

ESPACIALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:

A necessária desconstrução de discursos autoritários e excludentes

SPATIALITY AND EDUCATIONAL POLICIES:

THE NECESSARY DECONSTRUCTION OF AUTHORITARIAN AND EXCLUDING DISCOURSES

ESPACIALIDAD Y POLÍTICAS EDUCATIVAS:

LA NECESARIA DECONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS AUTORITARIOS Y EXCLUYENTES

Maria Cristina Borges da Silva
Programa Avançado em Cultura
Contemporânea (PACC) –
Universidade Federal do Rio de
Janeiro – UFRJ.
E-mail: mariacrisbs@gmail.com

Roberto Filizola
Departamento de Teoria e Prática de
Ensino (DTPEN) – Universidade
Federal do Paraná – UFPR.
E-mail: robertofilizola@gmail.com

Resumo:

O desmonte de políticas públicas é danoso para a formação de estudantes e educadores. Neste trabalho, objetiva-se problematizar mudanças ocorridas nas políticas educacionais no período pós 2016 e suas repercussões no ensino das ciências humanas, criticando o desmanche da política pública do livro didático e a censura que cerca esse recurso. Trata-se de pesquisa bibliográfica que denuncia o desmonte das políticas educacionais e do livro didático e as deformações nas concepções de Educação do Campo e de Educação Ambiental. Se as políticas e práticas educacionais fortalecem a democracia e ampliam a participação cidadã, urge uma formação que permita interpretar o que se revela e o que se oculta por detrás de tais políticas. O fortalecimento das diferentes geografias do país com base em uma formação sociopolítica e socioespacial legitimadora da participação em processos decisórios deve constituir prática de educadores compromissados com ações inclusivas, garantidoras de direitos.

Palavras-chave: Educação, Ensino de Geografia, Espacialidade da Educação, Políticas Públicas, Livro Didático.

Abstract:

The dismantling of public policies is harmful to the training of students and educators. In this perspective, the purpose of this work is to analyze the changes that occurred in educational policies in the period after 2016 and their consequences in the teaching of human sciences. Furthermore, the dismantling of public policy on didactic books is criticized, considering the censorship imposed on this resource. If educational policies and practices strengthen democracy and expand citizen participation, there is an urgent need for training that incorporates the interpretation of what is revealed and what is hidden behind such policies, to have repercussions in the practice of educators committed to inclusive actions, rights guarantors.

Keywords: Education, Geography Teaching, Spatiality of Education, Public Polices, Didactic Books

Resumen:

El desmantelamiento de las políticas públicas es perjudicial para la formación de estudiantes y educadores. En esa perspectiva, el propósito de este trabajo es analizar los cambios ocurridos en las políticas educativas en el período posterior a 2016 y sus consecuencias en la enseñanza de las ciencias humanas. Además, se critica el desmantelamiento de la política pública sobre libros didácticos, considerando la censura impuesta a este recurso. Si las políticas y prácticas educativas fortalecen la democracia y amplían la participación ciudadana, urge una formación que incorpore la interpretación de lo que se revela y lo que se esconde detrás de tales políticas, para repercutir en la práctica de educadores comprometidos con acciones inclusivas, garantes de derechos.

Palabras-clave: Educación, Enseñanza de la Geografía, Espacialidad de la educación, Políticas Públicas, Libros didácticos.

Introdução

Diante das excepcionais mudanças de rumo ocorridas nas políticas implementadas no Brasil no período 2016-2022, faz-se mais do que necessária uma urgente revisão acerca de questões inerentes à justiça socioespacial e socioambiental. Nesse enquadramento, as políticas e os planejamentos de caráter excludente que se estenderam aos territórios escolares reclamam igualmente um olhar crítico. Até porque esse conjunto de circunstâncias impactou expressivamente os currículos, os projetos pedagógicos, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas, bem como os materiais e livros didáticos. Ademais, vivencia-se uma depreciação das disciplinas e componentes curriculares, particularmente aqueles afetos às ciências humanas e sociais, tão caros à formação educacional brasileira.

De fato, essas mudanças atingiram a educação de forma grave e preocupante, reflexo do desmonte de políticas de cunho progressista que vinham sendo construídas lenta, porém gradativamente, no contexto da Constituição Cidadã. Vale assinalar que os vazios na história nacional, perpetrados pela herança colonial, criaram uma espécie de antagonismo entre a memória e o apagamento, entre o privilégio e a exclusão. Essas oposições encontram-se retratadas em inúmeros atores e relações sociais, abarcando, de um lado, os grandes proprietários de terras, o patriarcado, o machismo e o racismo estrutural, e, de outro, a inviabilização e o silenciamento dos povos originários e das comunidades tradicionais. A esses atores devem ser somados os povos do campo, as pessoas com deficiência, os sem-teto e os sem-

terra. Nesse cenário, convém destacar, se insere o abandono das periferias e os ataques desferidos aos LGBTQIA+¹.

Como sabemos, as contradições de nossa sociedade lesam prioritariamente os excluídos historicamente e os miseráveis de nossos dias, desde sempre ignorados, órfãos de políticas públicas robustas, garantidoras de seus direitos humanos. Desde o princípio, contudo, são assegurados privilégios que atendem grupos sociais específicos, resultando até mesmo em uma educação elitizada e, portanto, cada vez mais descolada de uma educação popular reiteradamente assumida por Paulo Freire (FREIRE, 1991).

O momento exige reflexões e debates qualificados profundos, uma vez que as decisões a serem tomadas a partir de 2023 poderão impactar permanentemente a formação da sociedade brasileira. Os resultados das urnas em 2022 expressaram uma vitória da democracia, o que não significa dizer que as batalhas que estão por vir foram suprimidas. Certamente o país enfrentará muitas tensões e resistências nos diversos campos, especialmente no da educação. Reverter as drásticas mudanças nas políticas educacionais utilitaristas em curso, submissas ao mercado e destinadas a inculcar valores conservadores e reacionários, será tarefa hercúlea.

O texto é um recorte de pesquisa que vem sendo desenvolvida pelos autores desde 2018 na linha Espacialidade na Educação, do Núcleo de Estudos em Espaço e Representação (NEER) da UFPR, além do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação dessa mesma instituição e de

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer, com um sinal “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade.

investigações realizadas no Programa Avançado em Cultura Contemporânea da UFRJ.

Justifica-se a proposta, uma vez que as discussões socioculturais, sociopolíticas, socioambientais e socioespaciais não podem ser pensadas de forma fragmentada, sem se considerar o território do currículo das escolas, sejam elas do campo, sejam do urbano. Trata-se, assim, de considerar os territórios da escola e do município enquanto direito, territórios que desde sempre estiveram imbricados nas relações de poder, concebidas por um determinado grupo social dominante.

Isso posto, objetiva-se problematizar as políticas educacionais e suas repercussões, a começar com o caso dos materiais didáticos, em que uma verdadeira ação de censura sugere definir o que pode ou não ser apresentado nos livros didáticos. Trata-se de uma referência a entidades como a Frente Parlamentar da Agropecuária, os Sindicatos Rurais, as Associações de Produtores e as chamadas “Mães do Agro”. São levantadas questões de fundamental importância para as regiões, estados e municípios do país, independentemente de estarem em áreas urbanas ou no campo.

