

Terra Livre

n. 60 v. 1

Jan-Jun/2023

ISSN 2674-8355

X FALA PROFESSOR(A)!

É preciso estar atento e forte:
ensino de Geografia na luta por um
projeto democrático popular de Brasil

Terra Livre

n. 60 v. 1, 2023



Associação dos Geógrafos Brasileiros

Coletivo Diretoria Executiva Nacional

Gestão 2023-2024

Diretoria Executiva Nacional

Presidente

Prof. Dr. Charles da França Antunes

Professor Titular do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Seção Local Niterói-RJ

Vice-presidente

Prof. Me. Ladislau Pereira Sanders Filho

Doutorando em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP).

Seção Local São Paulo-SP

1º Secretário

Prof. Dr. Astrogildo Luiz de França Filho

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Seção Local Niterói-RJ

2ª Secretária

Profa. Ma. Jessica Aparecida Correa

Doutoranda em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP- Rio Claro).

Seção Local São Paulo-SP

1ª Tesoureira

Profa. Dra. Lorena Izá Pereira

Pesquisadora no Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais

(IPPRI/UNESP). Seção Local João Pessoa-PB

2º Tesoureiro

Prof. Me. Felipe Rodrigues

Professor da Rede Municipal de Educação de Fortaleza – CE. Doutorando em Geografia na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Seção Local Fortaleza-CE

Coordenador de Publicações

Prof. Dr. Eduardo Karol

Professor Associado do Programa de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Seção Local Niterói-RJ

Suplente da Coordenação de Publicações

Prof. Dra. Maria Clara Salim Cerqueira

Seção Local Belo Horizonte-MG

Coletivo de Publicações

Profa. Dra. Rogata Del Gaudio

Professora Titular do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Seção Local Belo Horizonte-MG.

* Essa edição ainda contou com a **Profa Me. Rachel Facundo Vasconcelos de Oliveira** no Coletivo de Publicação da DEN

Seção Local Fortaleza-CE

Coletivo de Comunicação

Prof. Me. Igor Carlos Feitosa Alencar

Doutorando em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP).
Seção Local São Paulo-SP

Prof. João Vitor Cardoso Sudário

Mestrando em Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF).
Seção Local Juiz de Fora-MG

Coletivo de Articulação

Profa. Ma. Amanda Emiliana Baratelli

Doutoranda em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) –
Presidente Prudente

Seção Local Três Lagoas-MS

Prof. André Tinoco de Vasconcelos

Professor Assistente do Departamento de Geografia da Faculdade de
Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(FFP-UERJ).

Seção Local Niterói-RJ

Prof. Dr. Bartolomeu Israel de Souza

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal
da Paraíba (UFPB)

Seção Local João Pessoa-PB

Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes

Professor Associado do Departamento de Geografia da Universidade
Estadual Paulista (UNESP)– Campus Presidente Prudente

Seção Local Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Claudio Ubiratan Gonçalves

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal
de Pernambuco (UFPE)

Seção Local Recife-PE

Prof. Dr. Daniel Araújo Sombra Soares

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Douglas Santos

Professor Aposentado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Seção Local Niterói-RJ

Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins

Professor Livre Docente do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP)
Seção Local São Paulo-SP

Prof. Dr. Fabio de Macedo Barbosa

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Formosa. Seção Local Goiânia-GO

Profa. Dra. Janeide Bispo dos Santos

Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus Serrinha
Seção Local Santa Inês-BA

Profa. Ma. Jessilyn Gomes da Silva

Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)
Seção Local Niterói-RJ

Prof. Dr. João Osvaldo Rodrigues Nunes

Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Presidente Prudente
Seção Local Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Luis Henrique Leandro Ribeiro

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (FFP-UERJ)
Seção Local Rio de Janeiro-RJ

Profa. Ma. Mara Iris Barreto Lima

Professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco.
Seção Local Aracajú-SE

Prof. Dr. Marco Antonio Mitidiero Junior

Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Seção Local João Pessoa-PB

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto

Professor Titular do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).
Seção Local Niterói-RJ

Profa. Dra. Núbia Beray Armond

Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ)
Seção Local Niterói-RJ

Prof. Pedro Catanzaro da Rocha Leão

Mestrando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense.
Pesquisador no Laboratório de Estudos de Movimentos Sociais e Territorialidades (LEMTO-UFF). Integrante do GT Agrária da AGB Rio de Janeiro e Niterói.
Seção Local Niterói-RJ

Prof. Dr. Rildo Borges Duarte

Professor Adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSul de Minas – Campus Alfenas)
Seção Local Alfenas-MG

Profa. Dra. Silvia Lopes Raimundo

Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Seção Local São Paulo-SP

Profa. Dra. Wilma Guedes de Lucena

Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)– Campus Carangola.

Secretario Administrativo

Caio Tedeschi de Amorim (AGB São Paulo)

ISSN 2674-8355

TERRA LIVRE

*Publicação semestral da Associação dos Geógrafos
Brasileiros*

*“É preciso estar atento e forte: ensino de Geografia na luta por um
projeto democrático popular de Brasil”*

**ANO 38 – VOL. 1
NÚMERO 60**

Terra Livre	São Paulo	Ano 38, v.1, n.60, jan-jun 2023	ISSN 2674-8355
-------------	-----------	---------------------------------	----------------

TERRA LIVRE

Conselho Científico

Anderson Gabrelon – ABC/SP
André Buonani Pasti – Campinas/SP
Andrea Bezerra Crispim – Fortaleza/CE
Bibiana C. Rezende – Presidente Prudente/SP
Bruno Zucherato – João Pessoa/PB
Caio Zarin Jorge Alves – São Paulo/SP
Camila Zucon R. de Siqueira – Belo Horizonte/MG
Cristiane Ferreira de Souza França – Fortaleza/CE
Cláudio Zamboni Harari – ABC/SP
Diógenes Rabello – Presidente Prudente/SP
Eduardo José Pereira Maia – Niterói/RJ
Estevan Leopoldo de Freitas Coca – Alfenas/MG
Éverton Vinícius Valezio – Campinas/SP
Fabrício Gallo – Campinas/SP
Felipe Garcia Passos – Fortaleza/CE
Felipe Rodrigues Leitão – Fortaleza/CE
Felipe Saluti Cardoso – ABC/SP
Flamarion Dutra Alves – Alfenas/MG
Gabriel Pedro Alves Lopes – Vitória/ES
Gislene F. Ortiz Porangaba – Três Lagoas/MS
Guilherme dos S. Claudino – Presidente Prudente/SP
Gustavo Teramatsu – Campinas/SP
Humberto Goulart Guimarães – Rio de Janeiro/RJ
Isabel C. M. Caccia Gouveia – Presidente Prudente/SP
Jader Janer Moreira Lopes – Juiz de Fora/MG
Jander Barbosa Monteiro – Fortaleza/CE
João Alves de Sousa Neto – São Paulo/SP
João César A. de Oliveira Filho – Fortaleza/CE
Jodenir Calixto Teixeira – Três Lagoas/MS
Julia Berezovoya Assis – Rio de Janeiro/RJ
Karinne Wendy S. de Menezes – Fortaleza/CE
Larissa A. C. de Paula – Presidente Prudente/SP
- Campinas/SP
Luciano Pereira Duarte Silva – Campinas/SP
Luiz Henrique Vieira – Viçosa/MG
Marcos Antônio Campos Couto – Niterói/RJ
Maria Cecília Silva Souza – João Pessoa/PB
Maria Lúcia Pires Menezes – Juiz de Fora/MG
Maria Rita de Castro Lopes – São Paulo/SP
Marina da Silva Teixeira João Pessoa/PB
Marine Dubos-Raoul – Três Lagoas/MS
Mateus Fachin Pedroso – Presidente Prudente/SP
Mauro Henrique Soares – Três Lagoas/MS
Naiemer Ribeiro de Carvalho – Belo Horizonte/MG
Otávio Augusto de O. Lima Barra – Fortaleza/CE
Patrícia Helena Milani – Três Lagoas/MS
Paulo Raposo Alentejano – Rio de Janeiro/RJ
Paulo R. de Albuquerque Bomfim – São Paulo/SP
Pedro H. de Mendonça Resende – Belo Horizonte/MG
Rachel Facundo V. Oliveira – Fortaleza/CE
Rebecca Luna Lucena – Caicó/RN
Renato Emerson N. dos Santos – Rio de Janeiro/RJ
Rodrigo Coutinho Andrade – Niterói/RJ
Rodrigo Tsuyoshi Takata – Alfenas/MG
Suzana Campos Silva – Rio de Janeiro/RJ
Tereza Sandra Loiola Vasconcelos – Fortaleza/CE
Theo Soares de Lima – Porto Alegre/RS
Thiago Araújo Santos – Três Lagoas/MS
Vicente Eudes Lemos Alves – Campinas/SP
Vitor Mendes Monteiro – ABC/SP
Wagner Barbosa Batella – Juiz de Fora/MG
Wagner Wendt Nabarro

Pareceristas *Ad Hoc* Terra Livre n. 60:

Ângela Massumi Katuta, Amanda Quintela de Castro, Bernard Teixeira Coutinho, Carlos Josué de Assis, Francisco Leandro de Almeida Santos, Igor Armindo Rockenbach, Ronald Coutinho Santos, Aline Neves Rodrigues Alves, Gabriela Geron, Jefferson Luis Brentini da Silva, Hikaro Kayo de Brito Nunes, Ligia Beatriz Goulart, Josiane Silva de Oliveira, Wilians Ventura Ferreira Souza, Alexsandro Costa de Sousa, Ailson Barbosa de Oliveira, Jefferson Luis Brentini da Silva, Ana Paula Pinho Pacheco Gramata, Marcia Tavares Nunes, Ana Paula Vasconcelos, Jeziel Silveira Silva, André Tinoco de Vasconcelos, Maria Adriana Martins dos Santos, Carina Carina Copatti, Izabelle de Cássia Chaves Galvão, Camila Dutra dos Santos, Fabiano Greter Moreira, Maria José Sousa da Silva, Josiane Silva de Oliveira, Wilians Ventura Ferreira Souza, Cíntia Cristina Lisboa da Silva, Leildo Dias Silva, José Erimar dos Santos, George Bezerra Pereira, Charles da França Antunes, Daniel Rodrigues Silva Luz Neto, Roberto Souza Santos, Jailton Santos Silva, Wagner da Silva Dias, Suzana Campos Silva, Mara Iris Barreto Lima, Andrea Almeida, Cavalcante, Francisco Oricélio da Silva Brindeiro, Maria Rita de Castro Lopes, Leandro Vieira Cavalcante, Mariana Rabêlo Valença, Clara Lúcia Francisca de Souza, Thiago Roniere Rebouças Tavares, Murilo Noli da Fonseca, Theo Soares de Lima, João Pedro Pereira Caetano de Lima, Marielly de Sousa Miranda, Felipe Rodrigues Leitão, João Carlos de Lima Neto, Danielle Rodrigues da Silva Matos, Ândrea Lenise de Oliveira Lopes, Adely Pereira Silveira, Vanessa Barbosa de Alencar, Rodrigo Costa Caetano, Carolina Santos, Elvivo Rodrigues Martins, Gabriel Siqueira Corrêa, Paula Juliasz, Mario Pires Simão, Juliane Alves Moreira, Amanda Quintela de Castro, Darlene Costa da Silva, Paulo Cesar Aguiar Junior, Oséias Teixeira da Silva, Raísa Maria de Sousa Regala e Rafaela Lopes de Sousa.

Editores Responsáveis: Rachel Facundo Vasconcelos de Oliveira e Maria Clara Salim Cerqueira.
Capa: Inspirada na arte do X Fala Professor(a), do autor Igor Carlos Feitosa Alencar, associado da Seção Local João Pessoa – PB.

Associação dos Geógrafos Brasileiros (DEN) – Av. Prof. Lineu Prestes, 322 – Edifício de Geografia e História – Cidade Universitária – CEP. 05508-900 – São Paulo – SP – Brasil – Tel. (11) 3091-3758

Ficha Catalográfica

Terra Livre, ano 1, n.1, São Paulo, 1986 – v. ils. Histórico	
1986 - ano 1, v. 1 – impressa	2007 - ano 22, v.1, n.28; v.2, n.29 – impressa e digital
1987 - n. 2 – impressa	2008 - ano 23, v.1, n.30; v.2, n.31 – impressa e digital
1988 - n. 3, n.4, n.5 – impressa	2009 - ano 24, v.1, n.32; v.2, n.33 – impressa e digital
1989 - n.6 – impressa	2010 - ano 25, v.1, n.34; v.2, n.35 – impressa e digital
1990 - n.7 – impressa	2011 - ano 26, v.1, n.36; v.2, n.37 – impressa e digital
1991 - n.8, n.9 – impressa	2012 - ano 27, v.1 n.38; v.2, n.39 – impressa e digital
1992 - n.10 – impressa	2013 - ano 28, v.1 n.40; v. 2, n. 41 – digital
1992/93 - n.11/12 (editada em 1996) – impressa	2014 – ano 29, v.1 n. 41; v. 2, n. 43 – digital
1994, 95,96 – interrompida	2015 – ano 30, v.1 n. 44; v. 2, n. 45 – digital
1997 - n.13– impressa	2016 – ano 31, v. 1 n. 46; v.2, n. 47 – digital
1998 - interrompida	2017 – ano 32, v. 1 n. 48; v.2, n. 49 – digital
1999 - n. 14 – impressa	2018 – ano 33, v. 1 n. 50; v. 2, n. 51 – digital
2000 - n.15 – impressa	2019 – ano 34, v. 1 n. 52; v. 2, n. 53 – digital
2001 - n.16, n.17 – impressa	2020 – ano 35, v. 1 n. 54 – digital
2002 - ano 17, v.1, n.18; v.2, n.19 – impressa	2020 – ano 35, v. 2 n. 55 – digital
2003 - ano 18, v.1, n. 20; v.2, n.21 – impressa	2021 – ano 36, v. 1 n. 56 – digital
2004 - ano 19, v.1, n.22; v.2, n.23 – impressa	2021 – ano 36, v. 2 n. 57 – digital
2005 - ano 20, v.1, n. 24; v.2, n.25 – impressa	2022 – ano 37, v. 1 n. 58 – digital
2006 - ano 21, v.1, n.26; v.2, n.27 – impressa	2022 – ano 37, v. 2 n. 59 – digital
	2023- ano 38, v. 1 n. 60 – digital
	ISSN 2674-8355

SUMÁRIO

EDITORIAL **XV-XIX**

ARTIGOS

**DO ENSINO REMOTO AO ENSINO PRESENCIAL EM CONTEXTO
PANDÊMICO: DESAFIOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DE UMA ESCOLA
PÚBLICA EM TEFÉ (AMAZONAS/BRASIL) / FROM REMOTE EDUCATION TO
PRESENTIAL EDUCATION IN A PANDEMIC CONTEXT: CHALLENGES IN
GEOGRAPHY TEACHING IN A PUBLIC SCHOOL IN TEFÉ
(AMAZONAS/BRAZIL) / DE L'ÉDUCATION À DISTANCE À L'ÉDUCATION
PRÉSENTIELLE EN CONTEXTE DE PANDEMIÉ: LES DÉFIS DE
L'ENSEIGNEMENT DE GÉOGRAPHIE DANS UNE ÉCOLE PUBLIQUE À TEFÉ
(AMAZONES/BRÉSIL)**

Hanah Clara Farias Ribeiro e Hikaro Kayo de Brito Nunes **20-58**

**PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES E
EXPERIÊNCIAS/TEACHING PRACTICE IN GEOGRAPHY: REFLECTIONS AND
EXPERIENCES/PRÁCTICA DOCENTE EN GEOGRAFÍA: REFLEXIONES Y
EXPERIENCIAS**

Danilo Carneiro Magalhães **59-80**

**AS IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS NO TRABALHO DOCENTE
DE GEOGRAFIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA FINALIDADE POLÍTICA DA
EDUCAÇÃO/THE IMPLICATIONS OF PEDAGOGICAL THEORIES IN
GEOGRAPHY TEACHING WORK AND ITS DEVELOPMENTS IN THE
POLITICAL PURPOSE OF EDUCATION/LAS IMPLICACIONES DE LAS
TEORÍAS PEDAGÓGICAS EN LA DOCENCIA DE LA GEOGRAFÍA Y SUS
DESARROLLOS EN EL PROPÓSITO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN**

Janeide Bispo dos Santos e Marcos Antônio Campos Couto **81-120**

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA BNC-FORMAÇÃO E AS NOVAS
MORFOLOGIAS DO TRABALHO: O PROFESSOR DE NOVO TIPO**
*/CONSIDERATIONS ABOUT BNC-TRAINING AND NEW WORK
MORPHOLOGIES: THE NEW TYPE TEACHER/CONSIDERACIONES SOBRE LA
FORMACIÓN BNC Y LAS NUEVAS MORFOLOGÍAS DEL TRABAJO: EL NUEVO
TIPO DOCENTE*

Rodrigo Coutinho Andrade 121-156

**DIVERSIDADE DE CORPOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: “A DOR E A
DELÍCIA DE SER O QUE É”** */DIVERSITY OF BODIES IN THE SUPERVISED
STAGE: THE PAIN AND DELIGHT OF BEING WHAT YOU ARE/DIVERSIDAD
DE CUERPOS EN LA ETAPA SUPERVISADA: EL DOLOR Y EL DELEITE DE
SER LO QUE ERES*

Clesley Maria Tavares do Nascimento e Renata da Silva Barbosa 157-186

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO AVANÇO DAS REFORMAS
NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO** */PEDAGOGICAL RESIDENCE IN THE
CONTEXT OF THE ADVANCEMENT OF NEOLIBERAL REFORMS FOR
EDUCATION/PEDAGOGICAL RESIDENCE IN THE CONTEXT OF THE
ADVANCEMENT OF NEOLIBERAL REFORMS FOR EDUCATION*

Cláudia Lúcia da Costa 187-208

**PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ATIVIDADE DOCENTE: NOTAS SOBRE
A EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO** */PRECARITY
OF EDUCATION AND TEACHING LABOUR: NOTES ON THE PUBLIC SYSTEM
EXPERIENCE IN SÃO PAULO/PRECARIEDAD DE LA EDUCACION Y DEL
TRABAJO DOCENTE: NOTAS SOBRE LA EXPERIENCIA EN EL SISTEMA
PUBLICO EN SÃO PAULO*

Wesley Valentim Anacleto da Silva 209-236

JOVENS COTISTAS E ESPAÇO: A JUVENTUDE COMO DIREITO/ *YOUNG COLLEGE STUDENTS ENTERING THROUGH THE QUOTA POLICY AND SPACE: YOUTH AS A RIGHT/JÓVENES UNIVERSITARIOS INGRESANDO POR LA POLÍTICA DE CUOTAS Y ESPACIO: LA JUVENTUD COMO DERECHO*

Aline de Vieira Souza e Clarice Cassab **237-276**

POR UM ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO/DO SEMIÁRIDO/ *FOR TEACHING AND LEARNING GEOGRAPHY IN/OF THE SEMIARID/ PARA UNA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA EN/DEL SEMIÁRIDO*

Leandro Vieira Cavalcante **277-303**

A DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA FRENTE À APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO: PENSAMENTO CRÍTICO A RESPEITO DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO BÁSICO/ *THE SCHOOL SUBJECT OF GEOGRAPHY IN THE FACE OF NEOLIBERAL APPROPRIATION OF DIDACTIC TRANSPOSITION: A CRITICAL EXAMINATION OF TEACHER DEVALUATION IN ELEMENTARY SCHOOL/ LA MATERIA ESCOLAR DE GEOGRAFÍA FRENTE A LA APROPIACIÓN NEOLIBERAL DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN: PENSAMIENTO CRÍTICO SOBRE LA DESVALORIZACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA*

Anderson Felipe Leite dos Santos **304-340**

IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CIDADÃ/ *IMPACTS OF THE REFORM OF THE NEW HIGH SCHOOL IN CITIZEN EDUCATION/ IMPACTOS DE LA REFORMA DEL NUEVO BACHILLERATO EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA*

Maria Roselândia Barros Cunha e Luiz Antônio Araújo Gonçalves **341-368**

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA COMUNIDADE DE RAIZ/

EDUCATION AND QUILOMBOLA TERRITORY: THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PLAN OF THE RAIZ COMMUNITY SCHOOL/ ÉDUCATION ET TERRITOIRE DE QUILOMBOLA: LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DU PLAN POLITIQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE DE RAIZ

Maria Clara Salim Cerqueira **369-402**

A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E A PERMANÊNCIA DE CORPOS NEGROS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO – CAMPUS MARACANÃ/ THE QUOTA POLICY OF THE STATE UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO AND THE PERMANENCE OF BLACK BODIES IN THE UNIVERSITY SPACE – MARACANÃ CAMPUS/ LA POLÍTICA DE CUOTAS DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE RÍO DE JANEIRO Y LA PERMANENCIA DE LOS CUERPOS NEGROS EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO – CAMPUS MARACANÃ

Nilton Abranches Junior, Camila Reis Tomaz, Carolina Silva Santos e Rachel Cabral da Silva **403-433**

ABORDAGEM GEOGRÁFICA E OS DESAFIOS POR UMA CONSTRUÇÃO ATIVA: NATUREZA, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL/ GEOGRAPHICAL APPROACH AND CHALLENGES OF ACTIVE CONSTRUCTION: NATURE, ENVIRONMENT AND ENVIRONMENTAL EDUCATION/ APPROCHE GÉOGRAPHIQUE ET ENJEUX DE LA CONSTRUCTION ACTIVE : NATURE, ENVIRONNEMENT ET ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

Vitoria Alves Lima **434-472**

NATUREZA, BEM VIVER E QUESTÃO AGRÁRIA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA/ NATURE, GOOD LIVING AND THE AGRARIAN QUESTION: POSSIBILITIES FOR GEOGRAPHY TEACHING/ NATURALEZA, BIEN VIVIR Y CUESTIÓN AGRARIA: POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Dayane Galdino Brito e Katielly Santana Lúcio da Costa **473-511**

O RIO POTI (TERESINA/PI) COMO OBJETO DE ESTUDO NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA FÍSICA ESCOLAR: A RELAÇÃO ESTUDANTE-RIO-ESCOLA/ THE POTI RIVER (TERESINA/PI) AS A STUDY OBJECT IN THE SCOPE OF SCHOOL PHYSICAL GEOGRAPHY: THE STUDENT-RIVER-SCHOOL RELATIONSHIP/ EL RÍO POTI (TERESINA/PI) COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL ÁMBITO DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA ESCOLAR: LA RELACION ESTUDIANTE-RIO-ESCUELA

Edenilson Andrade Ferreira e Ernane Cortez Lima **512-545**

PEGAR PARA VER OUTRAS CARTOGRAFIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DO MAPA TÁTIL NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS NÃO VIDENTES/ SENSING FOR SEEING OTHER CARTOGRAPHIES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF USING THE TACTILE MAPS IN TEACHING GEOGRAPHY TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS/ TOCAR PARA VER OTRAS CARTOGRAFIAS: RETOS Y POSIBILIDADES DEL USO DEL MAPA TACTIL EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFIA A ALUMNOS INVIDENTES

Flora Antonia Soares Ribeiro e Lucas Pereira Vieira **546-571**

A (RE)PRODUÇÃO DOS SABERES: EDUCAÇÃO E A CERÂMICA ARTESANAL DO DISTRITO ADMINISTRATIVO DE ICOARACI, BELÉM-PARÁ/ THE (RE)PRODUCTION OF KNOWLEDGE: EDUCATION AND CRAFTSMANSHIP CERAMICS IN THE ADMINISTRATIVE DISTRICT OF ICOARACI, BELÉM-PARÁ/ LA (RE)PRODUCCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS: EDUCACIÓN Y LA CERÁMICA ARTESABAL EN EL DISTRITO ADMINISTRATIVO DE ICOARACI, BELÉM-PARÁ

João Victor Rocha Leão e Wanessa Viviane Paixão Farias **572-610**

FAZENDO GÊNERO NO CHÃO DA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DO EDP GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NA ESCOLA, NO X FALA PROFESSOR(A)/ CONSTRUCTION GENDERED ON THE SCHOOL FLOOR: REFLECTIONS FROM EDP GENDER, SEXUALITY AND DIVERSITY IN SCHOOL, AT THE X FALA PROFESSOR(A)/ CONSTRUYENDO GÉNERO EN EL ÁMBITO DE LA ESCUELA: REFLEXIONES DESDE EL EDP GÉNERO, SEXUALIDAD Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA, EN EL X FALA PROFESSOR(A)

Rusvenia Luiza Batista Rodrigues da Silva, Mariana Rabelo Valença e Pedro Israel Mota Pinto **611-633**

**A CIRANDA INFANTIL NO X FALA PROFESSOR (A)! – AÇÃO AFIRMATIVA NA
CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PARA A GARANTIA DE DIREITOS/ THE
CIRANDA INFANTIL AT X FALA PROFESSOR(A)! – AFFIRMATIVE ACTION IN
THE CONSTRUCTION OF A SPACE AND GUARANTEE OF RIGHTS/ LA
CIRANDA INFANTIL AU SEIN DE X FALA PROFESSOR(A)! – LA
DICRIMINATION POSITIVE DANS LA CONSTRUCTION D’UN ESPACE ET
GARANTIE DES DROITS**

Silvana Chagas Holanda e Camila Dutra dos Santos **634-657**

**O ESTADO IMPERIAL BRASILEIRO SE VÊ NO ESPELHO: APROXIMAÇÕES
SOBRE O TEMA BRASIL NO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PRIMÓDIOS DO
COLÉGIO PEDRO II/ THE BRAZILIAN IMPERIAL STATE SEES ITSELF IN THE
MIRROR: THE TOPIC BRAZIL IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE
EARLY DAYS OF THE “COLÉGIO PEDRO II” / EL ESTADO IMPERIAL
BRASILEÑO SE VE EN EL ESPEJO: APROXIMACIONES SOBRE EL TEMA
BRASIL EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN LOS PRIMORDIOS DEL
COLEGIO PEDRO II**

Jorge Luiz Barcellos da Silva **658-689**

**PROPOSTA DE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DOS ANOS
INICIAIS: UM OLHAR PARA LINGUAGEM CARTOGRAFICA. / PROPOSAL FOR
ANALYSIS OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS FROM THE EARLY YEARS: A LOOK
AT CARTOGRAPHIC LANGUAGE. / PROPUESTA DE ANALISIS DE LOS LIBROS
DE TEXTO DE GEOGRAFIA DE LOS PRIMEROS AÑOS: UNA MIRADA AL
LENGUAJE CARTOGRAFICO.**

Jose Orian Garcia Matos e Sulivan Pereira Dantas **690-705**

NORMAS 706-717

Editorial

Caros leitores e leitoras, as nossas saudações AGBeanas,

É com entusiasmo que divulgamos a edição de número 60, volume 1, referente ao período de janeiro a julho de 2023. A presente edição foi elaborada por duas equipes, uma que está se despedindo da revista e outra que está entrando para dar continuidade aos trabalhos.

Os artigos estão relacionados à proposta do X Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor (a)! - que ocorreu entre os dias 13 a 17 de julho de 2023 em Fortaleza/CE cujo tema foi: “É preciso estar atento e forte: ensino de Geografia na luta por um projeto democrático popular de Brasil”.

Este número conta com 22 artigos que discutem temas diversos ligados ao Ensino de Geografia, Práticas de Ensino, Políticas Educacionais, Formação docente, Análise e história da educação e debates sobre práxis de eventos da AGB relacionados com ensino e aprendizado. Somos convidados a refletir sobre a educação brasileira e os seus desafios, em especial no tocante à geografia escolar.

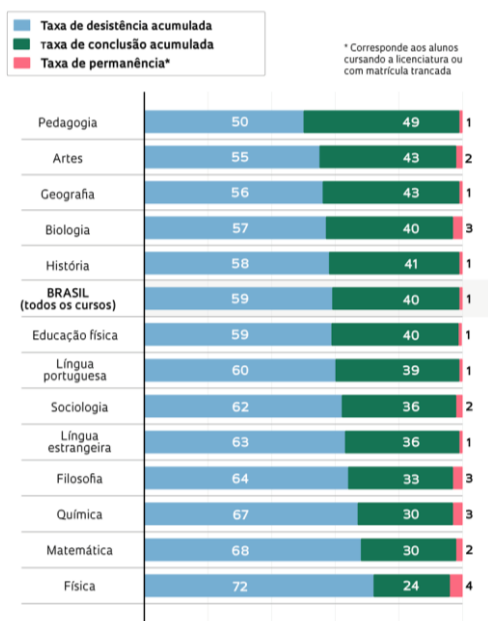
A importância dessa temática é imensa, não apenas para discutir o saber-fazer docente na geografia, mas ainda para refletir acerca da formação e carreira docente e seus desafios conjunturais e estruturais.

Exemplo de um desses desafios reporta-se a matéria publicada pela Revista Carta Capital em 25 de janeiro de 2024, que afirma que, ao menos 58% dos alunos de cursos de licenciatura abandonaram a universidade antes de adquirir o diploma, dados esses obtidos pelo Censo da Educação Superior de 2022, o que implicará em um futuro muito próximo, em um “apagão de professores”. Embora esse “risco” não seja recente - há estudos desde o início de 2000 alertando para essa possibilidade, relacionada à (falta) de perspectivas na e para a carreira — foi essa a maior taxa de evasão da década atual. Se a tendência prosseguir no país por mais 15 anos, não teremos mais profissionais suficientes para atuar na educação básica, sendo que o déficit de professores na educação básica no Brasil pode chegar a 235 mil em 2040. Os dados do último Censo da Educação Superior (2022), que evidencia que os cursos de licenciatura das universidades públicas apresentam 26,4% das vagas desocupadas, percentual que atinge 32,45% nas instituições privadas.

Outro exemplo, agora relacionado à dimensão do empresariamento porque tem passado a formação docente — entre outros processos crescentes de mercantilização da educação — diz respeito à precarização da formação docente, com aumento dos cursos de Educação a Distância (EaD). Sob a “encenação” de democratização e acesso ao ensino superior, assistimos a proliferação de caça níqueis disputando os recursos públicos da área de educação e os poucos recursos dos trabalhador@s interessados em uma formação superior. Há, por exemplo, documentos mostrando que em alguns cursos, temos até 500 alunos por docente! Há que se reconhecer ainda que frequentar um curso superior não implica “apenas” na aquisição de um “diploma”, mas em participar da vida universitária em suas disputas, conflitos, e encontros entre diversas pessoas, posições políticas, culturas etc. O que uma formação “à distância”, qualquer que seja seu formato, pode oferecer em relação a isso?

No tocante à licenciatura em geografia, destacamos a figura 1 a seguir, que se reporta à desistência acumulada, conclusão acumulada e permanência nas licenciaturas (2012-2021). No caso da Geografia, nossa seara de debate, podemos notar que a desistência chega 56%, ou seja, mais da metade de uma turma tende a desistir do curso antes de terminá-lo.

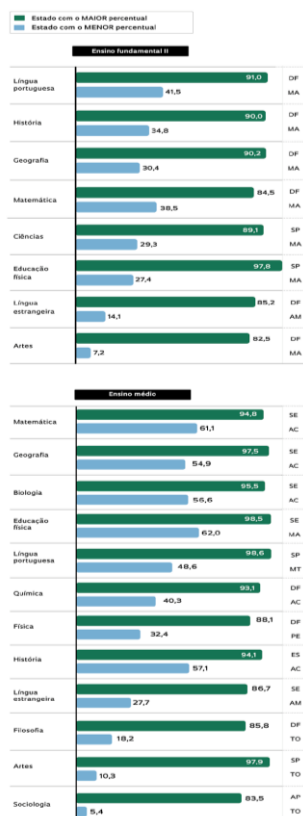
Figura 1 - "Quem fica nas licenciaturas" dados do Censo escolar superior (2012-2021)



Fonte: MEC/ INEP/ Censo da Educação Superior apud Revista Pesquisa FAPESP (2023) adaptada pelos próprios autores, 2024.

A figura 2 ilustra quais os estados com maior e menor percentual de pessoas habilitadas a atuar como licenciados nos segmentos do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, considerando os estados brasileiros em 2021.

Figura 2- Gráfico de Pessoas habilitadas atuarem por disciplinas e segmentos, considerando as unidades da federação com maior e menor percentual em 2021



Fonte: BOF, A. M. *et al.* **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais** (2023) apud Revista da Fapes (2024) adaptada pelos próprios autores.

Os dados revelam que, no caso da disciplina de Geografia, o estado com menor percentual de professores no ensino fundamental II, com 30,4%, foi o Maranhão e o com maior percentual, 90,2%, foi o Distrito Federal.

No caso do Ensino Médio, o estado com menor número de professores habilitados na disciplina de Geografia foi Acre e o com maior, com 97,5%, foi Sergipe, evidenciando a disparidade que temos entre as unidades da federação relacionadas à formação e valorização dos professores.

Outra problemática que se relaciona ao tema da evasão de licenciados de seus cursos e a qualidade da formação docente se associa à forma que assumiu a elaboração e, principalmente, a implantação da Base Nacional Comum Curricular, cuja proposta para o Ensino Médio foi “atravessada” pela Lei 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio). A incidência e obrigatoriedade de atrelar a formação docente à BNCC por meio da proposta da BNC-Formação (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019) tem sido sistematicamente criticada em função do crescente esvaziamento da formação específica e pedagógica dos professor@s.

Enfim, o abandono dos cursos de licenciatura também está muito ligado à atuação profissional, que se mostra cada vez mais desgastada com jornadas de trabalho muito altas, insalubridade e péssimas condições de trabalho, pouco incentivo a uma formação continuada, desvalorização social do profissional e de sua atuação, cada vez menos vagas em concursos públicos municipais e estaduais, baixos salários tanto no segmento público, quanto no privado. Logo, a questão é: mudamos as “técnicas de ensino” ou alteramos o quadro de precarização que cerca a profissionalização e a atuação docente? Quais políticas públicas teriam mais impacto no sentido de atrair docentes: BNCCs e seus correlatos em todos os níveis ou investimentos estruturais e valorização social e econômica do profissional da educação?

Deste modo, convidamos todos e todas as leitoras, a refletirem sobre essas temáticas expostas nesse editorial e os debates trazidos pelos artigos que compõem essa edição. Divulguem, comentem e analisem os artigos publicados, pensado com cuidado pelos antigos e novos editores da revista Terra Livre.

Esperamos, caras e caros leitores, que por meio das leituras dessa e das outras edições venham conhecer e participar da Associação dos Geógrafos e Geógrafas Brasileiros (AGB), pois acreditamos que apenas por meio da construção coletiva podemos fazer frente à conjuntura crítica que, embora com sinais de arrefecimento, segue a colocar em risco os setores mais vulneráveis a sociedade brasileira, bem como a ciência comprometida com essas minorias.

Nos despedimos desse editorial convidando todas as pessoas a participar do VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos e Geógrafas (CBG), que ocorrerá em São Paulo–SP, entre os dias 07 a 12 de julho de 2024, na Universidade de São Paulo (USP).

Desejamos uma leitura fecunda, com reflexões, inquietações e a transformação crítica e consciente relacionadas à profissão e à profissionalização docentes..

Concluimos essa edição com trecho da música que inspirou o tema da edição e do X Fala, professor (a)! A canção “Divino Maravilhoso” (1969), composição de Gilberto Gil e Caetano Veloso, eternizada pela linda voz da saudosa cantora Gal Costa.

Atenção ao dobrar uma esquina
Uma alegria, atenção, menina
Você vem, quantos anos você tem?
Atenção, precisa ter olhos firmes
Pra este sol, para esta escuridão
Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino, maravilhoso
Atenção para o refrão, uau!
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
Atenção para a estrofe e pro refrão
Pro palavrão, para a palavra de ordem
Atenção para o samba exaltação
Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino, maravilhoso
Atenção para o refrão, uau!
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
Atenção para as janelas no alto
Atenção ao pisar o asfalto, o mangue
Atenção para o sangue sobre o chão
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino, maravilhoso
Atenção para o refrão, uau!

É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
[...]

REFERÊNCIAS

BOF, A. M. *et al.* Carência de professores na educação básica: Risco de apagão? Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. v. 9. Brasília: Inep. .
QUEIROZ, C. Crise nos programas de licenciatura. **Revista Fapesp**. Ed. 384, On-line, 2024, p.12-17. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>. Acesso em 31 jan. 2023.
SERAFINI, M. Apagão de professores. **Carta Capital**. 2024, On-line. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>. Acesso em 31 jan. 2023.

Relatório

Censo da Educação Superior 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: Ministério da Educação, 2022.

Rachel Facundo Vasconcelos de Oliveira
(Coletivo de Publicações da DEN/AGB 2022/ 2023)
Rogata Soares Del Gaudio
Eduardo Karol
Maria Clara Salim Cerqueira
(Coletivo de Publicações da DEN 2023-2024)

**DO ENSINO REMOTO AO
ENSINO PRESENCIAL EM
CONTEXTO PANDÊMICO:
DESAFIOS NO ENSINO DE
GEOGRAFIA DE UMA
ESCOLA PÚBLICA EM TEFÉ
(AMAZONAS/BRASIL)**

*FROM REMOTE EDUCATION TO
PRESENTIAL EDUCATION IN A
PANDEMIC CONTEXT:
CHALLENGES IN GEOGRAPHY
TEACHING IN A PUBLIC SCHOOL
IN TEFÉ (AMAZONAS/BRAZIL)*

*DE L'ÉDUCATION À DISTANCE À
L'ÉDUCATION PRÉSENTIELLE EN
CONTEXTE DE PANDÉMIE : LES
DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DE
GÉOGRAPHIE DANS UNE ÉCOLE
PUBLIQUE À TEFÉ
(AMAZONES/BRÉSIL)*

Hanah Clara Farias Ribeiro

Graduada em Geografia e Especialista em Geografia Aplicada à Amazônia, ambas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

E-mail: hanahcribeiro62@gmail.com

Hikaro Kayo de Brito Nunes

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

E-mail: hikaobrito@gmail.com

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo identificar as dificuldades encontradas pela professora e estudantes (3º ano do Ensino Médio) em relação ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia após o retorno das aulas presenciais diante do contexto da Covid-19 em uma escola pública de Tefé – AM. Metodologicamente, foram realizados levantamentos e análises teóricas e documentais, realização de entrevista, aplicação de questionário, organização de roda de conversa e, por fim, tabulação de dados em gráficos e nuvens de palavras. Os resultados apontaram, comparativamente às duas turmas analisadas, situações semelhantes, principalmente na relação antes-durante-depois do ensino remoto, contribuindo para ampliação de aflições principalmente quanto associada ao vestibular, além dos prejuízos ocasionados durante o ensino remoto no campo do ensino de Geografia, com pouco rendimento, interação e ensino e aprendizagem, apontado tanto pelos estudantes quanto pela professora.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Pandemia, Ensino presencial.

Abstract:

The present study aims to understand the difficulties faced by teacher and students (3rd year of high school) in relation to the teaching and learning process in Geography after the return of face-to-face classes in the context of Covid-19 in a public school in Tefé - AM. Methodologically, theoretical and documental surveys and analysis were carried out, interviews were carried out, a questionnaire was applied, conversation circles were organized and, finally, data were tabulated in graphs and word clouds. The results showed similar situations in the two groups analyzed, especially in the before-during-after relationship of remote teaching, contributing to the expansion of afflictions mainly associated with the entrance exam, in addition to the damage caused during remote teaching in the field of teaching Geography, with little performance, interaction and teaching and learning, pointed out by both students and teacher.

Keywords: Geography teaching, Pandemic, Face-to-face teaching.

Résumé:

La présente étude vise à identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves (3ème année de lycée) par rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage en Géographie après le retour des cours en présentiel dans le contexte du Covid-19 dans une école publique de Tefé - AM. Sur le plan méthodologique, des enquêtes et analyses théoriques et documentaires, des entretiens, l'application d'un questionnaire, l'organisation d'un cercle de conversation et, enfin, la tabulation des données dans des graphiques et des nuages de mots ont été réalisés. Les résultats ont pointé, comparativement aux deux classes analysées, des situations similaires, principalement dans la relation avant-pendant-après l'enseignement à distance, contribuant à l'augmentation des afflictions principalement liées au concours d'entrée, en plus des dommages causés lors de l'enseignement à distance enseignement dans le domaine de l'enseignement de la géographie, avec peu de performance, d'interaction et d'enseignement et d'apprentissage, souligné à la fois par les étudiants et l'enseignant.

Mots-clés: Enseignement de la Géographie, Pandémie, Enseignement en présentiel.

Introdução

A pandemia da Covid-19, ocasionada por um vírus, numa cidade chinesa na virada do ano de 2019 para 2020, proporcionou uma problemática que atingiu não somente as questões de saúde, mas tomou proporções maiores no planeta, influenciando em diferentes contextos (Werneck; Carvalho, 2020; Gregory, 2020), como os políticos, sociais, econômicos, culturais. Além disso, listam-se os educacionais, bem como dos rotineiros episódios de negacionismo científico (Duarte; Benetti, 2022), que contribuíram ainda mais com os prejuízos, permitindo e acelerando a disseminação do vírus a partir da fluidez e vulnerabilidade do território enquanto marca da globalização.

Devido à paralisação das aulas presenciais, as escolas tiveram que fazer uso de outras estratégias didáticas para que o processo de ensino e aprendizagem tivesse o mínimo de prejuízo. Dessa forma, a utilização de ferramentas tecnológicas, trabalhadas sob a ótica do ensino remoto, foi mais presente no dia a dia dos professores e dos estudantes, evidenciando e descortinando as diferentes condições socioeconômicas e da própria familiaridade com tais recursos.

Foi notório que durante esse período de paralisação houve grandes dificuldades no ensinar (Souto; Moraes, 2021; Oliveira, 2021), sendo pauta para grandes debates, artigos e trabalhos publicados, o que evidenciou as complexidades principalmente da realidade tefeense (interior do Amazonas). Nesse caso, a falta e má qualidade de internet, somada à falta de capacitação de professores, à ausência de infraestrutura nas casas dos estudantes para o

acompanhamento das aulas remotas, à pobreza como condição escolar e aos fatores psicológicos de professores e estudantes (Bruce; Rodrigues; Billacrês, 2021) possibilitaram a ampliação da complexidade. Frente a esse contexto, a pandemia mostrou a fragilidade da educação em atender as necessidades reais dos estudantes.

