidade pelo educando: de um entendimento da realidade compreendida como partes dispersas, constrói uma visão de totalidade integradora:

> [...] a mesma realidade passa a ser vista e compreendida em sua forma concreta, é entendida como fruto de plurideterminações: já não se apresenta como natural, mas histórica [...] Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social. (Gasparin, 2012, p. 126)

Na catarse é necessário que o estudante mostre que aprendeu, que conseguiu resolver questões elaboradas na fase da problematização, desenvolvidas na instrumentalização. Gasparin (2012) traduz essa fase em dois momentos: 1- elaboração teórica da nova síntese ou sistematização da conclusão a que o estudante chegou (comparação entre o que sabia no início do processo e os novos elementos adquiridos por meio do estudo e análise do conteúdo); 2- Expressão prática da nova síntese ou avaliação como expressão da prática que confirma a apropriação do conhecimento, constituindo um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social.

A avaliação pode ser informal ou formal podendo ser realizada por meio de diversos instrumentos (formal: verificação oral, debates, seminários, resumos, elaboração de textos, redações, cartazes, maquetes, provas – dissertativas, objetivas, autoavaliação, entre outros; informal: o estudante escolhe o modo de expressão por meio do qual se sente mais seguro para manifestar seu nível de aprendizagem). Antes de realiza-la é importante elencar os critérios de avaliação que devem ser de conhecimento de todos os estudantes, podendo inclusive serem coletivamente discutidos e elaborados. Do ponto de vista da aprendizagem são critérios fundamentais: "[...] organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, sequência lógica, rigor na argumentação, criatividade." (Gasparin, 2012, p. 132-133).

Independentemente do tipo de avaliação realizada ela deve permitir a reelaboração do que foi aprendido porque a "A avaliação é a manifestação de quanto o aluno se aproximou das

soluções, ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas e estudadas." (Gasparin, 2012, p. 133). Podemos avaliar os conhecimentos aprendidos ou a nova síntese em duas perspectivas que se complementam: expressão mental (síntese a qual o estudante deve chegar ao término da atividade de estudo) e expressão prática (manifestação física da síntese mental por meio de produção de texto, elaboração de respostas a questões que avaliem o conteúdo estudado na problematização e instrumentalização).

Como coroamento da aprendizagem, o processo de ensino e aprendizagem retorna para a prática social final, onde se verifica nova proposta de ação elaborada a partir do conteúdo aprendido. "Essa fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos." (Gasparin, 2012, p. 139). Nesse sentido, a compreensão teórica deve se traduzir em atos, "[...] uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria. [...] A realização dessa fase com os alunos em aula, envolve basicamente dois pontos: 1) nova atitude prática; e) proposta de ação." (Gasparin, 2012, p. 140-144).

O que se pretende é que o estudante assuma, ante a realidade, uma nova atitude prática, evidenciando seu propósito de ação e como pretende materializá-lo no seu dia a dia. "É a oportunidade de revelar sua nova visão ou a maneira de ser que assumirá, no cotidiano , em relação ao conteúdo aprendido. Em outras palavras, o aluno mostra as intenções e predisposições de pôr em prática o novo conhecimento." (Gasparin, 2012, p. 144), constituindo dessa forma a sua práxis social.

Em relação à proposta de ação, educadores e educandos podem elaborar um plano de ação individual ou em grupo de acordo com o conteúdo trabalhado

> [...] como compromisso social com a aprendizagem realizada. [...] Devem ser planejadas ações de curto e médio prazo. Ações cabíveis, exequíveis, pertinentes, não necessariamente grandes. [Sendo consequência lógica do conteúdo estudado.] O novo procedimento prático pode referir-se tanto a ações intelectuais quanto a trabalhos de ordem social ou atividades manuais, físicas. (Gasparin, 2012, p. 145. Grifo da autora).

Pode-se inclusive elaborar um quadro com as intenções em relação a nova atitude prática e propostas de ações. O autor alerta que

> [...] se o educando não for desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, [se] todo o trabalho despendido para usar

> esse método de ensino-aprendizagem se assemelhar aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula. (Gasparin, 2012, p. 142. Grifo da autora)

Assim, uma ação concreta a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, "[...] é também um processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental." (Gasparin, 2012, p. 140). Essa nova ação mental politiza o cotidiano na medida em que o compreende em sua totalidade, em suas contradições inerentes à produção do espaço no contexto do capital, promovendo uma compreensão crítica dos arranjos espaciais, pressuposto para interferir em sua produção.

Entendo que o trabalho com a geografia escolar crítica demanda por processos didático-pedagógicos igualmente fundados no materialismo histórico dialético, é nesse sentido que a didática proposta por Gasparin (2012) pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas que dialogam de modo orgânico com a teoria da práxis, fundada na união dialética entre teoria e prática. Confluir a geografia escolar crítica com a pedagogia histórico crítica auxilia que as educadoras e educadores tenham organicidade em seu trabalho de fortalecer as autonomias, as emancipações e transformações sociais.

À guisa de conclusão

Abordei o contexto histórico e geográfico no qual foi tecida a geografia escolar que, como em outros países, vai demandar por formação docente organizada no diálogo com concepções historicamente elaboradas do que se entendia no século XIX como geografia, juntamente com o conjunto de práticas pedagógicas de profissionais formados em outras áreas e que constituíram, a partir das suas aulas, uma certa identidade a essa disciplina escolar. Essa materialidade, juntamente com as políticas educacionais, historicamente foram voltadas à oferta da educação escolar pública precarizada para o povo brasileiro, formataram uma geografia escolar centrada na memorização descontextualizada de informações e que, ainda hoje, apesar das críticas e proposições, segue resistindo, sobretudo em função da precariedade da formação docente ofertada por empresas educacionais. Na época da ditadura, esse processo foi realizado com a abertura de cursos de formação docente de curta duração (licenciaturas

curtas) e, atualmente, com a ampliação, financiamento e fortalecimento das licenciaturas de empresas educacionais que ofertam cursos no formato de educação à distância (EaD). Assim, ainda temos muitos desafios antigos vinculados ao impedimento dos avanços da geografia escolar crítica que, nos últimos 30 anos, foram fortalecidos pelas políticas educacionais neoliberais.