Esse processo está revelando uma perniciosa contraversão, na qual os direitos à Educação foram transmutados em direito à aprendizagem. Engana-se quem supõe tratar-se de mero jogo de semântica, pois ela modificou estórias infantis e propôs retrocessos nos conteúdos dos livros didáticos e a supressão dos livros destinados à Educação do Campo. Ademais, comprometeu as concepções de ensino, como as da Educação do Campo e da Educação Ambiental. Como se isso não bastasse, observou-se a

interrupção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Ainda nesse contexto de desmonte e de desmandos, políticas como a do Programa Nacional do Livro Didático foram comprometidas de forma aguda. Os cortes de verba foram substanciais, como o ocorrido em 2022, quando foram bloqueados R\$ 796,5 milhões em recursos para o PNLD, causando grande prejuízo não apenas a estudantes e professores, mas também a autores (CNTE, 2023).

Tão grave ou mais é o fato de a Base Nacional Comum Curricular conceber em sua proposta uma parte comum (60%) e uma parte diversificada (40%). Embora possa transparecer que uma coisa não guarde relação com a outra, trata-se, em nosso entender, de uma questão que não pode ser subestimada. Isso porque inexitem diretrizes para a confecção de materiais didáticos que assegurem às redes estaduais e municipais diretrizes e/ou catálogos que orientem o acréscimo de informações sobre a História e a Geografia dos estados e municípios onde se localizam as escolas. Desse modo, transmitir ensinamentos acerca dessas localidades e sua relação com o mundo torna-se um grande desafio, resultando, muitas vezes, numa compreensão deficitária dos estudantes das suas realidades vividas.

Um outro aspecto que merece ser problematizado diz respeito à presença da iniciativa privada na produção dos conteúdos apresentados nos materiais didáticos, com consequentes interferências neles, afetando diretamente as práticas pedagógicas nas escolas públicas.

Considerando esse cenário, estamos tomando a Geografia escolar como componente curricular de elevado potencial para a análise do mundo em que vivemos de um ponto de vista multiescalar e multidimensional. É a partir dessa premissa que estamos tecendo considerações sobre sua pertinência no currículo das escolas da Educação Básica. Evitando as armadilhas epistemológicas que engessam as abordagens acerca de o que ensinar na disciplina e qual a sua relação com a “ciência de referência”, recorreremos aos estudos sobre currículo entrelaçados à cultura, até porque nosso país é de uma pluralidade cultural incontestável. Sendo assim, nos balizamos em Moreira e Candau (2007), até mesmo para justificar uma aproximação com as abordagens cultural-humanistas em Geografia. Tuan (1983) e Claval (2011) serviram de aporte para esse fim, além de estabelecerem uma ponte com a ideia de que à escola também compete a humanização das novas gerações. Portanto, se faz necessária uma Geografia mais abrangente, multiescalar, multidimensional, mais humana e generosa.

Repensando a relevância do ensino escolar de Geografia

Embora possa se mostrar repetitivo, a mudança de “status” da disciplina reclama mais do que uma revisão acerca da importância da Geografia nos currículos escolares e uma reafirmação de seu papel na formação dos estudantes, considerando suas espacialidades. Trata-se de alargar o próprio sentido de currículo, o que significa conceber o ensino da Geografia no contexto dos direitos sociais, devendo, portanto, ser salvaguardado pelo Estado. Em suma, por se tratar de direitos relacionados à espacialidade dos seres humanos, são necessariamente direitos

básicos e fundamentais para a garantia da vida. Por conseguinte, necessitam ser pensados a partir da dimensão espacial do viver e do lugar onde se vive, se estuda, se trabalha, se constituem famílias, amigos, sonhos. Sendo assim, o direito à cidade e o direito aos territórios, aí incluídos os territórios escolares, são também direitos sociais. Ademais, é importante recordar, o direito humano é ainda um direito a um só tempo coletivo e individual, garantidor das liberdades, bem como da inclusão e das oportunidades para todos e todas, como já apontado por Silva e Filizola (2022).

Isso posto, considerando o contexto do Novo Ensino Médio e da precarização do ensino através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos códigos alfanuméricos engessam os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas, é imprescindível afirmar que não se trata tão somente de destacar sua importância para a formação de “cidadãos críticos e atuantes”, tampouco a sua relevância enquanto instrumentalizadora para uma igualmente “leitura crítica de mundo”, visto tratar-se de finalidades comuns a todas as disciplinas do currículo e da escola como um todo. À vista disso, há que se apontar ou levantar finalidades, digamos, mais relevantes, apropriadas, específicas da competência da Geografia. Isso, aliás, levanta uma questão de cunho *corporativo*: somos licenciados para atuar como docentes *de Geografia*, e, nesse âmbito, nos vemos provocados a defender *nosso território* no campo curricular. Da mesma forma, nos sentimos desautorizados a lecionar conteúdos de outras áreas, muito embora saibamos que, diante de uma série de razões, essa posição não se efetive na realidade.

Em vista disso, insere-se no debate uma problemática indiscutivelmente delicada: a do currículo conformado por disciplinas, cada qual na sua “caixinha”, dialogando muito pouco entre si. Essa verdadeira “especialização” das áreas promove repercussões várias na formação dos educandos, visto que cada um é singular, embora sejam sociais, colocando-se diante das questões da contemporaneidade de forma diversa. Em outras palavras, as crianças, os adolescentes e os jovens, e também os adultos trabalhadores, adentram a escola com uma visão mais geral e sintética do mundo. Melhor dizendo, esses sujeitos, que são sujeitos de direitos, enxergam o espaço de suas vivências valendo-se de recursos os mais variados, pautados em suas experiências, como também na sua intuição. Os saberes escolares devem agir no sentido de ampliar esse entendimento, levando o senso comum a se articular aos conhecimentos mais elaborados – mas longe de exigir que sejam expressos pelos sujeitos pelos rótulos de “geografia”, “matemática”, “língua estrangeira”. Isso reafirma a necessidade de darmos voz e ouvirmos aqueles que se encontram marginalizados de tantos processos.

Nessa perspectiva, os programas curriculares de Geografia necessitariam se revestir de proposições de fato inclusivas, partindo do princípio de que seus conteúdos e temas, muito mais do que as habilidades e competências, são reveladores das desigualdades sociais e socioespaciais reinantes em nossa realidade. Evidentemente, não podemos perder de vista aquilo que é específico das disciplinas escolares, como já apontava Fazenda (2012), e articular seus aspectos às nossas reflexões. Estamos nos referindo às *finalidades de seu ensino*, no nosso caso, por que ensinar Geografia; aos *conteúdos da área*, isto é, o que ensinar tendo em

vista as suas finalidades; à *metodologia*, ou seja, a como ensinar, a como viabilizar, metodologicamente falando, os temas e conteúdos propostos; e à *avaliação*, no sentido de como podemos “indagar” acerca do ensinar e do aprender, muito mais do que classificar e quantificar (CARVALHO, FILIZOLA, 2005).