Nesse cenário, o ensino de Geografia sofreu diversas modificações, haja vista que o conhecimento geográfico sempre foi de grande importância para a construção da realidade espacial e compreensão do cotidiano no qual o estudante está inserido. Contudo, mesmo antes da pandemia este vinha sendo deixado de lado levando em conta as reformas nos componentes curriculares (Rego; Costella, 2019; Bento; Almeida, 2022).

Questionamentos importantes podem ser feitos, sobretudo no “retorno às salas de aulas” na educação básica, momento em que professores e estudantes tiveram que se readaptar a uma realidade conhecida, mas alterada, aqui voltada a uma escola da rede pública estadual de Tefé – Amazonas. Destarte, este estudo é problematizado com os seguintes questionamentos: Como se deu o processo de ensino e aprendizagem em Geografia durante as aulas remotas? Quais os principais desafios durante o ensino remoto e nos meses iniciais do ensino presencial? De que forma professores e alunos lidaram com os desafios na aprendizagem dos conteúdos geográficos?

O objetivo deste estudo é identificar as dificuldades encontradas pela professora e estudantes (3º ano do Ensino Médio) em relação ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia

após o retorno das aulas presenciais diante do contexto da Covid-19 em uma escola pública de Tefé – AM.

Este estudo se justifica pela possibilidade de preenchimento de uma lacuna existente sobre o retorno das aulas presenciais pós ensino remoto, além de associar com o vestibular, tendo em vista que os estudantes do 3º ano passaram por mudanças significativas e que podem comprometer o desempenho no vestibular, se o fizerem. Tal estudo fez-se necessário para compreender o reflexo do ensino remoto no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, tendo em vista ter sido uma metodologia diferente da anteriormente adotada.

Com o retorno escolar, descrever as dificuldades encontradas tendo a visão tanto do professor, como do estudante e da própria escola é de suma importância, pois diversos trabalhos já foram apresentados referentes ao ensino em tempo de pandemia, mas, em relação a esse retorno, este trabalho é pioneiro em nível local e regional.

O presente texto é estruturado em subseções como forma de auxiliar na compreensão por parte dos leitores, sequencialmente em: Introdução (evidenciando as justificativas, inquietações, problemáticas e objetivo do estudo); Reflexões Teóricas (delineamento teórico-conceitual e aproximações com experiências já publicadas sobre outras realidades); Procedimentos Metodológicos (caracterizado pelos materiais e métodos adotados no estudo), Resultados e Discussão, e, por fim, as Considerações Finais.

Geografia, Ensino e Pandemia: Reflexões Teóricas

Ao pensar em Geografia é bastante perspicaz entender que há uma diferença entre a Ciência Geográfica propriamente dita e a Geografia como componente curricular. Barbosa (2016, p. 82-83) destaca que a Geografia é a Ciência “que estuda o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza”.

Por outro lado, em se tratando da Geografia como componente curricular, é necessário deixar claro que a mesma não seria apenas a reprodução do que a academia vem produzindo, ou seja, a Geografia como componente curricular vai além da compreensão do objeto de estudo e das categorias geográficas.

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os “saberes escolares referente ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno” (Cavalcanti, 2012, p. 45). Dessa forma, a Geografia nas escolas possui o papel de desenvolver o senso crítico dos educandos para compreenderem a realidade do mundo no qual estão inseridos, sendo esses sujeitos de transformações na sociedade.

Barbosa (2016, p. 83), quanto ao ensino de Geografia, discute que feito matéria escolar, a Geografia contribui para o educando se inserir no mundo, além de “compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização” e a inter-relação entre os fatos e fenômenos geográficos.

Logo, o ensino de Geografia deve ser pensado antes da pandemia, haja vista que o conhecimento geográfico é de grande relevância cotidiana para as pessoas, mas foi sendo deixado de lado, como foi possível observar nas reformas que o ensino de Geografia teve nos últimos anos (Straforini, 2018).

Dessa forma, a pandemia da Covid-19 colocou em evidência problemas no ensino escolar de Geografia que se estruturaram historicamente no Brasil e foram ignorados, tais como a distância do currículo escolar com a realidade do aluno e a não importância do conhecimento geográfico.

Além disso, não influenciava diretamente/imediatamente no seu processo de produção de conhecimento, pois a realidade do espaço geográfico no qual o aluno está inserido não é igual para todos, como afirma Santos (1978, p.122): “[...] o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”.

Concordamos, assim, com Bruce, Rodrigues e Billacrês (2021), que os impactos dessa pandemia no ensino público e privado foram de grande notoriedade, e os educadores tiveram que se adaptar a outras metodologias de ensino, pouco usadas durante o ensino regular. Foi evidente que os tempos de aula cronometrados, salas de aulas lotadas, espaços rígidos de aprendizagem, pouca infraestrutura, não pareciam dialogar com as demandas de uma sociedade guiada por recursos tecnológicos.

Para a realidade tefeense, os impactos advindos do contexto pandêmico foram notórios, materializados pela escassez de internet, falta de recursos tecnológicos individuais (tanto para o professor

como para o estudante), evasão escolar, despreparo de professores com o formato de ensino remoto, além dos problemas psicológicos e os ocasionados pelo vírus, dentre outras situações evidentes e perceptíveis durante o período de ensino remoto.

Tal realidade foi possível identificar durante o período em que a primeira autora deste artigo cursou Estágio Supervisionado I em uma escola municipal, onde os alunos moram em bairros periféricos e longe da cidade; e o Estágio Supervisionado II, realizado em uma escola estadual que atende alunos cuja maioria mora em bairros de boas condições, sendo notória a diferença das condições socioeconômicas e de familiaridade tecnológica.

Nesse sentido, destaca-se a emergência dos impactos na realidade escolar e acadêmica de modo que a existência de novas configurações possibilita reflexões múltiplas, sobretudo relacionadas ao ensino de Geografia e à formação de professores “[...] que tem como objetivo a formação de sujeitos críticos e de pensamento autônomo acerca dos desdobramentos socioespaciais à sua volta” (Souto; Morais, 2021, p. 123).

No ensino remoto, os professores tiveram que se adaptar nesse formato, evidenciando uma necessidade da alfabetização digital (Silva; Nascimento; Félix, 2020), pois o uso de aparelhos celulares, internet e redes sociais foi primordial. O professor além de saber o básico de tecnologia, readaptar sua aula para o ensino remoto, teve ainda que se desdobrar para atender a demanda daqueles alunos que não possuíam aparelhos eletrônicos para o estudo, e, devido essa problemática, houve um grande número de evasão. Foi implantado nas escolas de Tefé a campanha Fora da

Escola Não Pode, que faz parte do Programa Busca Ativa Escolar, para diminuição da evasão.

A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica, disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Foi desenvolvida pelo UNICEF e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, além do apoio do Colegiado de Gestores Municipais de Assistência Social e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde. A intenção é apoiar os governantes na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou risco de evasão (UNICEF, 2022).

Foi notório durante essa campanha, na qual a primeira autora pôde participar por estar realizando o Estágio, o quanto os professores se mobilizaram para que o ensino, principalmente o ensino de Geografia, chegasse ao menos de forma igual para aqueles alunos que não tinham aparelhos celulares, ou que não possuíam internet ou não tinham o apoio da família para o estudo.

Com isso, partindo da realidade do estudante durante o ensino remoto em contexto pandêmico, é necessário identificar as dificuldades que essa paralisação proporcionou, associando à nova prática de ensino remoto à falta de infraestrutura tecnológica, ao apoio familiar, à pobreza como condição escolar, dentre outros fatores presentes no cotidiano escolar.

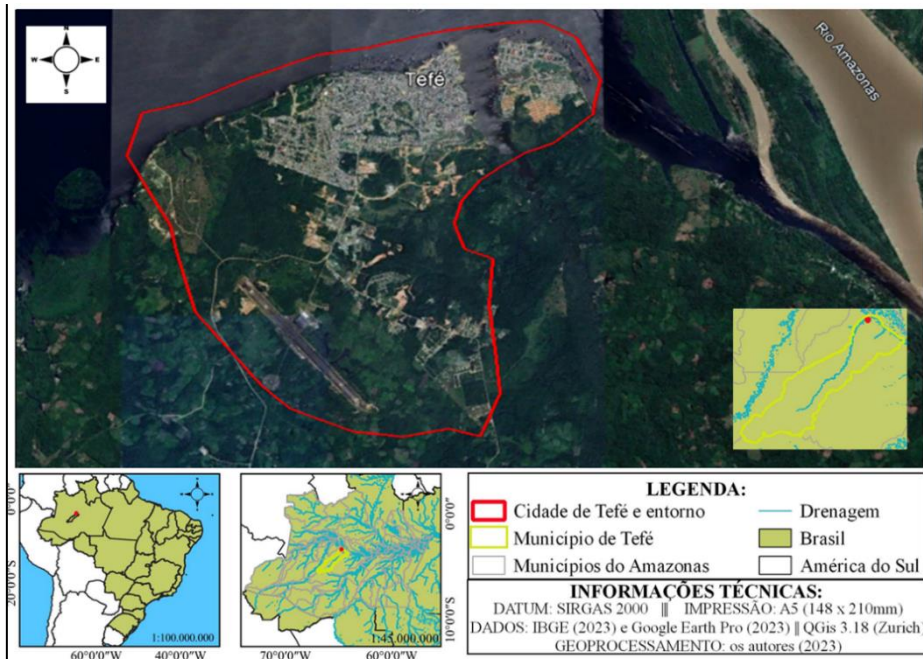
Procedimentos Metodológicos

Metodologicamente, a pesquisa desse trabalho foi classificada como exploratória, tendo como locus uma escola pública localizada na cidade de Tefé. Esta pesquisa possui o objetivo de contribuir para a ampliação da familiaridade com o problema, tornando-os explícitos ao construir hipóteses (Gil, 2017), haja vista que este trabalho visa responder às questões sobre o retorno escolar levando em conta o ponto de vista da professora e do estudante, sujeitos primordiais nesta pesquisa, estruturados em cinco momentos.

Em um primeiro momento recorreu-se às fontes teóricas com vistas à análise e leitura bibliográfica sobre o tema em discussão, sobretudo ao se considerar: Geografia como componente curricular; práticas de ensino de Geografia; Pandemia e Ensino Remoto.

Em um segundo momento, foi realizado o levantamento de dados. Importante destacar que a escola autorizou a pesquisa após a entrega da Carta de Apresentação, seguida de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para isso foi realizada uma entrevista com uma professora que leciona Geografia para turmas do 3º ano da escola selecionada na cidade (figura 1). A entrevista foi realizada com perguntas abertas e semiestruturadas, possibilitando maiores interpretações e liberdade nas respostas.

Figura 1 : Localização da cidade de Tefé



Organização: os autores (2023)

No desenvolvimento da pesquisa, foram selecionadas duas turmas para averiguação das dificuldades dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em relação à compreensão dos conteúdos geográficos e aos desafios associados durante as aulas remotas. Ademais, buscou-se compreender como e o quanto as mudanças nas aulas impactaram a vida do estudante sobre o vestibular. Em uma classe, foram aplicados questionários (terceiro momento), e, na outra, foi realizada uma roda de conversa (quarto momento), de maneira colaborativa e participativa, inclusive com gravação de áudio e para posterior transcrição das falas.

Por fim, os resultados obtidos através da entrevista com a professora e os questionários aplicados junto a uma turma foram descritos e apresentados (quinto momento) de forma anônima, por meio de abordagem quantitativa (gráficos e quadros). O questionário respondido pela primeira turma era composto por 26

questões de múltipla escolha ou descritivas. As questões abordavam: o perfil dos alunos, o retorno escolar e vestibular.

Acerca dos resultados da roda de conversa com os alunos, optou-se apresentar uma síntese das respostas no formato mais atual e que retrata o perfil desse público, que são as nuvens de palavras, as “Word Clouds”, que são representações visuais de palavras que dão mais destaques às palavras que aparecem com mais frequência, ou seja, aquelas que mais foram mencionadas pelos estudantes na roda de conversa, como utilizado por Prais e Rosa (2017) e Santos (2018).

Em relação às nuvens de palavras, estas foram construídas por meio do app Word Cloud disponível na loja do Play Store, retirando das respostas obtidas os conectivos, adjetivos e demais palavras para auxiliar na elaboração. Após a inserção das respostas, foram selecionados cores, modelos e layout. Os resultados obtidos possuem a abordagem quali-quantitativa, ou seja, utilizados dados numéricos e narrativas, experiências coletivas e individuais e ideias dos participantes.

Resultados e Discussão

Presencial-Remoto-Presencial: o que a professora tem a falar?

Ser professor é um desafio diário que exige desses profissionais grande atenção pois são responsáveis pela formação crítica de seus estudantes e futuros cidadãos. Nesse primeiro tópico, estaremos trazendo o resultado de uma entrevista, expondo o ponto de vista e da realidade de uma professora tefeense da disciplina de

Geografia que passou por esse período (presencial-remoto-presencial), destacando primeiramente seu perfil profissional e, em seguida, as metodologias e dificuldades encontradas durante o período remoto em decorrência do contexto pandêmico, que forçou inúmeras mudanças nas mais variadas esferas da sociedade. Becker (2020, p. 79) reflete sobre esta dimensão alertando que

[...] o avanço e o aprofundamento da atual crise humana, as modificações no mundo e na vida das pessoas, as repercussões sobre a natureza, a pandemia causada pelo COVID-19 são desafios para o ser humano contemporâneo da era planetária. Nesse novo tempo, qual o caminho a seguir e de quem é o legado de conduzir para a possibilidade de um novo mundo?

Foi perguntado à entrevistada qual era a sua formação acadêmica e quanto tempo de docência no geral e na escola onde lecionava Geografia. Na resposta obtida, constatou-se que ela é graduada em Geografia, com Especialização em Metodologia no Ensino de Geografia, possuindo 12 anos de docência (destes, sete anos atuando na escola). Em se tratando da formação docente e de como avaliava a inclusão de temas relacionados à tecnologia no ensino, foi respondido que: “Julgo ser importante e necessária à inserção dos recursos tecnológicos. Creio que podemos utilizá-los em diversas áreas dos conteúdos. Porém, encontramos diversas barreiras quanto à disponibilidade destes recursos” (fala da professora).

Em relação à paralisação das aulas e às metodologias adotadas para ensinar Geografia, a professora afirmou que “Foram diretamente voltadas para a redução dos conteúdos e a aplicação de

exercícios. Adotou-se bastante vídeo-aulas e elaboração de produção textual. Outra metodologia foi a análise de reportagens, documentários e filmes” (fala da professora).

Como aponta Gatti (2020), a utilização de diversas plataformas digitais para que o aluno não fosse tão afetado com a paralisação fez com que o professor adotasse e adaptasse com as antigas e atuais metodologias para ensinar Geografia, principalmente com a utilização da internet enquanto ferramenta tecnológica. Esta foi a solução para sanar essa problemática, mas não era acessível para muitos alunos e até mesmo para os professores, como descreve a entrevistada ao ser questionada se encontrou dificuldades com as ferramentas para ministrar as aulas: “Muitos foram os problemas em relação ao acesso a internet e a adaptação ao dia a dia dos educandos” (fala da professora).

O ensino remoto passou por grandes dificuldades em relação ao atendimento aos estudantes pois muitos não tiveram acesso às aulas, contudo os mesmos realizaram atividades extras no retorno presencial, como apontou a professora. Com isso, ela relatou sobre os assuntos de Geografia durante as aulas remotas, se houve compreensão por parte dos alunos e quais aqueles com maior(es) dificuldade(s), apontando que “Houve pouco aprendizado, pois muitos não tinham noção de alguns conceitos e não conseguiam desenvolver por meio dos conteúdos. Nas séries dos 1º anos, a questão cartográfica foi bastante prejudicada. Em relação ao 3º ano, julgo os conteúdos a respeito dos conflitos mundiais” (fala da professora).

Outra recurso utilizado foi o material impresso para alunos que não possuíam as tecnologias usadas durante o período remoto,

conforme a professora “a escola apoiava os professores em relação à disponibilidade da impressão de planos de aula” (fala da professora). Esses planos de aula continham os assuntos repassados para cada turma nas aulas remotas.

Ainda conforme Gatti (2020), a escola é um espaço coletivo sendo o princípio da vida pública desses cidadãos, fora do ambiente familiar. Com isso, o retorno escolar quando possível, foi um momento de grande ansiedade, esperança, e preocupação, uma vez que os protocolos sanitários ainda eram algo a ser considerado “anormal”, devido ao uso de máscara no ambiente escolar, distanciamento social e utilização de álcool.

O desafio maior com o retorno das aulas seria referente às mudanças ocorridas com a pandemia, e foi ressaltado pela professora que “Alguns fatores em relação ao empenho dos educandos, reduziu bastante. Muitos alunos não buscavam sanar as dúvidas e o principal motivo foi a acomodação sob a aprovação automática. Observa-se o grande desafio em conseguirmos melhorar o nível de aprendizado e promover uma descrição clara da Geografia” (fala da professora).

Quando perguntado sobre as dificuldades que os estudantes encontraram com os conteúdos no retorno e quais as metodologias para sanar essas dúvidas, ela relatou que “Houve bastante dificuldade em entender os conceitos e relacionar as situações do seu cotidiano, muita dificuldade na leitura e interpretação. Busco elaborar atividades que estimulem a relação com o seu dia a dia, explico os conteúdos e busco sempre exemplificar com determinadas aplicações. Apliquei conteúdos de séries anteriores, promovendo a revisão de determinados assuntos” (fala da professora).

Segundo Freire (2001), o professor durante sua carreira aprende com a realidade de cada aluno, de cada escola que leciona, não existe ensinar sem aprender, foi o que ocorreu com muitos professores durante esse período, aprenderam mais do que ensinaram, para se adaptar à nova realidade.

Em comparação com as aulas da professora entrevistada antes do ensino remoto, durante o ensino remoto e atualmente, a mesma avaliou a percepção dos alunos: “Reflico que é necessária uma maior base de capacitação, promover oficinas práticas, seminários de aula, show de geografia. Porque é preciso desenvolver meios de estimular as habilidades dos discentes. A percepção dos educandos, que não aproveitaram nada das aulas remotas e que a aprovação geral, para eles foi satisfatória” (fala da professora).

A entrevista teve resultado satisfatório, uma vez que todas as perguntas foram respondidas e compreendidas, relatando a real experiência de parte dos professores de Tefé durante o período presencial-remoto-presencial, suas dificuldades técnicas e metodológicas no ensinar Geografia, tendo uma responsabilidade redobrada. É importante frisar que foi um momento em que muitos professores assim como alunos, não possuíam a mesma realidade econômica e infraestrutura em casa, e por isso obtiveram grandes dificuldades em realizar suas aulas, sem contar os problemas psicológicos e a própria doença que devastava centenas de vidas.

Presencial-Remoto-Presencial: para além das inquietações dos estudantes

Neste segundo tópico, abordaremos as inquietações dos estudantes, destacando os principais comentários feitos por eles a respeito de como foi o processo de estudo no recorte temporal analisado (presencial-remoto-presencial). Será dada ênfase à disciplina de Geografia, a qual é o principal foco, a fim de entender como ocorreu a metodologia para que esses estudantes compreendessem a matéria.

Faz-se necessário deixar explícito que a escolha pelas turmas de 3º ano se deu pelo fato de que foram estudantes que passaram pelos três períodos (presencial-remoto-presencial) os quais enfatizamos anteriormente e também por serem finalistas e estarem prestando vestibular.

Os resultados desta pesquisa foram obtidos por meio de dois instrumentos: questionário e roda de conversa, os quais serão melhor detalhados a seguir.

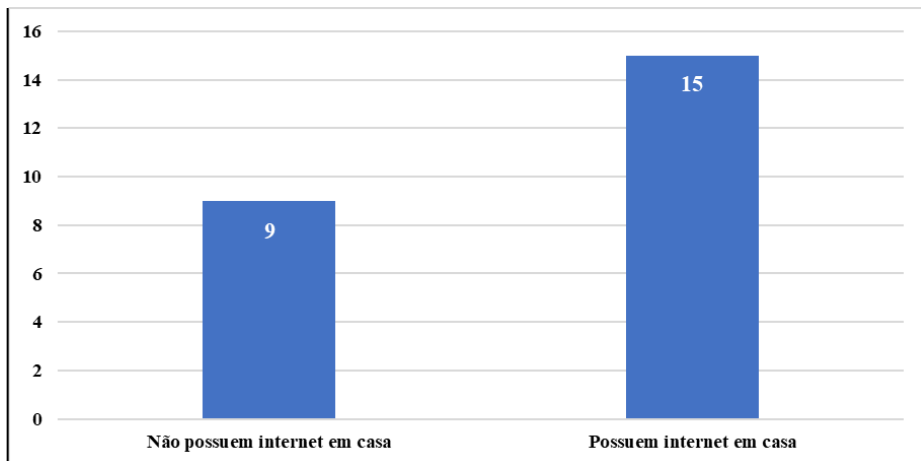
a. Os questionários

O questionário foi aplicado em uma das turmas de 3º ano da escola, e os resultados serão apresentados em forma de texto e gráficos, com números absolutos. Da primeira turma, 15 estudantes são do gênero feminino e nove do gênero masculino. De igual modo, a importância de se entender a faixa etária é fundamental (dos presentes em sala de aula, um possui 16 anos, 15 estudantes possuem 17 anos, enquanto oito estão com 18 anos), assim como a naturalidade (22 de Tefé, um de Coari e um de Manaus).

Tais informações possibilitaram compreender minimamente o perfil da turma, suas origens e faixas etárias, de modo que isso auxilia no entendimento e interpretação das respostas sobre ensino de Geografia, da mesma forma que o tempo de estudo na escola (apenas Ensino Médio) contribui para tal perfil. Do total de estudantes : 20 estudam na escola durante todo o Ensino Médio (acompanhando as metodologias da mesma escola antes, durante e depois do ensino remoto) ; um estuda há dois anos ; dois estudam há um ano, enquanto um estudava há aproximadamente 6 meses.

Em relação à renda média familiar, dos 24 estudantes presentes em sala de aula : quatro responderam que possuem renda média familiar abaixo de um salário mínimo ; quatro estudantes responderam que possuem renda média familiar de um salário mínimo ; seis estudantes responderam que possuem renda média familiar acima de um salário mínimo e 10 estudantes responderam não saber a renda média familiar. Sobre o acesso à internet em casa, dos 24 estudantes presentes em sala de aula : 15 responderam que sim, e nove alunos responderam que não possuem internet em casa (figura 2).

Figura 2: Disponibilidade de internet em casa



Fonte: pesquisa direta (2022)

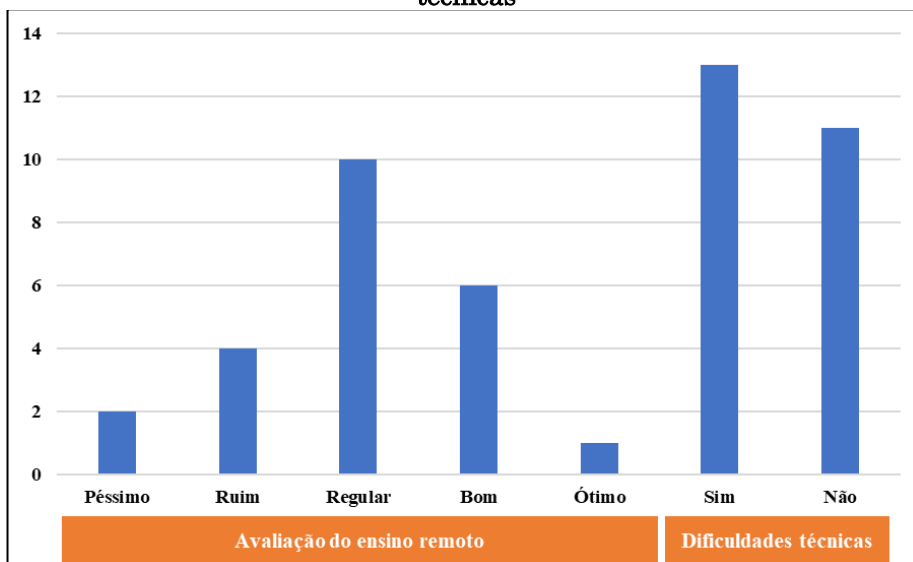
A disponibilidade ou não de internet contribuiu para sua avaliação no que se refere à qualidade da conexão. Os estudantes avaliaram como: ótima (nenhum); boa (três estudantes); regular (14 estudantes); ruim (dois estudantes); péssima (quatro estudantes) e sem resposta (um estudante). Em relação à posse de aparelho celular próprio: 23 estudantes responderam que sim, e um respondeu que não possuía celular próprio.

Sobre o acesso aos dados móveis: oito responderam que sim, possuem dados móveis frequentes, ao passo que 15 responderam que não possuem e um não respondeu. A posse de notebook próprio foi identificada por apenas seis estudantes, enquanto computador de mesa apenas quatro. A disponibilidade das ferramentas tecnológicas (internet, dados móveis, notebook, celular e computador de mesa) apenas para alguns estudantes se tornou um grande problema para que os mesmos pudessem acompanhar as aulas nesse novo formato.

Em relação à avaliação do ensino remoto: um estudante avaliou como ótimo; seis estudantes avaliaram como bom; 10

estudantes avaliaram como regular; quatro estudantes avaliaram como ruim e dois estudantes avaliaram como péssimo. E em relação às dificuldades técnicas para o acesso ao ensino remoto: dos 24 estudantes presente em sala de aula, 13 obtiveram dificuldades técnicas e 11 não obtiveram dificuldades técnicas (figura 3).

Figura 3: Avaliação dos estudantes sobre ensino remoto e dificuldades técnicas



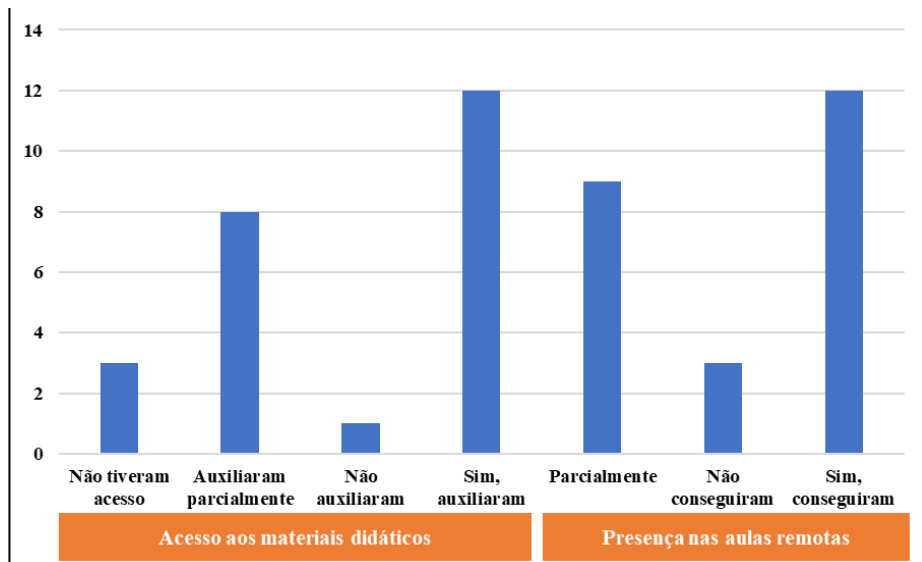
Fonte: pesquisa direta (2022)

Ao comparar os dois gráficos anteriores, constata-se o desafio inerente à questão da disponibilidade das ferramentas tecnológicas somente por parte de alguns estudantes, fato que impactou regularmente a avaliação do ensino remoto. Pode-se dizer também que, apesar das disponibilidades dessas ferramentas, as dificuldades em utilizá-las se tornaram uma problemática para grande parte dos estudantes, pois é necessário o conhecimento básico desses aparelhos digitais, tão imprescindíveis durante o ensino remoto.

O avanço da comunicação, atrelado à mecanização e tecnologia em rede e acessível (considerando as especificidades regionais, sociais e econômicas) intensificou uma liquidez da modernidade quando a sensibilidade torna-se distante da comunicação entre as pessoas, direcionando-se para o que Bauman (2001) nomeia de “adioforização”, que é a dispensabilidade da relação entre pessoas, histórias e culturas.

Sobre os materiais didáticos fornecidos pelos professores e se foram adequados ao processo de aprendizagem: 12 estudantes responderam que sim, auxiliaram; um respondeu que não auxiliou; oito responderam que auxiliaram parcialmente e três responderam que não tiveram acesso a eles (figura 4). E, em relação à presença nas aulas remotas: 12 estudantes responderam que sim, conseguiam estar presente nas aulas remotas; três não conseguiram estar nas aulas remotas e nove responderam que estiveram parcialmente.

Figura 4: Acesso aos materiais didáticos e presença nas aulas remotas



Fonte: pesquisa direta (2022)

Analisando as respostas em relação ao acesso aos materiais didáticos, há essa diferença nos resultados, devido ao fato que alguns estudantes, por possuírem diferentes ferramentas tecnológicas e habilidades no manuseio dessas – como também problematizam Venturini e Souza (2020) e Cavalcanti (2020) –, não se prendiam apenas aos materiais didáticos disponibilizados, mas sim em pesquisas referentes aos assuntos abordados, diferente daqueles que possuíam apenas acesso aos materiais didáticos, sem acesso a uma explicação plausível do docente.

Em contrapartida, havia os que não possuíam acesso a esses materiais, por motivos como falta de aparelhos eletrônicos, desinformações e falta de contato com o professor e a escola, haja vista, o momento de isolamento. A presença em aulas remotas só seria possível com ajuda das ferramentas tecnológicas, por isso ocorre essa oscilação de respostas entre as alternativas.

No que se refere à avaliação da experiência do Ensino Remoto: 13 responderam que a falta de contato com os professores para as explicações prejudicou o aprendizado; sete responderam que as questões econômicas, de internet e moradia, além do pouco prazo para a entrega dos trabalhos foi prejudicial; três responderam que aprovaram o ensino remoto, pois, acharam melhor estudar em casa e que essa modalidade ajudou a não ficarem reprovados; um respondeu que a praticidade em usar o celular para as pesquisas ajudou; um respondeu que não obteve dificuldades durante o ensino remoto.

De igual modo, quando questionados sobre ter auxílio (espaço específico, auxílio da família, dentre outros) constatou-se que: dois tiveram auxílio do professor e da escola; quatro estudantes não tiveram um espaço específico para o estudo, e não obteve ajuda familiar e nem de professores; seis estudantes não tinham um espaço específico para o estudo, mas, obtiveram auxílio da família; nove estudantes possuíram um espaço específico e auxílio da família.

Das respostas a respeito da disciplina de Geografia, e se tiveram dificuldade com os assuntos durante o ensino remoto: cinco responderam que sim, tiveram dificuldades e 19 responderam que não tiveram dificuldades. Acrescenta-se o fato de que três comentaram que não compreenderam alguns assuntos de Geografia; dois tiveram dificuldades em alguns assuntos de Geografia; 15 não tiveram dificuldades com os conteúdos de Geografia, pois, a metodologia da professora era acessível e de fácil compreensão; dois não comentaram e um não teve acesso aos conteúdos.

Ao comparar as aulas antes do ensino remoto, durante o ensino remoto e atualmente, os alunos avaliaram as aulas de geografia da seguinte forma: um considera que as aulas de geografia antes da pandemia eram melhores; dois consideram que as aulas de Geografia durante o ensino remoto e atualmente, se tornaram estressantes e mais rígidas; um considera que as aulas de Geografia no ensino remoto eram mais fáceis; um considera que as aulas de geografia no ensino remoto eram ruins devido à problemática da internet; 14 consideram que atualmente as aulas estão melhores devido à presença da professora em sala de aula e sete consideram que no ensino remoto e atualmente, as aulas são boas.

A respeito das dificuldades encontradas com o retorno das aulas presenciais: 13 responderam que ficou difícil conciliar os assuntos do ensino remoto com os assuntos das aulas presenciais; três não responderam; um respondeu que foram as questões de conciliar o horário com os estudos; três não obtiveram dificuldades com o retorno escolar, principalmente na matéria de geografia; três responderam que o retorno foi mais difícil, pois, já estavam acostumados com as aulas remotas, um respondeu que a dificuldade foi na quantidade de trabalhos e provas passadas com o retorno.

Ao serem questionados se pretendem prestar vestibular quando terminarem o 3º ano, das 24 respostas, 21 responderam que sim, e três disseram que não iriam prestar o vestibular. Das 24 respostas a respeito se acreditavam que o preparo para o vestibular foi prejudicado com as aulas remotas e de que forma: sete responderam que o ensino remoto não prejudicou; 15 responderam que o ensino remoto prejudicou o preparo para o vestibular; dois

responderam que se fosse fazer o vestibular, o ensino remoto havia prejudicado seu preparo; dois responderam que se fosse fazer o vestibular, o ensino remoto não os havia prejudicado.

Caso a resposta anterior tenha sido “sim”, sobre prestar vestibular e se o retorno presencial contribui para diminuir o prejuízo e de que forma, das 24 respostas: 17 responderam que sim, pois, com os professores em sala de aula ficou mais fácil a compreensão dos assuntos; quatro não responderam; um respondeu que diminuiu pouca coisa o prejuízo; um respondeu que o retorno não contribui para diminuir o prejuízo.

Das 24 respostas a respeito do curso que pretendem prestar vestibular, foi respondido, em ordem crescente: Medicina Veterinária, Letras, Matemática, História, Farmácia, Biologia, Física, Química e Música (cada um com um interesse), Psicologia e Medicina (com dois cada), Enfermagem e Direito (cada um com três interesses) e não sabem (cinco). A respeito da escolha do curso anterior, e se mudou durante a pandemia e por qual motivo, das 24 respostas: 17 responderam que a escolha do curso não mudou; três responderam que a escolha do curso mudou; três não responderam; um respondeu que a escolha do curso ocorreu durante a pandemia.

É notório que a maioria dos estudantes ao adentrar o Ensino Médio, não possui noção da importância do vestibular. Muitas vezes, têm em mente o curso que querem fazer, mas, não sabem dos caminhos que devem traçar até chegar a esse resultado, e isso ocorre devido a diversos fatores, tais como: a falta de informação na família, precário acesso aos meios de comunicação, e também o desinteresse dos próprios estudantes.

Logo, os professores e a escola se tornam os únicos meios de informação para esses estudantes, e isso foi crucialmente prejudicado no ensino remoto, pois, as preocupações em primeiro plano seriam como os docentes iriam ensinar nesta nova modalidade, e como os discentes iriam aprender . Dessa forma, as informações e cobranças sobre o vestibular foram se tornando menos frequentes e influenciando muito menos, como também observado em estudos de Araujo e Dutra (2021) em uma discussão geral; de Rocha e Lima (2021) em Dourados (Mato Grosso do Sul) e de Coelho, Santos e Sousa (2023) em Teresina (Piauí).

b. A roda de conversa

A roda de conversa, segundo instrumento utilizado na pesquisa ocorreu em uma segunda turma de 3º ano, sem a presença do professor. Com a autorização dos alunos, foi gravado apenas um áudio da conversa, e os resultados serão apresentados em um texto escrito e através das *Word Cloud*, ou seja, nuvens de palavras onde estarão as palavras mais citadas pelos alunos durante a roda de conversa.

Os resultados desta roda de conversa evidenciaram várias problemáticas e um déficit enorme no aprendizado em Geografia durante o ensino remoto. Não foi apenas a problemática da falta de internet, que é de baixa qualidade e poucos tiveram acesso. Assim, os estudantes passaram por uma problemática ainda maior, como a inexistência da quantidade ideal de professores efetivos (figura 5).

Figura 5: Perspectiva do ensino remoto pelos estudantes



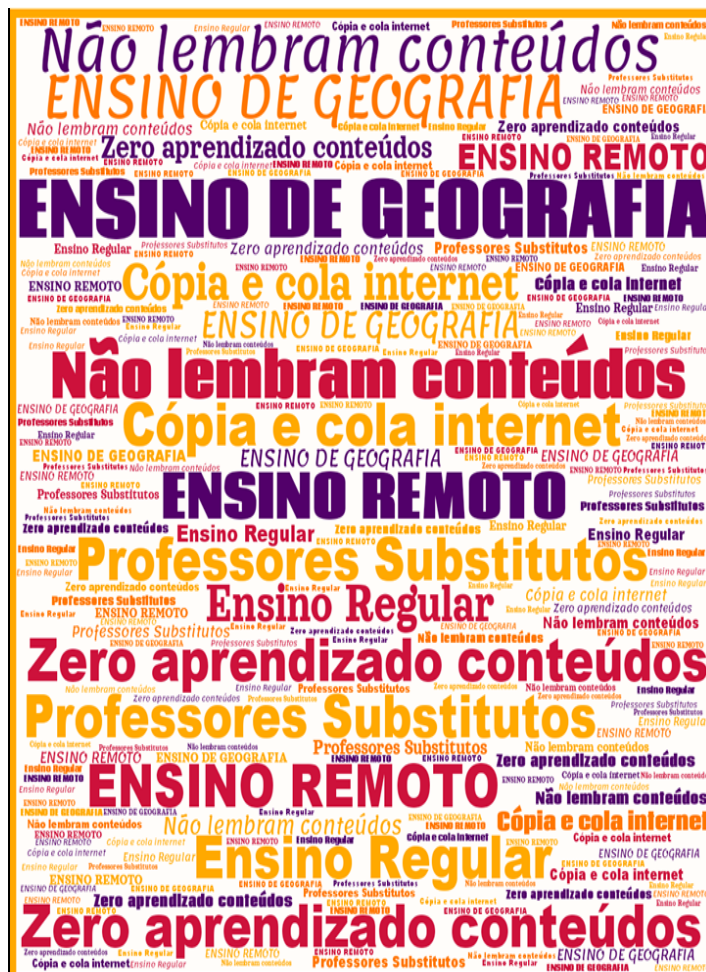
Organização: os autores (2022)

Ainda sobre o ensino remoto, a falta de cobrança dos professores e até mesmo o desinteresse dos professores em ensinar no período remoto, serviram de desmotivação para o aprendizado do aluno. Outra questão foi o modo como se deu o ensino remoto, pois,

utilizavam da rede social *Whatsapp* para o envio em PDF dos assuntos e trabalhos, denominados planos de aula. Com poucas orientações e explicações, os estudantes tiveram que fazer uso de outros meios para compreender o assunto.

Foi notório que os alunos sentiram falta da cobrança dos professores, a teoria e a prática dos assuntos de Geografia, o pouco prazo para a entrega dos trabalhos, foram o estopim para que os alunos procrastinassem (figura 6) e acumulassem trabalhos, sem contar que o cenário à época era de centenas de pessoas que estavam morrendo por conta do vírus, logo, o medo de infecção e os problemas psicológicos também serviram de desmotivação para os alunos.

Figura 6: Perspectiva do auxílio que os estudantes comentaram



Organização: os autores (2022)

Dessa forma, vê-se o ensino remoto foi mais prejudicial para os alunos do Ensino Médio, os quais irão prestar o vestibular. Assim, é notório que o aprendizado adquirido nos 1º e 2º anos, que foi o período do ensino remoto, não foi suficiente para o preparo desses estudantes, principalmente daqueles que não possuem conhecimento de qual curso irão optar, contudo, o contexto não afetou a escolha do curso daqueles que já decidiram. O único ponto positivo que se deu no ensino remoto foi que os estudantes

aprenderam e aprimoraram o uso das ferramentas tecnológicas para o ensino e aprendizado.

Em se tratando do retorno escolar, os mesmos relataram que a dificuldade maior foi a cobrança de trabalhos e de recapitular os assuntos já repassados no ensino remoto, pois houve muitos trabalhos, mas pouco aprendizado, o que logo se tornou uma problemática. Essa nova etapa, para muitos, foi de suma importância pois o contato direto com a explicação dos professores, os debates em sala de aula, são eficazes para a aprendizagem. Acerca das aulas de Geografia, relataram que a metodologia, a paciência e a compreensão da professora para com os alunos foram primordiais nesse processo.

Contudo, foi perceptível que o ensino remoto não obteve resultados satisfatórios no ensino e aprendizagem desses alunos, uma vez que ao serem indagados eles demonstravam não se lembrar de assuntos estudados durante esse período, e as avaliações apresentavam pontuações negativas. Por outro lado, ao serem questionados sobre os conteúdos de geografia estudados nesse retorno, os alunos citaram: Blocos Econômicos, Globalização e Revolução dos Transportes. Ademais, a avaliação do retorno escolar trouxe resultados com índices de bom a excelente, destacando ainda fragmentos associados a esse retorno (figura 8).

Os alunos tiveram um déficit no aprendizado durante o período remoto, e quando houve o retorno, com a ajuda dos professores, tentou-se consertar essa lacuna que não foi preenchida, para que os resultados nos vestibulares, e na formação crítica desses estudantes sejam positivos. O ensino remoto prejudicou grandemente o preparo desses estudantes para o vestibular pois

iriam prestar vestibular, não sabiam ao menos como ocorre esse processo, e muitos não se sentiam preparados ou estavam desmotivados para realizar as provas, devido esse déficit no seu aprendizado.

Logo, essa roda de conversa gerou resultados que ajudaram a compreender o recorte presencial-remoto-presencial, e os quais estão expostos nessa nuvem de palavras, destacando as principais palavras ditas pelos estudantes.

Considerações Finais

Os resultados sobre essa pesquisa foram satisfatórios, haja vista que os objetivos foram devidamente alcançados, e os resultados devidamente problematizados, respondendo à problemática desta pesquisa. Com isso, foi demonstrado que a dificuldade de internet, tanto para o professor quanto para o estudante, foi um dos principais empecilhos durante o ensino remoto, pois, ambos não possuem a mesma realidade econômica e de infraestrutura em casa, afetando seriamente o aprendizado do aluno, principalmente no preparo para o vestibular, como apontou a pesquisa.

O retorno escolar mostrou a grande problemática que o ensino remoto causou no aprendizado dos estudantes, principalmente na disciplina de geografia, em que as dificuldades de relacionar os conceitos com situações do cotidiano não foi possível, pois, os conteúdos não foram compreendidos. Contudo, esse retorno se tornou primordial para sanar esse déficit no ensino e aprendizado dos alunos.