Mostramos também que a geografia escolar brasileira ocupou nos anos 1970 em diante, o centro dos debates do movimento de renovação da geografia marxista que produziu inúmeras reflexões, pesquisas, eventos, grupos de trabalho, proposições em torno dela, muitos dos quais interditados pelas políticas neoliberais em vigor no país desde os anos 1990 e, sobretudo, pelas imposições curriculares (PCN e BNCC) que permitiram maior controle/precarização do trabalho docente. Somado a isso, apesar dos avanços importantes das investigações realizadas por pesquisadores marxistas, muitos dos quais militavam em defesa de uma geografia escolar crítica, a abordagem crítica dos conteúdos possibilitada pelas pesquisas fundadas no materialismo histórico dialético foi insuficiente pois não pautavam a constituição de práticas pedagógicas referenciadas nesse método, importante quando se trata dos processos de ensino e aprendizagem, pois como nos lembra Arroyo (2014), quando outros sujeitos, tidos como inexistentes, acessam a escola (a classe destituída dos meios de produção, os trabalhadores ou oprimidos) pedagogias outras são necessárias, para além daquelas gestadas no padrão de poder/saber.

Uma das pedagogias tecidas no mesmo período da emergência da geografia crítica foi a pedagogia histórico crítica, cujos desdobramentos, elaborados por pesquisadores das mais variadas áreas da educação, podem contribuir no fortalecimento e avanço de uma geografia escolar crítica marxista. Por isso, entendemos que seja importante a confluência entre a geografia escolar crítica e a pedagogia histórico crítica. Neste sentido, apresentei como possibilidade a proposição didática de Gasparin (2012), tecida a partir dos estudos da psicologia histórico cultural, dos fundamentos filosóficos e epistemológicos da pedagogia histórico crítica, elaborados por Demerval Saviani e, não menos importante, do materialismo histórico dialético. Dada as restrições vinculadas às normas editoriais da presente publicação, fica a promessa de, numa próxima reflexão, exemplificar como essa didática poderia ser utilizada no

trabalho com os conteúdos da geografia escolar. Para finalizar, é importante destacar que em tempos sombrios de fascistização da sociedade, entendo que a geografia escolar crítica marxista ainda tem muito a contribuir na compreensão da produção do espaço e sua apropriação pois, como diria Moreira (1987) é por meio de sua organização espacial que uma sociedade se organiza, por isso, o espaço é meio e instrumento de sua gestão. Há que entender tais processos para, a partir da luta pela reorganização das equações espaciais, ampliar os espaços de luta voltados ao fortalecimento e avanços dos espaços do bem viver, em um mundo, onde caibam muitos mundos, como defende e nos lembra o Movimento Zapatista de Libertação Nacional.

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. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13 - 30.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). ***Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução** aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). ***Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos***: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). ***Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio***. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). ***Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

CACETE, N. H. Vinte anos do "Fala Professor": revisando os Encontros Nacionais de Ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, SÃO PAULO, n. 86, p. 7-21, 2007.

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.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 274-281.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

KATUTA, Â. M. **O estrangeiro no mundo da geografia**. 2004. 261p. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

KATUTA, Â. M. O conceito de meio no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento: aportes para a Geografia escolar. In: OLIVEIRA, A. F. de et al. (Orgs.). **Geografias da esperança: Revisitar o Brasil, dialogar com o mundo**. Anapolis, GO : Editora UEG, 2024. p. 305-3025.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEFEBVRE, H. ***Lógica Formal Lógica Dialética***. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, J. C. de. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2021. 304p.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso** (para a crítica da Geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MORTATTI, M. do R. L. Essa base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69/52. Acesso em: 01 dez. 2025.

OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: Carlos, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1989.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação** , *[S. l.]*, n. 4, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575. Acesso em: 10 dez. 2025.

SCHANE, R.; ROSA, S. R. B. de O.; FILIPAK, S. T. A Base Nacional Comum Curricular dialoga (ou não) com o princípio da gestão democrática do ensino? **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 27, n. 59, p. 219-240, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1568. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOUZA, J. G. O pensamento espacial e a geografia pragmática: réquiem para o passado. **Revista da Anpege**, s.l., v. 18, n. 69, p. 592-632, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/16336. Acesso em: 02 dez. 2025.

VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e Ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

VLACH, V. R. F. **A propósito do Ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação Social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. ***Pensamento e Linguagem***. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Como citar este artigo:

KATUTA, Ângela Massumi. Geografia escolar crítica marxista: antigos desafios em novos contextos de imposições curriculares. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 116, p. 155-191, 2026. DOI: https://doi.org/10.61636/sve8cw23

Recebido em 15 de dezembro de 2025

Aceito em 11 de março de 2026

Sobre a autora:

Educadora associada do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral. Tem experiência e publicações na área de Educação (formação de professores), educação do campo, ensino de Geografia, cartografia para escolares, Educação Popular. Atua no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná. Defende um mundo onde caibam muitos mundos, o cuidado e a dignidade das vidas.

Editoração:

Thell Rodrigues

Igor Carlos Feitosa Alencar