É interessante destacar que as especificidades da disciplina escolar devem estar atreladas às discussões sobre a reorientação dos currículos da Educação Básica. É inegável que os conhecimentos da área, de qualquer área de ensino, necessitam ser renovados. Afinal, não é apenas o planeta que gira: tudo está em movimento, demandando novos olhares sobre os problemas e questões que são costumeiramente postos. Algumas questões são relativamente acessíveis, outras são mais complexas, exigindo a atualização de novas e mais adequadas metodologias de ensino, ou a ressignificação das mais usuais. Até porque, os modismos, os *slogans* no âmbito do ensino são muito comuns, como já eram mencionados nos Parâmetros Curriculares de Geografia (BRASIL, 1998, p. 24). É nesse sentido que, muitas vezes, conteúdos caem logo em desuso, gerando desconfiança e descrédito da parte dos educadores e até mesmo da comunidade escolar. Não seria o caso da inserção do empreendedorismo nos currículos atualmente? Assim, os processos de trabalho didático-pedagógicos juntamente com o processo avaliativo precisam ser revisitados.

Nessa altura, convém ressaltar que o currículo não pode ser reduzido a um rol de conteúdos, metodologias de ensino e processos avaliativos. Moreira e Candau (2007, p. 21) o concebem como

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações

sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

Consequentemente, o currículo ocupa a centralidade no ambiente escolar, demandando a participação de toda a sua comunidade. Essa perspectiva, portanto, deve considerar “as vozes que vem de baixo”. Valemo-nos uma vez mais dos autores para assumir que “cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 21).

Considerando a pluralidade cultural de nosso país, bem como as agudas desigualdades sociais nele reinantes, tratar do ensino e da educação, e, no seu âmbito, da proposição do que ensinar nas aulas de Geografia, converte-se em um desafio. Devemos nos ater a proposições curriculares de caráter mais local ou aquelas de cunho mais universal? Haveria um meio termo? Afora isso, a quem compete definir os conteúdos de cada disciplina que devem compor as bases e diretrizes curriculares em nosso país, esse vasto país? (MARTINS, 2012). No caso específico da Geografia, qual o peso ou influência da ciência geográfica na sua composição?

Observem que esses questionamentos colocam em xeque as conflituosas e complexas relações entre a disciplina escolar e a disciplina universitária (FILIZOLA, 2018). Isso porque, a depender da concepção que se tenha de disciplina escolar – uma transposição didática ou uma entidade epistemológica relativamente autônoma –, como aponta Bitencourt (2004), os propósitos e finalidades de seu ensino podem repercutir na formação dos educandos, enfatizando, por exemplo, um preparo para o mercado ou a construção de

fundamentos humanistas. Para além disso, a concepção de ser humano e o papel que a disciplina escolar e a escola em seu todo desempenham no desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens e adultos tem de estar no horizonte dos educadores. Essa, aliás, é uma questão que não quer calar desde há muito: que ser humano desejamos formar? Diante desse fato, faz-se urgente pensar a dimensão democrática do currículo: como garantir a todas e todos, acesso à literatura, à produção artística, aos equipamentos tecnológicos, aos conhecimentos necessários a uma leitura de mundo (LIMA, 2007).

Nesse ponto, como a abordagem multiescalar e multidimensional pode ser concebida como ferramenta da maior importância?

A abordagem multiescalar como possibilidade de avanço

É da natureza do espaço que todos os lugares, todas as localidades, estejam conectados. Ampliando esse entendimento, sabemos que as conexões também vigoram entre os diversos elementos que compõem uma floresta como a Amazônica e entre esse ambiente e o restante do planeta. Tudo está conectado. Ao menor movimento de uma das partes, o todo pode ser afetado. Não partiria dessa noção toda a problemática do aquecimento global? No entanto, nossa sociedade parece não somente se desconectar de uma série de relações, como cada vez mais é levada a pensar na forma de fragmentos, fazendo uma “geografia aos cacos”, como já nos alertava Rui Moreira quando do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, ocorrido na UnB, em 1987, sob os auspícios da AGB (MOREIRA, 1987). Também é essa a preocupação de Bruno Latour,

pensador francês que, indo um pouco além, questiona a incapacidade de pensarmos o que ele classifica como “híbridos”, aqueles objetos que pertencem à natureza e à cultura ao mesmo tempo. Nas suas palavras:

O menor vírus da AIDS nos faz passar do sexo ao inconsciente, à África, às culturas de células, ao DNA, a São Francisco; mas os analistas, os pensadores, os jornalistas e todos os que tomam decisões irão cortar a fina rede desenhada pelo vírus em pequenos compartimentos específicos, onde encontraremos apenas ciência, apenas economia, apenas representações sociais, apenas generalidades, apenas piedade, apenas sexo. Aperte o mais inocente dos aerossóis e você será levado à Antártida, e de lá à universidade da Califórnia em Irvine, às linhas de montagem de Lyon, à química dos gases nobres, e daí talvez até à ONU, mas este fio frágil será cortado em tantos segmentos quantas forem as disciplinas puras: não misturemos o conhecimento, o interesse, a justiça, o poder. Não misturemos o céu e a terra, o global e o local, o humano e o inumano. ‘Mas essas confusões criam as misturas – você dirá –, elas tecem nosso mundo?’ – ‘Que sejam como se não existissem’, respondem os analistas, que rompem o nó górdio com uma espada bem afiada. O navio está sem rumo: à esquerda o conhecimento das coisas, à direita o interesse, o poder e a política dos homens” (LATOURE, 1994, p. 8[3]).

Não estaríamos, no ambiente escolar, ao trabalharmos um currículo tão disperso em disciplinas, contribuindo à nossa maneira para essa perspectiva tão fragmentada? No caso particular da Geografia, o que seria correspondente à lâmina afiada que corta os fios das redes, conforme Latour nos descreveu? Seria a dicotomia Geografia Física x Geografia Humana, a metodologia dos círculos concêntricos, o recorte espacial de conteúdos, a insistência em tomar como referência o próximo e o conhecido para, progressiva e lentamente, se tudo der certo, alcançar o distante e o desconhecido?

Concebendo a Geografia como uma cultura, uma cultura do espaço, como já apontou Ortega Valcárcel (2000), a disciplina escolar pode desempenhar um importante papel a respeito do sentido que as pessoas – crianças, jovens e adultos – atribuem a seus espaços de vivência, como reclama Claval (2011). Ademais, considerando a perspectiva da experiência, é justificável recordar que as crianças na sua infância não apresentam um interesse linear pelo espaço, como observa Tuan:

O horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce, mas não necessariamente passo a passo em direção à escala maior. Seu interesse e conhecimento se fixaram primeiro na comunidade local, depois na cidade, saltando o bairro; e da cidade seu interesse pode pular para a nação e para lugares estrangeiros, saltando a região. [...] Como pode apreciar locais exóticos se não tem experiência direta? Para uma criança inteligente e esperta, a experiência é uma procura ativa e em algumas vezes faz extrapolações surpreendentes para além dos fatos: ela não se prende ao que vê ou sente em sua casa e em seu bairro (1983, p. 35).

Embora a referência de Tuan seja o “mundo desenvolvido”, e considerando-se que inúmeras crianças não têm acesso a outras parcelas de seus municípios e, por conseguinte, ao direito à cidade, ao direito aos diversos territórios, uma perspectiva geográfica pode ser uma alternativa. Estamos nos referindo a uma abordagem multiescalar e multidimensional, capaz de evocar uma multiplicidade de saberes, da cultura local, dos ancestrais, que certamente trará ao seu local a perspectiva do global, aproximará o distante do particular, desvelando o desconhecido. É no tocante a esse aspecto que invocamos essas abordagens, ou melhor, sua imbricação. Até porque é necessário considerar as conexões entre os objetos espaciais e a dinâmica social, as conexões com outras

culturas, com os demais espaços geográficos, como já nos advertia Santos (1988). É através do trânsito de uma escala a outra, alcançando o local ao global, considerando a totalidade do ponto de vista metodológico, que o entendimento do mundo, um mundo cada vez mais complexo e conectado, se dá.