Portanto, o presente trabalho busca contribuir com a comunidade acadêmica, uma análise e compreensão de quais foram as dificuldades encontradas pelo professor e estudante, no período presencial-remoto-presencial, principalmente no retorno escolar, onde a poucos trabalhos evidenciando essa questão nas escolas da cidade. Faz-se necessário, que este trabalho sirva de base para futuros artigos, tendo como sugestão uma análise do retorno escolar entre as escolas da zona urbana e zona rural de Tefé, evidenciando outra realidade, para compreender como aconteceu esse processo. Além disso, cabe destacar a questão da aprovação em massa dos estudantes pelo estado e município, e suas consequências para o ensino.

Referências

- ARAÚJO, Susana Lima de Queiroz Pontes de; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio. *Revista Thema*, v. 20, n. especial, p. 17-36, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.17-36.1831>
- BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia na Escola: Espaço, Tempo e Possibilidades. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 82-113, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.pdf> Acesso em 10 de ago. de 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECKER, Elsbeth Léia Spode. O ensino nos novos tempos e a relação professor-aluno. In: FARIA, Rivaldo Mauro de; BATISTA, Natália Lampert; RIZZATTI, Maurício. (Orgs). *Os contextos geográficos da COVID-19: possibilidades em tempos de pandemia*.

Rio de Janeiro: Eulim, 2020. (p. 74-88). Disponível em:<<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2021/03/Os-contextos-geograficos-da-COVID-19.pdf>> Acesso em 30 de out. de 2023.

BENTO, Victor Régio da Silva; ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. A Geografia e a BNCC do Ensino Médio: uma análise dos itinerários formativos da SEE-Acre. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, v. 12, n. 22, p. 05-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1010>

BRUCE, Antonio Jucivan Martins; RODRIGUES, Eubia Andréa; BILLACRÊS, Máximo Alfonso Rodrigues. Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia em Tempos de Pandemia: Impactos e Desafios. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia-MG, v. 12, n. 23, p. 75-91, jul./dez. 2021. Disponível em:<<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N23/Resumo-Art4-v12-n23.php>> Acesso em 07 de ago. de 2022.

CAVALCANTI, Isabella Macário Ferro (Org). *Tecnologias em tempos de isolamento social*. Belém: RFB Editora, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

COELHO, Leonardo Rafael Santos; SANTOS, Luís Eduardo Santiago dos; SOUSA, Leonardo Melo de. O ensino remoto de Geografia: experiências de professores em uma escola teresinense. *Ensino em Perspectivas*, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2023. Disponível em:<<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8698>> Acesso em 07 de ago. de 2022.

DUARTE, Daniel Edler; BENETTI, Pedro Rolo. Pela Ciência, contra os cientistas? Negacionismo e as disputas em torno das políticas de saúde durante a pandemia. *Sociologias*, v. 24, n. 60, 2022. DOI:<https://doi.org/10.1590/18070337-120336>

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 14 de set. de 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GREGORY, John. The coronavirus ‘infodemic’ is real. *Weratedthe websites responsible for it*. Stat, Feb. 28, 2020. Disponível em: <https://www.statnews.com/2020/02/28/websites-spreadingcoronavirus-misinformation-infodemic/>> Acesso em 07 de ago. de 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19?. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em:< <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577>> Acesso em 10 de set. de 2022.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n. 1, p. 201-219. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4833>

REGO, Nelson; COSTELLA, RoselaneZordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *Signos Geográficos*, v. 1, 1-15, 2019. Disponível em :< <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>> Acesso em 10 de ago. de 2022.

ROCHA, Elizabeth Matos; LIMA, Juliana Maria da Silva. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 2, p. 377-390, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14526>

SANTOS, Ana Beatriz Ribeiro dos. *Ensino de Geografia nas escolas de tempo integral no Ensino Médio em Teresina/Piauí: de que realidade estamos falando?*. Teresina, 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em:< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7655294> Acesso em 05 de set. de 2022.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, Maria José Souza Da; NASCIMENTO, Luciene Fabrizia Alves Do; FELIX, Pedro Wallas Soares de Araújo. Ensino Remoto e Educação Geográfica em Tempos de Pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020. *Anais...* Campina Grande:

Realize Editora, 2020. Disponível em:<
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68526>> Acesso em 05
de set. de 2022.

SOUTO, Joyce Caroline de Souza; MORAIS, Nathalia Rocha. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto e das tecnologias na prática docente. *Revista Ensino de Geografia*, v. 12, n. 22, p. 102-118, 2021. Disponível em:<
<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N22/Art6-v12-n22-Revista-Ensino-Geografia-Souto-Morais.pdf>> Acesso em 01 de set. de 2022.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, 175-195. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Busca Ativa Escolar: e o trabalho em rede*. (Coord. Ana Carolina Fonseca). Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em:<
<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/busca-ativa-escolar-e-o-trabalho-em-rede>> Acesso em: 10 de jul de 2022.

VENTURINI, Jamila Rodrigues; SOUZA, Joyce. *Tecnologias e Covid-19 no Brasil: vigilância e desigualdade social na periferia do capitalismo*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich BollStiftung, 2020. Disponível em: <
<https://br.boell.org/sites/default/files/2020-06/Tecnologias%20e%20Covid-19%20no%20Brasil%20vigil%C3%A2ncia%20e%20desigualdade%20social%20na%20periferia%20do%20capitalismo.pdf>> Acesso em: 01 de maio de 2023.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Caderno de Saúde Pública*, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>

WORDCLOUDS. Disponível em: <
<https://play.google.com/store/apps/details?id=ice.lenor.nicewordplacer.app>> Acesso em: 10 de jul de 2022.

Submetido em: 11 de agosto de 2023

Devolvido para revisão em: 04 de dezembro de 2023

Aprovado em: 12 de dezembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3107

COMO CITAR:

FARIAS RIBEIRO, H. C.; DE BRITO NUNES, H. K. Do ensino remoto ao ensino presencial em contexto pandêmico: desafios no Ensino de Geografia de uma escola pública em Tefé (Amazonas/Brasil). **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 20-58. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3107>. Acesso em: dia/mês/ano.

PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

*TEACHING PRACTICE IN
GEOGRAPHY: REFLECTIONS
AND EXPERIENCES*

*PRÁCTICA DOCENTE EN
GEOGRAFÍA: REFLEXIONES
Y EXPERIENCIAS*

Danilo Carneiro Magalhães

Secretaria Municipal de Educação de
Fortaleza (SME Fortaleza)
Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-
CE)

E-mail: danilocarmag@gmail.com

Resumo:

Este artigo compartilha práticas pedagógicas e experiências desenvolvidas em aulas de Geografia em escolas das redes públicas de ensino municipal de Fortaleza e estadual do Ceará. O estudo foi realizado a partir de três eixos operacionais: o primeiro voltado a um estado da arte baseado em referências bibliográficas clássicas e atuais vinculadas ao ensino de Geografia e ao processo de ensino aprendizagem, com destaque para Freire (1996), Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009), Kimura (2010), dentre outros; o segundo volta-se para o relato de experiências realizadas no espaço escolar, a saber: estímulos à leitura e à escrita, utilização de músicas e obras cinematográficas, realização de aulas em campo, dentre outras; o terceiro, referenciado em Zabala (1998), se trata de uma breve discussão em torno do processo de avaliação. Em suma, considera-se que o ensino de Geografia extrapola os limites da sala de aula e que a docência se concretiza também em uma dimensão classista que supera a mera aplicação de metodologias.

Palavras-chave: Prática; Docência; Geografia.

Terra Livre	São Paulo	Ano 38, v.1, n.60, jan-jun 2023	ISSN: 2674-8355
-------------	-----------	---------------------------------	-----------------

Abstract:

This paper aims to share pedagogical practices and experiences developed in Geography classes in public schools in the municipality of Fortaleza and the state of Ceará. The study was carried out based on three operational axes: the first, focused on a state of the art based on classic and current bibliographic references linked to the teaching of geography and the teaching-learning process, with emphasis on Freire (1996), Pontuschka, Cacete and Paganelli (2009), Kimura (2010), among others; the second focuses on reporting experiences carried out in the school space, namely: encouraging reading and writing, using music and cinematographic works, conducting classes in the field, among others; the third, referenced in Zabala (1998), is a brief discussion around the evaluation process. In short, it is considered that the teaching of geography goes beyond the limits of the classroom and that teaching also takes place in a class dimension that goes far the mere application of methodologies.

Keywords: Practice; Teaching; Geography.

Resumen:

Este artículo comparte prácticas pedagógicas desarrolladas en clases de Geografía en escuelas de las redes públicas de enseñanza municipal de Fortaleza y del estado de Ceará. El estudio se realizó a partir de tres ejes operativos: el primero se enfoca en un estado del arte basado en referencias bibliográficas clásicas y actuales vinculadas a la enseñanza de la Geografía y al proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis em Freire (1996), Pontuschka, Cacete y Paganelli (2009), Kimura (2010); el segundo se centra en el relato de experiencias realizadas en el espacio escolar, a saber: fomento de la lectura y escritura, uso de músicas y obras cinematográficas, realización de clases en campo, entre otras; el tercero, referenciado en Zabala (1998), consiste en una breve discusión en torno al proceso de evaluación. En resumen, se considera que la enseñanza de la Geografía trasciende los límites del aula y que la docencia se concreta también en una dimensión classista.

Palabras clave: Práctica; Docencia; Geografía.

Introdução

Pensar a prática docente em Geografia é um instigante exercício, pois, para realizá-lo, além de considerarmos a multiplicidade de conteúdos e temas sobre os quais esta ciência e disciplina escolar se debruça, devemos, também, atentar à gama de situações que envolvem o espaço escolar.

Num sentido mais amplo, devemos ainda considerar que a/o docente em Geografia é também integrante de uma categoria profissional e que, por vezes, sua atuação exige participação em espaços e momentos externos ao espaço escolar.

Este artigo compartilha práticas pedagógicas e experiências desenvolvidas em escolas das redes públicas de ensino municipal de Fortaleza e estadual do Ceará¹. Em termos específicos, objetiva-se a realização de um estado da arte que nos permita interpretar a formação de novas e novos docentes em Geografia, bem como utilizar as experiências desenvolvidas em sala de aula como acervo para a produção de conhecimento sobre a geografia escolar.

O estudo foi realizado a partir de dois eixos operacionais:

- o primeiro voltado a um estado da arte baseado em referências bibliográficas clássicas e atuais vinculadas ao ensino de Geografia e ao processo de ensino aprendizagem, com destaque para Freire (1996), Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009), Kimura (2010), Kaercher (2013), dentre outros;

¹ O primeiro movimento de elaboração deste trabalho se deu por ocasião de uma reunião promovida em uma das escolas com a finalidade de compartilhar práticas pedagógicas, realizada em 2019.

- o segundo volta-se às experiências realizadas no espaço escolar, a saber: estímulo à leitura e à escrita; utilização de linguagens e recursos não-convencionais, sendo destaque a utilização de músicas e obras cinematográficas produção de fanzines realização de aulas em campo e promoção de rodas de conversa e palestras.
- o terceiro realiza uma breve discussão acerca do processo de avaliação em duas perspectivas: a institucional, tal como presenciamos nas escolas, e outra que destaca a importância de nos percebermos no procedimento avaliativo.

O que aqui se demonstra é a tentativa cotidiana de aplicação de preceitos teórico-metodológicos há muito discutidos no âmbito da educação e do ensino de Geografia, que, em nossa compreensão, são fundamentais na construção de uma prática docente que estimule a autonomia dos estudantes e a construção de conhecimentos críticos e conectados às questões emergentes na vida social. Desde já, ponderamos que os temas desdobrados por ocasião deste trabalho partem de nossas vivências nas escolas. Não pretendemos, pois, estabelecer qualquer manual de práticas pedagógicas, ou, delimitar aquilo que deve ser o processo ensino-aprendizagem a qualquer outro docente.

Reflexões sobre a prática docente

O exercício da docência exige o constante ato de (re)pensar nossa prática em sala de aula, nas relações com os estudantes e na nossa relação com o objeto a ser estudado. É nesse sentido que Freire (1996) discorre sobre o ato de ensinar-aprender. Podemos, portanto,

associar esta ação a um constante processo de formação: docente, mas, sobretudo, humanístico.

É necessário compreender que a educação se dá não apenas na escola e que

Há uma articulação indissociável entre o fazer e o pensar, há uma incessante e imensa atividade na percepção, e na sensibilidade. Há um fazer, uma ação por parte dos órgãos da percepção que, na verdade, constituem um feixe complexo interligado, que é a experiência sensível. O ser humano, sendo efetivamente um ser ativo, relaciona-se com o mundo exterior pela ação, que articula o pensamento e a realidade exterior. (Kimura, p. 46, 2010).

A afirmação de Kimura vai ao encontro do que comenta Freire (1996): a aprendizagem é anterior ao ensino. Nossos estudantes não podem ser alcançados pelos conteúdos que nos propomos trabalhar se antes não compreendemos que, por mais jovens que sejam, trazem consigo uma bagagem de conhecimentos preestabelecidos sobre várias dimensões da realidade objetiva: comportamentos, habilidades, percepções sobre o espaço...

No contexto escolar os elementos de ensino-aprendizagem se põem em relação dialética, de modo que um não existe sem o outro, o que exige de professoras e professores abertura ao que se pode aprender e discutir durante suas aulas, com o devido rigor ético e metodológico (Freire, 1996).

Em acordo com Freire (1996), Kimura (2010), Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009), entendemos a docência como a possibilidade de articulação entre o mundo percebido e apreendido e o conhecimento formal, entre a teoria e a prática, ou ainda, o processo de construção de indivíduos com capacidade de perceber e interagir criticamente com o mundo que lhes cerca.

Tais concepções nos põem um novo questionamento: que Geografia desenvolver? Não tratamos, é claro, da sugestão de uma nova corrente do pensamento geográfico, mas das potencialidades apresentadas pelo ensino de Geografia uma vez que as convicções teórico-metodológicas de professoras e professores guiam suas práticas de ensino.

Consideramos que o ensino de Geografia deve estar voltado à emancipação dos indivíduos, à construção de uma sociedade equânime, e isto passa diretamente pela elaboração de situações de ensino-aprendizagem que ponham os estudantes a se perceberem no espaço geográfico em múltiplas dimensões, tal como nos aponta Rossi (2018), ou, nas palavras de Kaercher (2013, p. 225), “é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania”. Pereira, Rocha e Chaves (2016, p. 35) apontam que “a união dialética entre teoria e prática, a práxis efetivamente construída, contribui para a transformação de realidades que não estão fomentando processos humanizadores”.

No sentido da construção de leitura de mundo, partimos do entendimento que as relações entre sociedade e natureza, bem como seus reflexos históricos, se materializam no que conhecemos como espaço geográfico. Sobre isso, Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009) expõem que

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (p. 38).

No espaço escolar, o ensino de Geografia oportuniza aos docentes o diálogo com os mais diferentes temas e realidades, o que,

a nosso ver, é mais um desafio que uma facilidade. Souza Neto (2008, p. 48-49) aponta que

Em uma diversidade assim, pensar o espaço tornou a tarefa complexa aos professores de Geografia; mas, de certa forma, acabou com a ideia de que o espaço geográfico é uma coisa fixa, morta, petrificada. Então agora é preciso, para compreender a realidade, saber, por exemplo, por que na mesma feira se oferecem miçangas paraguaias e comida local, de onde vêm as mercadorias, como os novos hábitos mudaram a paisagem da cidade, qual a relação dos mais novos com o lugar em que eles nasceram e crescem, como convivem o menino de recado e o aficionado em jogos eletrônicos, o seu Zé da bodega da esquina e o grande supermercado, como as antigas famílias que viviam no campo se adaptam à cidade, como os trabalhadores rurais se transformam em operários fabris, qual a importância dos aposentados para a economia local.

Assim sendo, o trabalho docente só é possível a partir do devido planejamento das atividades pedagógicas. Não se trata aqui de planejamento apenas enquanto a carga horária garantida em lei² para o desenvolvimento dessa e outras tarefas, mas, ao ato, em si, de se pensar estrategicamente (independentemente do espaço físico ou momento) o que se pretende realizar.

O planejamento deve estar atrelado à concepção de ensino e perspectivas metodológicas adotadas. Kimura (2010, p. 84) diz que

Se o empenho estiver voltado para um ensino inovador, democrático e dialógico, planejá-lo significa voltar-se para essa perspectiva. É ela que estará levando à escolha dos temas de estudo, à elaboração e organização dos procedimentos e ações para o seu desenvolvimento, aos momentos, às sequências e à articulação entre os mesmos, bem como à criação de condições para a concretização

² Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida popularmente como “Lei do Piso”. Estabelece o piso salarial do magistério no Brasil e define 1/3 da carga horária para atividades de planejamento.

desse ensino. Há uma situação de provisoriedade nesse planejamento, pois podem advir, por vezes, novas necessidades que se interpõem, merecendo que coloquemos ou retiremos determinados aspectos ou etapas. Porém, se tivermos clareza dos rumos que nos levam àqueles objetivos do ensino, as modificações que porventura sejam feitas significarão que estamos em sintonia com a dinâmica da realidade escolar. É nessas condições que vemos a possibilidade de o planejamento ser não um ato meramente burocrático, mas, um instrumento democrático.

Portanto, um bom planejamento, por mais paradoxal que pareça, deve estar aberto a situações que somente a espontaneidade vivida em sala de aula pode proporcionar, pois, assim, entendemos ser possível conduzir a reflexões, à ampliação da compreensão de mundo, a um crescente interesse pelo conhecimento por parte dos estudantes.

Experiências desenvolvidas

Compartilharemos aqui algumas práticas realizadas desde o ano de 2018 na esperança de colaborarmos como suporte ou com material comparativo para as atividades de colegas professoras e professores de Geografia.

As ações relatadas encontram apoio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Competência Específica 1 da área de Ciências Humanas:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (BRASIL, 2017, p.559).

Ainda mais especificamente, se apoia na habilidade 6 (EM13CHS106), da referida competência:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.560).

Estímulos à leitura e escrita

Começaremos, pois, pelo mais básico: leitura e escrita, uma vez que o desenvolvimento destas habilidades é fundamental para a compreensão dos conteúdos de qualquer disciplina escolar, portanto, não deve estar restrito apenas às intervenções promovidas por colegas da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias - com destaque aos da Língua Portuguesa.

Nas aulas de Geografia buscamos possibilitar momentos de leitura sendo frequente o uso de textos selecionados no livro didático, textos complementares e textos jornalísticos. Para nós é imprescindível o estímulo à interpretação de textos, pois, a capacidade de decodificar os escritos pode facilitar a compreensão do espaço geográfico, na medida que, a habilidade da interpretação, se expande além dos textos escritos.

Em 2019, participamos de um projeto interdisciplinar proposto em uma das escolas que atuamos, chamado “Entrelaçando Saberes”, que objetivava a discussão de conteúdos a partir do livro O Quinze, de Rachel de Queiroz. Com base nesta leitura, pudemos trabalhar, em formato de roda de conversa juntamente a estudantes do Ensino Médio, temas como os aspectos ambientais e políticos

associados ao fenômeno das secas, migrações, e os campos de concentração para flagelados da seca que existiram no Ceará no começo do século XX.

Como incentivo à escrita, temos orientado atividades de produção de redações a partir de diferentes temas motivadores, também de resumos e fichamentos sobre textos e conteúdos selecionados, com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento do pensamento crítico pelos estudantes. Tais atividades são particularmente interessantes pela possibilidade que oferecem de contextualização com fatos do cotidiano.

Utilização de linguagens e recursos diversos

Para além do estímulo à leitura e escrita, e, ainda amparados pela EM13CHS106, a busca pela utilização de diversas linguagens para o ensinar-aprender Geografia tem sido uma constante, no sentido de proporcionar um ensino conectado com a vida social atual, como nos aponta Cavancanti (2008).

Não questionamos a validade do uso do livro didático, longe disso, mas, como aponta Vesentini (2009), este material deve ser entendido como um meio e não o fim no processo ensino-aprendizagem. Portanto, é parte da atividade pedagógica a experimentação e descoberta de materiais e recursos que a dinamizem.

Nesse sentido, Oliveira e Holgado (2016) refletem o potencial que o uso de músicas tem na dinamização de situações de ensino-aprendizado, além de sugerirem caminhos metodológicos para sua aplicação. Em nossa experiência, as músicas, usadas em diferentes contextos e para o debate de diferentes conteúdos, além de

dinamizarem as aulas, se mostram importantes na expansão dos horizontes culturais de professores e estudantes.

Apresentamos a seguir, uma lista de algumas das músicas que têm sido utilizadas e os temas debatidos a partir das mesmas.

Música	Artista	Temática
A cidade Da lama ao caos	Nação Zumbi	Geografia Urbana Organização do espaço urbano
Do Brasil	Vander Lee	Geografia Agrária Relação campo- cidade
Negro drama	Racionais Mc's	Geografia Urbana Questões étnico- raciais

Alcântara e Fioravanti (2018) demonstram as potencialidades do uso de produções cinematográficas para o ensino da Geografia. Em nossas aulas, os filmes são sempre utilizados a partir do debate de um tema gerador previamente discutido. Isto é fundamental, pois demonstra aos estudantes o valor pedagógico da atividade. Os filmes e documentários que escolhemos raramente são exibidos em sua totalidade, com exceção daqueles cuja duração é compatível com a extensão da aula (considerando o tempo necessário para debatê-los).

Apresentamos a seguir, uma lista de alguns dos filmes exibidos nas aulas, e, os temas debatidos a partir destes.

Filme	Direção	Temática
Tempos Modernos	Charles Chaplin	Revolução Industrial Fordismo Trabalho
Adeus, Lênin!	Wolfgang Becker	Guerra Fria
Encontro com Milton Santos	Silvio Tendler	Globalização Geopolítica

Por último, as atividades que envolvem desenho, como a elaboração de croquis ou mapas mentais, normalmente aplicadas com as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II ou de 1º ano do Ensino Médio, facilitam o entendimento de princípios cartográficos básicos, além do desenvolvimento da percepção sobre o espaço e sobre a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos, como aponta Santos (2013).

Nesse sentido, Santos, Machado Neto e Magalhães (2019), demonstraram que o processo de criação de fanzines possibilita a elaboração de métodos qualitativos de avaliação da aprendizagem. Destaca-se ainda a abrangência multidisciplinar da metodologia e a facilidade de adequação da mesma a diferentes níveis de ensino.

Desenvolvemos uma oficina de criação de fanzines sobre o processo de globalização em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II (figura 1). Observou-se que a atividade possibilitou a mobilização de diversas habilidades operatórias dos estudantes, tais como as descritas por Antunes (2005), sobretudo aquelas associadas ao ato de criar algo, interpretar e sintetizar informações, analisar dados, comparar e criticar diferentes situações, e, por fim, chegar a conclusões como resultado do próprio esforço de pesquisa, ainda que em um patamar elementar.

Figura 1: Fanzines produzidos por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em escola da rede pública municipal de Fortaleza



Fonte: Acervo do autor.

Realização de aulas em campo

Uma abordagem pedagógica primordial ao ensino de Geografia, sobretudo se o objetivo do ensino-aprendizagem é aguçar nos estudantes a percepção de serem eles sujeitos no espaço geográfico, se dá pela realização de aulas em campo.

Neste sentido, temos acordo com Oliveira e Assis (2009, p. 198) quando argumentam que a aula em campo

[...] não deixa de ser aula, requisitando, aos docentes e discentes, preocupação com o objetivo de estar em campo: uma construção e legitimação do pedagógico processo de formação humana dos alunos e dos próprios professores em sua trajetória profissional. A aula em campo não é um simples passeio, um dia de ócio fora da escola, o momento de alívio e brincadeiras, um caminhar para relaxar as mentes 'bagunçadas' das crianças e jovens do mundo moderno.

Com isso em mente, conduzimos turmas do Ensino Médio, a uma aula em campo na foz do rio Pacoti, limite municipal entre Fortaleza e Aquiraz, tendo por objetivos: discutir a dinâmica geoambiental da zona costeira cearense; observar diferentes

paisagens componentes da região metropolitana de Fortaleza; e, promover possibilitar a compreensão sobre a ação dos diferentes agentes produtores do espaço geográfico cearense.

O local foi escolhido por possibilitar uma ampla discussão sobre a paisagem (natural e cultural) da cidade de Fortaleza - temas recorrentes nos vestibulares da Universidade Estadual do Ceará.

Para este trabalho, foram realizadas aulas preparatórias, elaboração de material didático relacionado aos temas a serem discutidos e orientações sobre os procedimentos a serem seguidos durante a atividade.

Como finalização, realizou-se uma roda de conversa para o compartilhamento de aprendizados e avaliação coletiva da aula em campo.

Realização de palestras e rodas de conversa com convidados

A aula de Geografia não se encerra em si. Por vezes é necessário que ampliemos as abordagens levando à escola vozes e sujeitos que possam complementar nossos temas e conteúdos. Neste sentido, buscamos oportunizar, sempre que possível, a realização de palestras e rodas de conversa sobre assuntos previamente debatidos em nossas aulas.

Experiência instigante se deu quando convidamos colegas ativas nos movimentos feministas em Fortaleza para uma roda de conversa com o tema “Desigualdade de gênero e Feminismo(s)” (figura 2), em complemento às aulas sobre características populacionais brasileiras em turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Nossa intenção era discutir junto aos nossos estudantes temas emergentes na sociedade atual, além de provocar debates,

possibilitar o confronto de opiniões diversas e ampliar as percepções acerca de diferentes realidades.

Figura 2: Roda de conversa “Desigualdade de gênero e Feminismo(s)”



Fonte: acervo do autor.

Breves considerações sobre avaliação na prática docente

Zabala (1998) considera que a avaliação é uma das etapas fundamentais do processo educativo e que deve observar mais que tão somente resultados de exames regularmente aplicados.

Sendo assim, a exigência de resultados cristalizados em notas ao fim dos bimestres demanda, ao longo do ano letivo, a utilização de metodologias igualmente rígidas, tais como a aplicação de provas de múltipla escolha. Empiricamente, observamos que essa imposição provoca vícios na prática avaliativa de professoras e professores, sobretudo, por pensar esse processo apenas como “um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e

somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos” (Zabala, 1998, p.195).

Entendemos, no entanto, que as dinâmicas da vida escolar, da cidade e das relações pessoais dos estudantes devem ser consideradas em dada medida em nosso processo avaliativo. Dessa forma, não vemos a quantificação e o simples caráter diagnóstico como suficientes para a definição da qualidade do processo ensino-aprendizagem desenvolvido. Tentamos, portanto, avançar à agregação de aspectos da avaliação formativa em nossas práticas, especialmente pela incorporação do conselho de classe³ como etapa da avaliação.

Se é de amplo entendimento que nossas escolas ainda guardam fortemente princípios de avaliação meramente quantitativos, pensamos que este fato não é de responsabilidade, necessariamente, dos núcleos gestores das escolas ou dos docentes, estando mais relacionado à estrutura educacional que visa notas altas, resultados positivos nas avaliações externas, e aprovação em vestibulares como sinônimo de sucesso.

Sousa (2013) pontua que a avaliação está para além da quantificação do desempenho dos estudantes e que deve caminhar associada ao projeto de escola que se tem e que se pretende construir, sendo nosso desafio contribuir para o desenvolvimento de formas de avaliação que pensem os indivíduos e instituições integralmente.

Finalmente, se compreendemos que a prática avaliativa deve se dar de forma integral, não podemos, pois, nos excluir do processo.

³ Atividade recorrente nas escolas, o conselho de classe consiste num momento em que corpo docente e núcleo gestor debatem coletivamente aspectos relevantes à avaliação de cada estudante.

É necessário que estejamos dispostos a pensar nossa docência em múltiplas dimensões. É fundamental assumir que, mesmo as boas práticas pedagógicas, não se encerram em si. Num exercício dialético de compreensão da atividade docente, é necessário tecer autocríticas.

Destacamos aspectos que consideramos fundantes e, portanto, elementos constantes na revisão e aprimoramento de nossa prática (que, eventualmente, podem colaborar na reflexão de outros docentes sobre as suas próprias), a saber:

1. Sistematização/periodicidade das atividades

Embora compreendamos, que um bom planejamento deve estar preparado para o imponderável, a sistematização das práticas adotadas é primordial. Não se constrói ensino-aprendizagem de improviso. Deve-se avançar na definição de objetivos e estratégias de ensino, a fim de potencializar os momentos de aula.

2. Ampliar o protagonismo dos estudantes

Nem sempre a dinâmica escolar nos permite maior estímulo ao protagonismo estudantil. No entanto, sempre que possível devemos incentivar as/os estudantes a buscarem de forma autônoma a construção dos próprios conhecimentos, a despeito da possível resistência dos mesmos, ou, de colegas professoras e professores que não estejam sintonizados com essa perspectiva.

3. Desenvolvimento de projetos interdisciplinares

Em nossa experiência comprovamos o que Pontuschka, Cacete e Paganelli (2009) apontam: aulas ou temas integrados, que caminham à interdisciplinaridade, atraem os estudantes e agregam maior aprendizado. Por nos moverem do lugar comum, estratégias de ensino interdisciplinares são desafiadoras. Empiricamente, observamos que, não sendo possível a prática interdisciplinar, momentos de discussão multidisciplinar dos conteúdos já oferecem

uma boa alternativa à elaboração de situações significativas de ensino-aprendizagem.

4. Avançar na autoavaliação de metodologias e prática

Não podemos nos distanciar do processo avaliativo. Pelo contrário, somos também objetos de avaliação. A constante reflexão sobre as práticas desenvolvidas aponta caminho para nosso aperfeiçoamento profissional.

5. Registrar, expor e aproveitar academicamente experiências exitosas

Experiências exitosas de ensino devem ser compartilhadas com a comunidade acadêmica pela possibilidade de suscitar reflexões aos colegas, e, colaborar com a formação de novas e novos docentes. Isto é possível apenas com o registro de atividades, e com o devido rigor metodológico em sua aplicação.

6. Participar dos espaços de debate político da categoria

Consideramos este aspecto particularmente importante. Ninguém é professora ou professor sozinho. Para além dos nossos estudantes, nossa atuação tem reflexo em toda a categoria docente, afinal, uma boa professora, um bom professor, eleva nossa importância na sociedade.

Sobretudo, é imperativo que, enquanto integrantes de uma categoria profissional, estejamos disponíveis a colaborar com nossas pautas/lutas coletivas, e não apenas daquelas por reajustes salariais. Freire (1996, p. 66) coloca que “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”. Isto exige, dentre outras coisas, fortalecer nossos

sindicatos, estar presente nos atos e manifestações, nos inteirar dos debates políticos que nos rodeiam.

Por último, ainda no âmbito da ética profissional, é necessário estudar (Freire, 1996). Compreender que nossa formação não se encerra na conclusão da graduação. Que, dentro de nossas condições, devemos buscar atualização.

Considerações finais

O ensino de Geografia pode colaborar significativamente para a compreensão da complexidade do mundo em que vivemos. No âmbito escolar, mais especificamente aos docentes, essa condição reivindica a elaboração de situações de ensino-aprendizagem que conduzam as/os estudantes à percepção de seus papéis na sociedade, à tomada de consciência de que são sujeitos no espaço geográfico.

Portanto, pensar a prática docente deve ser exercício constante entre professoras e professores que visam potencializar sua atuação. Esta tarefa se apresenta em múltiplas dimensões: a da compreensão teórica da práxis educativa, a das práticas pedagógicas em si, a do processo avaliativo.

Comprendemos que, pela (re)avaliação de nossa docência, nos tornamos capazes de aprimorá-la. A nosso ver, a prática docente está para além da dimensão pedagógica e perpassa, necessariamente, a condição de classe (categoria profissional), dotada de demandas que existem no interior e no exterior do espaço escolar.

Nossa atuação deve estar tão voltada ao desenvolvimento e aplicação de metodologias que dinamizem as aulas e facilitem o aprendizado quanto à garantia de nossa própria existência,

sobretudo, numa sociedade que questiona o papel e a importância de professoras e professores.

Referências

ALCÂNTARA, W. M. de; FIORAVANTI, L. M. Exibição de filmes no ensino de Geografia: relato de uma experiência. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 1, n. 2, p. 163-177, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240431/31714>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ANTUNES, C. **Aprendendo o que jamais se ensina**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Câmara Federal, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 221-231.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico – questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, C. D. M. de; ASSIS, R. J. S. de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

OLIVEIRA, V. H. N; HOLGADO, F. L. Conhecendo novos sons, novos espaços: a música como elemento didático para as aulas de Geografia. *In*: DOZENA, A. (org.). **Geografia e Música: Diálogos**. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21381/1/Geografia%20e%20M%c3%basica%20%28livro%20digital%29.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PEREIRA, D. A.; ROCHA, S. F. M.; CHAVES, P. M. O Conceito de *práxis* e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 9, p. 31-45, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307/2182>. Acesso em: 26 set. 2019.

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

ROSSI, R. Ensino de Geografia e Sociedade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 208 set. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43066>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SANTOS, C. Desenhos e mapas no ensino de Geografia: a linguagem visual que não é vista. **Geograficidade**, Volume 3, Número Especial Primavera, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12876/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTOS, K. M. C. dos; MACHADO NETO, E. P.; MAGALHÃES, D. C. Metodologia para o ensino de Geografia Física: uma experiência sobre a produção de fanzines como instrumentos pedagógicos. *In*: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, Fortaleza. **Anais**. Campina Grande: Editora Realize, 2019.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar em uma perspectiva participativa. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 367-371.

SOUSA NETO, M. F. de. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino de Geografia. *In*: VESENTINI, J. W. (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 161-180.

ZABALA, A. **A prática educativa - como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em: 18 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 30 de outubro de 2023

Aprovado em: 15 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3164

COMO CITAR:

CARNEIRO MAGALHÃES, D. Prática docente em Geografia: reflexões e experiências. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 59-80. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3164>. Acesso em: dia/mês/ano.

**AS IMPLICAÇÕES DAS
TEORIAS PEDAGÓGICAS NO
TRABALHO DOCENTE DE
GEOGRAFIA E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA
FINALIDADE POLÍTICA DA
EDUCAÇÃO**

**THE IMPLICATIONS OF
PEDAGOGICAL THEORIES IN
GEOGRAPHY TEACHING
WORK AND ITS
DEVELOPMENTS IN THE
POLITICAL PURPOSE OF
EDUCATION**

**LAS IMPLICACIONES DE LAS
TEORÍAS PEDAGÓGICAS EN
LA DOCENCIA DE LA
GEOGRAFÍA Y SUS
DESARROLLOS EN EL
PROPÓSITO POLÍTICO DE LA
EDUCACIÓN**

JANEIDE BISPO DOS SANTOS
Universidade do Estado da Bahia – Campus
XI e da rede estadual da Bahia
E-mail: janeidebsantos@gmail.com

MARCOS ANTONIO CAMPOS COUTO
Faculdade de Formação de Professores –
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
E-mail: professormarcoscouto@gmail.com

Resumo:

O artigo analisa as implicações das teorias pedagógicas no trabalho docente em Geografia, considerando que elas orientam os processos de ensino-aprendizagem e as finalidades políticas da educação escolar. Baseada no materialismo histórico-dialético, a metodologia vincula a tendência pedagógica à sua finalidade política, mediada pelo papel da escola, do/a professor/a e de sua prática pedagógica na tríade prática-teoria-prática. A pesquisa analisou a prática do/da docente de Geografia com objetivo de demonstrar as implicações das teorias pedagógicas nos rumos do trabalho docente. As teorias não-críticas assumem o compromisso de classe. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica defendem a escola como instrumento de formação da classe trabalhadora como possibilidade de transformação social. Apresentam teoria e método de ensino, sendo que a pedagogia histórico-crítica almeja a construção da consciência revolucionária na classe trabalhadora visando a superação da sociedade burguesa e a construção do socialismo. A Geografia histórico-crítica na escola objetiva que os estudantes desenvolvam consciência acerca da organização espacial da sociedade no contexto das lutas de classes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Pedagogia histórico-crítica; Teorias

Abstract:

The article analyzes the implications of pedagogical theories in teaching work in Geography, considering that they guide the teaching-learning processes and the political purposes of school education. Based on historical-dialectical materialism, the methodology links the pedagogical tendency to its political purpose, mediated by the role of the school, the teacher and their pedagogical practice in the practice-theory-practice triad. The research analyzed the practice of Geography teachers with the goal of demonstrating the implications of pedagogical theories on the direction of teaching work. Non-critical theories assume class commitment. The critical-social content and historical-critical pedagogies defend the school as an instrument for training the working class as a possibility for social transformation. They present theory and teaching methods, with historical-critical pedagogy aiming to build revolutionary consciousness in the working class with a view to overcoming bourgeois society and building socialism. Historical-critical Geography at school aims for students to develop awareness about the spatial organization of society in the context of class struggles.

Keywords: Geography teaching; historical-critical pedagogy; pedagogical theories; historical-critical Geography.

Résumé / Resumen:

El artículo analiza las implicaciones de las teorías pedagógicas en el trabajo docente en Geografía, considerando que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje y los propósitos políticos de la educación escolar. Basada en el materialismo histórico-dialéctico, la metodología vincula la tendencia pedagógica a su propósito político, mediado por el papel de la escuela, el docente y su práctica pedagógica en la tríada práctica-teoría-práctica. La investigación analizó la práctica de los profesores de Geografía con el objetivo de demostrar las implicaciones de las teorías pedagógicas en la dirección del trabajo docente. Las teorías no críticas asumen un compromiso de clase. La pedagogía sociocrítica de los contenidos y la pedagogía histórico-crítica defienden la escuela como instrumento de formación de la clase trabajadora como posibilidad de transformación social. Presentan teoría y métodos de enseñanza, con una pedagogía histórico-crítica que apunta a construir una conciencia revolucionaria en la clase trabajadora con miras a superar la sociedad burguesa y construir el socialismo. La Geografía histórico-crítica en la escuela tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen conciencia sobre la organización espacial de la sociedad en el contexto de las luchas de clases.

Mots-clés / Palabras-clave: Enseñanza de la Geografía; pedagogía histórico-crítica; teorías pedagógicas; Geografía histórico-crítica.

Introdução

Este texto analisa as implicações das teorias pedagógicas no trabalho do/a docente de Geografia, buscando responder: como as teorias pedagógicas direcionam o trabalho docente? A teoria pedagógica colabora para a organização do ensino que permita a compreensão das práticas e arranjos espaciais da sociedade burguesa? O trabalho é resultado de uma pesquisa realizada pelo grupo de estudos em Pedagogia Histórico-crítica do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no ano de 2023, em turmas de ensino médio de escolas públicas e privadas situadas no estado da Bahia. A pesquisa analisou o trabalho pedagógico de quatorze docentes de Geografia com objetivo de compreender as implicações das teorias pedagógicas sobre o trabalho de cada docente. Também compreende a sistematização de estudos sobre o ensino de Geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e das reflexões provenientes da prática pedagógica em disciplinas de Metodologia do ensino de Geografia e de Prática de ensino de Geografia em cursos de licenciatura. A partir da crítica das pedagogias coerentes com a manutenção do status quo, apresenta teses e proposições para o ensino de Geografia na perspectiva das lutas de classes de superação da sociedade capitalista.

A metodologia está baseada no materialismo histórico-dialético, para o qual o objeto de investigação é a produção material dos indivíduos socialmente determinada na moderna sociedade burguesa (Marx, 2011). Toda produção, por um lado, é a transformação da natureza pelo processo do trabalho no interior de e mediada por determinada forma de sociedade. Tal aspecto remete ao objeto de investigação da Geografia, isto é, a produção e a

organização do espaço geográfico da sociedade burguesa enquanto totalidade sociedade-natureza. Por outro lado, toda forma de produção forja suas próprias relações jurídicas, ideológico-culturais, forma de governo etc, incluindo, na particularidade da sociedade burguesa, a criação da instituição escolar e da escolarização obrigatória com vistas a atender suas necessidades econômico-políticas e ideológico-culturais. Portanto, para o ensino de Geografia, a investigação da totalidade do que é a moderna sociedade burguesa se configura como unidade de relações contraditórias entre sociedade e espaço e entre sociedade e escola.

As correntes pedagógicas dizem respeito às teorias que explicam e dão direção aos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, às finalidades pedagógicas e políticas da educação escolar. Por isso, a metodologia busca estabelecer a relação entre a prática e a teoria (a tríade prática-teoria-prática) por intermédio do movimento que parte do pensamento sincrético, correspondente ao todo caótico, à totalidade enquanto síntese de múltiplas determinações. Isto se dá por intermédio da análise crítica das teorias pedagógicas e da finalidade política de cada uma delas - o sujeito que se quer formar -, mediadas pela definição do papel da escola, do professor e de sua prática pedagógica.

Como a crítica do presente é o ponto de partida e de chegada da análise histórica, o texto parte da análise das pedagogias não-críticas. Sem desconsiderar a pedagogia tradicional (da essência), as pedagogias nova e tecnicista hoje são muito influentes nas políticas educacionais. Seguindo a metodologia do materialismo histórico-dialético, este é o momento da negação.

Em seguida, o texto apresenta as teorias pedagógicas críticas, a saber: a crítico-reprodutivista, a pedagogia da educação

popular, a pedagogia da autogestão pedagógica, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Aqui é o momento da negação da negação e da perspectiva da superação.

No terceiro momento são apresentadas teses e proposições para o que está sendo denominado de Geografia histórico-crítica na escola, ou seja, do ensino de Geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Com o objetivo de explicar como as teorias pedagógicas poderão dar rumo ao trabalho docente, foram focalizadas três situações de contexto de ensino às quais os/as professores/as de Geografia que contribuíram com a pesquisa estão inseridos/as. Assim, embora o texto apresente uma descrição mais abrangente das teorias pedagógicas, o seu confronto com as situações da prática pedagógica fez com que a análise fosse concentrada na relação entre a prática social, os conteúdos do ensino e a própria organização da aula, para cada uma das tendências pedagógicas.

Além da introdução e da conclusão, o texto está dividido em três itens. O primeiro trata das implicações no trabalho docente dos/as professores/as de Geografia fundamentado nas tendências pedagógicas não-críticas. O segundo aborda as implicações das teorias crítico-reprodutivistas e crítico-superadoras na prática pedagógica. Já o terceiro destaca a pedagogia histórico-crítica, incluindo ideias para o que se pode denominar de Geografia histórico-crítica no ensino de Geografia.