Ao concebermos os estudantes e os educadores como sujeitos de direitos, o entendimento das relações entre os espaços também merece ser inserido no âmbito dos direitos humanos, capaz de promover relações horizontais e, portanto, não hierárquicas. As desigualdades socioespaciais são agudas em nosso país, e isso não é novidade. Os espaços são hierarquizados, fruto das injustiças espaciais resultantes de uma organização espacial excludente, perversa, portanto. Lidar com a justiça espacial, contudo, “não é julgar segundo critérios morais tal organização espacial ou política, mas analisar as consequências da organização do espaço em termos de justiça e de injustiça sociais, e ao mesmo tempo as consequências das injustiças sobre a organização do espaço” (GERVAIS-LAMBONY, 2017, p. 118).

Como confrontar as diferenças sem gerar preconceitos de origem geográfica, sem estigmatizar parcelas do urbano ou do campo? Como essas questões são tratadas nos materiais didáticos, ofertados aos estudantes? Que leituras e práticas sociais e pedagógicas os professores fazem de determinadas informações? Isso implica que alguns termos, conteúdos e/ou temas teriam que ser revistos, ressignificados a partir de abordagens que superassem a visão eurocêntrica dos processos de produção do conhecimento, no estudo tanto de cartografia (escolar) quanto no das migrações, da agricultura, do rural e do urbano e no das questões socioambientais,

assim como no das questões de gênero, do racismo estrutural, da organização territorial, do agronegócio e da agricultura familiar, da diversidade e da inclusão, e de tantos outros temas relevantes para a formação humana.

É da maior importância que professores e estudantes tenham o reconhecimento de suas experiências e saberes sociais, sendo-lhes atribuída voz e vez nos territórios dos currículos (ARROYO, 2011). As raízes históricas das desigualdades socioespaciais precisam ser reveladas por meio dos saberes escolares tratados nas nossas e nas outras aulas para que, na forma de denúncia, as desigualdades possam ser combatidas, transformadas e superadas.

Nesse território de disputas, o ensino de Geografia revela-se imprescindível para a apreensão das espacialidades da vida e das lutas cotidianas, tão necessárias à conquista de direitos sociais e humanos. Resgatar seu real papel e compromisso sociais, o de pensar as geografias injustas de comunidades e escolas na luta por sua superação, talvez seja o caminho da legitimação de sua presença nos currículos da Educação Básica. Por sua vez, os sujeitos da ação educativa, professores e educandos, sujeitos cada vez mais conscientes de seus direitos, reconhecem que interpretar a realidade é uma prerrogativa sua.

Sendo assim, uma educação efetivamente de qualidade necessita tomar como referência os saberes desses sujeitos e, partindo disso, alçar novas e mais elaboradas formas de conhecimento, tão necessárias à interpretação da complexa realidade em que se encontram inseridos. Esse aspecto ganha reconhecimento na medida em que os profissionais da educação se

encontrem ainda mais qualificados para a participação nos projetos pedagógicos, assim como na reorientação curricular. Ocorre que esse movimento pode se dar em coletivos. É nesse aspecto que a construção e a reorientação curriculares necessitam ser tomadas a partir das realidades socioespaciais dos sujeitos de direitos, de tal modo que venham a ter sentido e significado para todos. Sobre os sentidos e significados, recorremos a Saramago:

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO, 1997, p. 134-135).

Desse modo, a partir da busca de sentidos para o ensinar e o apreender (assimilar para a vida), passamos a problematizar algumas questões que emergem no cenário nacional a partir da análise das mudanças e retrocessos que ocorreram na educação nacional.

A construção de um modelo autoritário e excludente

O centenário de nascimento de Darcy Ribeiro, um intelectual engajado, ocorrido em 2022, rendeu-lhe homenagens e recordações pelo seu comprometimento com a causa educacional. Uma das suas frases mais célebres, a de que “a crise da educação no Brasil é projeto, não crise” (1977), mencionada em um sem-número de publicações, necessita ser resgatada. E não poderia ser de outra

maneira, dada a sua atualidade. Afinal, a situação da educação àquela época, 1977, quando vigorava o regime militar e a reforma imposta pela Lei nº 5.692/71, gerou uma série de impactos na educação, a que se pode comparar o contexto de retrocessos, imposições, exclusões e polarização vividos no país a partir de 2016. As palavras proferidas por Darcy Ribeiro podem ser tomadas como premonitórias. De fato, no livro “Ensaio Insólito”, mais especificamente no texto “Sobre o Óbvio”, o autor é categórico ao dizer que “[...] a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, sd. p. 20). O assombroso “amanhã” prenunciado por Ribeiro, como procuramos ilustrar nas mudanças de rumo apontadas na introdução de nosso trabalho, aí está.

Na disputa dos territórios curriculares referente ao Novo Ensino Médio, foram criados os chamados itinerários formativos. Nesse aspecto, disciplinas como Arte, Geografia, História, Filosofia e Sociologia, além de perderem espaço na atual reforma curricular, podem ter suas peculiaridades desfiguradas, em uma afronta a professores e estudantes.

Na esteira dessas imposições, as questões ambientais, culturais, os direitos humanos, a diversidade nos seus mais amplos aspectos, como a questão de gênero, sexualidade, religiosidade, inclusão, acabaram por distorcer a história e a desconsiderar as diferentes geografias do país. Nesse embate, o ensino de Geografia, imprescindível para a apreensão das espacialidades da vida e das lutas cotidianas, tão necessárias à conquista de direitos sociais e humanos, é alijado de seu real papel e compromisso social, o de

pensar as geografias injustas de comunidades e escolas na luta por sua superação.

Nessa conjuntura, os materiais e livros didáticos também foram descaracterizados e passaram a ter outras concepções, evidenciando a busca desenfreada para dismantelar aquilo que foi construído por meio de lutas sociais no período de 2003 a 2016. Nada disso é novo, já tendo ocorrido anteriormente no Brasil no período da ditadura militar – 1964-1985 –, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Tal legislação impôs novas disciplinas, tais como Organização Social e Política Brasileira, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, além do ensino profissionalizante obrigatório. Tudo em um momento em que não havia profissionais habilitados para assumir adequadamente as novas proposições curriculares. A carga horária das áreas sofreu modificação e as disciplinas de História e Geografia foram profundamente descaracterizadas, metamorfoseadas em Estudos Sociais.

Além de tudo isso, foram retiradas do currículo disciplinas de fundamental importância, casos da Sociologia e da Filosofia, as quais somente foram reintegradas com a LDB em 1996, após 25 anos de ausência no currículo da Educação Básica. Contudo, como demonstra Dias Santos (2020), foi um retorno sem a devida independência e autonomia, uma vez que as duas disciplinas foram ‘condensadas por razão instrumental’, o que significou conduzir os estudantes ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania” (DIAS SANTOS, p. 25). Entretanto, como demonstra o autor, apesar desse direcionamento, tratava-se de uma orientação ideológica:

Esta orientação restringe o campo do saber a algo próximo à vertente da Filosofia Prática, comumente compreendida pelos estudos em Ética e Política. Porém, despreende-se das experiências em sala de aula daqueles anos que o trabalho destes temas se deu fortemente orientado por autores e concepções ligados à ideologia de Estado, de orientação teórica liberal ou, nos estertores do neoliberalismo em fins dos anos 90, sob aguda orientação ideológica da economia de livre-mercado (DIAS SANTOS, 2020, p. 26).

Nesse contexto descrito por Dias Santos, os tempos recentemente vividos ficaram como que impregnados por efetivos anacronismos na educação. Interesses ideológicos, não apenas do livre-mercado como também das ideologias reacionárias disseminadas por grupos de parlamentares no Congresso Nacional, foram retomados. Oriundas das bancadas religiosa, do agronegócio, da liberação das armas, essas ideologias abriram espaço para a imposição de verdadeiras anomalias, tais como o *homeschooling*, o programa das escolas sem partido e as escolas cívico-militares, entre outras. A esses interesses devem ser adicionadas as conveniências de alguns organismos e instituições internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de algumas congregações religiosas.

Desse modo, foram criadas as condições para deturpar concepções de educação emancipatória. Exemplos não faltam, como os materiais apostilados destinados à Educação Infantil, assim como a criação do programa “Conta pra Mim”, inserido na Política Nacional de Alfabetização, para promover a “literacia familiar”. Não podem deixar de ser mencionados os retrocessos do Programa Nacional do Livro Didático e o uso de livros destinados ao Ensino Médio escritos por *coachings* com o firme propósito de ensinar os

estudantes a “não pensar” como pobres, mas assumirem comportamentos de cunho neoliberal, como o empreendedorismo e a meritocracia.

Os materiais didáticos e o Programa Nacional do Livro Didático: a censura em curso

Problematizar as políticas educacionais que dizem respeito aos materiais e aos livros didáticos deve considerar sua dimensão temporal. Efetivamente, essas políticas existem desde 1937, sendo objeto de estudo de pesquisadores interessados nos momentos históricos e políticos que marcaram a produção de livros didáticos no Brasil.

Assim como ocorre com a instituição dos currículos escolares, os livros didáticos historicamente sofreram forte intervenção do Estado brasileiro. Nessa esteira foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, assumindo a publicação e difusão de Editais normatizadores da produção de obras e coleções didáticas, por meio de critérios avaliativos e da figura dos pareceristas (MELATTI, 2018). Em boa medida, a qualidade das obras e coleções apresentaram uma evolução, com a supressão de inúmeros erros conceituais, além de preconceitos e ideologias, comumente presentes no passado.

Muitos pesquisadores apontam para a importância dos materiais e livros didáticos, dado que permanecem sendo um referencial importante nas salas de aula para professores e estudantes, especialmente para aqueles estudantes de famílias carentes, que não possuem acesso a outros recursos (SANTOS, 2017). Esse benefício também se estende àqueles professores que

receberam uma formação deficitária e que ainda não podem contar, como deveria ser, com uma formação continuada de qualidade em seus municípios. Isso é atestado por pesquisa realizada pelo Instituto Reúna (2019, s.p.), denominada “O PNLD e o Uso de Materiais Didáticos no Brasil”, em que, para 90% dos docentes, os materiais didáticos têm expressiva relevância e, para 59% deles, os livros do PNLD são o principal material utilizado nas escolas em que lecionam.

O livro didático apresenta múltiplos atributos a depender de fatores tais como a formação do professor, a infraestrutura das escolas, a cultura e a gestão escolar; as condições sociais, econômicas e culturais das famílias; as formas de utilização do livro, dentre outros. Ademais, o livro é um recurso cultural, e ao mesmo tempo uma mercadoria, um produto da indústria cultural. Ao utilizá-lo, o professor, a depender de suas condições, pode agir apenas como um reproduzidor de seus conteúdos, ou, inversamente, contestar e interrogar algumas posições que se apresentam nos textos e, assim, contribuir para um uso crítico do livro didático, bem como de qualquer outro material. Ao discutir “Política e o uso do Livro Didático no Brasil”, Callai (2016), aponta que o livro didático

[...] se constitui como poderoso instrumento que permite acesso ao conhecimento na medida em que apresenta informações da disciplina específica. Mais que informações que trazem os conteúdos, orienta-se nos LD como proceder para ministrar as aulas nos determinados níveis de ensino a que se destina. Muitas vezes este é o único livro que as crianças estudantes da escola pública e suas famílias possuem em suas casas. Torna-se então um valioso documento que permite acessar o conhecimento. Mas, por outro lado, é também um poderoso instrumento nas mãos do Estado Nacional para veicular seus

princípios e seus interesses no sentido de desenvolver uma consciência nacional. Através da divulgação dos conhecimentos e pelas orientações pode funcionar inclusive como algo autoritário, uma vez que se apresenta no Brasil como um livro destinado a todo o território nacional. A extensão do Brasil faz com que se apresentem quadros naturais variados, culturas diferenciadas e questões regionais muito significativas para a vida das populações desses lugares. E isso pode ser um problema na medida em que as informações apresentadas se constituam como o elemento fundamental, em que todos devem estudar as mesmas questões, as mesmas temáticas, com as mesmas orientações didático-pedagógicas (CALLAI, 2016, p. 2).

Não ao acaso, ainda permanecem sendo enaltecidos determinados países, regiões, cidades, municípios e culturas em detrimento de outros. Ao analisar as diferentes propostas curriculares e o livro didático, Spósito (2006) aponta para a necessidade de considerar as condições essenciais para o ensinar e o aprender, ou seja, as condições para se viver e trabalhar com dignidade, além de alimentação, habitação e educação. Mesmo que se “tenha ampliado a rede de escolas, a localização dos equipamentos tem seguido, nas cidades, a lógica da periferação, que marca o deslocamento da habitação popular para áreas mais afastadas e pior equipadas dos meios de consumo coletivo” (SPÓSITO, 2006, p. 308).

Esse quadro é ainda mais grave quando se analisa a educação ofertada para os estudantes que vivem no campo, alijados que foram do direito fundamental de terem escolas nas proximidades de suas moradias. Nesses territórios, da Educação Infantil ao Ensino Médio, os conteúdos e práticas pedagógicas deveriam traduzir e reconhecer a importância das identidades,

atividades e realidades do campo. Mas não é o que se observa, apesar de dispormos de uma série de diretrizes, programas, resoluções e políticas de Estado que já reconheceram esta necessidade. Nossas análises revelam que as abordagens teóricas e as práticas educativas ainda preservam uma concepção de educação rural ou urbanocêntrica. Nesse caso não se contempla a Educação do Campo, como descrita na Política Nacional de Educação do Campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituída por meio do Decreto nº. 7.352, de 2010 (BRASIL, 2010). Assim como, o Programa de Educação Ambiental para Agricultura Familiar – (Peaaf), cujos objetivos foram definidos na Portaria do Ministério do Meio Ambiente nº 169, de 23 de maio de 2012, BRASIL (2012). Dentre os Princípios descritos no referido programa, destacamos a Justiça social e ambiental, na qual afirma: “os cidadãos precisam se constituir enquanto sujeitos coletivos de direitos, com direito igual de acesso e uso da terra, dos recursos ambientais e dos meios de produção necessários a sua sobrevivência” (BRASIL, sd). O referido programa proposto pelo então Ministério do Meio Ambiente, foi totalmente descaracterizado no governo Bolsonaro.