Prática social, trabalho docente e teorias pedagógicas não-críticas

Para explicar como as teorias pedagógicas dão rumo ao trabalho docente, apresenta-se três situações de contexto de ensino

- vivenciadas pelos autores do presente artigo a partir da pesquisa supracitada - à qual professores/as de Geografia tiveram as suas práticas pedagógicas analisadas. Os/as docentes participantes da pesquisa integravam um projeto de extensão sobre ensino de Geografia e Literatura. Quarenta e um docentes de Geografia participaram do grupo de estudo. Estes/as docentes aceitaram contribuir com uma pesquisa realizada pelo grupo LEPEGE que ocorreu em paralelo ao curso de extensão. Eles/as foram classificados/as conforme a localização das escolas e o perfil geral dos/as estudantes aos/às quais estavam vinculados/as. Além desta classificação, também se investigou qual tendência pedagógica prevalecia no trabalho destes/as docentes. Com base nestas informações, considerando as condições de acesso às escolas, selecionou-se um docente com alinhamento a cada teoria pedagógica e grupo de escola.

Durante a execução do projeto de extensão, estudou-se cinco obras literárias, dentre elas, *Torto Arado* de Itamar Vieira Júnior (2019). Na ocasião em que os/as docentes estavam trabalhando a mencionada literatura, a pesquisa que deu origem a este artigo foi realizada. Assim, acompanhou-se os estudos, a elaboração e realização das aulas de cada docente selecionado. O conteúdo das aulas foi comum: o espaço agrário brasileiro, mas a prática docente foi realizada em situações diferentes, conforme localização das escolas e o perfil dos/as estudantes vinculados/as, conforme as seguintes situações: situação 1: estudantes de escolas rurais que vivem em condições de extrema pobreza, em comunidades tradicionais rurais que não têm acesso à propriedade da terra, cujas famílias vivem de prestar serviços diários nas fazendas da região; situação 2: moradores da periferia urbana,

predominantemente negros, estudantes de escolas instaladas em bairros periféricos da cidade de Salvador; e, situação 3: estudantes de escolas da alta burguesia residentes em imóveis de alto padrão, localizados em condomínios de áreas nobres de Salvador, cujas famílias possuem elevada formação escolar, usufruem de viagens para diversos lugares do mundo e têm acesso a vários equipamentos de arte e cultura em escala mundial.

O que é comum a estes/as docentes nestas diferentes situações? É, sobretudo, o fato de ensinar Geografia na educação básica. Condição que envolve o currículo, os conteúdos centrais e conceitos básicos da Geografia, mas também a metodologia do ensino e a organização do trabalho pedagógico frente à prática social. Deste ponto de vista, apesar das relações serem integrantes de uma mesma totalidade (a sociedade burguesa e a formação espacial brasileira em classes sociais), as práticas e condições espaciais destes estudantes são diferentes.

Em que medida as teorias pedagógicas podem, ou não, elucidar as práticas e arranjos espaciais da sociedade burguesa no contexto do trabalho do/a professor/a de Geografia na escola? Como as teorias pedagógicas direcionam o trabalho docente?

As tendências pedagógicas têm caráter político, têm objetivos a atender no contexto da luta de classes. Na relação sociedade/educação, elas foram sistematizadas para dar conta de projetos de educação que são sustentados por bases filosóficas e científicas, tendo em vista um determinado projeto de sociedade. Desse modo, o trabalho docente não é desprovido de intencionalidades. Sempre tem objetivos, mesmo quando estes não estão explícitos. A adesão do/a docente a determinada teoria

pedagógica indica a concepção de educação, de escola e de ser social que almeja formar.

Com base em Dermeval Saviani (2009; 2005) e José Carlos Libâneo (1992), classificou-se as tendências pedagógicas em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias crítico-superadoras. Para cada teoria pedagógica há uma condução na organização da aula. Como os/as docentes de Geografia participantes da pesquisa organizaram as aulas sobre o espaço agrário brasileiro, considerando as condições da prática espacial dos sujeitos que compõem a realidade de cada situação acima apresentada?

De acordo com Saviani (2009), as teorias não-críticas são: pedagogia tradicional (ou da essência), pedagogia nova (ou da experiência) e pedagogia tecnicista (ou produtivista). Como a própria definição já diz, não analisam as contradições da sociedade burguesa, pois têm alinhamento com os interesses das classes dominantes. Também têm papéis bem definidos no que diz respeito à escola, ao trabalho docente, à prática pedagógica e ao sujeito que deseja formar, conforme sistematização no quadro 1.

Quadro 1: As teorias pedagógicas não críticas e suas intencionalidades

Teoria pedagógica	Concepções: papel da escola, do/a professor/a, da prática pedagógica e o/a sujeito/a a formar
Pedagogia Tradicional	A escola concede equalização social e supera a marginalidade; o papel do/a professor/a é ensinar conteúdos clássicos sem relacioná-los com a prática social segundo necessidades econômicas e ideológico-culturais da sociedade burguesa; a prática pedagógica tem ênfase na transmissão, não se preocupa com a “recepção”, produz a exclusão daqueles que não se encaixam no modelo tradicional; deseja formar sujeitos/as que tenham domínio do conhecimento clássico, sem crítica à sociedade burguesa.

Pedagogia Nova	A escola valida as desigualdades como algo natural e impossível de ser superado; o papel do/a professor/a é de acompanhante, facilitador e animador de meios para o(a) aluno(a) aprender a aprender; a prática pedagógica é focada na valorização das narrativas do cotidiano e na secundarização dos conhecimentos científicos; visa formar pessoas resilientes com competências socioemocionais para resolver seus problemas.
Pedagogia Tecniciста	A escola fundamenta-se nos pressupostos de racionalidade, eficiência, produtividade e na suposta neutralidade científica: ênfase no processo; professor/a é técnico/a operacional organizador/a dos meios condutores do ato pedagógico; a prática pedagógica é focada na técnica operacional de uma engrenagem sem análise de interferências subjetivas que ponham em risco sua eficiência em relação aprender a fazer; visa formar sujeitos/as tecnicamente adaptados ao mercado.

Fonte: Sistematizado a partir de Saviani (2009).

Os aspectos destacados no quadro 1 buscam explicitar a relação entre cada teoria pedagógica e a sua respectiva finalidade política, mediada pela definição do papel da escola, do/a professor/a e de sua prática pedagógica. Para responder à questão referente ao trato pedagógico que cada docente deu ao conteúdo curricular “o espaço agrário brasileiro”, considerando as condições da prática espacial dos sujeitos que vivem nas três situações de ensino mencionadas, segundo cada teoria pedagógica, adotou-se dois enfoques (ou categorias) de análise: a relação entre a prática espacial e o conteúdo do ensino, e o roteiro de organização da aula. Inicialmente apresenta-se a relação ‘conteúdo e aula’ realizada por oito docentes, cujas práticas estão alinhadas a cada uma das teorias não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

Do ponto de vista teórico-metodológico, na pedagogia tradicional os/as docentes não levaram em consideração a prática social dos estudantes em nenhuma das três situações que foram apresentadas, pois as contradições sociais oriundas do contexto de formação socioespacial brasileira não são consideradas na prática docente não-crítica. Nesta teoria pedagógica, nas diferentes situações de ensino, as aulas foram organizadas seguindo três passos: exposição do conteúdo pelo/a professor/a com base num texto disponibilizado previamente aos estudantes; apresentação de uma lista com exercícios voltadas para conceituação e descrição de elementos detalhados pelo/a professor/a a serem respondidas pelos/as estudantes; e, correção das respostas da lista de exercícios¹.

As aulas não trouxeram contribuição dos conhecimentos da prática espacial dos/as estudantes. Tomaram como suporte um texto do livro didático referente ao conteúdo. Por serem de perfil positivista, as aulas iniciaram com a exposição do espaço agrário brasileiro à luz do pensamento hegemônico, tendo como centralidade: a produção agrícola; os produtos cultivados na monocultura e as grandes propriedades; a espacialização das áreas produtivas pelo território brasileiro; a contribuição da agricultura para a composição do produto interno bruto nacional e nas taxas de exportação; e a participação da agricultura na balança comercial e na produtividade do agronegócio. Assim, a situação da questão agrária e da questão agrícola brasileira não foram problematizadas. Nas aulas, uma em cada situação, os problemas estruturais que impactam no arranjo espacial e nas práticas espaciais dos sujeitos concretos não foram mencionadas. Nem tão pouco as questões provenientes da estrutura fundiária oriunda da herança colonial,

¹ Por este artigo ter limitação de páginas, não foi possível inserir o caderno de exercícios dos docentes.

marcada pela alta concentração da propriedade privada da terra nas mãos da elite agrária brasileira. As questões referentes à adoção do modelo de produção agrícola que preza pelo desmatamento, uso de altas taxas de agrotóxicos, contaminação do lençol freático, dos rios e dos solos, grilagem de terras via expropriação dos territórios dos povos tradicionais, submissão de trabalhadores à condições de trabalho análogas à escravidão e produção de commodities² que não preza pela soberania alimentar, dentre outras situações, também ficaram de fora das aulas. Desse modo, na teoria pedagógica tradicional, além de ter uma metodologia, também tem a intencionalidade política. No que tange ao conteúdo espaço agrário brasileiro, por não considerar o lógico e o histórico, também não leva em conta o processo de formação territorial do Brasil. Silencia a invasão dos territórios dos povos tradicionais; o tráfico de homens e mulheres do continente africano inseridos/das como engrenagens na produção agrícola; a relação entre a concentração da propriedade da terra e das riquezas; a lei de terras de 1850 como estratégia de proteção da propriedade da terra frente a emergência da abolição da escravidão de 1888 com impedimento ao povo negro de acessar os meios de produção; a não reparação social e espacial dos saídos dos cativeiros e a emergência do problema da moradia nas cidades; bem como a relação entre o modelo de organização do campo e seu reverberamento no arranjo espacial das cidades, marcado pelo alto índice de urbanização e de pessoas vivendo em condições de favelização, sobretudo, da população negra expropriada da terra.

² Commodities são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria.

Desta forma, os trechos da obra *Torto Arado* foram utilizados nas aulas para caracterizar a organização do espaço agrário, isto é, para descrevê-lo e não para problematizá-lo.

Com relação à pedagogia nova, por nascer da crítica à pedagogia tradicional e considerar que o papel da escola não se encaixava no contexto dos estudantes da escola pública brasileira voltada para a classe trabalhadora, compreende que a universalização da educação exige uma teoria pedagógica que considere as diferenças entre os sujeitos, mas não as desigualdades no conjunto da sociedade burguesa. Portanto, “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (Saviani, 2009, p. 7). Ela tem o mote do aprender a aprender e parte do princípio de que o aluno é protagonista do processo educativo sem precisar inteiramente do professor, pois a aprendizagem é entendida como um processo espontâneo que precisa ser estimulado. Cabe à escola ser o espaço do acolhimento e criar o ambiente que possa proporcionar estes estímulos. O trabalho docente fica focado nos cuidados com o ambiente, ao qual precisa ter ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. Assim, a aula, na pedagogia nova, tem como principal centralidade criar uma ambiência em detrimento dos conteúdos curriculares a serem ensinados.

A pedagogia nova, geralmente, se consolida na escola por meio da pedagogia de projetos. Dos projetos multidisciplinares, nascem as aulas. Do ponto de vista metodológico, a elaboração da aula consiste em duas dimensões técnico-operacionais: a elaboração de planos de aula, em forma de sequência didática, com ênfase no detalhamento dos passos que serão seguidos no decorrer da execução do projeto; e a produção de materiais que sirvam como

estimuladores aos estudantes para se sentirem acolhidos no espaço da escola quando estiverem estudando os conteúdos elencados no projeto.

Sendo assim, as aulas de Geografia sobre “o espaço agrário brasileiro” mediadas pela pedagogia nova, voltadas para os/as estudantes que vivem nas três situações destacadas no início deste texto, não foram diferentes em termos de metodologia, mas em termos de realidades relatadas. Nesta perspectiva, as aulas em si foram iniciadas por atividades lúdicas com objetivo de promover interação entre os estudantes. Em seguida os/as professores/as solicitaram dos estudantes uma coleta de informações sobre o espaço agrário brasileiro, mas sem intencionalidades formativas. Esta atividade foi denominada de pesquisa. Os estudantes entregaram a pesquisa escrita, não houve nenhuma discussão sobre o conteúdo pesquisado, apenas receberam uma nota por terem cumprido uma tarefa com peso de dois pontos. O passo seguinte, nas três situações de ensino, foi a apresentação de trechos da obra *Torto Arado* que descrevem a vida no campo. Para este momento acontecer, os/as estudantes criaram cenários temáticos com ornamentação para criar uma ambiência que tivesse aparência com o espaço da Fazenda Água Negra e da Chapada Diamantina. Na aula com estudantes da situação 1, apresentação dos trechos da obra foram intercalados por narrativas de estudantes da sala que moram no campo e não têm a propriedade da terra. O foco ficou centrado no trabalho que eles e seus familiares realizam na condição de agregados da fazenda, os conflitos vividos, a situação da divisão da produção, na comparação com a obra *Torto Arado*. Um trecho da obra utilizado foi o seguinte:

[...] O gerente queria trazer gente que “trabalhe muito” e “que não tenha medo de trabalho”, nas palavras de meu pai, “para dar seu suor na plantação”. Podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença das famílias na terra. Podia colocar roça pequena para ter abóbora, feijão, quiabo, nada que desviasse da necessidade de trabalhar para o dono da fazenda, afinal, era para isso que se permitia a morada. Podia trazer mulher e filhos, melhor assim, porque quando eles crescessem substituiriam os mais velhos. Seria gente de estima, conhecida, afilhados do fazendeiro. Dinheiro não tinha, mas tinha comida no prato. Poderia ficar naquelas paragens, sossegado, sem ser importunado, bastava obedecer às ordens que lhe eram dadas. Vi meu pai dizer para meu tio que no tempo de seus avós era pior, não podia ter roça, não havia casa, todos se amontoavam no mesmo espaço, no mesmo barracão (Vieira Júnior, 2018, p. 32).

Como a pedagogia nova não problematiza as questões sociais a partir do lógico e histórico, todos da sala foram envolvidos/as por forte comoção sobre as situações relatadas, mas não houve nenhum encaminhamento em termos de aprofundamento teórico para explicações científicas sobre o conteúdo espaço agrário brasileiro, nem em termos de organização social. A narrativa ficou nela mesma, apenas como uma atividade realizada. Na sequência didática desta temática, este projeto foi culminado com um evento onde os estudantes fizeram uma apresentação sobre o tema a partir de *Torto Arado*. Nas três situações os estudantes apresentaram uma peça teatral retratando os personagens e o enredo do livro, mas sem problematizar o porquê das situações vividas por aqueles sujeitos. Ficou muito na descrição e no cenário, com pouca ênfase no conteúdo. Cumprindo a tarefa da apresentação e da ornamentação em si.

Sendo assim, reafirma-se o pensamento de Saviani (2009), a pedagogia nova é uma escola esvaziada do conhecimento científico, pois está focada nas diferenças que caracterizam os indivíduos, considerados nas suas situações de vida na interação com os outros indivíduos, valorizando a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos.

Na situação 2, formada por estudantes moradores de favelas, originários do espaço rural, cujas migrações foram forçadas em decorrência das questões identificadas na narrativa da situação 1, extraída da obra *Torto Arado*, não analisaram as suas condições socioespaciais como consequência do processo de formação territorial do Brasil. Todas as narrativas sobre os sujeitos do campo foram usadas para reforçar estereótipos de lugar do atraso, de pessoas de baixa formação escolar e sem conexão com a cidade. Bem como na situação 3. O campo para estes dois grupos é espaço de produção de alimentos na lógica do agronegócio e sem conflitos.

Já a pedagogia tecnicista tem a meta de formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade burguesa. Assim, cabe à educação preparar o indivíduo para dar conta de várias demandas da produção capitalista a partir da sua força de trabalho. Fundamentada nos pressupostos da racionalidade, eficiência, produtividade e na suposta neutralidade científica, o/a professor/a pode ser um agente de contaminação ideológica. Por isso, a sua tarefa é técnica, operacional e organizadora dos meios e dos processos do trabalho pedagógico. Assim se torna preparador/a dos equipamentos (laboratórios) para os estudantes realizarem o processo técnico de aprendizagem de um dado conteúdo.

O ensino de Geografia na pedagogia tecnicista tem a função de contemplar a formação do sujeito tecnicamente adaptado à mão-de-obra do mercado. O conteúdo curricular sempre será filtrado à luz da terminalidade técnica da formação. Assim, a aula se organiza por meio de desafios propostos aos estudantes para que resolvam problemas frente à montagem de uma engrenagem do processo de produção. Neste sentido, o conteúdo espaço agrário brasileiro é inserido apenas para os cursos técnicos/profissionalizantes cujas formações estão voltadas para alguma técnica desenvolvida no espaço rural. Na maioria das vezes, com muito enfoque na produção agrícola, do que na situação agrária.

Desse modo, a aula de Geografia foi a mesma, tanto na situação 1 como na situação 2. Ambas ocorreram no curso de técnica em jardinagem. O conteúdo espaço agrário brasileiro não foi tratado como agrário, mas como agrícola, com enfoque na Geografia física. A prática social não foi problematizada. A aula teve enfoque na resolução de situações-problemas que levaram em consideração as condições edafoclimáticas e a aplicação deste estudo sobre o manejo dos solos e das plantas. O assunto foi tratado, inicialmente, a partir de uma situação problema. Os estudantes se reuniram em grupos e de forma individual para apresentar a solução ao problema apresentado. Os discentes fizeram explicações que foram complementadas pelo(a) docente. Após este momento de explicação teórica, os estudantes realizaram uma atividade prática em espaços reservados aos laboratórios e acompanharam a experiência semanalmente, confeccionando relatórios e apresentando os resultados no término do processo. A obra *Torto Arado* não foi trabalhada em nenhuma das duas situações. No conjunto de docentes que estavam vinculados ao grupo de estudo não houve

nenhum/a que se enquadrasse na situação 3. Pela lógica, esta aula não ocorreria, pois os/as estudantes da alta burguesia não fazem curso técnico.

Segundo Saviani (2009), para pedagogia tecnicista, a condição social do indivíduo na sociedade burguesa “não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (Saviani, 2009 p. 12). A educação terá valia somente quando formar indivíduos aptos a darem suas contribuições ao processo de eficiência da produtividade capitalista. Assim, a escola perdeu de vista a educação e se associou ao sistema fabril.

Considerando a síntese acerca das teorias pedagógicas não-críticas, nota-se que o ensino de Geografia que se fundamenta em qualquer uma delas, não tem a intenção de elucidar as práticas espaciais e o caráter conflituoso dos arranjos espaciais da sociedade burguesa. Ao colocar-se o “espaço agrário brasileiro” como conteúdo das aulas, tendo em vista analisar o trato dado por cada teoria, a intenção foi apontar elementos de uma realidade muito presente no ensino de Geografia na escola brasileira: a não problematização da prática social. Isto representa uma posição política, pois significa não ensinar a realidade concreta acerca da questão agrária brasileira. Trata-se de um problema social que também é racial. Isto implicaria em elucidar, no ensino escolar, as seguintes questões: por que a população preta compõe a maioria absoluta das pessoas que vivem nas periferias das grandes cidades brasileiras? Por que pretos e pardos são maioria entre os sem-terra e sem teto? Por que a maioria dos/as analfabetos/as e de baixa escolarização é composta por pretos e pardos? Por que também são os que ocupam

as profissões que recebem as menores remunerações? A temática da questão agrária, proveniente do processo de escravização, expressa na concentração da propriedade da terra e das riquezas, bem como a lei de terras de 1850 precisam ser problematizados no ensino escolar. O projeto de sociedade burguesa limita a população pobre a acessar o conhecimento científico por meio das teorias não-críticas. Isto implica em afirmar que ter direito à educação pelo acesso à escola não significa, automaticamente, a garantia das condições de aprendizagem dos conteúdos que permitam a problematização da prática social destes/as estudantes. Assim, reafirma-se que as teorias pedagógicas não-críticas dão rumo ao trabalho docente em termos de teoria e de método e tem como horizonte a formação que atenda à lógica do capital, sendo esta desprovida de consciência política e de classe a serviço da classe trabalhadora.

Apesar de se apresentarem com discurso de renovação pedagógica, Saviani (2010) assinala que o atual momento das ideias pedagógicas no Brasil é marcado pelo neoprodutivismo, com as suas variantes neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Coerente com o contexto neoliberal e com as demandas da reestruturação produtiva e da crise estrutural do capital (Paulo Netto, 2012). A política e o debate educacional atual se caracteriza pela hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, “com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (Duarte, 2010, p. 33).

Prática social, trabalho docente e teorias pedagógicas críticas da sociedade burguesa

As teorias pedagógicas críticas podem ser classificadas em dois grupos: as crítico-reprodutivistas e as crítico-superadoras.

As teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas nascem da crítica à sociedade e à escola burguesa voltada para a classe trabalhadora em termos de teoria e método. Considera que a escola fundamentada nas teorias não-críticas não deu conta do seu caráter de correção dos problemas sociais expressos nas condições de vida dos sujeitos organizados em condições sociais desiguais, com recorte também racial. Estes críticos consideram que a escola tinha, nas suas origens, uma função de caráter equalizador, mas se tornou, cada vez mais, discriminadora e repressiva contra a classe trabalhadora (Saviani, 2009). De modo geral, nesta obra o autor identifica três principais teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas: a do sistema de ensino como violência simbólica que tem como precursores principais Bourdieu e Passeron; a da escola enquanto aparelho ideológico do Estado de Althusser; e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet.

Estas teorias, ao mesmo tempo que colocaram em evidência o compromisso da educação burguesa com a reprodução ampliada do capital, também não propuseram uma teoria pedagógica crítico-superadora, pois compreenderam que a função da escola na sociedade burguesa é a que está posta, ou seja, reproduzir os ideias da sociedade burguesa. Assim, até certo ponto, se posicionaram contra a escola em si, por isso, são consideradas crítico-reprodutivistas. Se a escola não servia para os trabalhadores e trabalhadoras, estes deveriam abandoná-las? Quem formaria a classe trabalhadora sem o contágio da ideologia burguesa? Como eles não propuseram a escola do proletariado, quais seriam as saídas para o trabalho docente? Estas respostas não foram

elucidadas, razão pela qual não foi possível desenvolver a pesquisa com o enfoque de análise da relação entre a prática social e a aula de Geografia a partir do conteúdo espaço agrário brasileiro.

Da produção acadêmica sobre as teorias pedagógicas contra hegemônicas ou crítico-superadoras, que orientam os trabalhos pedagógicos em termos de teoria e método, destacam-se: a pedagogia da educação popular; a teoria da autogestão pedagógica; a pedagogia crítico-social dos conteúdos; e a pedagogia histórico-crítica.

A educação popular tem como principal expoente a obra de Paulo Freire (1981, 1981a, 2001), já a teoria da autogestão pedagógica se faz muito presente nas pedagogias dos movimentos sociais de lutas populares. Ambas partem da prática social e da realidade concreta dos sujeitos oprimidos pelo modo de produção capitalista, por isso se consolidam a partir de práticas que priorizam a organização de convivências coletivas, sem hierarquia social na execução das tarefas. Prezam pelo anti-autoritarismo verticalizado e pela democratização das relações com plena participação social dos seus coletivos sociais. Trata-se de duas pedagogias de organização coletiva voltadas para a base dos grupos sociais organizados. Ambas têm em vista o enfrentamento às condições sociais impostas aos trabalhadores pela sociedade burguesa. Por isso, são adotadas enquanto pedagogia de muitos movimentos sociais, sindicais e em alguns partidos políticos. Estas entidades tentam fazer a transposição das teorias para a organização das escolas que são voltadas para os seus coletivos. Saviani (2009), conclui que estas duas teorias dão ênfase à organização do grupo social em detrimento dos conteúdos de ensino.

São céticas em relação à escola formal. Valorizam mais o processo de aprendizagem grupal do que os conteúdos do ensino.

Já as teorias pedagógicas crítico-social dos conteúdos, elaborada por Libâneo, e a histórico-crítica, de Saviani, foram pensadas para a escola, na conjuntura dos conflitos de classes. Elas tomam como referência a prática social objetiva dos sujeitos de classe em luta na organização do trabalho pedagógico. Ambas prezam pelos conteúdos científicos enquanto instrumento de síntese das múltiplas determinações para formação dos estudantes. Almejam formar sujeitos com consciência de classe, mas que também tenham conhecimento técnico para promover a participação organizada e ativa na sociedade. Na perspectiva de Libâneo (1992), a escola visa a formação de sujeitos comprometidos com a democratização da sociedade, já para Saviani (2005) visa formar sujeitos comprometidos com a luta para a superação da sociedade de classes.

Como as pedagogias da educação popular e da autogestão pedagógica não foram pensadas para a escola formal, optou-se pela exposição das respostas às três situações de contexto de ensino apenas da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica.

Para Libâneo (1992, p. 31), numa aula, torna-se importante que “os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social)”. Apesar do autor não explicitar detalhes dos caminhos metodológicos da aula para alcançar os objetivos, pode-se entender que estão implícitos três momentos: primeiro momento: relação direta com a experiência do/a aluno/a confrontado com o saber

científico; segundo momento: relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ruptura em relação à experiência pouco elaborada; terceiro momento: introdução explícita pelo/a professor/a dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática dos alunos.

Para a teoria pedagógica crítico-social dos conteúdos, na aula “vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática” (Libâneo, 1992, p. 32). Como tratar o conteúdo “espaço agrário brasileiro” considerando a situação 1: estudantes sem-terra em escola rural em situação de extrema pobreza; situação 2: estudantes moradores da periferia de uma grande metrópole; Situação 3: estudantes da alta burguesia moradores de uma metrópole?

Nas três situações, no primeiro momento da aula, os(as) professores elaboraram um instrumento metodológico para os(as) estudantes exporem as suas condições socioespaciais e comparar às condições sociais espaciais dos personagens da obra *Torto Arado*. No caso dos/as estudantes da situação 1, por serem atingidos diretamente pela questão agrária, muitos elementos da experiência concreta estavam relacionados às condições de vida do grupo no contexto da luta de classes, expressos nas diferenças socioespaciais estabelecidas entre trabalhadores e fazendeiros, assim como em *Torto Arado*. Já na situação 2, cujo público são estudantes moradores da periferia de uma metrópole, o instrumento de provocação requisitou elementos diferentes dos da situação 1, tendo em vista remeter a relação entre as condições socioespaciais dos mesmos à lógica da formação do espaço agrário brasileiro, mediada

pelas diversas estratégias do capital, fato que levou à expulsão dos camponeses para a periferia das grandes cidades. Ou seja, exigiu problematizar a urbanização brasileira como desdobramento de questões provenientes do espaço agrário brasileiro. Já para os/as estudantes da alta burguesia, moradores da cidade, utilizou-se o mesmo instrumento da situação 2, mas os sujeitos estavam em posições inversas, tanto no campo como na cidade. Sendo assim, as práticas sociais também precisam ser provocadas no contexto da luta de classes. Campo e cidade foram analisadas como uma totalidade.

No segundo momento, o trabalho docente foi instrumentalizado pelos conhecimentos científicos, o que permitiu fazer a mediação entre realidade aparente da prática vivida e a realidade mediada pelas explicações científicas. Para Libâneo (1992), nesta relação, se dará a ruptura em relação à experiência pouco elaborada. Pois, neste segundo momento, o espaço agrário brasileiro (embasado na Obra *Torto Arado*) foi decomposto nas aulas de Geografia a partir das suas contradições e problemas provenientes da lógica do capital, a ponto de impactar intensamente nas vidas dos sujeitos das três situações analisadas, de forma direta ou indireta.

No terceiro momento, houve a elaboração de uma nova síntese, agora com base nos conhecimentos científicos, para que os/as estudantes se reconhecessem nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelos/as docentes e se posicionarem na sociedade.

Esta teoria, segundo o seu precursor, valoriza os conteúdos científicos na relação indissociável com as realidades sociais e a escola como espaço legítimo de apropriação do saber. Desse modo, compreende-se que a escola, por prestar serviços de interesses

populares, poderá contribuir para eliminar a seletividade social e tornar-se democrática. O que significa uma escola democrática para o autor? “A condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida “dos átimos” (Libâneo, 1992, p. 29-30).

A Pedagogia e a Geografia histórico-críticas

A pedagogia histórico-crítica (PHC), com base em pressupostos teóricos e intencionalidades, no contexto da sociedade de classes, preza por valorização da escola dos conteúdos científicos, da cultura acumulada historicamente pela humanidade e do papel do/a professor/a na sistematização dos conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes. Com intuito de formar sujeitos comprometidos com a luta pela superação da sociedade de classes, propõe uma metodologia de ensino ancorada em uma teoria pedagógica histórico-crítica. Esta metodologia é composta por cinco momentos que representam um conjunto de ações que constituirão o processo pedagógico, e não uma sequência ordinal no tempo das ações didáticas. São eles: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; e, prática social final. Como a pedagogia histórico-crítica responde às três situações que vêm sendo problematizadas neste texto, numa aula de Geografia, cuja temática é o espaço agrário brasileiro?

Nas três situações estudadas, as aulas seguiram os cinco momentos da teoria pedagógica. A prática social tomou como referência o enredo da obra *Torto Arado* e as relações socioespaciais da fazenda *Água Negra*. Nesta análise, os/as docentes analisaram a relação entre a escravidão na história do Brasil e os problemas

agrários e agrícolas vividos pelos personagens. Assim, à proporção que as questões eram pontuadas, também foram problematizadas no contexto da formação espacial brasileira, com intuito de explicar os desdobramentos do modelo de colonização no arranjo espacial e nas práticas espaciais dos sujeitos concretos. Desse modo, a partir da concentração da propriedade na fazenda Água Negra, apresentou-se os dados para explicar a estrutura fundiária brasileira e seus desdobramentos no campo e nas cidades. Em relação à estrutura fundiária, também foi explicitado as questões referentes ao agronegócio, o modelo de produção agrícola que preza pelo desmatamento, uso de altas taxas de agrotóxicos, contaminação do lençol freático e dos rios, grilagem de terras dos territórios dos povos tradicionais, submissão de trabalhadores às condições de trabalho análogas à escravidão e produção de commodities. Por considerar o lógico (a dinâmica de funcionamento no presente) e o histórico (o desenvolvimento), reafirma-se o processo de formação territorial do Brasil para explicar o espaço agrário brasileiro. Deste modo, os estudantes, em cada uma das situações, apesar de diferentes, puderam entrar em contato com os conteúdos da realidade do espaço agrário brasileiro na sua raiz.

A escola da situação 1 está localizada no limbo das grandes propriedades situadas no Oeste da Bahia, nos territórios que pertenciam aos povos geraizeiros³ expropriados pelas grandes empresas do agronegócio que se instalaram na região, desde os anos

³ A nomenclatura destas populações advém do termo “Gerais”, entendido como sinônimo de Cerrado. Segundo seus moradores históricos, antes não havia referência ao Cerrado, apenas aos Gerais, daí o nome geraizeiros. Muitas vezes eles dividem uma propriedade comum, popularmente chamada de quintal, onde plantam e criam animais. O espaço é solidariamente ocupado, com uma diversidade de culturas produtivas, e as tradições locais selam laços de um comunitarismo.

1970, por meio da grilagem de terras públicas. A escola da situação 2 está situada na periferia de Salvador, num bairro para onde foram muitos dos geraizeiros expulsos da terra no Oeste do estado. Na escola da situação 3, estudam pessoas da convivência social dos promotores, desembargadores/as, advogados/as, secretários/as de Estado e juízes/as, alguns/mas destes investigados/as e afastados/as das suas funções em decorrência da operação Faroeste⁴, bem como os grandes operadores do comércio e da produção agrícola no Oeste da Bahia. Como a pedagogia histórico-crítica responde às três situações? A problematização exige explicações científicas para cada situação, esclarecendo cada item e confrontando-os no lógico, no histórico e como síntese das múltiplas determinações. A instrumentalização foi conduzida pela apropriação dos conhecimentos científicos culturais necessários à análise espacial da temática no movimento da prática social, para apresentar as contradições do espaço agrário brasileiro, os desdobramentos sobre os povos tradicionais e sobre as cidades. Ao mesmo tempo, estas aulas também confrontaram o que é hegemônico nas experiências das organizações sociais de luta pela reforma agrária, nas diversas formas de acesso à terra, na produção agroecológica e na soberania alimentar, tendo em vista a superação da realidade acerca do espaço agrário brasileiro dominada pelo agronegócio, baseado nos princípios do modo de produção capitalista.

No que diz respeito ao impacto nos sujeitos das situações 1, 2 e 3, em cada uma delas, foi possível notar a catarse acerca do conhecimento científico real, almeja-se possibilidades para tomada de posição, em vista de uma consciência de classes na sociedade em luta. Para os estudantes das situações 1 e 2, por terem suas vidas

⁴ Investigação que apura a venda de decisões judiciais para regularizar terras no oeste da Bahia.

impactadas diretamente pelas ações dos agentes da capital, desde o Brasil colônia, entenderam que a ocupação do oeste Bahia faz parte do processo iniciado em 1500 e que ainda não foi concluído. Destaca-se o papel do Estado e das estruturas jurídicas para legitimar os interesses do capital em detrimento dos povos tradicionais. E em relação aos estudantes da situação 3, também puderam, por meio do conhecimento científico, entender o papel opressor da classe burguesa sobre a população negra e indígenas no processo e consolidação das suas riquezas. A apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos pode orientar a uma nova síntese sobre a realidade concreta e nova forma de se posicionar no contexto da sociedade de classes.

Desse modo, compreende-se que na correspondência à pedagogia histórico-crítica é necessário o aprofundamento da renovação do pensamento geográfico no ensino de Geografia, retomando e reafirmando o que também se pode denominar de Geografia histórico-crítica.

Para Moreira (1985), a sociedade é o tema verdadeiro da Geografia. Cabe a esta ciência estudar o espaço, sendo este considerado a expressão material visível da sociedade, entendida como a totalidade sociedade-natureza. Contudo, não se trata de uma sociedade formada por sujeitos iguais, mas de uma sociedade de classes sociais, estabelecida por relações de gênero e raça também desiguais, situação que interfere em toda a trama social, inclusive na forma e no conteúdo do arranjo espacial.

Contrariando a realidade concreta, a história do pensamento geográfico é marcada pela hegemonia da Geografia oficial (Moreira, 1985). A Geografia que foi direcionada ao capital, que defende os interesses dominantes de reprodução da sociedade

burguesa, se constitui órfã do espaço (Santos, 2004), sendo este substituído pela natureza natural, pela história dos historiadores e pela economia neoclássica. Segundo Moreira, a Geografia ao se firmar como discurso oficial e escolar, “alienou-se dos próprios fundamentos sociais que encarna, para em muitos casos voltar-se contra elas” (Moreira, 2012, p. 107). Completa o autor: “Quem não confunde o discurso geográfico com os aparelhos de Estado?” (Moreira, 2012, p. 107). Fato presente na produção científica, sendo esta realizada a partir de teorias e métodos que obscurecem as possibilidades de leitura e análise do espaço enquanto uma totalidade concreta. O real fica, intencionalmente, implícito, conforme análise de Moreira (2007, 2012 e 2020), Lacoste (2005) e Santos (2004). Ao mesmo tempo que estes autores denunciam a produção de uma epistemologia parcial, também anunciam uma outra: a Geografia dos sujeitos concretos no contexto da sociedade capitalista. Sociedade esta que se consolidou por relações ambíguas e contraditórias.

Yves Lacoste (2005) denuncia a cisão entre práticas sociais e conteúdos escolares, entre práticas espaciais concretas e conteúdos escolares e universitários da Geografia, apresentados de forma enfadonha e fragmentária, a serviço da edificação do sentimento nacional-patriótico. A Geografia serve para fazer a guerra, organizar territórios, não apenas para batalhas, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. Serve, portanto, a diferentes práticas do poder: a tática e a estratégia dos Oficiais, as províncias, departamentos, distritos dos dirigentes do Estado, a localização de investimentos em plano regional, nacional e internacional das grandes empresas. Ou seja, o arranjo espacial do território tem

como objetivos os de maximizar o lucro, organizar estrategicamente o espaço econômico, social e político, de tal forma que o aparelho de Estado possa abafar os movimentos populares. Conseqüentemente, para compreender o conjunto das práticas espaciais multiescalares da espacialidade diferencial da moderna sociedade burguesa, é necessário o desenvolvimento do “saber pensar o espaço”; mas como se trata de uma sociedade de classes, é indispensável “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater” (Lacoste, 2005).

Na busca da superação da Geografia do capital por outra que tenha as práticas espaciais como fundamento, Santos (2005) alerta à comunidade geográfica sobre a relevância das categorias formação social e totalidade na análise geográfica. Para o autor, estas categorias são essenciais para dar explicações concretas à dinâmica socioespacial da sociedade burguesa a partir do seu aspecto lógico e/ou histórico. Sendo assim, a “sociedade só pode ser analisada sem ambigüidade se definida em função de suas determinações históricas sucessivas” (Santos, 2004, p. 242). Assim, uma formação socioeconômica é uma totalidade, mas também é um sistema que se define a partir de sua própria elaboração, isto é, em obediência às leis de um modo de produção ou de passagem para um outro. Sendo este responsável pela formação socioespacial. Para este autor, a compreensão real do espaço pressupõe uma teoria e método específico para a sua análise.

A formação espacial é a totalidade geográfica da formação econômico-social, enquanto complexo organizado de distintos modos de produção sob a hegemonia do modo de produção capitalista. Para Moreira (2012, p. 90), a formação espacial resulta do arranjo espacial, ou seja, da “estrutura de objetos espaciais, uma localização

organizada de formas espaciais, uma forma ou uma totalidade estruturada de formas espaciais”. Deste modo, o espaço geográfico é a expressão das regras e leis que são estabelecidas nas relações sociais que compõem a forma/conteúdo do arranjo espacial. Isto é, a formação econômico-social “determina a estrutura do arranjo espacial conjuntural, é esse arranjo espacial conjuntural que comanda a estrutura em seus movimentos, processos e formas no tempo” (Moreira, 2012, p.109). Na sociedade burguesa, por ser marcada por relações ambíguas e contraditórias de classe, as regras que conduzem as práticas sociais dos indivíduos divergem no conjunto da totalidade, fato que impacta nas condições de vida dos indivíduos e na formação socioespacial. Sendo assim, “o espaço geográfico é a aparência com que se exprime a essência estrutural da sociedade, o modo estrutural de existência e aparecimento visual desta” (Moreira, 2012, p. 106-107). Ou seja, a análise espacial, ao apreender as leis que regem a formação espacial, serve para desvendar as máscaras sociais, as relações de classe que os produzem e expressam.

Expressão geográfica da formação econômico-social, a formação espacial, configurada na forma de arranjos espaciais da edificação geográfica da sociedade, é produto e reprodutor das práticas espaciais. Conforme Moreira (2017, p. 27), “tudo na vida humana começa e se resolve nas práticas espaciais”. Independente do grau de abstração, do mais simples ao mais complexo, as práticas são conduzidas por um determinado saber. Trata-se de uma necessidade humana para prover-se de meios essenciais à vida. O aprofundamento deste saber faz com que os indivíduos ampliem a capacidade de abstração na relação entre pensar e agir. Ou seja, todos os sujeitos fazem a Geografia diariamente. Contudo,

quando a prática espacial concreta de cada indivíduo singular é lida, analisada e correlacionada com o processo histórico e na relação entre conjuntura e estrutura, por meio de um método, ela se torna qualitativamente superior em relação ao ponto de partida. Pois este processo perpassa por explicações concretas que superam as leituras aparentes. Desse modo, a prática espacial passa a ser conduzida por explicações científicas. Isso significa saber o porquê, o para quê e para quem de cada ação. Assim, são reveladas as consequências de cada atitude tomada no executar, ou do deixar de executar, cada ação no conjunto das suas práticas espaciais realizadas no contexto da sociedade de classes. Por esta razão, a prática espacial está no fundamento da Geografia enquanto forma de saber e enquanto ciência, ou melhor, a ciência das práticas e saberes espaciais e da construção geográfica da sociedade. Para Moreira (2017, p. 27), “são as práticas e os saberes espaciais em sua reciprocidade interativa que comandam as relações de determinação entre a sociedade e o espaço em cada contexto de história”.

A prática espacial, transformando a natureza, acumula marcas sobre a superfície terrestre, na forma de arranjos espaciais que, reversamente, influenciam a prática social. A localização, ou seja, a explicação do porquê das estarem onde estão, as formas da distribuição e o arranjo espacial constituem caminho teórico-metodológico de compreensão da prática social. Moreira (2017) indica conjunto de práticas espaciais que, sucessivamente acumuladas, edificam a sociedade geograficamente. Há a fase de montagem, de desenvolvimento e de reestruturação dos arranjos espaciais. A seletividade, base da constituição do habitat das paisagens naturais dos primeiros agrupamentos humanos, se

desdobra - umas sobre as outras - nas práticas de unodiversidade, unicidade, tecnificação, territorialização, politização, regulação, mobilidade, urbanização, compressão, fluidificação, sociodensificação, até a fase de reestruturação em que todas as práticas são retomadas ou realocadas provocando as transformações geográficas da moderna sociedade industrial burguesa, das transições do arranjo em regiões homogêneas, polarizadas e em rede.

Couto (2017, 2017a) combina as teses de Moreira (2010, 2017) e Saviani (2009) no desenvolvimento do ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. O ponto de partida é a definição da Geografia como a ciência das práticas, dos saberes espaciais e da edificação geográfica da sociedade (Moreira, 2010, 2017). Esta definição de Geografia pode ser utilizada como metodologia do ensino de Geografia, no movimento de ida e volta, entre as práticas/saberes espaciais e os conteúdos escolares, que expliquem os arranjos espaciais da sociedade burguesa.

Os cinco momentos da PHC derivam da tríade prática-teoria-prática do processo dialético, no qual a práxis é decomposta apenas teoricamente, pois no real-concreto, ela está no início, no meio e no fim. Ou seja, cada passo proposto por Saviani constitui momento do processo dialético da práxis, expressão da unidade prática-teoria-prática, universal-particular-singular e tese-antítese-síntese, em que cada momento se revela como sendo a verdade a partir de sua relação com o momento anterior e com a totalidade. No caso do professor de Geografia, pelo processo de totalização do ser-estar espacial da humanidade resultante da práxis espacial e da organização geográfica da sociedade.