Diversas outras diretrizes curriculares são também desconsideradas, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (BRASIL, 2002). E a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Esse descaso pelos povos do campo é histórico. Somente a partir da Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), o Ministério da Educação publicou o Edital de Convocação 05/2011 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – 2013 (BRASIL, 2011). Em outros termos, foram necessários oitenta e quatro anos para que tivéssemos no país uma iniciativa que assegurasse a produção e a distribuição de livros didáticos voltados à Educação do Campo.

O referido edital trazia a caracterização das coleções, com a descrição dos componentes curriculares que deveriam ser contemplados nas obras, e como deveria ser sua composição. Os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia teriam de ser integrados e apresentados em coleções multisseriadas ou seriadas, destinadas a alunos matriculados em escolas do campo das redes públicas de ensino. Foi somente a partir de 2013 que estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental dessas escolas públicas, fossem seriadas ou multisseriadas, passaram a receber livros didáticos específicos. As obras foram selecionadas para substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais impressos usados nas salas de aula. Cabe mencionar que apenas duas editoras tiveram livros aprovados e incluídos no Guia para a escolha dos professores. Foram distribuídos livros didáticos para 3.883 escolas estaduais, 59.876 escolas municipais e uma escola federal (BRASIL/FNDE, 2013). Ao analisar as obras, percebe-se que teriam muito a ser

melhoradas, a fim de alcançarem as concepções da Educação do Campo.

A iniciativa, embora considerada um avanço relativo, foi de curtíssima duração. Em 2018, quando os professores estavam aguardando para a avaliação e escolha das novas coleções referentes a 2019, foram surpreendidos pelo Informe nº 07/2018 COARE/FNDE, com a seguinte nota sobre o PNLD – Campo: “O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais” (BRASIL, FNDE, 2018). Assim, sem que houvesse nenhuma discussão ou participação da sociedade, subitamente ocorreu o encerramento do programa.

Além do corte abrupto na política de livros didáticos destinados às escolas do meio rural, a Educação do Campo sequer é mencionada na BNCC. Também se verificam outras mudanças e retrocessos postos pelo Edital nº 1/2021, que trata do Programa Nacional do Livro Didático (CGPLI – PNLD 2023), o qual gerou contundente manifesto do Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (FCHSSALIA) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). No manifesto, ficam apontados o retrocesso histórico e a perda das dimensões sociais, políticas e culturais já consolidadas nos ambientes escolares e de gestão do ensino e de princípios imprescindíveis para a democracia nos ambientes escolares no Brasil (MANIFESTO (FCHSSALIA, ALAB, 2021).

A Educação Ambiental também foi duramente atingida em suas concepções e trajetórias de lutas. O dossiê intitulado “O

desmonte da educação ambiental na gestão do governo federal (2019-2022), traz uma série de reflexões sobre o desmantelamento das Políticas de Educação Ambiental no Brasil. Nele é apresentada em detalhes a audiência pública no Senado, realizada em dezembro de 2021, e uma série de vídeos, documentos e um manifesto assinado por 277 entidades e representações, que denunciam as graves questões ambientais e como isso repercute nas lutas dos últimos 30 anos em relação à Educação Ambiental. As denúncias revelam como foram prejudiciais as reestruturações ministeriais a partir do decreto de 2 de janeiro de 2019, que extingue setores da Educação Ambiental dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente. Tais setores constituíam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), nos quais a Educação Ambiental ficou restrita ao exercício de uma secretaria, a de Ecoturismo, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente. Com sua posterior revogação pelo Decreto nº 10.455/2020, foi criado o Departamento de Educação e Cidadania Ambiental, então vinculado à Secretaria de Biodiversidade. Nesse cenário de desmonte, a Política Ambiental e a Educação Ambiental foram reduzidas tão somente à conservação da biodiversidade. Em 2020, a Educação Ambiental foi excluída da estrutura administrativa do MEC, permanecendo implícita nos Temas Transversais, como no Decreto nº 10.195/2019 (DOSSIÊ: O DESMONTA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DO GOVERNO FEDERAL (2019-2022), 2022, p. 13). Nesse contexto,

[...] as autoridades do Governo Federal parecem encaminhar deliberadamente um processo de desmonte de tudo que representa Educação Ambiental em tal esfera de governo, desconsiderando a gravidade da situação atual e múltiplos alertas emitidos; afrontando a

Constituição, leis e diversos outros normativos; e contrariando um movimento de várias décadas, de caráter mundial, que valoriza e estimula a Educação Ambiental (DOSSIÊ: O DESMONTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DO GOVERNO FEDERAL (2019-2022), 2022, p.4).

As adaptações impetradas nos livros de histórias infantis também foram motivo de manifestação. Milhares de profissionais da educação se declararam contrários em manifesto intitulado “Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura” e ao programa “Conta pra mim”, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019. Os proponentes do referido manifesto apontam que

O programa expõe mais uma face do projeto autoritário em curso no país. Sustentado por concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família, oferece à primeira infância (crianças de zero a cinco anos) e às suas famílias produtos (cartilhas, vídeos, “livros”) e muita propaganda sobre o que alguns desconhecidos elegeram, a partir de valores morais e religiosos, como o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio. (MANIFESTO NÃO AO RETROCESSO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO E DA LEITURA, 2019 s.d./s.p.)

Contraopondo-se também ao retrocesso na literatura infantil, Marina Colasanti (2020), publicou o artigo “Não conta para mim”, no qual indica de forma aguda que

A poda selvagem realizada nos contos de fadas da coleção “Conta pra Mim”, produção da Secretaria de Alfabetização, ligada ao MEC, parece gêmea daquela operada por Fenelon. Ele também achou que seria excelente ideia apropriar-se do repertório milenar, modificá-lo a seu modo, e utilizá-lo como exemplo moral. Ele também desvirtuou este patrimônio cultural, eliminando bruxas, fadas, qualquer aceno ao amor, ao erotismo e à violência. Ele também era sacerdote, teólogo e pedagogo como o nosso atual Ministro da

Educação. Mas François Fenelon foi preceptor do Duque de Borgonha, neto de Luís XIV, cargo para o qual havia sido nomeado em 1689. E nós estamos em pleno século XXI! (COLASANTI, 2020, s.p.).

Dando prosseguimento à sua análise crítica, a autora afirma que “quem orquestrou este insulto a narrativas milenares desconhece que elas se mantêm vivas através do tempo e da geografia porque têm infinitas portas, permitindo que cada leitor – ou ouvinte – abra a sua e se enriqueça”.

Como se pode observar, os desmontes atingem todos os níveis e modalidades de educação. A indignação é crescente e manifesta em várias entidades e grupos de professores, pesquisadores e instituições, que repudiam esses encaminhamentos.

O Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (2021) e A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), já mencionados, denunciam em um Manifesto Nacional que o Edital do PNLD 2021 “significa, a um só tempo, a negação e a destruição dos critérios de instrução, avaliação e divulgação dos livros didáticos”. O documento aponta ainda que o referido edital representa “a perda significativa dos aspectos formais e progressistas dos livros didáticos, resultando na fragilização de princípios imprescindíveis para a construção da cidadania e democracia escolares”, além de afrontar a Constituição Federal. Os pesquisadores, após a análise detalhada das 114 páginas do edital, convocam a comunidade acadêmica e escolar para a construção de um texto que reflita os avanços consolidados em editais anteriores, como política de Estado, e que considerem a

diversidade, a inclusão e os direitos humanos de vários grupos sociais (MANIFESTO FCHSSALIA, ALAB, 2021.sp).

Outro aspecto fundamental é a censura aos livros didáticos articulada pela Frente Parlamentar da Agropecuária. Em matéria assinada por Cida Oliveira em 17 de fevereiro de 2021 no *site* Brasil de Fato, aponta que esses materiais ingressaram na pauta de entidades ligadas aos ruralistas. Sindicatos rurais, associações de produtores e a Frente Parlamentar da Agropecuária uniram-se para estimular um movimento que se vincula ao da Escola sem Partido. Embora não tenha por meta denunciar professores, o alvo são os livros e materiais didáticos que contenham conteúdos negativos ao agronegócio. Desejam, com isso, suprimir livros e apostilas cujos textos e questionamentos provoquem reflexões, por exemplo, acerca do desmatamento ilegal e das queimadas de florestas visando a ampliação de áreas de pastagens. Posicionam-se contrários também às problematizações nas quais sejam denunciados os riscos à saúde e ao meio ambiente provocados pelos agrotóxicos. Esse movimento deseja, assim, silenciar os debates sobre “questões relativas a conflitos agrários e a luta dos pequenos agricultores, da agricultura familiar, dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária e outros contra a invasão e a grilagem de terras” (OLIVEIRA, 2021, sp).

Em sua matéria jornalística, Cida Oliveira aponta também que a Associação dos Produtores de Soja e Milho (Aprosoja/MS) lançou uma campanha para incentivar os pais a “avaliar” informações dos livros didáticos relativas ao agronegócio. De acordo com a entidade e por meio de nota do presidente da associação à época, André Dobashi, os objetivos seriam: (i) verificar se o

conteúdo corresponde à realidade do setor e ao contexto em que mencionam a agropecuária e (ii) orientar os pais a fotografar os livros didáticos que julgarem “intoleráveis”. Esse procedimento se prestaria para que uma equipe técnica reunisse subsídios para avaliar os conteúdos e enviar dados bem fundamentados ao Ministério da Educação, com o propósito de buscar esclarecimentos junto às editoras. Oliveira, menciona também o movimento “De olho no material escolar”, iniciado em 2020 por Helen Jacintho e Letícia Jacintho, produtoras rurais da região de Barretos (SP), questionadoras dos conteúdos de livros e apostilas que sejam críticos aos “impactos sociais, ambientais e econômicos da atividade agropecuária”. Representantes do movimento que ficou conhecido nas redes sociais como “as mães do agro”, reuniram-se em audiência virtual com o então ministro da Educação, Milton Ribeiro. O ministro, aliás, já havia recebido pedido formal de informações sobre “a utilização de ‘conteúdo ideológico’ em apostilas escolares para crianças do ensino fundamental”. O autor do pedido foi o deputado federal Jerônimo Goergen (Progressistas-RS), um dos mais influentes da bancada ruralista da Câmara (OLIVEIRA, 2021, s.p.).

O Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia Agrária da FFP/UERJ GeoAgrária e o Grupo de Trabalho sobre Assuntos Agrários da Associação dos Geógrafos Brasileiros (Seções Rio de Janeiro e Niterói), em matéria também sobre “A nova ofensiva do agronegócio sobre a educação”, demonstram que o movimento “De olho no material escolar” busca interromper na educação pública e particular o debate sobre

[...] desmatamento e queimadas, sobre trabalho escravo e superexploração do trabalho, sobre concentração fundiária, da

riqueza e da renda, sobre a violência no campo, como se tudo isso fosse coisa do passado e não existisse mais no campo brasileiro, no qual reinaria o agro pop, tech, tudo... (GEOAGRÁRIA, GT AGRÁRIA AGB 2021, s.p.).

Para o referido grupo de pesquisadores, esses ataques aos materiais didáticos têm raízes mais profundas e já levantadas nas pesquisas do professor Rodrigo Lamosa (2016), intitulada “Educação e Agronegócio – A Nova Ofensiva do Capital nas Escolas Públicas”, na qual o autor demonstra que desde 1993 a criação da Associação Brasileira do Agronegócio vem se aproximando da educação pública, para legitimar o agronegócio. Isso trouxe consequências, como apontam os pesquisadores da GeoAgrária, (2021, s.p.) “seja por sua escala – nacional ao invés de local –, seja pela incidência sobre a própria política pública de educação, através da investida sobre a BNCC, o PNLD e a política de formação de professores”, sobretudo a partir da supressão dos livros didáticos destinados à Educação do Campo e do Edital PNLD 2021.

Diante da gravidade da ofensiva, urge que professores, professoras, movimentos sociais e sindicais, associações científicas e educacionais reajam, pois o que está em jogo, para além da preservação da liberdade de professores e professoras, é o próprio debate sobre o papel social da educação: se uma educação pública e democrática ou se uma educação a serviço de interesses particulares de um dos segmentos mais retrógrados da sociedade brasileira, disfarçado sob o verniz das tecnologias mais modernas (GEOAGRÁRIA, 2021, s.p.).

O coordenador-adjunto do Fórum Gaúcho de Combate aos Impactos dos Agrotóxicos, engenheiro agrônomo Leonardo Melgarejo, citado no artigo de Oliveira (2021), considera perigosa a censura aos livros didáticos, especialmente por grupos interessados na venda de venenos. “Temo por ampliação nos danos à saúde e ao

ambiente, causados pela desinformação e o uso abusivo de agrotóxicos que esta medida, se for tomada, tende a provocar”, afirma o coordenador-adjunto (OLIVEIRA, 2020, s.p.).

Breves considerações

É importante lembrar, como menciona Arroyo (2011), que os currículos são territórios em disputa. É imperioso manter viva a memória de que algumas das pautas sociais discutidas hoje na educação são conquistas de grupos sociais que jamais se viram representados nas discussões que, historicamente, estiveram voltadas para o atendimento dos interesses de grupos hegemônicos. É necessário, ainda, advertir que todos os avanços e conquistas resultaram de muitas lutas, e que, portanto, não podem retroceder.

No contexto descrito, as licenciaturas de modo geral e a Geografia em especial possuem muitos desafios a enfrentar. De início, precisam se (re)apropriar das Políticas Educacionais que contemplam a formação dos licenciados e também dos bacharéis. A hierarquia entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, e mesmo entre as disciplinas voltadas para uma formação e outra, não pode persistir. A Educação é um direito de todos. Sendo assim, diz respeito a toda a sociedade nacional, e a academia não pode se furtar desse compromisso. É necessário ainda mais engajamento.

Também a hierarquia criada entre escola e universidade, entre saber escolar e conhecimento científico, necessita ser suprimida. No processo de produção do conhecimento engendrado nos laboratórios de pesquisa, a Educação Básica deve estar no horizonte de suas finalidades. Nessa perspectiva, deve-se investir seriamente na aproximação junto às escolas, particularmente as

públicas, de modo a também contribuir com a formação do professor pesquisador de suas próprias práticas pedagógicas. Aprofundar os debates sobre a fundamental e necessária reflexão acerca das diferentes culturas e geografias de nosso país, articuladas à espacialidade da educação e suas implicações na educação básica e na sociedade, pode representar uma ponte a integrar escola e universidade.