A originalidade desta proposição de Saviani é a de que os cinco momentos da PHC correspondem ao processo de ascensão do abstrato ao concreto da teoria do conhecimento exposta por Marx (2011) na famosa crítica ao método da economia política. É o movimento que parte das ideias sincréticas à síntese por intermédio da análise. O pensamento sincrético, isto é, o “todo caótico” (da população como representação caótica de um todo), corresponde ao primeiro (prática social) e segundo (problematização) momentos da PHC. A análise, isto é, as determinações provenientes da decomposição e recomposição do objeto de estudo (do conteúdo escolar) na forma de abstrações simples em direção à síntese de múltiplas determinações, corresponde ao momento da instrumentalização, ou seja, dos conceitos, conteúdos e métodos de ensino. A síntese, isto é, a compreensão do concreto como unidade de múltiplas determinações (unidade da diversidade), corresponde aos momentos da catarse e do “retorno” à prática social, ou seja, da reprodução do concreto por meio do pensamento (o concreto-pensado).

A reprodução dos cinco momentos da pedagogia histórico-crítica, adaptada ao ensino de Geografia, orienta o processo de ensino nos termos anteriormente indicados:

1º momento: O conhecimento das práticas/saberes espaciais dos alunos e dos diferentes sujeitos do contexto socioespacial de sua condição de classe.

2º momento: A problematização das práticas/saberes espaciais: problemas que relacionem a prática social de cada estudante no conjunto dos processos socioespaciais do capitalismo mundializado que reverberam na formação espacial brasileira. Este momento é guiado pelo currículo definido pelo/a professor/a.

3º momento: A instrumentalização é a intervenção docente mediada pelo conhecimento científico, por meio de conceitos, métodos, conteúdos e raciocínios geográficos indispensáveis à reflexão e análise do que foi levantado na problematização.

4º momento: A catarse é a síntese elaborada a partir da apropriação do conhecimento sistematizado, o que se dá pela transformação dos saberes sincréticos em sínteses de muitas determinações da realidade concreta.

5º momento: A práxis espacial como unidade teoria e práxis e universal, particular e singular; sua compreensão mais consciente dos arranjos espaciais da sociedade burguesa e sua posição e condição de classe, raça e gênero e a possibilidade de transformação por parte dos alunos.

Para Saviani (2005) este movimento constitui uma orientação segura para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) e para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Pela instrumentação/catarse se desenvolve a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e fundamentais à educação escolar como condição de humanização dos indivíduos. Isto exige a seleção dos conteúdos centrais do ensino, orientados pela função social da Geografia na escola. Desta forma, os conteúdos críticos selecionados e indicados ao longo do texto sobre o espaço agrário brasileiro são expressões universais das características centrais da organização geográfica da sociedade burguesa e, simultaneamente, as marcas das particularidades da formação espacial brasileira. Assim, a seleção dos conteúdos e problemas estruturais que impactam no arranjo espacial e nas

práticas espaciais dos sujeitos concretos são fundamentais. As características centrais do espaço geográfico da sociedade burguesa foram assinaladas por Massimo Quaini (1979, p. 66). Na organização geográfica do capitalismo não se separam as contradições da natureza-território das contradições da sociedade-força de trabalho. Os problemas estruturais da produção capitalista no campo e a relação cidade-campo associam o “destino do operário industrial e urbano com o destino do operário rural e da própria terra” (Quaini, 1979, p. 131): a perturbação da troca orgânica entre homem e terra; a concentração urbana da população; a falha metabólica que se desenvolve no interior do intercâmbio orgânico entre homem e natureza, impedindo o retorno ao solo dos resíduos que poderiam reconstituir a sua fertilidade; os resíduos da produção e do consumo, despejados nos rios, transformados em valões urbanos; a intensa exploração do operário corresponde à redução da população agrícola pelo estabelecimento da grande propriedade privada fundiária; a intensa exploração do solo, as contradições entre a rotação do capital e os períodos longos de rotação da terra da silvicultura, conduzem à destruição dos bosques para pastagem e à desorganização da economia florestal; a crise e os problemas de moradia nos grandes centros urbanos; e os problemas sociais e ecológicos da cidade capitalista (a poluição do ar, a falta de luminosidade das precárias habitações, o esgoto a céu aberto e a falta de água potável), dentre outras questões.

Conclusão

Diante do conjunto de atividades e dos resultados da pesquisa expostos neste artigo, conclui-se que as teorias pedagógicas implicam no trabalho docente de Geografia, direcionam

a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem na condução dos propósitos políticos da educação escolar.

As teorias não-críticas assumem enfaticamente um compromisso de classe, mesmo este não estando explícito. A pedagogia tradicional não se preocupa com as condições da escola e dos estudantes nas diferenças e não problematizam os conteúdos no contexto da prática social inicial. A pedagogia nova esvazia a escola do conhecimento científico, pois está focada nas diferenças que caracterizam os indivíduos, considerados nas suas situações de vida, valorizando a atividade, o saber-fazer, as experiências, a vida, os interesses dos educandos. Já a tecnicista compreende que a inserção dos trabalhadores no sistema produtivo é, em si, o processo de superação da marginalização.

No campo das teorias críticas, as crítico-reprodutivistas são importantes por fazer a crítica da relação entre a escola e a sociedade capitalista, embora não admita possibilidades de a escola servir aos interesses da classe trabalhadora, pois, em si, sempre estará alimentada pela ideologia burguesa. Assim, por negar a escola aos trabalhadores e trabalhadoras, não oferece subsídio pedagógico crítico superador como possibilidade alternativa à classe trabalhadora.

Já as teorias crítico-superadoras apresentam propostas alternativas, sendo que as pedagogias da educação popular e a da autogestão pedagógica tem suas bases epistêmicas voltadas para a educação dos trabalhadores(as) no âmbito das suas comunidades ou dos movimentos sociais, não apresentam ou não priorizam propostas de ensino escolar e não prezam pelos conteúdos científicos. Já as pedagogias crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica defendem a relevância da escola como instrumento de

formação dos indivíduos de classe como possibilidade de transformação social, apresentam teoria e método de ensino, sendo que a pedagogia histórico-crítica almeja o propósito de construção da consciência revolucionária na classe trabalhadora visando superação da sociedade burguesa e a construção do socialismo.

Como cada uma delas tem um dado direcionamento político para a sociedade, que implica em certas dimensões da prática pedagógica, distinguiram-se os seguintes pontos: o perfil do profissional docente de Geografia em relação à dimensão de teoria e método; a organização do trabalho pedagógico escolar; a formação dos/as estudantes da escola; e, o fortalecimento ou no esvaziamento da luta política no contexto da luta de classes.

A combinação dos traços gerais da geografia do modo de produção capitalista com as especificidades da formação espacial brasileira, constitui base para critérios de seleção dos conteúdos, indispensáveis à montagem de programas e estruturação dos currículos da Geografia escolar.

O trabalho pedagógico é um ato intencional que tem fins de formação de sujeitos que estão em processo de aprendizagem de um dado saber sistematizado pela ciência. Aqui parte-se da posição de que o trato pedagógico aos conhecimentos da ciência geográfica nos processos de ensino, implica na intenção de que os estudantes desenvolvam consciência acerca da organização espacial da sociedade no contexto das classes em luta.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

COUTO, M. A. C. A Geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais: por um novo modelo clássico de organização curricular. São Gonçalo-RJ: Departamento de Geografia da UERJ-FFP, **Revista Tamoios**, v. 13, n. 2: jul/dez, 2017.

COUTO, M. A. C. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos. In TONINI, I. et al. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina; 2017a, p. 191-220.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In MARTINS, L. M.; and DUARTE, N. - orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010; p. 32-49. <http://books.scielo.org>.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época, vol 23, 2001.

LACOSTE, Y. **A Geografia: Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. São Paulo, Papyrus Editora, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 - Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MOREIRA, R. **Geografia e Práxis**: a presença do espaço na teoria e na práticas geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. São Gonçalo-RJ: Departamento de Geografia da UERJ-FFP, **Revista Tamoios**, v. 13, n. 2: jul/dez, 2017.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2020.

PAULO NETTO, J. **Capitalismo e barbárie contemporânea**. Vitória (ES): Argumentum, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun, 2012.

QUAINI, M. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Aut. Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Ed. Aut. Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, J. G. de; JULIAZ, P. C. S. **Geografia**: ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Submetido em: 27 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 18 de novembro de 2023

Aprovado em: 31 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3213

COMO CITAR:

BISPO DOS SANTOS, J.; CAMPOS COUTO, M. A. As implicações das teorias pedagógicas no trabalho docente de Geografia e seus desdobramentos na prática pedagógica e na luta política. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 81-120. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3213>. Acesso em: dia/mês/ano.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA BNC-FORMAÇÃO E AS NOVAS MORFOLOGIAS DO TRABALHO: O PROFESSOR DE NOVO TIPO

*CONSIDERATIONS ABOUT BNC-
TRAINING AND NEW WORK
MORPHOLOGIES: THE NEW TYPE
TEACHER*

*CONSIDERACIONES SOBRE LA
FORMACIÓN BNC Y LAS NUEVAS
MORFOLOGÍAS DEL TRABAJO: EL
NUEVO TIPO DOCENTE*

Rodrigo Coutinho Andrade

Doutor em Educação pelo PPGEduc-UFRRJ, Professor do Departamento de Geografia do IM-UFRRJ, do PPGGEO-FFP/UERJ, e do PPGEduc-UFRRJ, membro do GTPS-UFRRJ e da seção local AGB-Niterói.

E-mail: rodrigoandrade@ufrj.br

Resumo:

Por meio do exame das atuais prescrições curriculares para os cursos superiores de licenciatura, das recomendações internacionais para a formação humana em todos os níveis de ensino, assim como dos contributos teóricos sobre o tema, observa-se a operação material e imaterial – imersa nos novos léxicos e mecanismos gerenciais para a contemplação do atual estágio de reprodução sociometabólica – para a materialização do trabalhador maleável e adaptável às novas morfologias do trabalho. Tal conteúdo alcança a educação por meio do controle sistemático dos entes fixos e variáveis, com relativa centralidade sobre o trabalho docente nos últimos para a concreção do currículo prescrito-aferido. Neste sentido, objetivamos analisar as incidências do receituário da frente ampla do capital na BNC-Formação para a consolidação do “professor de novo tipo”. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, que se ancora no exame bibliográfico-documental. Como resultado indicamos que análise do documento acima discriminado imputa uma série de predileções pertinentes à adequação do trabalho docente ao princípio gerencial-*quantofrênico*.

Palavras-chave: BNC-Formação, gerencialismo, *accountability* educacional, pedagogia das competências.

Terra Livre	São Paulo	Ano 38, v.1, n.60, jan-jun 2023	ISSN: 2674-8355
-------------	-----------	---------------------------------	-----------------

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

Abstract:

By examining the current curricular prescriptions for higher education degree courses, international recommendations for human formation at all levels of education, as well as theoretical contributions on the subject, we can observe the material and immaterial operation - immersed in the new management lexicons and mechanisms for contemplating the current stage of sociometabolic reproduction - for the materialization of the malleable worker who can adapt to the new morphologies of work. This content reaches education through the systematic control of fixed and variable entities, with relative centrality on teaching work in the latter for the concretion of the prescribed-affected curriculum. In this sense, our aim is to analyze the impact of the broad front of capital on the BNC-Training for the consolidation of the "new type of teacher". This is a basic, explanatory study based on a bibliographic-documentary examination. The results indicate that an analysis of the above document reveals a series of predilections pertinent to the adaptation of teaching work to the managerial-asphrenic principle.

Keywords: BNC-Training, managerialism, educational accountability, skills pedagogy.

Resumen:

Al examinar las actuales prescripciones curriculares de las carreras de educación superior, las recomendaciones internacionales para la formación en todos los niveles educativos, así como los aportes teóricos sobre el tema, se analiza el funcionamiento material e inmaterial inmerso en los nuevos léxicos y mecanismos de gestión para contemplar la actual etapa de la vida social. -reproducción metabólica del capital tanto en el ámbito estructural como en el cuerpo superestructural, exigiendo para ello un trabajador maleable y adaptable a las nuevas morfologías del trabajo. Dichos contenidos logran la educación a través del control sistemático de entidades fijas y variables, con relativa centralidad en el trabajo docente en estas últimas para la implementación del currículo prescrito-medido. En este sentido, pretendemos analizar las implicaciones de la prescripción del frente amplio del capital en el BNC-Formação para la consolidación del "nuevo tipo docente". Se trata de una investigación básica, de carácter explicativo, que se ancla en un examen bibliográfico-documental. Como resultado, indicamos que el análisis del documento detallado anteriormente imputa una serie de predilecciones pertinentes a la adecuación del trabajo docente al principio gerencial-cuantofrénico.

Palabras-clave: BNC-Formación, gerencialismo, responsabilidad educativa, Pedagogía de habilidades.

Introdução

O presente ensaio resulta tanto dos diálogos e apreciações sobre o trabalho docente¹ ao longo do décimo Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor(a)!, realizado na cidade de Fortaleza (CE) no mês de julho de 2023, quanto dos estudos e pesquisas acerca do processo de intensificação da precariedade dos profissionais da educação no Brasil. De todo modo, observou-se no evento discriminado a combinação de elementos indissociáveis que formam a aparência-essência da coetânea agenda para educação brasileira, tendo como epicentro a crítica dos discursos e da materialidade estrutural-estruturante da concepção de qualidade sob a ótica hegemônica, que cada vez mais centraliza as ações de cunho vertical-autocrático com base no fator docente (UNESCO, 2004; TABOADA; CORTÉZ; VÉLEZ, 2020), que inclui a carência “das habilidades ou da motivação para ensinar com efetividade” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 2) – inferindo, por razões óbvias, em sua identidade-autonomia.

Embora seja verdade que o êxito da aprendizagem é consequência de fatores muito diversos e complexos, é aceitável sustentar que uma das explicações do baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem tenha sua raiz no “fator docente”, entendido como o conjunto de variáveis que definem o **desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores** (UNESCO, 2004, p. 11 – grifo nosso).

¹ Ao longo do texto a categoria trabalho docente incluirá a conjunção entre a formação e a atuação docente, sendo especificada de modo fragmentado quanto atentarmos para a particularidade de cada fato em si.

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

Mesmo que tal fato não seja recente – vide o receituário dos organismos multilaterais financeiros, com destaque para o Banco Mundial (BM)² e para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas últimas décadas, que se confirma em uma frente ampla do capital global (SIQUEIRA; LAMOSA, 2023) e na agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004) –, e seja impulsionado na escala nacional por frações do empresariado brasileiro principalmente por meio do movimento Todos pela Educação (MARTINS, 2008), se impetra contemporaneamente um reordenamento da combinação das formas gerenciais que se evidenciam do corpo-trabalho³ à totalidade dos sistemas do ensino. Onde outrora o epicentro, sob nossa ótica hipotética, residia de modo imperativo sobre as recomendações da sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993) como uma verticalidade para o trabalho docente na relação ensino-aprendizagem, hoje o mesmo se funde às predileções do comportamento e das competências socioemocionais (BANCO MUNDIAL, 2015) no seio das métricas quantitativas, e entendido como direito-objetivo de aprendizagem.

² Sob à luz das contribuições de Pronko (2014; 2019), os autores Siqueira e Lamosa (2023, p. 38) nos atentam, também com base na crítica do documento *Aprendizagem - para todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011), para a transformação do receituário global do Banco ao longo das últimas décadas. “A “Educação para Todos”, convencionada como estratégia desde fins da década de 1980, vai sendo substituída pela “Aprendizagem para Todos”, que amplia o espaço educacional para além da definição clássica de sistema educacional (PRONKO, 2019). Nesta perspectiva a ênfase se dá pelo que os estudantes aprendem para além dos anos de escolarização e das certificações recebidas. A preocupação com a qualidade da educação é reconfigurada pelo foco nas aprendizagens, que passa a ser indicador e resultado de uma suposta qualidade educativa” (SIQUEIRA; LAMOSA, 2023, p. 38).

³ Cada vez mais entendida como força de trabalho (ALVES, 2011).

Neste sentido, objetivamos analisar a atual prescrição para a reformulação das diretrizes dos cursos superiores de licenciatura no Brasil (BRASIL, 2019) em diálogo com as transformações estruturais que imputam, na totalidade sistêmica do capital, uma “nova” lógica de subsunção da classe trabalhadora permeada tanto pela concretude, quanto no âmbito imaterial que, respectivamente, coloca na ordem do dia das políticas públicas para a educação em nosso país, e no chão da escola espelhando as transformações internacionais com as devidas ressalvas ante nossa complexidade territorial, as vicissitudes teleológicas do “professor de novo tipo” indissociável- permeável às diretrizes para formação básica interessada-pragmática nos moldes do aprender a aprender – Pedagogia Flexível (KUENZER, 2017). No primeiro momento caberá examinar, sinteticamente diante das limitações de um ensaio acadêmico, as mutações coetâneas – considerando as ações recentes – que logram à relação capital-trabalho-educação um novo estágio intencional para a reprodução do conhecimento interessado em tempos de intensificação da transformação do trabalho vivo em força de trabalho (ALVES, 2011, p. 47-49), para posteriormente verificarmos suas “coincidências” no documento que institucionaliza a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, que se ancora tecnicamente na averiguação analítica de documentos e fontes bibliográficas das áreas da Educação e da Sociologia do Trabalho⁴.

⁴ Em outras palavras, trata-se de um estudo que tem como finalidade contribuir para o debate sobre a temática em voga, objetivando explicitar as transformações em curso para o trabalho docente no Brasil ao longo da última década – não

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

As “novas” morfologias do trabalho e as intencionalidades para a formação humana: o gerenciamento do corpo aos sistemas de ensino.

No primeiro momento pontuamos que as atuais transformações no âmbito – prescritivo⁵ – pedagógico-curricular se reificam principalmente por meio do foco na aprendizagem mensurada quantitativamente pela racionalidade gerencial que, dentre tantos impactos, intenciona o trabalho docente debruçado sobre o currículo prescrito obedecendo uma “lógica instrumental do saber” (LAVAL, 2019, p. 72) metrificado, onde o que interessa é a reprodução de elementos não mais “presos” à concepção moderna de/do conhecimento científico-escolar⁶, mas sobre o incremento da capacidade atitudinal-comportamental do trabalhador para “continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente” (LAVAL, 2019, p. 72) – aprender a aprender – causando, consecutivamente, a formação docente-discente restrita aos moldes da ideologia burguesa cimentada nos pilares da flexibilização-resiliência-empregabilidade-utilitarismo ao/no mundo

descartando elementos pretéritos –, por meio da análise de pesquisas nas áreas discriminadas, de documentos oficiais, e dados institucionais.

⁵ Ressaltamos o fato prescritivo mediante à impossibilidade de mensurarmos na prática a implementação do receituário do capital em seu atual estágio. Para tal, somente um estudo de caso, muito minucioso e sério, poderia ser capaz de confirmar.

⁶ Não que isso se distancie da intencionalidade formativa sob os anseios do capital, mesmo que idealísticos, em sua historicidade. O que reiteramos em relação ao atual cenário é que o mesmo ocorre com o enxugamento – liofilização – epistemológico-conteudística por meio da retração de conteúdos-conceitos do cotidiano escolar na relação ensino-aprendizagem – vide a atual proposta em curso para a Reforma do Ensino Médio.

VICA⁷. Fato que, consecutivamente sob a lógica intencionada do capital⁸, coloca o trabalho docente nos mesmos limiares expostos⁹ e o oblitera da relação ensino-aprendizagem para o incremento *neotecnicista*.

O foco nas aprendizagens permitiu uma redefinição do lugar e do escopo dos sistemas educacionais no conjunto das estratégias educacionais nacionais na perspectiva do “desenvolvimento” e do “combate à pobreza”. Essa redefinição promoveu o encurtamento do horizonte educacional, pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, o “alargamento” da compreensão da educação, não mais exclusivamente baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, **a formação dos professores e a gestão do seu processo de trabalho tornaram-se a chave para a obtenção de uma educação escolar “adequada” às necessidades do processo de liberalização do capital e da construção de sociedades de mercado** (PRONKO, 2019, p. 168 – grifo nosso).

Sob nossa ótica, e entendida aqui como ponto intencional central da essência-arquitetura das políticas públicas educacionais em sincronia com o atual estágio sociometabólico do capital, as presentes prescrições oficiais em seu corpo material-subjetivo (literal e oculto) – que resulta de modo recomposto do “mesmo” receituário forjado na-pela ofensiva neoliberal ao longo das décadas de 1980-90 no Brasil para a educação – tomam como principal

⁷ Vulnerável, incerto, complexo e ambíguo.

⁸ Sobre a categoria, a educação sob a ótica do capital, ver Souza (2002).

⁹ Reiteramos que este movimento institui a centralidade das aprendizagens-competências em contraposição, com as devidas ressalvas considerando a reformulação filosófico-política do conhecimento escolar, ao conhecimento científico em si como umas das decorrências do paradigma pós-moderno.

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

vértice o trabalho docente após a cimentação dos elementos que compõem sistemicamente a totalidade dos fatores para a formação escolar – em seu sentido básico e superior. Em outras palavras, entendemos que as contrarreformas no campo da educação no contexto de recomposição da ofensiva neoliberal ortodoxo-conservadora consolidaram ao longo dos últimos anos, por meio de uma hipotética “segunda rodada”¹⁰ com gênese na última década principalmente após a homologação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), os elementos curriculares-avaliativos, financeiros, e “didático-pedagógicos” – fatores “fixos” –, dando cada vez mais centralidade à docência – fator “variável” – para o incremento das intencionalidades formativas em tempos de intensificação da precariedade do trabalho¹¹ – e, por conseguinte, da redefinição das relações sociais de produção – e da recomposição gerencial dos sistemas de ensino nos diferentes níveis e modalidades – “simulacros” do mundo corporativo.

¹⁰ Entendo como primeira rodada a realizada ao longo das décadas de 1990 e 2000, no qual se originaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). para os diferentes níveis e modalidades de ensino, a política de financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a primeira grande reformulação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), etc.

¹¹ “O que estou chamando de “precarização” é resultado de um conjunto amplo de fatores, que se manifestam no mercado de trabalho em: i) diminuição do emprego no setor privado e/ou crescimento do emprego sem carteira de trabalho assinada; ii) crescimento do trabalho por conta própria sem contribuição previdenciária; iii) aumento do trabalho doméstico sem carteira; iv) aumento do número de pequenos empregadores informais; v) redução do rendimento médio mensal real; e vi) elevação da concentração de renda do trabalho” (PRONI, 2023, p. 30).

Tal premissa se sustenta tanto no exame do conteúdo para a formação inicial-continuada de professores em curso no Brasil – que verificaremos em relação à BNC-Formação –, quanto na recomposição dos determinantes para sua prática-trabalho de modo diferenciado nos diferentes sistemas de ensino – obedecendo o mesmo princípio *quantofrênico* (GAULEJAC, 2007) –, entendido aqui como segundo elemento.

No mundo da racionalidade formal, todas as variáveis não mensuráveis são, de início, colocadas à parte, e depois, de fato, eliminadas. Referimo-nos a um *homo economicus*, indivíduo de comportamento racional, que oferece aos pesquisadores uma comodidade maior: podemos prever seu comportamento, otimizar suas opções, submetê-lo ao cálculo e programar sua existência (GAULEJAC, 2007, p. 67).

Seria a imputação da “subjetividade contábil” (DARDOT; LAVAL, 2016) sob a teleologia pragmático-utilitarista com base na gestão do desempenho, que refrata uma “nova” lógica da geração de valor – material, fetichizado-estético e ético-moral – e da mutação da (inter)subjetividade calcada na eficiência-concorrência administrada por meio de métodos padronizados em metas de produtividade – também categorizado como *accountability*¹² –, abrangendo todos os poros do trabalho docente – do tempo em sala de aula e da vida – tanto no modo de gerir cronologicamente o cotidiano limitado para reprodução prática de elementos pedagógico-curriculares prescritos-aferidos oficialmente – Método de Stallings (BANCO MUNDIAL, 2014) –, quanto na consolidação

¹² De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 11), as metas-responsabilização introduzem a autovigilância de cada trabalhador em seu cotidiano por meio da mensuração dos resultados, indissociável do medo-instabilidade no posto de trabalho, que gera sua submissão consentida ativamente em um padrão quase-mercado. Ou seja, sua mercadorização total.

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

da formação inicial inexorável da Base Nacional Comum Curricular sob a mesma premissa – também avaliada e quantificada por indicadores. Elemento visível e laureado – sob a ótica do Banco Mundial – no documento *Fazendo a educação dar certo: o sucesso do Ceará e Sobral nas reformas educacionais para alfabetização funcional* (BANCO MUNDIAL, 2020)¹³, assim como no documento *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina* (BANCO MUNDIAL, 2014)¹⁴, entendidos pelos intelectuais orgânicos do Banco como a saída única.

Para tanto, apela-se às técnicas de calibração (benchmarking) e de avaliação da atividade realizada, visando comparar os resultados obtidos com os objetivos fixados, assim como punir material e simbolicamente a falta de realização efetiva. Introduce-se também, constantemente, novas pontuações e novos objetivos. Trata-se de governar os indivíduos apelando aos seus interesses pessoais, fazendo com que entrem numa lógica contábil que põe metas quantificáveis que eles devem atender, assim como sanções que podem receber (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 10-11).

¹³ Em relação ao *receituário Sobral*, o “foco é a gestão da sala de aula, e os líderes municipais oferecem planos de aula estruturados para que os professores possam criar suas rotinas de trabalho. Gestores escolares e municipais observam as aulas e oferecem devolutivas aos docentes. O salário dos professores de Sobral é superior ao piso nacional, e eles recebem bônus com base no desempenho de suas turmas e da escola como um todo” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 4).

¹⁴ Acerca da gestão da sala de aula, este documento parte da premissa de que a “qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 2).

Fato este presente em diferentes sistemas de ensino no Brasil (SEGATTO; ABRUCIO, 2017) gerando, inclusive, *charters schools*¹⁵.

A terceira característica corresponde – também – ao atual estágio da relação capital-trabalho e suas implicações no cotidiano escolar que, por meio do novo patamar de incremento da precariedade do último em tempos de elevada instabilidade-informalização, congrega duas forças.

A primeira delas é a da rivalidade. Faz-se os assalariados competirem entre si para incentivá-los a apresentar desempenhos melhores. Trata-se de obrigar as pessoas a “agir livremente” nos mercados assim construídos, de guiá-las na adoção de condutas “racionais” que maximizam os seus interesses, de fazê-las adotar estratégias eficazes. A segunda força é o medo. E esse temor é principalmente aquele de vir a ser mal avaliado por seus superiores. Com efeito, este modo de governo propicia à hierarquia gerencial instrumentos de controle muito precisos, meios disciplinares bem individualizados. Implementa-se, assim, uma “cadeia gerencial” que vai da chefia até o mais humilde dos subordinados, ao longo da qual cada elo é avaliado pelo elo precedente segundo o princípio, ou mais precisamente, conforme a fantasia de uma continuidade absoluta (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 12).

Acredita-se que a imbricação medo-rivalidade tanto se reifica como *modus operandi* para a desumanização do trabalho

¹⁵ “O resultado desse processo reformista foi a mudança na orientação das ações em duas dimensões. Em uma dimensão estratégica, as avaliações, metas e indicadores passaram a orientar o planejamento dos ministérios de educação e, nesse caso, das secretarias estaduais de educação. E, em uma dimensão operacional, mudaram o sentido de implementação da política, já que as ações de todos os stakeholders, inclusive das escolas, passaram a ter como foco a aprendizagem do aluno” (SEGATTO; ABRUCIO, 2017, p. 90).

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

ador por meio da mercadorização do elemento variável dentro dos aspectos da racionalidade mercantil – através da mediação de segunda ordem¹⁶ –, que por razões óbvias aniquila as dimensões acerca do uso criativo do trabalho em si e da própria correlação de forças capital-trabalho – saber-fazer apenas –, quanto das atuais circunstâncias materiais que podem ser confirmadas na análise da atual composição da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil, que incide unilateralmente na instabilidade-insegurança do/no trabalho/ocupação por meio das vicissitudes da reprodução material e social da classe trabalhadora.

Sobre o último, observa-se tanto por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE) (IBGE, 2023), quanto das diferentes contribuições oriundas da Sociologia do Trabalho, que percorre no país um novo estágio sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2002) que coloca, ao menos no curto prazo, um horizonte sombrio sobre/para a reprodução social e material da classe trabalhadora mesmo em tempos de retração dos indicadores de desemprego e das previsões para ascensão do Produto Interno Bruto (PIB). Ou seja, mesmo que os

¹⁶ “Isto pode ser delimitado no aprofundamento dos seguintes elementos: 1) a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção; 2) a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; 3) a personificação do capital como um valor egoísta – com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpadas –, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; 4) a equivalente personificação do trabalho, isto é, a personificação dos operários como trabalho, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa personificação reduz a identidade do sujeito desse trabalho a suas funções produtivas fragmentárias” (ANTUNES, 2009, pp. 23-24).

dados da PNAD-IBGE apontem para o recuo da desocupação em 0,8% no segundo trimestre de 2023, há ampliação – dentre outros fatos que asseveram o trabalho flexível (ALVES, 2011) – da ocupação no setor informal e de forma intermitente.

A PNAD Contínua também revelou que o contingente de empregados no setor privado sem carteira de trabalho assinada chegou a 13,1 milhão de pessoas, subindo 2,4% (mais 303 mil pessoas) na comparação trimestral. Houve estabilidade na comparação anual. Já a quantidade de trabalhadores com carteira assinada no setor ficou estável no trimestre, totalizando 36,8 milhões de pessoas, mas com aumento de 2,8% (mais 991 mil pessoas) em relação ao mesmo trimestre do ano passado.

A taxa de informalidade foi de 39,2% no segundo trimestre, ante uma taxa de 39,0% no primeiro trimestre, e de 40,0% no mesmo período de 2022 (IBGE, 2023, s. p.).

O quarto elemento para o presente exame é o arranjo superestrutural em sincronia com os determinantes estruturais. O que queremos afirmar com isso é que as novas morfologias do trabalho imputam – e formam o ímpeto para tal – sobre a dinâmica da PEA os elementos “mais sofisticados” da reestruturação produtiva sob o princípio desigual e combinado (LÖWY, 1995), e demandam – como historicamente – do Estado Ampliado (GRAMSCI, 2001) os mecanismos legais – no sentido da lei –, os meios normatizadores – norma enquanto coerção –, e a ação fetichizadora – enquanto consenso-consentimento ativo-passivo – do processo de desregulamentação-flexibilização – material e imaterial – das relações trabalhistas ao sabor do capital – vide as últimas reformas neste campo –, inexorável da expansão-continuidade da informalidade, subutilização, trabalho intermitente, terceirização, etc., que colocam sobre à educação o mesmo papel histórico

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

necessário para a cimentação da visão burguesa de mundo – no sistema capitalista, obviamente – através de “ingredientes” simétricos aos “manuseios” objetivo-subjetivos do “homem de novo tipo” (GRAMSCI, 2015).

Diferentemente da planta produtiva taylorista e fordista que foi dominante no século XX, na era do automóvel, as empresas liofilizadas e flexíveis desta nova fase digital-informacional-financeiro, vêm impondo sua tríade destrutiva em relação ao trabalho, no qual a flexibilidade, a informalidade e a intermitência se convertem em partes constitutivas do léxico, do ideário e da pragmática da empresa corporativa global. Vem ocorrendo tanto a derrelição e corrosão da legislação protetora do trabalho, quanto imposta uma nova legislação que em verdade permite as formas mais arcaicas de exploração, como ocorreu com a legalização do trabalho intermitente na contrarreforma trabalhista realizada pelo governo Temer em 2017 (FILGUEIRA; ANTUNES, 2020, p. 32).

Fato que “figura” em dois movimentos, sob nossa compreensão, no cotidiano escolar face às prescrições institucionais reificadas pelas políticas educacionais e o movimento de verticalização “determinista” para a prática pedagógico-curricular sob o princípio da responsabilização e prestação de contas – *accountability educacional* –, tomados aqui como quinto fator. Acerca do primeiro elemento destacado, institui-se por meio da Pedagogia das Competências¹⁷ a reformulação da política do

¹⁷ Entendida aqui como a essência conteudística da relação ensino-aprendizagem e sua teleologia, que “não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de “valores comportamentais” e “capacidade de ação”” (LAVAL, 2019, p. 81), inconcebível no atual corpo sistêmico como deslocado da avaliação por ter o fundamento de ser aferido constantemente, principalmente sua “carga” utilitarista, se predispõe dialeticamente como fundante negatória do conhecimento escolar que “comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem” (LAVAL, 2019, p. 83).

conhecimento sob o receituário mercantil – vide o protagonismo do empresariado para a consolidação e institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (TARLAU; MOELLER, 2020) –, colocando no centro dos objetivos do conhecimento e metas de aprendizagem, sob a alcunha flexível-útil, os mesmos léxicos-intenções mercantil-corporativas do trabalho na contemporaneidade – forjada principalmente nas noções de empreendedorismo, empregabilidade e cidadania (de novo tipo), que pode ser categorizada como o recrudescimento da teoria do capital humano (SOUZA, 2006) – nos princípios do avanço tecnológico – indissociável de um novo contrato social – que, segundo o Banco Mundial (2020, p. 10), deve ser o mais cedo possível.

Existem soluções. Para se preparar para a natureza mutável do trabalho, por exemplo, os países devem aumentar seus investimentos no desenvolvimento da primeira infância. Essa é uma das maneiras mais eficazes de desenvolver habilidades valiosas para futuros mercados de trabalho. Os países também podem aperfeiçoar o capital humano ao assegurar que o ensino resulte em aprendizagem.

A segunda se direciona simetricamente para a formação do professor de novo tipo, que se baseia “nas tendências dos novos modos de regulação da formação do professor, oriundas dos modelos de gestão por competências e gestão do conhecimento” (MACEDO, 2012, p. 46) com o objetivo de consolidar “um trabalhador polivalente e flexível a fim de ter competências tanto para realizar atividades cognitivas como aquelas de competência social” (MACEDO, 2012, p. 46).

Acerca disso, o fato

[...] consiste em pôr em prática um dispositivo por meio do qual o indivíduo se vê forçado a vigiar constantemente a si mesmo, autocontrolando-se e,

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

melhor ainda, sentindo-se compelido a ultrapassar continuamente as metas numéricas para não sofrer as sanções relacionadas à falta de eficiência e para se beneficiar das recompensas do desempenho. Trata-se de submeter os assalariados a um dispositivo de gerência que, em cada nível de operação, estabelece um quase-mercado, o qual funciona sob uma lei de valor interna à empresa ou à administração que os emprega. A imposição da subjetividade contábil exige a construção de um conjunto de sistemas de informação e de incentivos que funcionarão como dispositivos semelhantes ao mercado, os quais operarão conforme o modelo do mercado; ele forçará os trabalhadores a atuar nesses “mercados” como se fossem empresas, procurando “gerenciar” os seus esforços com o fim de maximizar seus ganhos. Os sociólogos do trabalho chamam esse tipo de relação social de “autonomia controlada”. É provavelmente melhor qualificá-lo como heteronomia individualizada ou como constrangimento internalizado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 11).

Sobre a mercadorização do trabalho, tomado como sexto elemento analítico com base nos estudos de Alves (2011) e Antunes (2020), o presente “momento” – que tem como princípio a crise orgânica do capital e a essência do processo de recomposição burguesa (ANDRADE; SOUZA, 2017) – consegue combinar o incremento tecnológico por meio de fatores geográficos e técnico-produtivos com a “*precarização ampliada e multiforme*” (ANTUNES, 2020, p. 6), imputando à frações significativas da classe trabalhadora tanto ocupações de elevada rotatividade, baixa qualificação e remuneração aviltante como consequência da desorganicidade econômica (POCHMANN, 2020), quanto um “novo” ímpeto subjetivo. De todo modo, o casamento material-imaterial que se observa na dinâmica reinante nos dias atuais ascende novas formas de ocupação com protagonismo para contratações terceirizadas-intermitentes – como o fenômeno categorizado *zero*

*hour contract*¹⁸ –, o incremento da mais-valia relativa-absoluta pela tomada do tempo da vida ante o “império” das metas, e uma nova pragmática que se explicita nos léxicos “da moda”¹⁹ – vide o crescimento das formas contratuais no magistério como a *pejotização* (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020), a ascensão da *youtuberização* do magistério (SILVA, 2020), o professor *delivery* (ANDRADE; CORREIA, 2021), a inclusão de termos como colaborador-voluntário, etc.

Novas palavras aparecem no dicionário do flagelo laborativo: voluntariado, empreendedorismo, pejotização, uberização, tudo isso em meio ao avanço real da devastação social. E, quando se consegue garantir algum emprego, a resultante é imediata: redução salarial, burla maior dos direitos sociais que aviltam o que resta da dignidade do trabalho, sem falar do enfraquecimento dos sindicatos e da redução das ações coletivas, que nos aproxima do que denominei como sociedade da terceirização total (ANTUNES, 2020, p. 7).

Para o cumprimento deste circuito se operam novos instrumentos para a materialização do sociometabolismo que se constitui por meio da “relação tempo presente/futuro com a ascensão das incertezas pessoais (novas formas de contratação flexível) e estratégias de envolvimento do *self* (remuneração flexível)” (ALVES, 2011, p. 39), que se funde na “troca metabólica

¹⁸ Dentre os exemplos, Antunes (2020, p. 7) destaca que as “empresas inglesas ampliam a modalidade perversa de trabalho denominado *zero hour contract*, em que trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no setor de serviços, ficam em disponibilidade integral para o capital, sem nenhuma contrapartida que garanta algum trabalho duradouro. E, por certo, desprovidos de quaisquer direitos”.

¹⁹ “A pragmática das “metas” e das “competências”, diuturnamente efetivada pelo admirável mundo dos “colaboradores”, tudo isso se converteu no novo ideário do mundo produtivo, no que já apresentei como sendo o novo elixir da vida empresarial” (ANTUNES, 2020, p. 6).

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

entre o homem e outros homens (relações sociais de trabalho e sociabilidade) e entre o homem e ele mesmo (autoestima e autorrefêrencia pessoal)” (ALVES, 2011, p. 39). Em outras palavras, tendo como finalidade o consentimento (ativo-passivo) à esta agenda, urge como estratégia ímpar a “*captura* da subjetividade do homem que trabalha” (ALVES, 2011, p. 39) por meio de três diferentes ingredientes que resultam na dissolução do coletivo e na mercadorização do trabalho vivo (ALVES, 2011).

O primeiro é o processo de dessubjetivação da classe trabalhadora, que se cristaliza por meio da obliteração histórica da luta de classes, da dissolução do solidarismo coletivo, e da sobrevalorização do individualismo trocando-o por equipes de trabalho – o time Toyota – no escopo da empresa enxuta. Isto

[...] significa a obnubilização do “trabalhador social” no plano da consciência contingente de operários e empregados por meio da reestruturação do “trabalhador coletivo” do capital. A fragmentação da classe dos trabalhadores assalariados, no sentido da fragilização (ou flexibilização) dos laços contratuais, opera um processo de dessolidarização com impactos disruptivo na formação da consciência de classe contingente e necessária. A lógica da “redução de custos”, que atinge principalmente os recursos da força de trabalho, é, na verdade, uma forma de produção artificial da escassez que possui um significado simbólico: *constranger* (e emular) a força de trabalho (ALVES, 2011, p. 41).

Acerca do segundo se observa o incremento da destituição do homem como ser social em prol da sua mercadorização por meio de valores-fetichismo emulado pelo medo “que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano” (ALVES, 2011, p. 42), privilegiando cada vez mais as habilidades cognitivo-comportamentais – behaviorismo.

Por outro lado, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho como inovação sociometabólica tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual, que se manifesta por sintomas psicossomáticos. O toyotismo é a administração by stress, pois busca realizar o impossível: a unidade orgânica entre o núcleo humano, matriz da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho como atividade significativa, e a relação-capital que preserva a dimensão do trabalho estranhado e os mecanismos de controle do trabalho vivo (ALVES, 2011, p. 42).

Por fim, e como mencionado anteriormente, consolida-se a redução do trabalho vivo à força de trabalho por meio da subtração do tempo, entendido como ócio também, sob a finalidade produtiva. Ou seja, opera-se o ciclo pela captura total do trabalho vivo por meio da determinação do tempo-vida como um objeto manuseável – mercadoria – em uma brecha intrapsíquica que pertine à “*subsunção ideal* do trabalho ao capital, que é a subsunção do “espaço interior da pessoa às disposições sistêmicas do capital” (ALVES, 2011, p. 48), levando à ampliação significativa do adoecimento-absenteísmo docente como uma das consequências (MELO; MICHELI, 2022).

A BNC-Formação: incremento do pragmatismo-utilitarista nos mesmos moldes.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019, p. 2).

A introdução da BNC-Formação explicita uma das premissas destacadas neste estudo, que se trata das investidas para a prática interessada do atual currículo prescrito²⁰ – BNCC. Fato este que se orienta através do foco no processo formativo superior atrelado às intencionalidades pedagógicas para futura aplicabilidade na Educação Básica – não que isso se destoe dos dias atuais nos diferentes sistemas de ensino no processo de implementação em curso da BNCC, seja de modo consentido, reativo ou resiliente.

Interpretamos tal ação, somada à ofensiva para a responsabilização docente legitimadas – mesmo que obliteradas as questões estruturais para a relação ensino-aprendizagem – pelas avaliações externas em suas diferentes intensidades (BONAMINO; SOUSA, 2012) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com centralidade para a aferição dos resultados, que gera o ranqueamento espelhando os sentidos hegemônicos da qualidade educacional forjadas nas teses do gerencialismo (NEWTON; CLARKE, 2012) – em algumas redes de ensino já se verifica a remuneração variável com base no acordo de resultados.

²⁰Tal fato se comprova no quinto parágrafo do Artigo N° 13: “Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades” (BRASIL, 2019, p. 9)

Consideramos isto como um interferência político-pedagógica no processo formativo – inicial e continuada – docente por meio da impetração da Pedagogia das Competências. Esta, de acordo com o referencial bibliográfico consultado e analisado para o presente estudo, carrega consigo alguns sentidos.

O primeiro a ser destacado é a forma sócio-histórica no qual fora forjada, podendo ser demarcado pelo processo de consolidação da ofensiva neoliberal (ANDERSON, 1995). Tempo histórico em que ocorreu a constituição da agenda política, cultural, econômica e social da Sociedade de Mont Pèlerin (ANDERSON, 1995) ao longo das décadas de 1970 e 1980, calcado principalmente no processo de privatização e desregulamentação da relação capital-trabalho, no mesmo passo do desmonte do *Welfare State* e do regime rígido de acumulação – fordista.

Em decorrência deste processo, ocorreu a renovação da pedagogia política do capital ante a supressão real e ideal dos pressupostos fordistas-tayloristas diante da ascensão das novas morfologias do trabalho, no epicentro do regime de acumulação flexível (HARVEY, 1993), que toma em seu cerne a adaptação maleável “da pessoa mais do que do sobre o posto de trabalho e possibilita associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetiva” (HIRATA, 1997, p. 30), resultando nos dias atuais no redimensionamento da competência individual indissociável das noções de empregabilidade e da captura da subjetividade²¹, categorizada também como Pedagogia

²¹ Alves (2011, p. 114) explica que o termo *em si* é uma metáfora para expor a “operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas”, mas que se materializa de modo dialético por articular instrumentos de controle e

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

Flexível por Kuenzer (2017)²², associada à Educação ao Longo da Vida²³, com base nos novos recursos tecnológicos para o incremento didático da relação ensino-aprendizagem – Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Isto presencia parte significativa da BNC-Formação, em especial os Capítulos que regem sobre a Organização Curricular para os Cursos Superiores de Licenciatura e as Competências Gerais Docentes.

A lógica da competência se inscreve no movimento que se acirra nos anos 80 [...] de declínio das intervenções reguladoras do Estado no domínio econômico, modificando as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego. Com a competência [...] a referência aos postos ideais

coerção; expandindo a manipulação para além do local de trabalho, visando pelo método “by panopticum” sua reprodução nas instâncias sociorreprodutivas.

²² “Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta” (KUENZER, 2017, p. 341).

²³ Macedo (2015), em seu estudo sobre a UNESCO e as políticas para a formação docente, ressalta que a partir da década de 1990, ao longo do processo de reestruturação da sociedade capitalista ante os determinantes estruturais para formação do trabalhador de novo tipo, logrando importância à inserção da ideologia-lógica da Educação ao Longo da Vida na formação de professores, com maior impulso à EaD e, consecutivamente, ao uso das TICs. Esta modalidade formativa teria em seu conteúdo maior “filtro”, ou controle, com a finalidade de lograr maior coesão social por meio das competências desenvolvidas ao longo do processo. Ao mesmo tempo, com base nas premissas da Sociedade do Conhecimento (DRUCKER, 1993), seria o lócus apropriado para a materialização das mudanças no mundo do trabalho pela sua primazia no ensino e adaptabilidade às novas morfologias do trabalho.

(definidos no coração dos negócios coletivos e paritários) se rarefizeram em proveito das formas de adaptação à diversidade do concreto (RAMOS, 2001, p. 65).

No segundo momento, a Pedagogia das Competências se ratifica pelo cumprimento do seu duplo papel no mundo do trabalho transmutado para o ambiente formativo básico e superior – a concepção de escola interessada em Gramsci (2001). O primeiro seria a sua aceção ideológica-positiva, e totalmente individualizante-psicológica, como forma teórico-utópica de migrar de trabalho para obtenção de melhores rendimentos de acordo com a capacidade do indivíduo em obter “emprego” – dissolução do sentido de classe pelo mérito hiperindividualizado. Em outros termos, seria sua capitalização – do indivíduo entendido como ente único – no mercado em tempos de inorganicidade econômica, o aviltamento do rendimento, e a simplificação do trabalho complexo.

O segundo papel, não dissociado do primeiro, mais importante para a presente análise por causa da sua sustentação no discurso sobre a crise da escola, assim como sua superação, está na função ideológica associada diretamente à noção de empregabilidade-empendedorismo, que não escapa aos ditames do *aprender a aprender* e ao projeto de vida – agora no Ensino Superior.

Por essa ótica a emergência da noção de competência é fortemente associada às novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, que não se destoam das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10) e da BNC-Formação principalmente no que tangencia o engajamento profissional

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

(BRASIL, 2019, p. 19-20) – *time Toyota*. Neste sentido, o domínio do processo de trabalho que está explícito na BNC-Formação faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores (RAMOS, 2001, p. 66). Em suma, “trata-se de uma demanda de criação de novos mecanismos de conformação psicofísica e moral do trabalhador/cidadão diante do processo de reestruturação produtiva e da redefinição das relações de poder” (SOUZA, 2015, p. 146), que também legitima ideologicamente sua *desempregabilidade* por meio da forma atomista gerencial – noção de capital humano de modo *Stricto Sensu*.

No terceiro momento consideramos que a Pedagogia das Competências, que não se limita apenas ao fazer no trabalho, se materializa por meio da redefinição das relações sociais de produção na conjuntura de elevado desemprego e informalidade do labor. Como *modus operandi* tácito do capital, disseminado pelos aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2001) em tempos de transformação contínua das tecnologias, se impõe de modo naturalizado para a classe trabalhadora a demanda-responsabilização por sua adequação à esta conjuntura (BANCO MUNDIAL, 2020) – deslocamento estrutural (WOOD, 2014). A competência, então, se determina como “capacidade produtora de um indivíduo” (SILVA, 2008, p. 66) não por uma série de “conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido no contexto do trabalho” (SILVA, 2008, p. 66) – behaviorismo.

Na mesma vereda das novas morfologias do trabalho e, portanto, das relações sociais de produção, as competências se solidificam na escola e nos cursos de licenciatura como reflexo da

atomização societária por meio do escopo metodológico cada vez mais individualizado, psychologizante, e competitivo, pois sua normalização-normatização é ratificada com base nos resultados e no desempenho quantificado da aprendizagem pelas avaliações externas – vide o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a métrica para a escolha dos cursos superiores no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) –, não dispensando as estratégias de motivação pessoal – verificável no cotidiano do Ensino Superior também por meio dos “louros” métricos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), na avaliação das revistas, nos indicadores do Programas de Pós-Graduação, etc. Isto seria o apogeu da ética neoliberal para a reprodução social em uma forma de mérito que justifica o sucesso pelo produto *quantofrenicamente* aferido.

A questão da “empregabilidade” residiria, portanto, no indivíduo e não na sociedade, se esta é capaz de gerar empregos. O enfoque das competências, para a OIT, teria consequências que interessariam ao bem-estar da sociedade em seu conjunto, à medida que, ao lado dos benefícios diretos para os indivíduos enquanto força de trabalho, comportaria uma garantia de qualidade a eles como consumidores: se a mão-de-obra produz com competência, quem ganha é o consumidor (SILVA, 2008, p. 67).

Esse tipo de formação tem como base as exigências do processo de reestruturação produtiva, logrando à escola um caráter altamente instrumental *de novo tipo*. Seria a reconfiguração da sua racionalidade fundamentada no mercado por meio da “dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e da dimensão social (ação, desempenho e performance)” (SILVA, 2008, p. 89). Isto impacta a totalidade dos sistemas de ensino, principalmente por meio das práticas curriculares-pedagógicas reguladas pelas avaliações externas, por onde se consolida a redefinição da política

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

do conhecimento sustentada no pragmatismo como forma até de superação do fracasso escolar – vide o peso dos indicadores de desempenho e fluxo escolar no IDEB que leva(ra)m a materialização da “aprovação” automática em diferentes redes-sistemas de ensino.

Sustentado como objetivos de aprendizagem, ou outras noções comuns nos documentos oficiais, se desloca cada vez mais o papel do professor na relação ensino-aprendizagem, imputando o “ensino” para a aprendizagem traduzido como foco sobre o aluno e sua responsabilização pelos resultados também – *tutorização* do magistério. Conteúdo este permanente desde as reformas educacionais para a formação-atuação docente após a década de 1990, que passam a se basear nos princípios do neotecnicismo pedagógico (SAVIANI, 2007; FREITAS, 2011) no mesmo escopo gerencial para a gestão escolar. Este paradigma tem como pressuposto a defesa da neutralidade com base na cientificidade, na racionalidade, e na eficiência pedagógica (FREITAS, 2011, p. 2), como espelho das políticas de *accountability* implementadas nos países centrais, e alimentam uma indústria da avaliação e da produção de recursos pedagógicos que colocam as reformas cada vez mais “a prova de professores” (HELENE, 2013, p. 67). Fato previsto em diferentes partes na BNC-Formação, como o décimo terceiro inciso do Artigo N° 7 (BRASIL, 2019, p. 4), assim como nos dias atuais por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segue-se o exame da BNC-Formação, não dissociado do princípio da Pedagogia das Competências, por meio da análise da organização curricular e da estruturação requerida futuramente para os cursos de licenciatura. Uma leitura, mesmo que não muito

atenta do documento, encaminha para a compreensão das vicissitudes da aprendizagem associada às novas tecnologias, ou dos princípios didático-metodológicos arraigados nas noções contemporâneas – metodologias ativas – com foco na prática. Isto é notório nos Artigos Nº 7 e Nº 8 (BRASIL, 2019, p. 5) através do incentivo às metodologias ativas, as TICs, e à prática, sendo esta ratificada também na organização da carga horária no qual se dispõe um quarto da formação para tal – Grupo III, de acordo com partes do terceiro inciso do Artigo Nº 11.

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente **alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;**

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

XII - **aproveitamento dos tempos e espaços da prática** nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as **metodologias inovadoras** e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (BRASIL, 2019, p. 4 – grifo nosso).

Tal fato se repete no Artigo Nº 8 (BRASIL, 2019, p. 5), cabendo destaque para o aproveitamento dos tempos e espaços da prática como rege o Método de Stallings (BANCO MUNDIAL, 2014). Isto condiz com o que se afirma no segundo inciso, que trata da correlação entre as metodologias inovadoras para propiciar a

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

aprendizagem significativa alinhada à BNCC sob a teleologia da prática, ancorada em pré-requisitos do trabalho no corpo do regime de acumulação flexível (PINTO; ANTUNES; 2017), visando

[...] o desenvolvimento da autonomia, da **capacidade de resolução de problemas**, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas **soluções práticas** (BRASIL, 2019, p. 6 – grifo nosso).

Acerca do Capítulo IV (BRASIL, 2019, p. 5), onde se estabelece a duração dos cursos, os grupos no processo formativo, e as peculiaridades do *ser* docente, destacamos – dentre os diferentes requisitos – a continuidade da imbricação da formação superior à BNCC em todos os Grupos²⁴ – I, II e III – atendendo para as competências socioemocionais e profissionais do magistério, a organização da prática na formação inicial desde o primeiro ano²⁵, a necessária vivência de metodologias criativas, etc., ressaltando no

²⁴ Grupos é a forma no qual a BNC-Formação estabelece os campos do conhecimento necessários para a integralidade do magistério na formação inicial, divididos da seguinte forma: “Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 6).

²⁵ “Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (BRASIL, 2019, p. 9).

quinto parágrafo do Artigo Nº 12 (BRASIL, 2019, p. 7) os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”. Apesar de considerarmos um avanço o tratamento de certas modalidades de ensino da Educação Básica, em nenhum momento observamos a inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que tinha, em 2021, aproximadamente três milhões de matriculados nos diferentes sistemas de ensino (INEP, 2022).

O terceiro momento analítico se refere aos capítulos V – Da formação em segunda licenciatura – e VI – Da formação pedagógica para graduados. Sobre estes, observa-se um relativo paradoxo. Para os licenciados se estipula a complementação total de 1.120 horas fragmentadas em três grupos. O primeiro requer 560 horas de formação referente ao “**conhecimento pedagógico** dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original” (BRASIL, 2019, p. 10 – grifo nosso). O segundo grupo, delimitado em 360 horas e espelhado no mesmo critério da formação inicial, dispõe da dedicação na ciência específica “se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original” (BRASIL, 2019, p. 10) – não há nada disposto para áreas diferentes. Já o terceiro grupo, relativo à prática, demanda 200 horas. A questão pertinente neste momento é a mesma relativa a que contém na presente análise acerca da combinação pragmatismo-líofilização do conhecimento, decorrente da subtração relativa – significativa demais até – dos estudos e pesquisas na área do conhecimento específico – componente curricular.

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

Enquanto na formação inicial se estipula 1.600 horas, na segunda licenciatura o mesmo subtrai em 77,5%, sendo tal proporção não concebida nos demais grupos – 30% no primeiro e 50% no terceiro –, onde o licenciado já teria – teoricamente – a formação adequada de modo *lato*. Acerca do Capítulo V, que trata da formação pedagógica para o graduado no mesmo campo científico, a proporção do tempo é mais irrisória, pois requer 720 horas divididas em dois grupos de acordo com o Artigo N° 21 (BRASIL, 2019, p. 11)²⁶, balizando-se apenas na prática pedagógica tomando a BNCC como referência sem o redimensionamento articulado da ciência à esta.

Por fim, o elemento instrumental para a aferição dos resultados corresponderá, em parte, ao que o SINAES estabelece nos dias de hoje, com a previsão de alteração qualitativa após dois anos de implementação da BNC-Formação não destoando nos mecanismos do atual Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – como disposto no Artigo N° 25 (BRASIL, 2019, p. 11) –, assim como em relação aos egressos.

Considerações Finais

Ante o que fora exposto no presente ensaio, concluímos que a centralidade do trabalho docente, no atual arco das políticas públicas para a educação no Brasil, obedece aos ditames gerenciais que se ancoram na combinação entre a gerência dos sistemas de ensino e do labor cotidiano no “chão da escola” por meio de cinco

²⁶“I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular” (BRASIL, 2019, p. 11).

flancos. O primeiro se assenta no enxugamento – liofilização – da escola através de práticas forjadas na *lean production* tanto por meio da “fragmentação da classe dos trabalhadores assalariados, no sentido da fragilização (ou flexibilização) dos laços contratuais” (ALVES, 2011, p. 41) que opera sua dessolidarização sob a lógica da redução de custos, quanto pelas metas e pela competição administrada nos moldes da responsabilização e da remuneração variável em tempos de *ajuste justo*.

O segundo se institui através do incremento da flexibilidade-polivalência de diferentes maneiras, que pode ser evidenciado na inadequação da função docente (ANDRADE; CORREIA, 2021), nas diferentes formas de contratação fluídas e efêmeras, na formação docente com base na solução de problemas no seio da Pedagogia das Competências, e na refuncionalização do labor para além da relação ensino-aprendizagem. Tal mecanismo funciona como meio para a contemplação da liofilização dos espaços escolares, comum entre os coordenadores pedagógicos e diretores escolar que, antes de tudo, não alçam no horizonte procedimentos coletivos intrínsecos à identidade docente, sendo reduzidos ao trabalho burocrático em grande parte.

No mesmo princípio reducionista, o terceiro elemento é a forma da reprodução do conhecimento com base utilitarista-pragmática que opera, em si, o mesmo ímpeto reducionista do conhecimento limitado aos princípios da aprendizagem deslocada do ensino com foco no saber fazer. Visto nos dias atuais principalmente nos diferentes componentes curriculares eletivos da Reforma do Ensino Médio, imputa-se para os cursos superiores de licenciatura a formação nos preceitos do *fetichismo da prática* (SOUZA, 2018) – vide a ampliação do espaço curricular para este intento.

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

Como forma combinada dos elementos acima, e no bojo da destituição do trabalho vivo em força de trabalho, observamos de modo rotundo a intensificação da precariedade docente – quarto fator conclusivo – por meio dos dados acerca dos afastamentos, adoecimento, absenteísmo e presenteísmo nos diferentes sistemas de ensino, que são consequências óbvias do período instável do labor, de elevada supressão do tempo-da-vida, e de ressignificação estranhada do trabalho docente. Como exemplo, a “rede estadual de ensino de São Paulo registrou, nos seis primeiros meses deste ano, um total de 20.173 professores afastados por questões relacionadas à saúde mental, um aumento de 15% em comparação ao mesmo período de 2022” (GLOBO, 2023, s. p.).

Por fim, e diante dos presentes dilemas, adentra em curso no trabalho docente os elementos da economia comportamental, sob “a perspectiva de um novo behaviorismo” (PRONKO, 2019, p. 168), com o intuito de reformular os mecanismos de mediação do conflito de classes e a recomposição da inserção no atual mundo do trabalho, que opera sob o termo competência socioemocional. De todo modo, trata-se de “arrumar” esquemas atitudinais e psíquicos para conter em grades as contradições do atual estágio sociometabólico – da barbárie.

Referências

ALVES, Giovanni. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem-que-trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. In : Alves, G. (Org.). *Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI*. São Paulo: LTr, 2011.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In : SADER, Emir ; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; SOUZA, José dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *EJA em Debate*, ano 6, n. 9, 2017.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; CORREIA, Luana Ferreira. Considerações sobre o trabalho docente no Brasil: uma breve radiografia e apontamentos presente-futuros. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 105, p. 67-92, 2021.

ANTUNES, Ricardo Coltro. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?. *Laborare*, v. 3, n. 4, p. 6-14, 2020.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos*. Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo, Washington D.C. Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2014.

BANCO MUNDIAL. *Fazendo a educação dar certo: o sucesso do Ceará e Sobral nas reformas educacionais para a alfabetização universal*. Brasil : Grupo Banco Mundial, 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 373-388, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 12 de março de 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 11 de março de 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma " cultura educacional mundial comum" ou localizando uma " agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & sociedade*, v. 25, p. 423-460, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *Revista Olho da História*, v. 22, 2016.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *Revista Contracampo*, v. 39, n. 1, 2020.

- Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *Seminário de Educação Brasileira*, v. 3, 2011.
- GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.
- GEMELLI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane Quadrado; FRAGA, Aline Mendonça. Multiformidade e pejotização:(re) configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. *READ. Revista Eletrônica de Administração* (Porto Alegre), v. 26, p. 409-438, 2020.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, Alípio et al. *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>>. Acesso em 13 de setembro de 2023.
- INEP. *Indicadores Educacionais*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-bertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>>. Acesso em 11 de março de 2023.
- INEP. *Censo da Escolar*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em 13 de março de 2023.
- KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, 2017.

- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Outubro*, v. 6, p. 73-80, 1998.
- MACEDO, Jussara Marques de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, p. 41-55, 2012.
- MARTINS, André Silva. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI. *Reunião Anual da ANPEd*, v. 31, p. 1-16, 2008.
- MELO, Leandro Ferreira de; MICHELI, Denise de. A Racionalidade do Processo de Adoecimento Docente. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 23, n. 2, p. 154-160, 2022.
- PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação, em PEREIRA, J.M.M. e PRONKO, M. (orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde*, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.
- PRONKO, Marcela Alejandra. Modelar o comportamento. *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 4, n. 6, p. 167-180, 2019.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Demerval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Rev. Serv. Público*, Brasília 68 (1) 85-106, jan/mar, 2017.
- SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização. *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020.
- SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SIQUEIRA, Thiago Vasquinho; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Novo Ensino Médio e economia comportamental: fundamentos para modelar o comportamento da classe trabalhadora no contexto de crise: Português. *Germinar: marxismo e educação em debate*, v. 15, n. 2, p. 36-56, 2023.

Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, v. 18, n. 36, p. 320-342, 2020.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 16, p. 123-140, 2018.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

Submetido em: 27 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 20 de novembro de 2023

Aprovado em: 23 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3210

COMO CITAR:

ANDRADE, R. C. Considerações acerca da BNC-Formação e as novas morfologias do trabalho: o professor de novo tipo. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 121-156 Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3210>. Acesso em: dd/mês/ano.

**DIVERSIDADE DE CORPOS
NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: “A DOR
E A DELÍCIA DE SER O
QUE É”**

**DIVERSITY OF BODIES IN
THE SUPERVISED STAGE:
THE PAIN AND DELIGHT
OF BEING WHAT YOU ARE**

**DIVERSIDAD DE CUERPOS
EN LA ETAPA
SUPERVISADA: EL DOLOR
Y EL DELEITE DE SER LO
QUE ERES**

Clesley Maria Tavares do
Nascimento
Universidade Regional do Cariri
E-mail: clesley.tavares@urca.br

Renata da Silva Barbosa
Universidade Regional do Cariri

E-mail:
renata.geo.barbosa@gmail.com

Resumo:

O espaço escolar está estruturado em políticas e práticas educacionais que cotidianamente refletem e perpetuam normas de gênero e poder que excluem ou marginalizam certos corpos e identidades. Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender em que medida a diversidade dos corpos interfere no desempenho dos licenciandos(as) no decorrer dos estágios supervisionados (observação e regência). Desse modo, foram aplicados questionários nas disciplinas de Estágio Supervisionado II e III, do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Regional do Cariri – URCA. Logo, consideramos que a experiência do estágio na formação docente, ao colocar na berlinda o corpo em sua relação com o espaço, revelou que o ambiente escolar permanece subjugado à perspectiva colonialista, seja nas relações de poder estabelecidas, seja no modo de saber e de ser dos sujeitos que ali se encontram.

Palavras-chave: Diversidade, corpo, estágio, espaço escolar.

Abstract:

The school environment is regarded around educational policies and practices that reflect daily and perpetuate gender and power norms that exclude or marginalize certain bodies and identities. Therefore, the present study aims to understand to what extent the diversity of bodies interferes with undergraduate students' performance during supervised internships (observation and conducting). Thus, questionnaires were applied in the disciplines of Supervised Internship II and III, of the Degree in Geography, at the Regional University of Cariri – URCA. Hence, it is considered that the internship experience in teacher training, when placing the body in the spotlight in its relationship with space, revealed that the school environment remains subjugated to a colonialist perspective, whether in the established power relations or in the way of knowing and being of individuals who are being there.

Keywords: Diversity, body, internship, school environment.

Resumen:

El espacio escolar está estructurado en políticas y prácticas educativas que reflejan y perpetúan diariamente las normas de género y poder que excluyen o marginan ciertos cuerpos e identidades. El presente estudio tiene como objetivo comprender en qué medida la diversidad de cuerpos interfiere en el desempeño de los estudiantes de pregrado durante las prácticas supervisadas (observación y realización). Así, se aplicaron cuestionarios en las disciplinas de Práctica Supervisada II y III, de la Licenciatura en Geografía, en la Universidad Regional de Cariri – URCA. Por lo tanto, se considera que la experiencia de la práctica en la formación docente, al poner al cuerpo en el punto de mira en su relación con el espacio, reveló que el ambiente escolar permanece subyugado a la perspectiva colonialista, ya sea en las relaciones de poder establecidas o en la forma de conocer y ser de los sujetos que allí se encuentran.

Palabras-clave: Diversidad, cuerpo, prácticas, espacio escolar.

Introdução

O estágio desempenha um papel fundamental para a formação de professores. Não por acaso, é ansiosamente aguardado pelos discentes nos cursos de licenciaturas. Durante o estágio, os estudantes têm a oportunidade de observar e interagir com a realidade educacional de forma direta. Isso pode levar a uma compreensão mais profunda e contextualizada das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados pelos docentes e dos inúmeros fatores que afetam a aprendizagem do que é ser professor(a). Não obstante, essa interação nem sempre é fácil, pois envolve uma gama de inseguranças, que vão desde dominar o conteúdo da disciplina ministrada até aspectos identitários da corporeidade do estagiário(a).

Dessa forma, e sob tal complexidade, a corporeidade abrange a relação interpessoal entre corpos e entre o corpo com o ambiente onde ele se encontra inserido. Por conseguinte, o corpo termina mediando instantaneamente o contato entre estagiário(a) e escola. A análise da relação do corpo no espaço escolar, especialmente nas instituições de ensino formal, é um aspecto crítico que merece atenção e discussão. Sabemos, através da experiência docente em instituições públicas de ensino, que o espaço escolar, sobremaneira, está estruturado em normas sociais e culturais que refletem a hegemonia heteropatriarcal. Isto é, as políticas e as práticas educacionais cotidianamente refletem e perpetuam normas de gênero e poder que excluem ou marginalizam certos corpos e identidades (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+).

No espaço escolar, a princípio, todas as pessoas são bem-vindas. Entretanto, a permanência desse acolhimento ao longo da vida escolar está atrelada à manutenção das normas sociais vigentes e se dá através do monitoramento e da supervisão. Ali, as relações de gênero são reproduzidas, no que se refere aos estereótipos de gênero e a aspectos que podem suscitar casos de discriminação e violência, transpassando todo o processo de ensino e aprendizagem (Santos; Ornant, 2017; Silva, 2009).

Interpolando uma posição a partir de uma perspectiva mais ampla, Rocha (2019, p. 66) reitera:

[...] nas instituições escolarizadas, ou seja, nas creches, escolas e universidades públicas e privadas, a colonização do espaço é heteropatriarcal, porque não se considera as necessidades especiais e espaciais de um corpo que gera e que demanda novas territorialidades.

Nos espaços escolarizados há um espelhamento da hegemonia patriarcal colonizadora, que pode ser percebida de várias formas, desde a alocação desigual de recursos e instalações até a inexistência de acessibilidade para pessoas com deficiência (PcD), ou seja, aqueles que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Isto gera uma exclusão espacial contundente e paradoxal à proposta educacional da inclusão. Por todos esses aspectos, acreditamos que considerar as necessidades “especiais” e espaciais dos diferentes corpos presentes em uma instituição de ensino é fundamental para criar ambientes inclusivos, acolhedores, seguros e adequados à diversidade de corpos que transitam e vivenciam o espaço escolar.

Após todo o exposto, cabe evidenciar que a análise aqui proposta está focada na diversidade de corpos de alunos e alunas das disciplinas de Estágio Supervisionado II e III (observação e regência), do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Regional do Cariri – URCA. A ideia é compreender em que medida essa diversidade interfere no desempenho dos licenciandos(as) no decorrer dos estágios supervisionados (observação e regência). Diante da complexidade do tema, escolhemos as concepções teóricas decolonial e holística para adentrar nessa discussão. A partir dessas referências, realizamos alguns questionamentos e reflexões, a partir da aplicação de um questionário semiaberto, que coletou os indicadores qualitativos, promovendo aprendizagens outras que nos ajudam a compreender a relação corpo-ensino, e as nuances que atravessam esse binômio.

Salientamos, ainda, que a diversidade de corpos reivindica uma abordagem interseccional, uma vez que categorias como raça/etnia, gênero, orientação sexual, faixa etária, peso, altura, dentre outras, se inter-relacionam e se moldam mutuamente. Assim, realizar uma análise sob a ótica da interseccionalidade instrumentalizada nos permite compreender a sobreposição de opressões e discriminações existentes no ambiente escolar. Concordamos com Silva e Santos (2021) quando afirmam que influências externas e internas, a partir de nossas corporalidades, irão refletir na prática profissional. Essa visão envolve a mobilização de pesquisas que promovam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios estão inseridos, bem como o desenvolvimento de postura e habilidades do professor(a) pesquisador(a) por parte dos estagiários (as).

O corpo e a concepção decolonial no ensino de geografia

O ensino de Geografia, que vem desde o final da década de 1980, passando por debates que almejam sua renovação, tem tido como resultado duas práticas que são comumente identificadas no ambiente escolar. Uma que é compreendida como um ensino tradicional de geografia e a outra que apresenta um ensino mais proativo, crítico, reflexivo, fruto dessas discussões que buscam desenvolver um ensino de geografia significativo.

Desse modo, e corroborando com o descrito anteriormente, Cavalcanti (2014, p. 66) destaca que o professor de geografia se defronta com duas práticas na sua realidade:

De um lado, uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentados, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino.

Assim, podemos verificar duas práticas que estão intimamente ligadas ao posicionamento político-filosófico do professor, que desemboca na sua prática docente a partir das tendências pedagógicas. Isso resulta, por um lado, em um ensino com foco na reprodução do conhecimento, que utiliza da memória dos alunos como principal ganho; por outro lado, em práticas alternativas, que buscam aproximar as realidades e os saberes desses sujeitos com os conteúdos presentes nos livros didáticos de geografia.

Todavia, há um interesse para que esse ensino de geografia permaneça dentro dessa estrutura tradicional, que pouco contribui para emancipação política, intelectual, social dos alunos, e isso não pode ser desconsiderado. É sabido que a escola foi estruturada para atender às demandas do sistema econômico que necessitava de mão de obra qualificada, no período de consolidação da sociedade burguesa industrial no país.

Essa estrutura foi sendo reajustada no decorrer do tempo, a partir de políticas educacionais. Contudo, o foco permaneceu o mesmo, que é a qualificação/especialização de uma classe trabalhadora, a construção de uma massa de pessoas obedientes, a reprodução do saber, ou seja, a construção de padrões sociais e culturais que devem ser desenvolvidos na sociedade. Disso decorre a importância da escola, dentro desses moldes, para manter a ordem do que é estabelecido por uma classe social hegemônica, que exclui corpos, saberes, modos de ser/existir.

Segundo Young (2007, p. 12-93, grifo no original), “a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta ‘Que conhecimento?’”. Que nos leva as outras questões: por que alguns tipos de conhecimento são mais importantes que outros? Quem define o que deve ser trabalhado nas escolas? Por que as escolas trabalham uma inclusão de forma ilusória? Por que a escola exclui, violenta? (violência institucional e simbólica).

Diante do que foi apontado, entendemos os motivos pelos quais a reprodução do saber geográfico, a partir de aulas enfadonhas, expositivas, que trabalham exclusivamente com a memorização de conteúdos e definições, sem fazer relação com o

cotidiano dos alunos, ainda é quista nos espaços escolares. Esse formato de aula não acontece por acaso; há uma resistência muito grande no processo de renovação do ensino de geografia, que proporcione caminhos e ferramentas para a construção de um saber crítico e reflexivo das dinâmicas e organizações espaciais.

Desse modo, pensamos como desenvolver um ensino de Geografia como uma possibilidade de um novo projeto de sociedade, pois, como discorrem Giroto e Giordani (2019, p. 116), “o debate sobre educação é também um debate sobre sociedade”. Ainda de acordo com os autores supracitados, como “pensar os processos de ensinar-aprender geografia diante deste contexto de precarização, espoliação de direitos e genocídio que marca a dinâmica da formação socioespacial brasileira?” (*op. cit.*, 2019, p. 119).

Nesse sentido, Giroto e Giordani (2019, p. 120) apontam que o processo de ensino-aprendizagem da geografia necessita ser revisitado, debatido, “postos em movimento em um diálogo que reconhece as escolas, os seus sujeitos e as geografias que fazem cotidianamente”. A escola deve ser vista/trabalhada como um espaço contra hegemônico, que pode contribuir para formação e libertação dos sujeitos e suas amarras sociais.

E é nesse sentido, de conhecer os sujeitos e suas geografias, que o ensino irá ganhar significado, que será utilizado para que esses sujeitos possam fazer uma leitura e interpretação do mundo. A ideia da geografia como experiência, como apontado por Larrosa (2002 *apud* Giroto; Giordani, 2019, p. 121), será no sentido de entender a mesma a partir “daquilo que nos acontece, que nos toca, nos transforma, que modifica o sujeito. Trata-se, no limite, de uma condição de existência dos sujeitos”.

Logo, acredita-se que um dos caminhos para mudança do processo de ensino-aprendizagem geográfico está relacionado a um ensino decolonial. De acordo com Quijano (1992 *apud* Haesbaert, 2020, p. 76), “a ‘colonialidade do poder’, marcada por profunda herança escravista e patriarcal onde proliferam até hoje violências de classe, de raça e de gênero”. Isso implicaria em um ensino que considera o espaço como esse imbricado de performances, vivenciado de forma diversa, sendo esse corpo social, político, histórico, geográfico. Esse corpo é espacial e a geografia deve incluir essa diversidade/corporeidade no seu contexto acadêmico e escolar.

Desse modo, e como bem coloca Haesbaert (2020, p. 77), “o corpo não pode ser tratado de modo neutro e universal, pois tem raça, sexualidade e gênero – além, é claro, de idade (faixa geracional) e classe socioeconômica”. Daí a importância de assumir uma postura política-filosófica decolonial, que considera as relações de poder, as classes sociais hegemônicas, as conjunturas que implicam diretamente em um ensino de geografia que não faz sentido para o aluno, pois está totalmente desconectado da sua realidade e das suas vivências.

Há necessidade de se compreender os corpos como primeiro espaço de controle, e por isso a construção de uma sociedade que exclui os grupos dissidentes.

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu “corpo” quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a

referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo” (Haesbaert, 2020, p. 79, grifos no original).

Destarte, sendo o corpo o receptáculo de todas as condições sociais (gênero, sexualidade, raça/etnia, idade, religião, classe), como desconsiderar as desigualdades de gênero na (re)produção espacial? Como desconsiderar as sexualidades e as formas de apreensão e exclusão sociais? Como desconsiderar as relações étnico-raciais? Como desconsiderar os corpos de populações tradicionais? Como desconsiderar o corpo periférico? Como desconsiderar essas corporeidades do ensino de geografia?

Dessa forma, não há como abandonar das discussões no ensino de geografia essas corporeidades, que possibilitam uma escrita do espaço vivido a partir da diversidade desses sujeitos. E quando se considera esses elementos no ensino, aproximando a geografia do livro didático das realidades vivenciadas por esses sujeitos, o posicionamento político-filosófico do docente irá implicar em uma prática de ensino de geografia renovada, que busca formas alternativas, que vão ganhando consistências e fundamentos com visões construtivistas de ensino (Cavalcanti, 2014).

Nessa perspectiva, é preciso considerar os conhecimentos geográficos produzidos pelos alunos, suas experiências cotidianas, suas representações. Segundo Cavalcanti (2014, p. 69):

Em um espaço social hierárquico como o nosso, em que se verificam e se reconstruem constantemente posições desiguais entre grupos e setores sociais, inevitavelmente umas “culturas” [...] dominam sobre outras e chegam a ser hegemônicas, nas representações e nas práticas. Outras culturas acabam por ocupar posições dependentes, subalternas e marginais quando os

grupos que se lhes associam se encontram em situações de transformação cultural mais ou menos dramáticas.

Isso reforça a importância de incluir a cultura de grupos não-hegemônicos, para que o ensino de geografia possa considerar esses sujeitos na diversidade, suas espacialidades. A escola deve ser compreendida e apreendida como o espaço de encontro da diversidade cultural, física, social, raça-etnia, idade, gênero, sexualidade; enfim, o espaço de perceber o outro e esse outro dentro de suas singularidades, construindo o espaço de respeito as diversas formas de existir.

O ensino, em uma perspectiva crítica da geografia, pressupõe o entendimento das injustiças cotidianas resultantes de uma estrutura de sociedade heteronormativa, machista, racista, misógina. Compreender essas relações de poder e inseri-las no ensino de geografia, está diretamente relacionado ao posicionamento que o professor vai tomar para o desenvolvimento de sua prática docente. As espacialidades dos alunos devem ser consideradas para um ensino de geografia comprometido com o desenvolvimento intelectual, social, cultural desses sujeitos, colaborando para construção de direitos, da justiça espacial.

O corpo e a concepção holística no ensino de geografia

O holismo é um paradigma científico e epistemológico que se contrapõe à visão racionalista e mecanicista do mundo, que resultou na fragmentação do conhecimento e perda da visão do todo. De acordo com Pereira (2014), como consequência da

fragmentação, as ciências foram se fracionando e tornando-se visivelmente mais especializadas, fazendo com que pesquisador, professor e aluno perdessem a capacidade de perceber o conhecimento no seu todo e nas suas interações.

Apresentando um argumento mais abrangente, Yus (2002, p. 14) vai além, afirmando que:

Devido a isso, nossas escolas transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos, espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre elas, e entre estas e a realidade que os alunos vivem. Tudo isso prepara e educa para a fragmentação.

A educação que promove a fragmentação está fadada a perpetuar o pensamento dualista característico da modernidade: mente/corpo; sociedade/natureza; razão/emoção; matéria/espírito. Desse modo, a realidade passa a ser concebida a partir de princípios de natureza antagônicas e irreconciliáveis, isso pode acarretar uma compreensão limitada da complexidade da vida, em que as nuances e interconexões são ignoradas.

As reflexões anteriormente levantadas são críticas importantes sobre a forma como muitos sistemas educacionais tradicionais abordam o conhecimento e a compreensão da realidade. Uma análise isolada de partes de um sistema muitas vezes não leva em consideração o contexto mais amplo que essas partes operam. A abordagem analítica, a mais aceita nas instituições educacionais, tende a simplificar a realidade. “O conhecimento meramente analítico é uma fonte geradora de fronteiras que determinam toda

sorte de conflitos internos que, quando projetadas maciçamente, originam os confrontos [...]” (Crema, 1989, p. 57).

Nesse sentido, é imperativo que docentes e discentes tenham consciência dos conflitos que podem surgir na caminhada da sua formação profissional, decorrentes da fragmentação do conhecimento. Salientamos, ainda, que:

[...] o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (Freire, 2020, p. 26).

Aqui estão algumas razões pelas quais essa consciência é imperativa: a) promoção da reflexão: a consciência dos conflitos potenciais relacionados à fragmentação do conhecimento permite que docentes e discentes reflitam sobre as limitações dessa abordagem e suas implicações mais amplas na educação; b) mudança de paradigma: essa consciência pode servir como um ponto de partida para a mudança de paradigma na educação. Pode inspirar a busca por abordagens mais integradas e holísticas que reconheçam a interconexão e a complexidade da realidade; c) incentivo ao pensamento crítico: a conscientização sobre os conflitos gerados pela fragmentação do conhecimento, pode incentivar docentes e discentes a adotar uma postura crítica referente ao currículo e às práticas educacionais existentes.

A escola convencional, pautada no desenvolvimento da inteligência lógico racional, própria da visão analítica-mecanicista do mundo, promove separações drásticas dos aspectos humanos, como razão e sentimentos, mente e corpo, deixando de educar

potencialidades essenciais ao desenvolvimento pleno do educando, como é o caso da educação do corpo, restrita à Educação Física. Essa pouca importância dada ao corpo é paradoxal, frente à constatação de inúmeros problemas oriundos da falta de conexão entre mente e corpo que caracteriza o ser humano contemporâneo (Yus, 2002).

No decorrer do século XX, o processo de mudança dos indivíduos com o próprio corpo no espaço público, privado, político e social passou por transformações radicais. Dentro da perspectiva cultural, o corpo perpassa por três *status*: a) corpo representado, visto e descrito pelo olhar externo, da igreja, do estado, do artista; b) corpo representante, ativo, autônomo, consciente de seu poder político e revolucionário, defensor de reformas que vão da sexualidade à política; c) corpo apresentador de si mesmo, reconstruído a base de cirurgias plásticas, aparentemente a serviço de uma cultura que se pauta pelo efêmero e pelo imediato (Fontes, 2009).

Apesar da evolução desse conceito é necessário compreender que, indubitavelmente, somos corpos, nos reconhecemos nele e com ele sentimos o mundo e as pessoas a nossa volta. Nossas relações sociais se dão através de nossos corpos. Quando nascemos, interiorizamos o modelo cultural de corpo que existe na sociedade, com a intervenção de aspectos de nossa corporalidade, como sexo, raça e o modelo de beleza dominante. Isto nos leva a uma aceitação ou não de nosso próprio corpo, assim ele se ajusta ou não a tal modelo ou estereótipo, criando em nós conflitos em momentos chaves da nossa vida, como na adolescência, mas que também podem nos acompanhar eternamente. Por isso, a aceitação

do próprio corpo e a aceitação da diversidade de corpos, frente a padrões socialmente impostos é um fator fundamental ao equilíbrio mental das pessoas. Logo, é dever da escola fomentar a noção de diversidade e estimular a autoaceitação do próprio corpo em um ambiente de respeito e tolerância (Yus, 2002).

As referências histórico-conceituais trazidas promovem outras perspectivas para a maneira de compreender a relação corpo-ensino de geografia. De acordo com Tuan (1983), embora a palavra corpo sugira de imediato um objeto, ao invés de um ser vivo e espiritual, o corpo não apenas ocupa um espaço, o corpo é “corpo vivo”. O autor ainda afirma que o corpo é a medida de direção, localização e distância, de tal forma que o corpo não só ocupa, mas é e está no e com o espaço, modificando-o à medida que é modificado por ele. Essas modificações não deveriam passar despercebidas, mas sim investigadas, ao ponto de serem incluídas na formação inicial e continuada de professoras(es) de geografia.

Uma outra compreensão, também presente, é a de que “o corpo contém a totalidade em si, uma composição que ultrapassa suas partes e que está em permanente construção” (Nunes; Rego, 2011, p. 95). A característica de totalidade inerente ao corpo humano revela aprioristicamente nossa interconectividade com o todo e com a dinâmica da vida. Neste caso, transferindo essa compreensão para o ensino de geografia, concluímos que não basta só reconhecer a condição holística do corpo, é necessário avançarmos e repensarmos o discente como ser integral que ele é. A partir daí, é necessário reavaliarmos a formação docente na tentativa de superarmos o paradigma da fragmentação, da disciplinaridade e da compartimentação do conhecimento.

A diversidade dos corpos no estágio supervisionado, conceitos e preconceitos

Como já mencionado, o ambiente escolar é um espaço de encontro de diversas culturas, gêneros, sexualidades, raças-etnias, idades, religiões, enfim, é um lugar de construção das espacialidades dos sujeitos, nos quais se encontram em processo de desenvolvimento intelectual, social, físico, psicológico. Logo, é também um espaço de conflitos, tanto pedagógicos, de docentes que buscam um posicionamento na sua prática contra hegemônica, como das relações sociais, de compreender as “geografias” (re)produzidas a partir das diversidades dos corpos da comunidade escolar.

Dessa forma, o estágio supervisionado (observação e regência) vai ser um momento de pesquisa para os licenciandos que estão no processo de formação, tanto para entender como esses elementos se sobrepõem no ambiente escolar, como para construção de sua identidade profissional. E, nesse movimento de articular teoria e prática, que naturalmente gera tensão nos estagiários, os que não correspondem aos padrões socialmente estabelecidos acabam por encontrar outras dificuldades, tornando a experiência de estágio severamente estressante.

O estágio enquanto disciplina curricular se constitui como o “campo de conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender” (Martins; Tonini, 2016, p. 103). Na vivência do processo de ensino-aprendizagem, o estagiário vai construindo

paulatinamente sua identidade profissional, interseccionando os saberes acadêmicos com os escolares.