Os educadores reclamam um aporte teórico que lhes traga e devolva a autonomia tão necessária para o entendimento e o enfrentamento das dificuldades políticas do aqui e do agora, e das que estão por vir. É urgente formar educadores e estudantes de maneira cada vez mais robusta. Nesse enquadramento, a Geografia possui um vasto território em disputa no campo do currículo. Essa disputa, vale assinalar, tem muito o que avançar. O que a ciência geográfica tem a oferecer em termos de formação acadêmica, humana e cidadã? Compete-lhe um desafio, capaz certamente de repercutir nas práticas socioespaciais e conseqüentemente na formação da sociedade brasileira. Nos referimos àqueles conhecimentos e habilidades que atribuem um sentido próprio de interpretar o que se revela e o que se oculta por detrás das políticas educacionais. Em nosso entender, essa pode ser uma chave com forte potencial para influenciar as diferentes geografias do país e, por extensão, a formação política das atuais e futuras gerações em termos de participação nos processos decisórios de nossa nação.

Esses desafios são de todos nós, geógrafos e educadores comprometidos com um fazer docente e com nossas práticas socioterritoriais e sociopolíticas, sobretudo com a espacialidade da Educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia**. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. Resolução nº 2 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf
Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº1 de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12 jun 2021.

_____. Programa de Educação Ambiental para Agricultura Familiar. Portaria do MMA nº 169, de 23 de maio de 2012. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&force=1&legislacao=127240> Acesso 25 fev 2023.

_____. Programa de Educação Ambiental para Agricultura Familiar. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/temas/agenda-ambiental-urbana-2/item/8267-peaaf.html>. Acesso 25 fev 2023.

_____. Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD CAMPO). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13219-resolucao-40-de-26-de-julho-de-2011-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: fev. 2019

_____. Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo. PNLD 2013. Disponível em: https://echla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2013_edital_pnld_cam po.pdf

_____. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação Básica. Lista de Escolas Atendidas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Informe nº 07/2018. Informe 07 COARE/FNDE. Escolha PNLD CAMPO. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Apoio_a_Gestao/2018/07.2018%20-%20Encerramento%20PNLD%20Campo.pdf Acesso em: 10 jun. 2020

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. In: Revista **OKARA**: Geografia em debate, João Pessoa: v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016a. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31203/16316> Acesso em: 25 maio 2021.

CARVALHO, Alcione L. Pereira; FILIZOLA, Roberto. A avaliação em geografia nas séries iniciais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005. Disponível em: http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/geografia_4.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da geografia**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

COLASANTI, Marina. **Não conta pra mim.** Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2020/10/nao-counta-para-mim.html>. Acesso em: dez. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75780-livros-didaticos-sao-fundamentais-para-democratizar-o-acesso-a-leitura> Acesso em: 3 mar. 2023.

DIAS SANTOS, André Ricardo. As intermitências da filosofia no ensino básico: um quadro histórico-crítico. Revista **Seminário de Visu**, Petrolina, v. 8 n. 2, p. 152-161, 2020. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/48>. Acesso em: 15 maio 2021.

DOSSIÊ: O DESMONTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DO GOVERNO FEDERAL (2019-2022). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1snHOcumiQJF7NWmlzn5yfcXMSMhjauH2/view>. Acesso em: dez. 2022.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 18.ed. Campinas, Papirus, 2012.

FILIZOLA, Roberto. Certo mal-estar povoa o território da educação geográfica: colocando à prova o modelo de transposição didática. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 1198–1217, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n4p1198. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1198>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**: Projeto Pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

GEOAGRÁRIA. GT AGRÁRIA. AGB A nova ofensiva do agronegócio sobre a educação.. Disponível em: <https://agb.org.br/a-nova-ofensiva-do-agronegocio-sobre-a-educacao-geoagraria-e-gtagraria/> Acesso em: 20 fev. 2023

GERVAIS-LAMBONY, Philippe. A justiça espacial, experiências e pistas de pesquisa. In: **Justiça espacial e o direito à cidade**. CARLOS, A. F. A. *et al.* (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2017. p. 117-132.

INSTITUTO REÚNA. O PNLD e o Uso de Materiais Didáticos no Brasil. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/uploads/files/file/PesquisaMateriaisDidaticosReuna.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Appris, 2016.

LATOOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MANIFESTO. Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (FCHSSALIA) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). REFERENTE AO EDITAL DE CONVOCAÇÃO nº 1/2021 Programa Nacional do Livro Didático (CGPLI PNLD 2023) - publicado em 12 de fevereiro de 2021 pelo Ministério da Educação. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2021/05/manifesto-programa-nacional-do-livro-didacc83c2a1tico-2023.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

MANIFESTO. Não às políticas públicas do livro e da leitura. Disponível em: <https://11nk.dev/A4jzV>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MARTINS, Pura L. Oliver. Conteúdos escolares: a quem competem a seleção e organização? In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 75-90.

MELATTI, Cláudia. O olhar de um professor da Educação Básica no processo avaliativo dos livros didáticos. In: TONINI, Maria Ivaine *et al.* (Orgs.). **Geografia e livro didático: para tecer leituras do mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 209-219.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**: indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Rui. Conceitos e princípios lógicos para a reformulação da geografia que se ensina. In: 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, 21 a 24 de junho de 1987, Brasília. Caderno de textos de apoio para os Grupos de Trabalho. Brasília: AGB, 1987, ps. 45-52. Mimeografado.

OLIVEIRA, Cida. Brasil de Fato. Ruralistas lançam campanha contra livros didáticos com críticas ao agronegócio. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/17/ruralistas-lancam-campanha-contr-livros-didaticos-com-criticas-ao-agronegocio> Acesso em: 28 mar. 2021.

ORTEGA VALCÁRCEL, José. **Los horizontes de la geografía**: teoria de la geografía. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Ensaio insólitos**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, s/d. Coleção Biblioteca Básica Brasileira. Disponível em: <https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ensaios-insolitos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. Amados por uns, odiado por outros: avanços e potencialidades dos livros didáticos de geografia. In: TONINI, Maria Ivaine *et al.* (Orgs.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.p. 139-154.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. Lisboa: Editora Círculo de Leitores, 1997. Disponível em: https://teopoetica.sites.ufsc.br/arquivos/saramago/doautor/todos_os_nomes.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, Maria Cristina Borges; FILIZOLA, Roberto. Reflexões sobre justiça socioespacial em territórios escolares: Uma abordagem

multiescalar e multidimensional. In XX Encontro Nacional de Geógrafos. Brasil Periferia – A Geografia para Resistir e a AGB para construir. De 20 a 24 julho Virtual. Disponível em: <https://www.eng2022.agb.org.br/interna/view>

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 297-311.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Submetido em: 13 de março de 2023.

Devolvido para revisão em: 30 de março de 2023.

Aprovado em: 17 de maio de 2023.

BORGES DA SILVA, M. C.; FILIZOLA, R.; BORGES DA SILVA, M. C. ESPACIALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A necessária desconstrução de discursos autoritários e excludentes. **Terra Livre**, [S. l.], [s.d.]. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2925>. Acesso em: 22 jul. 2023.