Tecendo algumas reflexões a respeito da atividade do estágio, a estudiosa Pimenta (1996, p. 73) corrobora:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Conhecer as realidades implica em conhecer os sujeitos da comunidade escolar, suas diversidades e dinâmicas. A importância de compreender o estágio como atividade investigativa decorre da possibilidade de apreender esse espaço na sua complexidade. De modo que, como atividade investigativa, o estágio não se limita apenas à observação, envolve também uma reflexão crítica e contínua sobre a dinâmica escolar e os conflitos que permeiam as relações interpessoais, com suas diversidades e interseccionalidades.

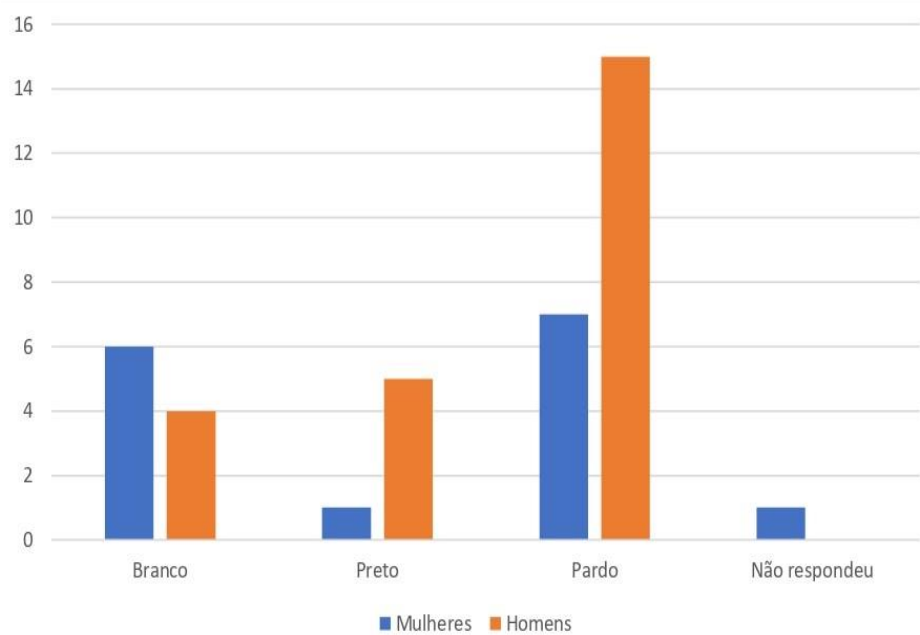
Metodologicamente, a interseccionalidade é uma potente ferramenta que possibilita compreender as nuances da discriminação e opressão sofridas por determinados indivíduos. Através dela, percebemos que a discriminação não ocorre de maneira isolada, mas sim a partir de um sistema interconectado de desigualdades que afeta a vida das pessoas de maneira profunda e conectada. Diferenciar essas nuances ajuda a entender a discriminação em sua totalidade, ou seja, holisticamente, ao invés de compreendê-la de forma fragmentada.

Dentro dessa perspectiva, buscamos entender em que medida a diversidade dos corpos contribui para as inseguranças e interfere no desempenho dos licenciandos(as) no decorrer de seus estágios curriculares. A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri – URCA, no curso de licenciatura em Geografia, nos Estágios Supervisionados II e III, que correspondem aos estágios de observação e de regência, que são desenvolvidos em escolas públicas, nos municípios situados na região do Cariri cearense.

Foram aplicados 39 (trinta e nove) questionários com estagiários(as), dos turnos matutino e noturno. A primeira questão foi direcionada à identificação de gênero, dos quais 24 pessoas se identificaram como homens cisgênero e 15 como mulheres cisgênero. Cabe ressaltar que, identidade de gênero está ligada à subjetividade do sujeito, ou seja, como este(a) se relaciona e se identifica com o próprio corpo. A identidade de gênero pode divergir de características biológicas tipicamente atribuídas aos sexos masculino e feminino. Em sua totalidade os (as) entrevistados (as) se declararam cisgêneros, pessoas que se identificam com o gênero (masculino, feminino) que lhes foi atribuído ao nascerem.

No tocante à faixa etária, a maioria (33 pessoas) possui entre 20 – 25 anos de idade; 3 (três) entre 26 – 30 anos, 2 (dois) acima de 30 anos e 1 (um) não respondeu. Visando enfatizar aspectos mais identificados com as corporalidades dos depoentes, foram realizadas questões referentes à raça-etnia e orientação sexual (Gráficos 1 e 2).

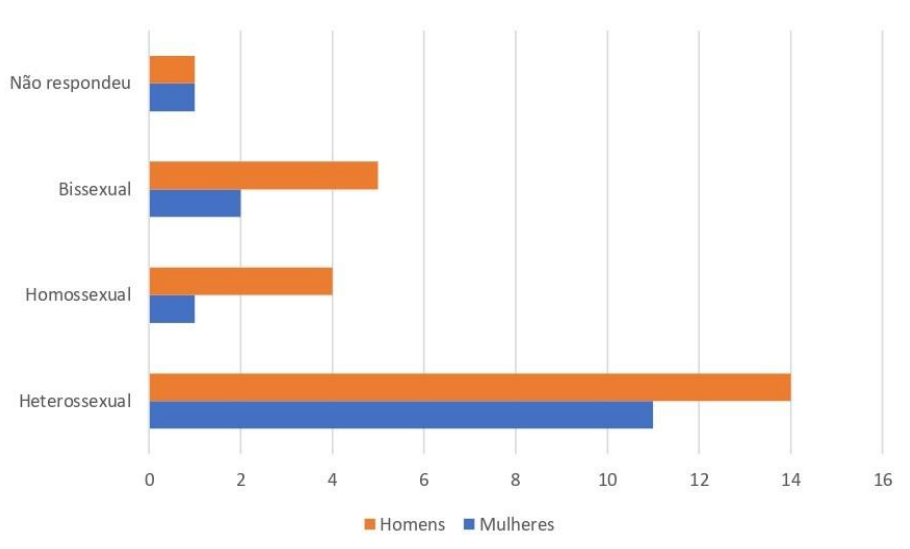
Gráfico 1 – Identificação raça-etnia.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

Gráfico 2 – Orientação sexual.

DIVERSIDADE DE CORPOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: “A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

O levantamento desses aspectos está balizado nos relatos feitos pelos discentes em sala de aula. Como, por exemplo, o relato da recusa de um coordenador de escola pública municipal em aceitar um estagiário por considerá-lo muito afeminado. Diante dessa fala, podemos identificar a existência de uma pseudotolerância que atravessa o cotidiano da comunidade LGBTQIAPN+. Além de reforçar que os corpos que não se enquadram na heteronormatividade ficam “[...] à mercê de ações violentas e, dependendo do ‘nível’ da ‘transgressão’, serão desapropriados do status de sujeito, sendo passíveis de exclusão” (Alves; Duarte, 2023, p. 282).

Nessa perspectiva, os autores Santos e Ornat (2017, p. 18) discorrem sobre a heteronormatividade compulsória no ambiente escolar, no sentido de um discurso que é reproduzido com essa finalidade, que reforça preconceitos e estereótipos.

[...] os discursos docentes exercem uma força, de tal modo que a organização do espaço se dá a

partir da heteronormatividade. Ou seja, esses discursos, enquanto heterogêneos, estão imbricados por relações de poder que naturalizam a heterossexualidade como norma em múltiplas espacialidades e dentre elas o espaço escolar.

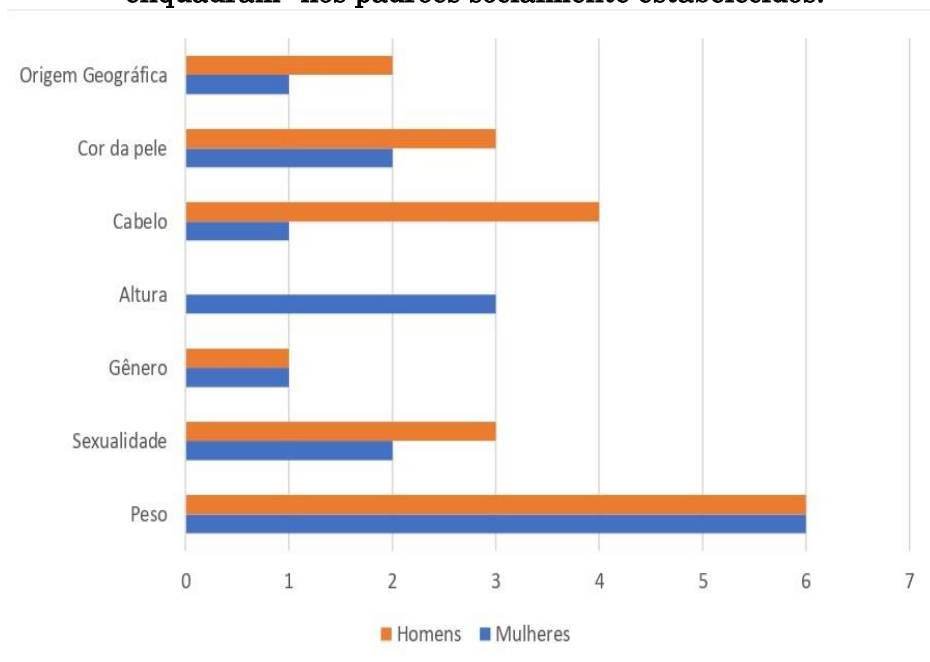
Logo, todos os sujeitos que “fogem” da heteronormatividade, tanto na escola como nos espaços de formação, serão julgados como desviantes, errados, gerando uma violência institucional e simbólica. Assim, chega relatos de estagiário homem cisgênero, gay, que performa feminilidade, com sentimento de insegurança em relação ao desenvolvimento do estágio, temendo não ser respeitado pelos alunos, nem pela comunidade escolar como um todo.

Nesse sentido, buscando entender essas “inseguranças” em relação ao estágio, foi questionado se eles achavam que o seu corpo estava dentro do padrão. Assim, 19 pessoas responderam que sim e 20 pessoas responderam que não. A análise dessa questão, a partir do gênero, mostrou que percentualmente, o número de mulheres insatisfeitas com o próprio corpo é maior que o número de homens, e isso pode ser compreendido devido à maior pressão estética sobre o corpo feminino.

Em relação às características corporais que fazem com que se considerem fora do padrão (Gráfico 3), observamos que tanto homens quanto mulheres apontaram o peso como a principal característica de não conformidade aos padrões sociais. A valorização do corpo ideal pela sociedade contemporânea acontece através do incentivo ao controle de peso. As mensagens disseminadas pelas mídias desempenham um papel essencial na promoção do consumismo, objetificação do corpo e internalização do

ideal de beleza que a minoria dos indivíduos consegue alcançar. Sofrer estigmatização pelo peso em qualquer idade pode levar alguns indivíduos a problemas de saúde mental e física, incluindo depressão, ansiedade, estresse, comportamentos disfuncionais com a alimentação e baixa qualidade de vida (Gulá *et al.*, 2023).

Gráfico 3 – Características da corporeidade que não se “enquadram” nos padrões socialmente estabelecidos.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

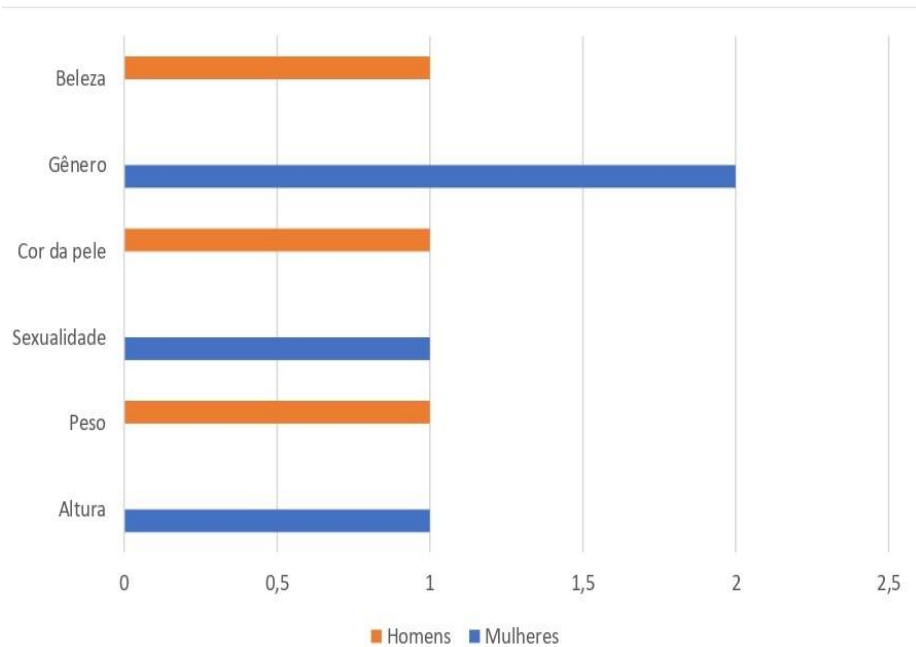
Quanto às características da corporeidade que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos, homens e mulheres obtiveram gradação semelhantes nos aspectos gênero e peso, o que denota uma interseccionalidade na não aceitação de seus corpos. Diante desses dados, questionamos em que medida o fator peso influencia na percepção do corpo masculino e feminino socialmente aceito.

Dentre os demais aspectos apontados, identificamos divergências entre homens e mulheres. Cabelo, cor da pele e sexualidade ficaram entre o segundo e o terceiro motivos de não enquadramento social, entre os homens. Já as mulheres indicaram a altura como segundo colocado, enquanto sexualidade e cor da pele aparecem em terceira colocação. Isto revela que a corporeidade é construída a partir de parâmetros culturais e históricos, adquirindo significado ao interagir com outros corpos e com o ambiente em que se vive.

Em seguida, foi questionado como a corporeidade interfere na realização do estágio (Gráfico 4). O questionamento foi feito visando aprofundar o detalhamento, ao mesmo tempo, desvelar a interface corpo-ensino.

Gráfico 4 – Qual característica da sua corporeidade interfere no estágio?

DIVERSIDADE DE CORPOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: “A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

A tentativa do cruzamento entre as diversidades corporais e a práxis do estágio perpassa pela compreensão do corpo como mediador social, através do qual o indivíduo se percebe e se constrói no e com o mundo. Desse modo, o Gráfico 4 foi elaborado a partir de uma pergunta aberta do questionário, visando um aprofundamento sobre a percepção dos respondentes referente à temática investigada.

Curiosamente, não houve similaridade entre as variáveis apontadas por homens e mulheres. Ao ponto de os homens não identificarem o fator gênero como uma característica de interferência na realização do estágio. Paradoxalmente, as mulheres apontaram o gênero como o aspecto de maior interferência no desenvolvimento do estágio supervisionado.

Como se pode depreender da exposição teórica de Scott (2019, p. 67), gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Ter essa compreensão é relevante para entender que o espaço escolar é atravessado por relações de gênero, onde os corpos docente e discente estão imersos em normativas e regras, que mesmo ocultas estabelecem papéis ou normas para cada gênero (Morais; Souza, 2022).

Balizadas nos resultados, voltamos a questionar: qual a importância de se considerar a diversidade dos corpos como complicador no estágio? Sobre esse ponto, ressaltamos que a resposta está diretamente relacionada ao que é aceito socialmente em termos de corpo e performatividade.

Durante as rodas de conversa, é comum relatos das estagiárias sobre a falta de respeito dos alunos durante sua permanência em sala. Afirmam que é notório a diferença comportamental respeitosa dos alunos frente aos estagiários homens. E, como o estágio pode ser desenvolvido em dupla, as estagiárias, muitas vezes, optam pela parceria masculina, visando ter mais êxito na execução das práticas pedagógicas do plano de aula.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, procuramos apresentar perspectivas e argumentos que permitissem ampliar o debate sobre a diversidade de corpos na formação docente e no ambiente escolar.

Acreditamos que as demandas características da contemporaneidade, multiculturalidade, complexidade, avanços tecnológicos, diversidade de corpos exigem equilíbrio e coerência entre a formação e as práticas educativas dos licenciandos(as).

A sociedade é composta de corpos, cultura, gênero, sexualidade, raça-etnia diversos. Porém, alguns buscam anular essas singularidades do ser, entendendo a sociedade como o espaço da não-diferença. E quando se reconhece a diferença é de modo a excluí-la, a colocar o outro como desviante, errado, que ameaça à moral e os “bons costumes”. Esse formato relacionado com a nossa estrutura de sociedade colonialista, de poder de um grupo que é privilegiado, sendo a maioria homens, brancos, héteros, de classe social abastada.

À medida que a sociedade enfrenta desafios cada vez mais complexos, é essencial que as instituições de ensino optem por abordagens mais integradas e holísticas, que reconheçam os discentes em sua totalidade, mental, espiritual, emocional, psicológica, biológica e cultural, materializada e sintetizada no corpo. De tal modo que, o corpo e suas diversidades não podem ser deixados de fora do processo de formação docente.

Como pode ser observado, nos dados obtidos junto aos discentes acerca de suas corporalidades no decorrer do estágio, as características identitárias de seus corpos (gênero, raça-etnia, orientação sexual, altura, peso, origem geográfica) interferem, sobremaneira, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Isto pode incluir experiências de discriminação, estigmatização, privilégio ou a falta dele, criando situações traumáticas que podem

afetar a vida pessoal e profissional do licenciando(a) a curto e longo prazo.

Concluimos que apesar do avanço tecnológico, característico do século XXI, as instituições de ensino, seja básico ou superior, continuam presas a perspectiva colonial eurocêntrica, heteronormativa, branca, sexista e racista. Daí, consideramos o quão é importante criar espaços de diálogos e partilha de saberes e experiências, visando a construção de relações mais igualitárias e respeitadas, pautadas nas diferenças pessoais e corporais de cada indivíduo.

Logo, há necessidade do reconhecimento dos corpos diferenciados, de compreender as espacialidades desses corpos, no que irá implicar o reconhecimento de um sistema de ensino básico e de formação que inclui esses sujeitos, garantindo o direito aos espaços diferenciados.

Referências

- ALVES, Pedro de Moura; DUARTE, Tiaraju Salini. Corpos em processo de exclusão: os territórios do medo e da violência contra a população LGBTQTQIA+ no Brasil e Rio Grande do Sul. In: MOREIRA, Carlos André-Gayer; TONINI, Ivaine Maria. (orgs.). **Espacialidades Transgressoras: Gênero e sexualidade na Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023, p. 285-305.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 66-78.
- CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**. São Paulo: Summus, 1989.

FONTES, Malu. Os Percursos do Corpo na Cultura Contemporânea. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpos mutantes**: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. 2. ed – Porto Alegre: Editora da UFRGS. p.75-88, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**. Rio Claro, v. 44, n.1, p.113-134, 2019. Disponível em: Vista do PRINCÍPIOS DO ENSINAR-APRENDER GEOGRAFIA: APONTAMENTOS PARA A RACIONALIDADE DO COMUM (unesp.br). Acesso em: 21.fev.23.

GULÁ, Paula Victória Sozza Silva *et al.* **Estigma do peso: conceito, consequências e ações de combate**. Ribeirão Preto: FFCLRPUSP, 2023.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **Revista GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 48. p. 75-90, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100>. Acesso em: 23.set. 2022.

MARTINS, Rosa E. M. W.; TONINI, Ivaine M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**. Mato Grosso do Sul, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>. Acesso em: 17.abr.2023.

MORAIS, Juliana Mendes de; SOUZA, Vanilton Camilo de. A abordagem de gênero e o ensino de Geografia: possíveis diálogos com a formação de professores/as. **Geografia Ensino Pesquisa**. Santa Maria, v. 26, n. 20, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/65813>. Acesso em: 10 maio 2023.
n.14, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 17. set. 2023.

NUNES, Camila Xavier; REGO, Néilson. As Geografias do Corpo e a Educação (do) Sensível no Ensino de Geografia. **Revista Brasileira em Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, 2011. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/17/15>. Acesso em: 18. set. 2023.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior Unicamp**. São Paulo, n.14, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 17. set. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 13.out.2022.

SANTOS, Adelaine. Ellis Carbonar dos; ORNAT, Márcio. José. **Pelo espelho de Alice: homofobia, espaço escolar e prática discursiva docente**. Curitiba, PR: Editora Appris, 2017.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. Trad. Ana Carolina E. C. Soares. **Projeto História**. São Paulo, v. 45, p. 327-351, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15018>. Acesso em: 14.jul.2023.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da; SANTOS, Bruna dos. Reflexões Teóricas da Geografia Feminista Decolonial sobre as Espacialidades Coloniais Reprodutoras do Controle Social do Corpo Feminino Durante o Parto. **Terra Livre**, São Paulo, ano 36, v. 2, n. 57, p. 190-225, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/issue/view/173/68>. Acesso em: 05.set.2023.

SILVA, Joceli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. In: SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa, PR: Toda palavra, 2009, p. 135-149. Disponível em: <https://www.e>

DIVERSIDADE DE CORPOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: “A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É.

publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1343. Acesso em: 03.mar.2023.

YOUNG, Michael. Para que servem as Escolas?. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Disponível em:

<https://edisiplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3220459&forceview=1>. Acesso em: 14.mar.2023.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 21 de novembro de 2023

Aprovado em: 30 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3195

COMO CITAR:

NASCIMENTO, C.; SILVA BARBOSA, R. Diversidade de corpos no Estágio Supervisionado: "a dor e a delícia de ser o que é". **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 157-186. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3195>. Acesso em: dia/mês/ano.

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO
CONTEXTO DO AVANÇO DAS
REFORMAS NEOLIBERAIS PARA A
EDUCAÇÃO**

*PEDAGOGICAL RESIDENCE IN
THE CONTEXT OF THE
ADVANCEMENT OF NEOLIBERAL
REFORMS FOR EDUCATION*

*RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN EL
CONTEXTO DE ESAS REFORMAS
NEOLIBERALES PARA LA
EDUCACIÓN*

CLAUDIA LÚCIA DA COSTA

Professora Doutora do Instituto de Geografia
da Universidade Federal de Catalão
(IGEO/UFCAT)

E-mail: claudia.costa@ufcat.edu.br

Resumo:

O artigo aborda o avanço das políticas neoliberais para a educação no Brasil, o aprofundamento do desmonte da educação pública, especialmente, dos cursos de Licenciaturas das universidades públicas no país, num recorte temporal de 2016 a 2022. O objetivo é situar o Programa de Formação Inicial Residência Pedagógica no contexto dessas reformas neoliberais, apontando os limites e as perspectivas desse Programa para a formação de professores. A pesquisa é qualitativa, pautada tanto na pesquisa documental quanto na bibliográfica sobre o tema. Harvey (2008) e Antunes (2018) embasam o entendimento sobre o neoliberalismo, Saviani (2010); Mendonça e Fialho (2020) e Straforini (2018) abordam as discussões sobre a educação pública frente às contrarreformas neoliberais. Os resultados revelam os limites e perspectivas para a formação crítica de professores na atualidade.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Educação, Políticas Educacionais, Neoliberalismo, Formação Inicial.

Abstract:

The article addresses the advancement of neoliberal policies for education in Brazil, the deepening dismantling of public education, Especially teachers formation degree undergraduate courses at public universities in the country, in a time frame from 2016 to 2022. The objective is to reaccess the Initial Training Program - Pedagogical Residency in the context of these neoliberal reforms, pointing out the limits and perspectives of this Program for teacher training. This research is qualitative, based on both documentary and bibliographical research on the topic. Harvey (2008) and Antunes (2018) support the understanding of neoliberalism, Saviani (2010); Mendonça and Fialho (2020) and Straforini (2018) address discussions about public education in the face of neoliberal counter-reforms. The results reveal the limits and perspectives for critical teacher training today.

Keywords: Pedagogical Residency, Education, Educational Policies, Neoliberalism, Initial Training.

Resumen:

El artículo acercase el avance de las políticas neoliberales para la educación en lo Brasil, el profundización del desmantelamiento de la educación pública, especialmente de los cursos de grados de las universidades públicas en el país, en un periodo de tiempo de 2016 á la 2022. La meta es situar el Programa de Entrenamiento Inicial Residencia Pedagógica en el contexto de esas reformas neoliberales, apuntando los límites y las perspectivas de esse Programa para la capacitación de profesores. La busca es cualitativa, forrada tan en la busca documental y bibliográfico acerca del tema. Harvey (2008) y Antunes (2018) argumentan el entendimiento cerca el neoliberalismo, Saviani (2010); Mendonça y Fialho (2020) y Straforini (2018) apuntan las discusiones cerca la educación pública ante las contrarreformas neoliberales. Las respuestas revelan los límites y perspectivas para la capacitación crítica de profesores el la actualidad.

Palabras-clave: Residencia Pedagógica, Educación, Políticas Educativas, Neoliberalismo, Capacitación Inicial.

Introdução

O artigo apresentado trata do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Brasil, desde a sua implementação, em 2018 até 2022, último edital que se encontra em andamento até 2024, à luz das políticas públicas educacionais pautadas pelas contrarreformas neoliberais, no marco temporal de 2016 a 2022, contexto que reúne o cenário de criação do Residência Pedagógica.

Compreender as políticas públicas educacionais no recorte temporal proposto; entender o Programa Residência Pedagógica no contexto dessas políticas, e a articulação do Programa com a formação inicial de professores, são objetivos desta pesquisa. Esses objetivos foram desenvolvidos neste artigo, e os resultados apontam as contradições na formação de professores atualmente.

A pesquisa sobre o tema é de cunho bibliográfico e documental, enfocando estudos científicos e a sistematização da discussão em torno do assunto abordado. Destaca-se Mendonça e Fialho (2020); Saviani (2020); Gondim (2021); Silva e Cruz (2018) e Straforini (2018), como alguns dos referenciais bibliográficos utilizados. A pesquisa documental envolveu consulta *online* a páginas na *internet*, contendo os documentos que marcam as diretrizes legais para a educação nos anos de 2016 a 2022.

O Programa Residência Pedagógica é um instrumento posto, hoje, na formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas. Compreender os tensionamentos em torno dele, seus limites e possibilidades, é fundamental nesse cenário de desmonte da educação pública. Este artigo visa, então, contribuir com as discussões críticas que envolvem a formação de professores no Brasil.

O artigo está estruturado nos seguintes tópicos: “Políticas Públicas para a educação no Brasil: o avanço das contrarreformas neoliberais entre 2016 e 2022”; “O Programa Residência Pedagógica no contexto das contrarreformas neoliberais”; “O Programa Residência Pedagógica na formação inicial dos professores: contradições, limites e possibilidades” e “Considerações Finais”.

Políticas Públicas para a Educação no Brasil: o avanço das contrarreformas neoliberais (2016-2022)

A formação de professores no Brasil não pode ser compreendida descolada do contexto das contrarreformas neoliberais que avançam para a educação no país, promovendo a intensificação do processo de sucateamento da educação pública, especialmente, dos cursos de licenciaturas das universidades públicas.

O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, marcada pela predominância do capital financeiro, dada a crise de acumulação do sistema nos anos de 1970. Essa nova fase começou no Chile, com um golpe do General Pinochet, apoiado pelos Estados Unidos e pelo capital privado, provocando a abertura externa comercial e financeira e a contratação flexível do trabalhador. (Antunes, 2018; Harvey, 2008).

Harvey (2008) afirma que a centralidade do pensamento neoliberal está na dignidade humana e na liberdade individual como ideais políticos, valores centrais da civilização, pressupondo que as liberdades individuais serão garantidas pela liberdade de mercado, marcando a promoção de uma economia social e moral. O neoliberalismo como racionalização promoveu uma mudança de

conduta, de mentalidade e atitudes frente às novas formas de subjetividade que envolvem a competitividade e o empreendedorismo.

O Estado neoliberal vai além do Estado mínimo, visando se eximir totalmente da sua função social, através de privatizações, Organizações Sociais (OS), militarização da educação, fim da previdência pública e estatal, contrarreformas no ensino, fechamento de turmas nas escolas públicas e fechamento de escolas, retirada da autonomia das universidades, dentre outras. E, tudo isso é garantido pela disseminação do ideal de liberdade individual, do empreendedorismo, da flexibilização. Essa nova fase, segundo Antunes (2018), não acontece sem o sistema de coerção e assédio no trabalho, caracterizando fortemente o adoecimento, os problemas de saúde mental, como depressão, síndrome do pânico e aumento do número de suicídios, incluindo os suicídios no local de trabalho.

As políticas públicas para a educação sofreram reorientações diante dessa nova centralidade econômica. O Estado passou a ser mínimo, na gestão dos recursos, seu papel foi fundamental nesse período, pois retirou de sua função o social, levando à descentralização de suas responsabilidades financeiras com a educação. (Saviani, 2020).

No entanto, esse Estado manteve centralizado o controle das políticas educacionais do país, principalmente, no tocante ao avanço e implementação das contrarreformas, que atacaram os direitos básicos da classe trabalhadora, duramente conquistados ao longo da história. A centralização das políticas públicas está, portanto, combinada com a descentralização dos recursos para a implementação dessas. Ou seja, uma descentralização centralizada.

A partir dos anos de 1990 teve início o aprofundamento das políticas neoliberais para a educação no Brasil, com ênfase no processo de privatização do ensino e forte presença de organismos internacionais, na formulação das políticas públicas para a educação, de acordo com os interesses de mercado. Destacamos a influência do Banco Mundial, instituições filantrópicas e entidades privadas, na construção das políticas públicas para a educação no Brasil.

O currículo, os indicadores da educação, o controle do trabalho docente, as avaliações, marcaram a era da qualidade, que deixou de ser responsabilidade do Estado, não considerando a estrutura e os recursos disponíveis para a educação pública, recriando o produtivismo, por meio de um discurso que se pauta pela autonomia e flexibilização, individualização e produtivismo. (Saviani, 2020). No Brasil, em 1989, no governo Fernando Collor de Mello, tais políticas neoliberais já começaram a ser implementadas, com a participação central do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Este tópico trata de alguns marcos essenciais dessas contrarreformas, num recorte temporal, de 2016 a 2022, período que consideramos importante até a constituição do Programa Residência Pedagógica (PRP): a Emenda Constitucional 95 (EC95/2016); a Reforma do Ensino Médio (2016) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017); a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A compreensão do caminho até se chegar aos marcos das políticas educacionais supracitadas remontam a alguns momentos importantes da história da educação no Brasil. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 210, faz menção à necessidade de uma Base Comum para a educação, citando a necessidade, também, de serem estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional, LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), também cita a Base Comum para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A partir daí, foram discutidas e criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), sendo atualizadas em outras versões do documento ao longo dos anos.

E, nesse sentido, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997, consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e, em 2000, eles se estenderam ao ensino médio. Os PCN e as DCN são parte de políticas educacionais no contexto neoliberal, que revelam, desde já, o incentivo à privatização do ensino, a desvalorização do ensino público, a falta de investimentos financeiros, apontando toda uma discussão em torno dessas e de outras políticas, as quais não terão aprofundamento neste texto, devido ao foco dado ao contexto da reforma do ensino médio e criação da BNCC, tendo compreendido que são políticas que seguem a linha do que vinha sendo implantado, apenas aprofundando a ofensiva neoliberal para a educação. De acordo com os autores :

Os anos de 1990 foram marcados por reformas curriculares na educação básica brasileira. Essas mudanças visaram difundir e implantar, supostamente, uma nova concepção do papel da escola, bem como dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o processo de escolarização continuou a ser utilizado como mecanismo de conformação da classe trabalhadora, agora, dentro de um paradigma societário renovado pelo espírito neoliberal (Moreira *et al.*, 2023, p. 6).

Desde os anos de 1990, portanto, o Ensino Médio no Brasil vem sofrendo alterações curriculares, a exemplo das tentativas de implantação do ensino médio básico, técnico e tecnológico. E, ao não aprovar um ensino médio integral, a LDB 9.394/96 deu início a um currículo pautado pelas competências na aprendizagem. O que se aprofundou ainda mais com os PCN e as DCN, que trazem o viés da formação para a cidadania, no contexto do mercado de trabalho.

As discussões sobre a necessidade de uma Base Comum para a educação básica seguiam em curso, no sentido de ir além do que já se tinha conquistado com os PCN. No entanto, no ano de 2016, a educação foi atravessada pela aprovação da EC95/2016, uma Emenda Constitucional que congela os investimentos em educação e saúde por vinte anos, até 2036. Dutra e Brisolla (2020) analisam os impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional EC 95/2016 :

Com a EC 95/2016, inúmeras instituições educacionais foram instadas a repensar sua estrutura e dinâmica de trabalho. Nesse processo, houve retenção da ampliação de vagas, adiamento da criação de novos cursos e da contratação de novos servidores, e o desenvolvimento de projetos de pesquisas foi suspenso, dentre outros impactos que acontecem como efeito dominó em decorrência

da escassez do financiamento. (Dutra; Brisolla, 2020, p. 14).

Além da Emenda Constitucional 95, a ofensiva neoliberal para a educação pública brasileira seguiu com a Reforma do Ensino Médio, que culminou no Novo Ensino Médio (NEM); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Curricular de Formação Docente (BNC-Formação), reformas que aconteceram sem discussão ampla com entidades, docentes, comunidades escolares e acadêmicas, ou com a sociedade em geral.

A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), sancionada pelo então Presidente da República, Michel Temer, trouxe o chamado “Novo Ensino Médio” (NEM), que começou a ser implementado em todo o Brasil, e deverá ser totalmente implantado até 2024. O discurso adotado pelo governo era o de que os alunos teriam mais liberdade de escolha para a sua formação, e o currículo seria flexível, atendendo às exigências do mercado de trabalho, e, em tese, assegurando maiores chances de emprego.

Mendonça e Fialho (2020, p. 07) destacam a formação do estudante de nível médio, pautada no modelo de competências e habilidades, voltada apenas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os autores afirmam que, nessa proposta de oferta de Ensino Técnico, “cada escola ficará encarregada de realizar as parcerias, públicas e/ou com setores privados, para o oferecimento desse ensino, que pode ocorrer tanto na própria escola como em outro local, a ser definido.” (Mendonça; Fialho, 2020, p. 07).

Algumas questões que merecem destaque no Novo Ensino Médio: a ênfase nas matérias de português e matemática; descompasso entre a BNCC, os cursos superiores e os exames/provas

para entrada nas universidades; necessidade de atender às avaliações estabelecidas pelos órgãos externos; críticas quanto à organização pedagógica e curricular, e quanto às regras de uso dos recursos públicos para a educação, que preveem inclusive abertura para cursos a distância e abertura para contratação de pessoas que tenham “notório saber” para atuarem na educação, desqualificando o trabalho docente e os cursos de formação de professores. (Mendonça; Fialho, 2020).

A BNCC se diferencia das propostas anteriores para o ensino médio, ao traçar itinerários formativos para os estudantes, numa perspectiva de formação fragmentada e produtivista de educação. Para Saviani (2020, p. 24) a adesão da BNCC, em todo o país, é de um todo “desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional”.

A reforma do Ensino Médio tenta adentrar o Ensino Superior com a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A proposta traz competências alicerçadas na BNCC, e que devem ser alcançadas pelo docente em formação. (Pires; Cardoso, 2020). As autoras ainda destacam o uso dos termos “cidadania” e preparação para o “mundo do trabalho”, formando professores passíveis à lógica do mercado de trabalho, docentes práticos,

executores e regulados. Segundo as autoras, sobre a formação de professores pautada na BNC- Formação:

a necessidade de tal BNC foi justificada no 1º capítulo de tal proposta pelo que esta chamou de “evidências” surgidas a partir dos resultados de pesquisas e estudos nacionais que apontaram o mau desempenho dos alunos brasileiros no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em avaliações, bem como “evidências” surgidas por meio de pesquisas internacionais realizadas por instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a empresa de consultoria empresarial americana McKinsey & Company, as quais consentem na ideia de que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 6). Ou seja, as pesquisas postulam que os professores constituiriam um dos fatores de maior impacto no problema da aprendizagem. (Pires; Cardoso, 2020, p. 6).

Essas reformas em curso revelam um cenário de educação dentro de um projeto gerencialista, comprometido com o tecnicismo e a desvalorização da teoria, em detrimento da prática no caso da formação de professores. Quanto ao Novo Ensino Médio e a sua BNCC, a desvalorização dos conteúdos de temas importantes para a formação dos estudantes e o descompasso com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são algumas das críticas apontadas por entidades, sindicatos e estudos acadêmicos sobre o tema, conforme aqui apresentamos.

E é nesse cenário que foi instituído o Programa Residência Pedagógica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2018, em seu primeiro edital, conforme será abordado a seguir.

O Programa Residência Pedagógica no contexto das contrarreformas neoliberais

A CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), trata, dentre outros, da formação de professores da educação básica, seja no âmbito da formação inicial ou continuada, nos formatos a distância e presencial. E, desde o ano de 2007, a fundação vem promovendo programas para essa formação, entre os quais destacamos o Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica surge num contexto de tensionamento com o Programa de Formação Inicial já existente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), numa tendência a findar com o PIBID. Logo, no primeiro edital do PRP, já se revelou tal tendência, uma vez que o edital do PIBID teve intenso corte nas bolsas. Além disso, o PRP intensifica a precarização do trabalho docente, colocando os chamados “preceptores”, professores das escolas, como orientadores dos estudantes, e os estudantes residentes como produtores de materiais e aulas, conforme os ditames da BNCC.

O PRP foi lançado oficialmente pela CAPES, pelo Edital 06/2018, logo após a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que instituiu o PRP. O Programa foi criado após muitas discussões que permeavam a formação inicial e continuada de professores no Brasil, e, dos anos de 1990 para cá, adquirindo, cada vez mais, espaço, no contexto das contrarreformas neoliberais e agentes internacionais participantes.

O governo federal, em 2017, apresentou, através do MEC, por meio de *slides*, em formato *power point*, proposições para uma

política de formação de professores. Em seguida, em 2018, a CAPES lançou o primeiro edital do PRP. Em 2018, foi também lançada a proposta preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), momentos importantes para se compreender o contexto de criação do PRP e o atrelamento de suas propostas ao cenário posto.

Gondim (2021) aborda a responsabilização docente pelo desempenho dos alunos, pautado no discurso do Banco Mundial, para justificar a criação de tais documentos. Segundo a autora, a BNC-Formação:

propõe que sejam formados professores com determinadas habilidades e competências profissionais, que tenham domínio dos conteúdos previstos na BNCC, que possuam domínio do conteúdo a ser ensinado, que busque conhecimento sobre o aluno e o contexto e que haja uma residência pedagógica eficaz, prática no ambiente de aprendizagem. (Gondim, 2021, p. 23).

E é, nesse contexto de proposta de formação de professores, a partir da BNC-Formação alinhada com a BNCC, além dos interesses dos organismos internacionais, que é lançado o edital do PRP, em 2018. Dessa forma, vislumbra-se uma supervalorização da formação prática do docente, ao longo do curso de licenciatura, apontando para uma reformulação dos estágios das licenciaturas e dos seus respectivos Planos Pedagógicos de Curso (PPC).

Gondim (2021) discute o termo Residência Pedagógica, que passou por algumas denominações, ao longo dos anos, até chegar ao atual: Residência Educacional, Residência Docente e Residência Escolar. Todos eles, segundo a autora, se espelharam no modelo da residência médica. Essa discussão se pauta na insuficiência dos resultados dos alunos, apontados pelos organismos internacionais,

que culminam na má formação de professores, justificando a necessidade da sua reformulação, no sentido de apontar resultados que se adequem às novas necessidades do mercado.

Desse modo, a Residência Pedagógica traz como proposta colocar a prática como elemento central da formação de professores, numa perspectiva gerencialista e da prática pela prática, esvaziada de teoria, desarticulando esse elemento central, defendido ao longo dos anos, da essência da relação indissociável entre teoria e prática na formação docente.

A Residência Pedagógica passou por algumas propostas apresentadas até a versão de 2018, que se efetivou pelo edital CAPES. Em 2007, o então senador Marco Maciel apresentou um Projeto de Lei de Residência posterior à formação do professor, conferindo ao profissional uma habilitação ou certificado para exercer a docência no ensino fundamental, séries iniciais. O projeto foi arquivado, e, em 2012, foi resgatado pelo Senador Blairo Maggi, passando à Residência Pedagógica. Em 2014 foi, novamente, pautado com modificações, pelo senador Ricardo Ferraço, mas que só se efetivou na forma do edital da CAPES em 2018.

A proposta de Residência Pedagógica de 2018, lançada pela CAPES, difere das anteriores, que haviam sido apresentadas em formato de projetos de lei. De acordo com o primeiro edital CAPES/06/2018, o estudante de licenciatura poderia participar do programa desde que tivesse cursado, no mínimo 50% do curso, com duração de dezoito meses ao total do Programa. A Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, trata dos objetivos do PRP, e Gondim (2021, p. 62-63) faz uma síntese dos principais eixos que sustentam o Programa.

Em suma, os objetivos possuem quatro elementos fundamentais para efetivação do programa: primeiro, o fortalecimento do campo da prática; segundo a reformulação do estágio supervisionado; o terceiro, o protagonismo das redes de ensino na formação de professores e, por fim, a adequação dos currículos à BNCC. Podemos perceber nesses objetivos que se trata de uma nova reestruturação dos cursos de formação de professores.

O PRP teve três editais até o momento, o primeiro edital, de 2018, o segundo edital, do ano de 2020, e o de 2022, que está em andamento até 2024. O Programa conta com uma equipe de estudantes da licenciatura como residentes; um coordenador institucional, docente da universidade; o orientador, docente da universidade, e o preceptor, docente da escola parceira, selecionada para o Programa. Toda a equipe recebe bolsa para a execução do PRP.

Os editais se modificaram desde a primeira versão, frente às várias resistências iniciais ao Programa, especialmente, pela sua vinculação à BNCC e BNC-Formação, que fragiliza a autonomia dos cursos e das universidades, duramente conquistadas e mantidas ao longo da história. No edital de 2020, foram retiradas as exigências de reformulação dos estágios supervisionados, a partir do PRP, trazendo apenas a necessidade de reconhecer a carga horária das atividades do Programa para o estudante. No edital de 2022, aparece, dentre os objetivos, o de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A primeira versão do edital PRP previa 100 horas de regências de turmas, o que causou também muitas críticas quanto ao trabalho precarizado imposto ao bolsista residente. No edital de

2022, são 414 horas totais de carga horária do programa, e, dessas, quarenta para regências acompanhadas pelo preceptor.

Desse modo, o PRP, a BNCC e a BNC- Formação apontam para o mesmo projeto de formação de professores, amarrando tal formação à pedagogia das competências.

O Programa Residência Pedagógica foi criado nesse contexto de políticas públicas para a educação, e, para avançar nessa perspectiva, no entanto, é importante analisarmos as contradições da realidade concreta do Programa, as resistências, os ganhos legais, as possibilidades de se refletir sobre o que está posto, além da necessidade de se avançar na formação de professores.

O Programa Residência Pedagógica na formação inicial dos professores: contradições, limites e possibilidades

O Programa Residência Pedagógica, conforme apresentado, foi criado, seguindo a lógica das políticas públicas educacionais ditadas pelos organismos internacionais que regulam a educação no Brasil, trazendo as exigências do mercado na perspectiva neoliberal. O mercado exige um “novo” profissional, e, para isso, uma “nova” didática, uma “nova formação de professores”, na qual se verifica a exacerbção tecnicista, utilitarista, própria da pedagogia do “aprender a aprender”, gerencialista, deixando de lado, cada vez mais, a formação teórica, ou mesmo a teoria interligada com a prática.

As pedagogias do “aprender a aprender”, segundo Duarte (2001), incorporam tendências pedagógicas como a das competências, pautadas no aprender fazendo, cuja lógica do ensino passa pelo

treinamento, focalizado no aluno, no aprender sozinho, como processo mais importante do que aprender o conhecimento transmitido por alguém.

De acordo com Silva e Cruz (2018, p. 239):

Nesse sentido há um interesse explícito no Programa de Residência de induzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente verticalizados em duas ações: i) vincular as ações de estágio relacionadas as aprendizagens dispostas na BNCC; ii) enfatizar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular.

Diversas entidades se manifestaram sobre o edital CAPES 06/2018 do Programa Residência Pedagógica, preocupadas com a autonomia universitária e dos cursos de licenciaturas, com o alinhamento do Programa com a BNCC, descolados dos Projetos Pedagógicos de Curso, numa visão reducionista de formação de professores, o que prejudica a formação básica e de professores da classe trabalhadora brasileira.

Além disso, o Programa precariza, ainda mais, a profissão e o trabalho docentes, ao inserir o residente como mão de obra barata, produtora de conteúdos aulistas para as escolas, segundo apontam entidades de educação, sindicatos, Fóruns de Licenciaturas de diversas Universidades, em notas de repúdio, quando do surgimento do Programa. Exemplos de entidades que se manifestaram publicamente em nota: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); pela Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Sindicato Nacional

dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). (Rodrigues; Portela, 2021).

Esse movimento trouxe ganhos significativos para o edital de 2020, como já citado anteriormente, e abriu uma possibilidade de trazer todos esses elementos para a discussão em sala de aula e nos espaços de formação docente. É essencial a luta pela revogação imediata da EC95, pela revogação do Novo Ensino Médio, e uma reformulação da BNCC, bem como recusa da BNC-Formação para que possamos pautar uma formação de professores, de fato, comprometida com a formação integral dos educandos e futuros professores. Lutar por uma educação popular, de fato, que não seja apenas uma reforma melhorada para o mesmo cenário neoliberal, mas sim, que traga, em sua essência, a superação desse modo de produção capitalista e sua sociabilidade, e, com isso, que tenhamos um outro projeto de educação.

A formação de professores é fundamental no Brasil, concordando com Faleiros (2022) e Barreto (2015), considerando a crescente demanda de formação de profissionais para a educação básica, e a oferta da educação como um direito à população. Isso envolve, segundo os autores citados, a indagação sobre qual professor queremos formar, e sobre a importância dessa formação para os rumos da educação básica no país.

Compreender a formação docente na atualidade envolve, portanto, entender as políticas postas e a articulação dessa formação com os currículos escolares, de forma crítica, no sentido de avançar na formação de professores. Além disso, implica compreender suas condições de trabalho e o seu trabalho pedagógico, na formação dos

alunos, com ética e responsabilidade, com o que se ensina, visando a uma formação crítica.

A discussão apresentada aponta para levarmos a luta em defesa das licenciaturas, aos nossos espaços formativos, em um contexto em que esses experimentam um sufocamento, além de expressar a defesa da educação pública, gratuita e laica, mas que seja socialmente referenciada pela e para a classe trabalhadora. Urge levantar essas discussões nos espaços da universidade, como o Fórum de Licenciaturas, conselhos, na pesquisa e na extensão, na formação docente, nas aulas, e também nos espaços escolares possíveis.

Considerações Finais

A formação de professores no Brasil não pode ser compreendida descolada do contexto das políticas neoliberais para a educação e do projeto de educação ditado pelos organismos internacionais meramente mercadológicos. A realidade das universidades públicas é de sucateamento, falta de verbas e muitas dificuldades de se manterem em funcionamento, nesse processo de mercantilização da educação, de privatização, e de desvalorização dos cursos de licenciaturas e da profissão docente.

E, seguindo essa lógica da educação profissionalizante, supervalorizada no projeto neoliberal para a educação, essa proposta se estende para o currículo das escolas públicas, por meio do ensino técnico e tecnológico, a fim de formar força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho, distanciando, ainda mais, a educação que é ofertada à burguesia da educação da classe trabalhadora.

Se a realidade nos empurra para a adesão aos programas de formação inicial, seja pela necessidade das bolsas que permitem melhoria de condição de vida para os estudantes, seja pela necessidade institucional de adesão aos programas, essa adesão e o trabalho nos programas podem ser feitos de maneira crítica, no sentido de compreender a realidade de sua contextualização, os limites e as possibilidades estabelecidas, no contato entre escola e universidade, por meio desses programas, além de fomentar as lutas necessárias para se discutir a formação de professores e a necessidade de uma outra política de formação.

De fato, é fundamental repensar a formação docente, mas não apenas no sentido de trazer propostas e leis. Faz-se necessário que tenhamos um outro projeto de educação, dentro de uma outra sociedade, desvelando a essência das relações homem-homem e homem-meio, revelando o sistema capitalista, sua natureza e a sociedade dividida em classes. E, a partir daí, como a educação é pensada, como ela se efetiva para a classe trabalhadora, e, como a educação pública e a relação universidade e escolas públicas podem contribuir na elevação da conscientização pela construção de uma sociedade melhor.

Referências

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria CAPES no 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital CAPES no 06/2018*. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital CAPES no 02/2020*. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001.

DUTRA, N. L. L.; BRISOLLA, L. S. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. *FINEDUCA. Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 7, 2020.

FALEIROS, Lucas Mellini. A Formação de Professores no Contexto da Sociedade Neoliberal. *Revista Triângulo*, Uberaba, MG, v. 15, n. 1, p. 47-58, jan./abr. 2022.

GONDIM, Fernanda de Souza. *Análise do Programa de Residência Pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

MENDONÇA, S.; FIALHO, V. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP, v. 25, 2020.

MOREIRA, S.; SILVA, E. P. da; SOUZA, W. S.; ECHEVERRÍA, A. R. O esvaziamento das diretrizes curriculares nacionais na Base Nacional Comum Curricular. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5628>. 2023.

PIRES, M. de A.; CARDOSO, L. de R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série- Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set/dez. 2020.

RODRIGUES, P. R. C.; PORTELA, E. L. A reforma do Ensino Médio e a BNCC: questões acerca do currículo e formação humana. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, São Luís. *Anais [...]*. UFMA, 2021.

SAVIANI, D. educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SILVA, Katia Augusta C. P. da; CRUZ, Shirleide P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

STRAFORINI, R. O Ensino de Geografia como Prática Espacial de Significação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, p. 175-195, 2018.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 19 de dezembro de 2023

Aprovado em: 25 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3191

COMO CITAR:

COSTA, C. L. Residência Pedagógica no contexto do avanço das Reformas Neoliberais para a educação. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 187-208. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3191>. Acesso em: dia/mês/ano.

**PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E
DA ATIVIDADE DOCENTE: NOTAS
SOBRE A EXPERIÊNCIA NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO
PAULO**

*PRECARITY OF EDUCATION AND
TEACHING LABOUR: NOTES ON
THE PUBLIC SYSTEM EXPERIENCE
IN SÃO PAULO*

*PRECARIEDAD DE LA EDUCACIÓN
Y DEL TRABAJO DOCENTE: NOTAS
SOBRE LA EXPERIENCIA EN EL
SISTEMA PÚBLICO EN SÃO PAULO*

Wesley Valentim Anacleto da Silva
Mestrando em Geografia Humana
na Universidade de São Paulo

Email: wesley.valentim.silva@usp.br

Resumo:

O artigo discute o cenário de precarização da educação no Brasil, partindo do estudo de caso em escolas públicas paulistas, tanto em sala de aula como nos momentos de formação coletiva de professores. A implementação do Novo Ensino Médio marca a institucionalização da lógica neoliberal no ensino público, baseada na ideia de empreendedorismo. O Estado de São Paulo se torna a representação de um fenômeno nacional que encobre dos estudantes o contexto da crise econômica e a falta de perspectiva de trabalho. Nessa trama, podemos incluir os docentes que sofrem ataques à carreira por parte da Secretaria de Educação, num movimento de desmantelamento da educação pública. Assim, a experiência docente se transforma à medida que os professores circulam entre as escolas e não conseguem ter estabilidade na profissão. Partimos de uma interpretação materialista, histórica e dialética da realidade social contraditória capitalista, em que a carreira docente tende a se tornar destino de profissionais de outras áreas que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, se tornando uma alternativa à demanda por emprego de toda a sociedade.

Palavras-chave: educação, crise, precarização do trabalho, Novo Ensino Médio.

Abstract:

This article discusses the precarization of the education scenario in Brazil, based on a case study within public schools in São Paulo, inside classrooms and in moments of collective teacher formation. The implementation of the “new high school” marks the institutionalization of the neoliberal logic in Brazilian public education, built on the idea of entrepreneurship. The State of São Paulo becomes the representation of a national phenomenon, hiding the context of the crisis and the lack of job prospects from students. We can discuss teachers who are constantly under attack by the Education Department in their careers, in a movement to dismantling public education. Based in a historical-dialectical materialism interpretation of the contradictory capitalist social reality, the teaching labour becomes the destination of professionals from other areas who are unable to enter the job market, transforming it into an alternative to the job demands of society as a whole.

Keywords: education, crisis, precariousness of labour, “new high school”.

Resumen:

El artículo analiza el escenario de la precarización de la educación en Brasil, a partir de un estudio de caso en las escuelas públicas de São Paulo, tanto en clase como en momentos de formación colectiva. La implementación de la “nueva educación secundaria” marca la institucionalización de la lógica neoliberal en la educación pública, basada en la idea de emprendimiento. São Paulo se convierte en la representación de un fenómeno nacional que oculta a los estudiantes el contexto de crisis económica y falta de perspectivas laborales. Podemos incluir en la discusión los docentes que sufren ataques a sus carreras por parte del Departamento de Educación, en un movimiento para dismantlar la educación pública. Baseado en una interpretación materialista histórico-dialéctica de la realidad social contradictoria capitalista, la carrera se convierte en un destino para profesionales de otras áreas, convirtiéndose en una alternativa a la demanda de empleo en toda la sociedad.

Palabras-clave: educación, crisis, precariedad del trabajo, “nueva educación secundaria”.

Introdução¹

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a Seduc-SP, atualmente só se sustenta a partir do trabalho de milhares de profissionais temporários, tanto no âmbito da sala de aula quanto nas outras dependências da escola como pátio e secretaria. O último concurso que contratou docentes foi realizado no ano de 2013, com edital que previa 59.000 vagas para professores das disciplinas oferecidas pela rede no Ensino Fundamental e Médio. No ano de 2023, dez anos depois, um novo concurso está em andamento e agora o número de vagas previstas é 15 mil para todo o Estado de São Paulo, número quatro vezes menor que o anterior.

A APEOESP, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, estimou, em 2018, que o déficit da rede era de 80 mil profissionais, a partir de dados da própria Secretaria de Educação. Atualmente, o número de profissionais contratados para atividades docentes está estimado em 40% do quadro total. A conta não fecha e está aí o enigma que a Secretaria de Educação e o secretário Renato Feder não estão dispostos a desvendar.

A rede não garante aos professores, sejam eles temporários ou efetivos, condições mínimas de trabalho: salários baixos, infraestrutura precária ou insuficiente para cumprir as demandas do dia a dia, somadas ao aumento das tarefas dos docentes, são parte de um grande problema que assombra a rede. Ao final de cada ano letivo abre-se o período de “manifestação de interesse” dos professores no site da diretoria de ensino (SED - Secretaria Escolar Digital), em que existe prioridade aos efetivos, logo depois os

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

profissionais estáveis, mas não concursados (Categoria-F), por último os professores contratados (Categoria-O) e os novos candidatos inscritos no Banco de Talentos, cadastro de docentes que pretendem atribuir aulas, mas não tem contrato ativo com o governo estadual ².

A classificação é resultado do cálculo do tempo de trabalho na rede, provas de evolução de carreira e títulos conquistados pelos docentes em pós-graduações. Escolhe primeiro quem tem maior pontuação, pelo menos até 2022. No ano de 2023, a prioridade se deu principalmente a partir da opção de jornada de trabalho, que poderiam ser de 20 horas ou 32 horas, tendo prioridade quem optasse pela jornada ampliada. Desse modo, professores com muitos anos de experiência foram secundarizados pelos que optaram por uma jornada maior nas escolas. O resultado dessa mudança foi o aumento da insegurança de todos os professores, que não tinham garantia sobre as aulas que optaram por lecionar, podendo nesse caso até terem aulas atribuídas em escolas que não eram a sua sede de exercício.

² Em caráter de simplificação, listamos as categorias que os professores são contratados na rede estadual paulista: (1) Categoria A: professores efetivos, titulares de cargo contratados por meio de concurso público; (2) Categoria P: professores estável pela constituição; (3) Categoria F: docentes estáveis, que tinham aulas atribuídas em 02/06/2007 data da LC 1.010/2007; (4) Categoria S: professores com vínculo após 02/06/2007 LC 1.010/2007 e antes de 17/07/2009 LC 1.093/2009; (5) Categoria L: docente com aulas após 02/06/2007 LC 1.010/2007 e antes de 17/07/2009 LC 1.093/2009; (6) Categoria O: professores candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o profissional já contratado, com aulas (Temporário) e (7) Categoria V: docentes contratados como eventuais, mas sem aulas atribuídas após lei 1093/2009.

Em termos de direitos, podemos dizer que os estáveis têm os mesmos direitos garantidos, exceto pelo direito à licença de 2 anos sem vencimentos, que é restrito aos profissionais concursados. Os temporários com aulas atribuídas têm direito a férias remuneradas e 13º salário, direitos não garantidos aos docentes Categoria V, que recebem apenas pelas aulas dadas em substituição.

Os professores temporários, além do risco da falta de atribuição no início do ano, sofrem com a obrigatoriedade de cumprimento de APDs³ (Atividades Pedagógicas Diversificadas) na unidade escolar, que aumenta a jornada para o dobro do tempo de trabalho com estudantes. Soma-se a isso o máximo de 4 faltas por ano letivo e a ausência do pagamento de vale transporte e alimentação pela Secretaria. Isso sem contar os professores substitutos, Categoria-V, que têm contratos ainda mais sucateados pela falta de garantia de aulas para substituição, ficando por várias horas à mercê da sorte e podendo passar o dia na escola sem receber por nenhuma aula.

Aos efetivos, poucos direitos, como: maior quantidade de faltas previstas, licença-prêmio aos que nunca se ausentam, “garantia de atribuição de aulas” todos os anos, em contrapartida à um salário inferior aos professores contratados. Existe a opção pela mudança para a Nova Carreira Docente, a mesma dos professores contratados, que obriga professores a cumprirem horas de planejamento e estudos (as APDs) na escola e acaba com a evolução funcional por prova de mérito ou títulos. A maior parte dos docentes efetivos continua com a antiga carreira, pois sabem que o aumento de salário é via subsídio, o que não os garante boas aposentadorias pois o que é levado em consideração é o salário real, já defasado há mais de uma década.

³ As APDs, antigas ATPL (Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha), são horas de trabalho pagas ao professor para preparação de aula, correção de atividades, fechamento de notas etc. Ao mudar de nome, também tira-se o direiro ao cumprimento dessas horas em locais de livre escolha, ficando restritas ao espaço escolar, ampliando assim o tempo de trabalho nas escolas.

Além disso, a Seduc-SP cumpre a agenda do Novo Ensino Médio (NEM), que começou como Medida Provisória 746/2016 e tomou forma definitiva em 2017, ainda no governo Temer. Diferente da maioria dos estados da união, São Paulo implementou o novo modelo ainda em 2021, o que quer dizer que, em 2023, a primeira geração do NEM começa a se formar. Neste momento, estudantes e professores conseguem ter uma dimensão mais ampliada do cenário em que nos encontramos.

Num primeiro momento, o Currículo Paulista (2020) começa a ser modelado para a aplicação da nova carga horária e se estrutura a partir de três pilares: a Formação Geral Básica (que abarca as disciplinas como Língua Portuguesa, Geografia, Biologia etc), o Inova (composto por disciplinas eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Informação) e os Aprofundamentos Curriculares (os itinerários formativos, divididos por área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas etc.). À medida em que os estudantes avançam nas séries, as disciplinas da Formação Geral Básica dão espaço aos Aprofundamentos Curriculares, sendo um na 2ª série e dois na 3ª série. Para cada área do conhecimento o Estado de São Paulo pensou em mais de um aprofundamento, sendo sempre em conjunto com outras áreas, por exemplo, existindo aprofundamentos que misturem aulas das ciências humanas e de matemática, como é o caso da proposta de itinerário “Números Também Empoderam!”, que integram a grade de disciplinas assuntos como climatologia e trigonometria, aliada a discussões sobre arquitetura, cultura e cidadania.

Dito isso, podemos retomar que o Ensino Médio é a etapa da escolarização preocupada com a formação do indivíduo para o mundo do trabalho. Ainda na Lei 9.394 de 1998 podemos notar no primeiro artigo que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa” (Brasil, 1998) e que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1998). Já na Lei 13.415/2017, que mudou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), podemos ver que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). O projeto de vida se torna algo fundante da lógica do Novo Ensino Médio brasileiro, que seria justamente a construção de um plano de ação para a vida fora da escola, a vida do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2013 e a Lei 9.394/1998 prevêm que a educação para o trabalho deve compor a base, desde a educação infantil, na formação dos estudantes. Essa formulação aparece como verdadeira quando analisamos o currículo da educação básica em todo o país, que prevê a disciplina Projeto de Vida desde os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo,

processualmente conduzido desde a Educação Infantil. (Brasil, 2013, p.40)

Procedimentos Metodológicos

Os apontamentos colocados aqui são fruto da experiência do autor em sala de aula, como docente, que começou em 2021 na E.E. Maria José, no centro da cidade de São Paulo. Lecionar na rede estadual é um desafio enorme, pois todos os anos o corpo docente nas escolas se transforma, com uma rotação entre os professores contratados. Essa alternância no quadro de professores é ruim para os docentes que não tem estabilidade ou alguma garantia de que terão aulas todos os anos, mas também influencia na continuidade de projetos no interior das escolas, que precisam agora começar e terminar no mesmo ano, pois não é garantida a permanência dos professores para a conclusão das atividades.

Mencionamos este fato, pois a escola que o professor trabalha determina em muitas esferas a experiência que ele pode ter durante sua carreira. Uma gestão mais ou menos engajada com a comunidade escolar ou a consonância do discurso com a Secretaria de Educação do Estado determinam o clima entre os professores e o clima geral da escola. É nítida a discrepância entre as escolas da rede estadual na capital paulista e isso pouco tem a ver com o bairro em que elas estão localizadas. Na mesma quadra pode-se encontrar realidades completamente distintas.

Nesse contexto, os momentos formativos dos ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) na E.E. Fernão Dias Paes, no ano de 2023, foram de extrema relevância, não só para a escrita deste artigo, mas também para o incentivo à continuidade na atividade docente. Enxergar resistência às imposições da SEDUC-SP em outros professores e na gestão da escola enchem de esperança o

coração dos recém-chegados. Não é possível resistir a tudo que nos é colocado, porém nos alivia saber que nem mesmo os funcionários mais estáveis da escola estão contentes com o modo com que a carreira docente vem sendo tratada pelo governo estadual.

Foram selecionadas algumas reportagens de veículos eletrônicos de informação como o portal UOL e o G1, além de dados estatísticos sintetizados pela APEOESP e pelo Estado brasileiro para exemplificar o caráter neoliberal das políticas educacionais do Estado de São Paulo. Além disso, utilizou-se de documentos oficiais estaduais e federais como as Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica, o documento referente ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e o Currículo Paulista para entender as especificidades do ensino público brasileiro, em especial o caso de São Paulo.

Além disso, há a incorporação das discussões nos ATPCs e grupos de estudos na escola, configurando um estudo de caso em escolas da capital paulista em que o autor lecionou entre os anos de 2021 e 2023.

Para entender a relação entre a crise do capital e as novas políticas educacionais, são usados autores como Robert Kurz, Ernest Mandel e István Mészáros, além de contribuições de Marx que norteiam o pensamento desses intelectuais, a fim de constituir um raciocínio a partir do método materialista, histórico e dialético. Nesse sentido, foi fundamental a participação no Grupo de Estudos sobre a Crise do Capital e a Crise da Educação, coordenado desde 2022 pelo Prof. Dr. Anselmo Alfredo da Universidade de São Paulo, em conjunto com estudantes bolsistas da graduação e pós-graduação.

Por fim, é de suma importância mencionar que a participação no X Fala Professor⁴ colaborou muito com os argumentos presentes neste artigo. O formato proposto pela AGB nos encontros nacionais permite que haja diálogo verdadeiro entre os participantes e não apenas uma sequência de apresentações. Os grupos de trabalho propiciam ambiente para discussão dos processos de pesquisa, transformando-a num processo coletivizado.

O Espaço de Diálogos e Prática (EDP) e Relatos de Experiências (RE) que participamos, destinado à discussão sobre as políticas educacionais em todo o país, mobilizou discussões sobre a implementação no Novo Ensino Médio, assim como as dificuldades e possibilidades de uma atividade docente comprometida com a transformação social.

Perceber que a realidade docente do Estado de São Paulo está em consonância com o restante do Brasil entristece a categoria, porém fortifica saber que estamos todos dispostos a transformar a realidade ao nosso modo, repensando as práticas e entendendo em coletivo como os Estados brasileiros entendem os profissionais e como isso se transforma em políticas educacionais.

A educação para o trabalho e a crise como lógica do capital

Hannah Arendt (1961) já enxergava que a crise da educação não é apenas um momento dela para com ela mesma, mas resultado e resultante de movimentos críticos da própria sociedade. Ou seja, são um reflexo da sociedade e conseguem transpor as barreiras da educação à medida em que ela reproduz a realidade social capitalista. Arendt argumenta que em momentos de crise “é impossível chegar a isolar completamente o elemento universal das

⁴ Evento organizado pela Associação de Geógrafos Brasileiros em Fortaleza/Ceará, no ano de 2023. Deriva dele a proposta deste dossiê da Revista Terra Livre.

circunstâncias específicas em que ele aparece” (Arendt, 1961). Neste texto, a autora comenta a educação nos Estados Unidos e destaca o caráter disciplinador cultural que ela desempenha, por ser um país que aglutina diversas culturas diferentes, precisando então unificar o idioma e os costumes à lógica da sociedade norte-americana, numa concepção doutrinária em que os Estados Unidos representam a Nova Ordem, *Novus Ordo Seclorum*. Estendemos aqui esse raciocínio para pensar como a educação para o capital disciplina os estudantes e professores numa lógica automática, reproduzindo situações e conteúdo sem necessariamente desvendar as contradições do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, podemos trazer a discussão de Henryk Grossmann (1979) em *La ley de la acumulación y del derrumbe del sistema capitalista*, em que argumenta haver na obra de Marx a discussão sobre o colapso do sistema capitalista, em que a queda tendencial da taxa de lucro, mobilizada pela modernização produtiva e o aumento da produtividade do trabalho, transforma a reprodução do sistema em escala ampliada. Argumento parecido está presente em escritos de Robert Kurz (1992), em que a modernização não é mais possível nos paradigmas do capital que se reproduz ininterrupta e positivamente.

Michael Roberts (2019) e David Harvey (2019) fizeram discussões distintas sobre a ideia de crise em Marx, principalmente a partir da leitura do terceiro livro de *O Capital*, em que ele apresenta a questão da queda tendencial da taxa de lucro e as contratendências à lei. Para o primeiro, a perspectiva da crise aparece em Marx como lógica do capital, em que a crise tem como única causa a contradição entre capital e trabalho, num movimento

que expande criticamente o capital. Para Harvey (2019), a crise é apenas um momento de reestruturação do trabalho e das relações sociais, o que não está contrário às ideias de Roberts, mas não centraliza na reprodução do capital a contradição que a crise carrega. Ou seja, para um a crise é um movimento que transforma os termos do capitalismo e para o outro a crise é o que move a expansão capitalista.

A perspectiva do colapso apresentada por Kurz (1992) e Grossmann (1979), juntamente com as colaborações de Roberts (2019), corroboram com a ideia de que o capitalismo é resultado de constantes crises e que elas estão intrinsecamente ligadas à lógica do capital, que dispensa trabalho, matéria que confere às mercadorias caráter particular na reprodução do capitalismo (Marx, 1983a, 2011), para tentar aumentar os investimentos em máquinas. O problema é que, com o passar do tempo, essa lucratividade relativa diminui, com o aumento dos investimentos de outros capitalistas, o que faz com que constantemente os ramos produtivos atinjam níveis de modernização que fixam as taxas de lucro em patamares não muito atrativos para a reprodução dos capitalistas.

Trazendo a discussão para os termos da educação, Mészáros nos traz a reflexão sobre a educação no sistema capitalista e endossa o argumento de Arendt sobre o caráter da educação na modernidade, baseada na reprodução dos padrões de socialização do capital:

Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais

da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (Mészáros, 2008)

Em outras palavras, o autor sugere que a transformação da educação só é possível com a transformação da sociedade capitalista em algo diferente, que transforme a lógica das relações sociais e consequentemente consiga transformar as bases da educação para o capital. Comenta sobre as tentativas de produzir uma educação diferente dentro dos limites do sistema capitalista, em que, “não surpreendente [...] mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem que permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica”. (Mészáros, 2008)

Mészáros (2008) usa o termo “incorrigibilidade do capital” para falar sobre a reprodução das relações sociais capitalistas na educação, dizendo que

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. (Mészáros, 2008)

Por fim, Catini (2020) nos traz a reflexão de que “nos programas educacionais não há sinal de qualquer negatividade conjuntural. Pelo contrário, a sinergia entre a reforma do Ensino Médio e as ‘competências para o século XXI’ é apresentada como certeza de impacto positivo na ‘empregabilidade futura dos jovens’”. Sendo assim, os problemas conjunturais da sociedade aparecem

para os estudantes como falta de vontade de transformar suas próprias vidas ou fracasso na elaboração do seu projeto de vida.

O empreendedorismo como alternativa para o fracasso da sociedade do trabalho

Sabemos, a partir do que foi discutido nos itens anteriores, que o princípio da Educação Básica no Brasil é a formação para o mundo do trabalho. O problema nessa formulação é que ela se abstém de uma contradição estrutural da lógica do capitalismo no mundo contemporâneo: a reprodução do capital tem como base a dispensa de trabalho em função do aumento da composição orgânica do capital (Marx, 1983b), ou seja, o trabalho humano objetivado nas mercadorias dá espaço ao aumento dos investimentos em máquinas, que dispensam trabalho, em função do aumento da produtividade. Essa redução no número dos trabalhadores nos capitais mais produtivos cria cada vez mais diferenciação dos lucros, baixando o lucro dos capitais menos produtivos e aumentando nos mais produtivos, dando origem ao que chamamos de queda tendencial da taxa de lucro.

Para lidar com essa contradição, vira função da escola ensinar ao estudante que a saída para a crise na sociedade do trabalho, nas palavras de Kurz (1992), seria criar suas alternativas, empreender em algum ramo que possa prosperar. Esquece de dizer que é a mesma lógica que move o trabalho de milhares de motoristas na plataforma *Uber*, ou nas entregas pelo *iFood* ou similares como Amazon ou Mercado Livre. Essas grandes empresas faturam milhões com o aumento do desemprego nos países em que atuam.

A crise do trabalho pode ser observada nos indicadores de desemprego no Brasil, que em 2023 chegou a 8% no trimestre entre abril e junho (Brasil, 2023a), número que passou dos 13% na pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. A massa de desempregados torna qualquer oferta de emprego algo possível, momento ideal para que a lógica do empreendedorismo e a ideia de “ser patrão de si mesmo” encham o peito dos que precisam. A possibilidade de controlar as jornadas de trabalho aparece como possibilidade de mudança de vida, mas vem travestida de precarização quando não garante férias e descanso semanal remunerados, 13º salário, licença saúde e maternidade, dentre outros benefícios possíveis aos funcionários CLT. A reforma trabalhista de 2017 mostra-nos que o trabalho do presente é bem diferente da ideia que nos foi vendida durante as primeiras décadas do século XXI. A perspectiva de ascensão social pelo trabalho pouco é observada no dia a dia.

No que diz respeito aos professores do Estado de São Paulo, a incerteza quanto às condições de trabalho está a todo vapor. O que o governador Tarcísio de Freitas, em conjunto com o Secretário de Educação, apresenta aos docentes do Novo Ensino Médio como “liberdade de cátedra”, se traduz num descontrole quanto à produção de materiais didáticos compatíveis com os Itinerários Formativos, na rede denominados Aprofundamentos Curriculares. Títulos como “Números também empoderam”, “Empreendedorismo” e “Liberdade e igualdade: narrativas e cidadania” recheiam a grade curricular dos estudantes, que percebem agora a promessa falsa de um “ensino médio que dialogue com sua realidade e interesses profissionais”.

Na realidade, esse modelo os afasta do ensino superior, à medida em que condensa na primeira série do Ensino Médio toda a base curricular das disciplinas e, a partir do segundo ano, tomam lugar os Aprofundamentos Curriculares que não correspondem às cobranças dos vestibulares, inclusive das universidades estaduais. Disciplinas temáticas tentam colocar de forma rasa temas da atualidade em diálogo com as disciplinas, numa tentativa de equiparação ao modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém na escola se traduzem em estudantes com muitas aulas na área que escolheu, ao passo que perde das disciplinas que não fazem parte da área de conhecimento escolhida. Um exemplo é o estudante que decide cursar Aprofundamento Curricular na área das Ciências da Natureza, assim costuma ter menos aulas de Ciências Humanas; um que cursa disciplinas de Linguagens, podem ter menos aulas de Matemática. Isso se considerarmos que todos os estudantes cursam disciplinas nas áreas que escolheram, o que não é completamente verdade, já que nem todas as escolas disponibilizam todos os Aprofundamentos Curriculares que a rede pretende oferecer. Nesse caso, teria que se transferir o estudante que desejasse cursar um aprofundamento que não é ofertado naquela unidade escolar.

Além disso tudo, a política de fechamento de salas de aula, ou “reorganização escolar”, encontra um aliado especial nessa política de transferência, porque a evasão escolar aparece para a Secretaria da Educação como um dado numérico e não qualitativo. Ela não sabe o motivo do estudante que decide mudar de escola. Também não leva em consideração se ele sai de uma escola de tempo integral por não conseguir tempo para desenvolver outras atividades extracurriculares, cursos ou mesmo trabalhar. O

discurso dos gestores da educação é de que não existe demanda em determinadas unidades escolares.

À revelia do que costuma acontecer em outras escolas, a experiência de compor o quadro docente da E.E. Fernão Dias Paes, em Pinheiros, bairro nobre de São Paulo, nos apresenta uma camada única à experiência docente. Corpo docente e gestão engajados com certa resistência às imposições da SEDUC, boa infraestrutura predial e equipamentos adequados às novas práticas docentes, nos permite como professores, elaborar e realizar diversas atividades dentro e fora da escola. O perfil socioeconômico dos estudantes é bem diferente dos moradores do bairro da Zona Oeste de São Paulo em que a escola está localizada. Muitos estudantes de bairros mais afastados como Cohab Raposo Tavares e Jardim João XXIII, assim como municípios vizinhos como Osasco e Taboão da Serra, vão à escola em busca de melhores condições de estudo e também em favor da sua localização privilegiada próxima aos empregos de muitos dos estudantes trabalhadores.

O prédio histórico que abriga a instituição de ensino é alvo da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, a medida em que pretende fechar salas de aula na unidade para realocar sua sede para o endereço de Pinheiros. O Ensino Fundamental já não existe na escola e os mais de 120 professores que trabalhavam simultaneamente passaram a 45, que revezam jornada em três períodos. A escola já foi conhecida por ter o período noturno movimentado por mais de 12 turmas, mas agora abriga apenas 5 turmas de Ensino Médio, sem Ensino de Jovens e Adultos. São 2 turmas de 3ª série, uma de 1ª e duas de 2ª série. Não pense que esse número se deve à baixa demanda por vagas. No início do ano as

filas de matrícula eram enormes e a lista de pretendentes não conseguia ser zerada, devido a baixa quantidade de vagas oferecidas pela escola aos interessados. No segundo semestre a escola conseguiu abrir mais uma turma de segundo ano, mas esse tipo de situação é sempre a partir de muita insistência para com a Diretoria Regional.

Outro movimento importante na escola durante o ano de 2023 foi a discussão sobre a possibilidade da escola se tornar de tempo integral. Muitos professores e estudantes já fizeram parte de escolas de tempo integral e trouxeram seus pontos de vista, que culminou na constatação de que na região da E.E Fernão Dias não existem outras escolas de tempo parcial e que a unidade escolar se tornou destino de estudantes que não conseguiram se adaptar à lógica da escola integral. Ou seja, se a sugestão da Diretoria Regional, baseada na infraestrutura do Fernão, fosse acatada pelo corpo docente, discente e funcionários, não existiria nessa região da cidade nenhuma possibilidade aos estudantes trabalhadores. A formação para o mundo do trabalho esbarra na dificuldade dos estudantes conseguirem tempo para acessar o mercado de trabalho ou se qualificar.

Cenários como os apontados neste texto apontam que o Governo do Estado, a Secretaria de Educação e as Diretorias Regionais de Ensino negligenciam estudantes e professores de São Paulo. A partir de diversos pretextos, culpabilizam os mais vulnerabilizados pelos dados deficitários da educação pública no Estado. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) serve de métrica para o pagamento de bonificação às escolas que atingem as metas estabelecidas pelo estado, ou seja, se a escola vai

mal no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) os culpados são os estudantes que não aprenderam, os professores que não ensinaram, os coordenadores que não direcionaram, e não as goteiras, as portas quebradas, o calor sem ar condicionado, a cadeira manca, entre outras expressões da precarização da educação no interior das escolas.

O professor Manoel Fernandes Neto reflete sobre como a agenda de instituições internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ligada à Organização das Nações Unidas, é colocada a partir da produção de rankings internacionais de educação, em que o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante/ *Programme of International Student Assessment*) é usado como métrica que uniformiza a educação em todo o mundo:

A aderência ao PISA, reflete-se na inserção de prescrições curriculares como as que agora vemos nas BNCC e no Novo Ensino Médio e em pedagogias como as da competência e vinculadas à lógica da eficiência, da produtividade, das metas alcançadas e da objetividade (pseudo objetividade) dos resultados expressos em números que dançam ao ritmo dos algoritmos. Os desdobramentos desse processo de uniformização passam por propor que crianças do Gabão à Austrália, da China ao Brasil, da Suécia à Indonésia realizarão o mesmo percurso formativo e avaliativo, como se suas línguas, saberes, culturas, traduções do mundo, fossem exatamente as mesmas. (Neto, 2023)

O PISA orienta a elaboração dos currículos e consequentemente a produção das provas, que se desdobram no Ideb. Ou seja, todos os problemas estruturais da escola pública são obscurecidos pelo baixo desempenho nas avaliações externas. Novamente, os profissionais da educação e o corpo discente são os

responsáveis pelo déficit educacional paulista e não as políticas estaduais para a educação básica. Assim, a lógica de premiação das escolas está aliada aos grandes capitais e às organizações internacionais como a ONU, que pauta objetivos sociais como objetivos da educação, como é o caso das ODS. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 17 metas para uma sociedade menos desigual, passam por erradicação da fome, educação de qualidade, crescimento econômico e trabalho, dentre outras agendas que são competências que estão além do que a educação sozinha pode solucionar.

A educação como salvação dos indivíduos tem se tornado o modelo ideal para o desenvolvimento do capital, pois consegue transferir a responsabilidade dos problemas sociais como a desigualdade e o desemprego com a falta de desenvolvimento dos projetos de vida. Noutros termos, o professor e o estudante são responsabilizados pela crise capitalista, não enxergados como parte de um processo social maior que modifica as diferentes realidades escolares. No vácuo criado pela “falta de perspectiva dos jovens” cresce a ideia de que o ensino integral e as metodologias ativas dão conta de transformar os projetos de vida dos estudantes, além de solucionar a falta de interesse pelos conteúdos. Com isso, há redução dos conteúdos das disciplinas tradicionalmente ensinadas nas escolas brasileiras.

Catini (2020) fala sobre como a matriz das disciplinas está organizada entre os aprendizados cognitivos e não cognitivos, em que os primeiros são as disciplinas como Geografia, Português, Matemática etc, e os segundos incluem matérias como Tecnologia e Informação, Projeto de Vida, Eletivas, entre outras que tem como

base as competências socioemocionais, conceito muito utilizado pelo Instituto Ayrton Senna. Agora, a base dos conteúdos cognitivos perde espaço na grade curricular para as disciplinas do Inova, mostrando que a escola não é mais o espaço para conhecer o mundo, a ciência, a crítica, mas se resume à lógica do capital que forma para o subemprego. O estudante que não consegue produzir um projeto de vida que se concretize é culpabilizado pelo fracasso. A crise do trabalho é, nesse caso, obscurecida pela ideia de que cada um poderia se contrapor à ela, sendo patrão de si mesmo e criando suas próprias alternativas.

O Inova é fruto das ideias de organizações como o Instituto Ayrton Senna, empresas e fundações de direito público e privado, como a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, a Sabesp, a Microsoft, entre outras. A educação é uma mercadoria muito valorizada no mercado, principalmente quando falamos nos lucros que os grandes capitalistas conseguem a partir de investimentos em “projetos sociais”. Catini (2020) nos traz dados indispensáveis para pensar essa questão, nos revelando que 40% das empresas questionadas sobre investimentos em projetos sociais investem em educação, sempre pensando em como resgatar parte da verba destinada à educação por meio do Fundeb.

Parcerias público-privado também são constantes no Estado de São Paulo, podendo ser exemplificada com as recentes parcerias com a plataforma Khan Academy, para ensino de matemática, o Me Salva, que é um curso preparatório para o ENEM que todos os estudantes da rede estadual podem ter isenção das taxas. Soma-se a isso a implementação de uma plataforma para produção de

redações mensais aos alunos do Ensino Médio (desenvolvida por empresas privadas), a terceirização dos serviços de limpeza e merenda. Isso, sem contar o fato apurado por veículos de informação como o portal UOL (2023), de que o secretário Renato Feder, acionista da Multilaser, firmou diversas parcerias com a empresa para a criação de aplicativos para “facilitar a vida dos professores”, prática que configura conflito de interesse.

Considerações Finais

A educação pública brasileira passa por um processo crítico que não é recente, mas remonta de questões sociais que estão além dos limites dos muros das escolas. A crise do trabalho, principalmente após as mudanças qualitativas do capital pós década de 1970, são chaves para compreender as dinâmicas sociais na atualidade. O que reconhecemos como Terceira Revolução Industrial, baseada na microeletrônica, otimizou a produtividade do capital, dispensando centenas de trabalhadores como resposta aos investimentos em maquinaria. A crise do trabalho se transforma na lógica do empreendedorismo como alternativa para a falta de emprego e condições de vida dos estudantes trabalhadores, sentido que a educação brasileira baseada nos projetos de vida vêm perpetuando.

A formação para o trabalho encobre a crise do trabalho, que aqui é destacada também como crise da própria atividade docente, cada dia mais precarizada pelos agentes das políticas para a educação no Brasil e nos estados.

A transformação do currículo em dinheiro, como um campo que deve ser explorado a partir do desmantelamento da autonomia docente com a

transformação de professoras e professores em meros tutores, agora agenciados por ferramentas expressas em pedagogias ativas, baseadas em competências e em uma lógica de mercado. (Neto, 2023)

Nesse caso, os professores são apenas responsáveis pela elaboração e desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, tendo suas formações específicas subjugadas pela lógica capitalista aplicada na educação pública. A própria formulação das áreas de conhecimento e a ideia de ciência aplicada transforma os saberes da escola em objetos de obtenção de lucro, em que um debate na sala de aula seria suficiente para o estudante conseguir ser agente de si mesmo.

Podemos destacar na Lei 13.415/2017 a nomenclatura “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, tendência internacional que confere caráter utilitarista à ciência. A escola que era um ambiente para se conhecer o mundo, a ciência, as temáticas do currículo, se transforma em um ambiente para o estudo da aplicabilidade da ciência na vida cotidiana. O problema disso é, por exemplo, que a perspectiva da Filosofia como um saber não científico aparece para o estudante e para o Estado como um conhecimento não tão importante como as outras ciências que tem certa aplicabilidade. Cada disciplina tem suas particularidades e não necessariamente todos os saberes que elas englobam estão inseridos na lógica mercadológica presente nessa perspectiva de ciência da prática, aplicada.

Ao termos um currículo que elimina disciplinas que se conformaram como um campo crítico, reflexivo, criativo e interpretativo do mundo vivido, fundados em uma certa concepção de humanidade em que a base era um certo direito universal e em que o Estado deveria garantir

igualdade de condições para acesso ao mínimo necessário, o que temos agora é a venda da ideia de um salve-se quem puder (Neto, 2023)

Assim, a educação baseada no Projeto de Vida oculta do estudante a realidade social que exclui das possibilidades laborais boa parte dos indivíduos. O fracasso individual é a resposta às tentativas frustradas de ascender socialmente que essa lógica neoliberal de educação promove. O mesmo raciocínio é aplicado pelos governos estaduais para a bonificação das escolas que alcançam as metas estabelecidas, já que culpabilizam pelos desempenhos insatisfatórios as pessoas que estão lutando contra as condições objetivas de trabalho.

A educação em tempo integral mostra-se insuficiente para superar os problemas da educação, principalmente quando trazemos ao debate a realidade dos estudantes trabalhadores. Os movimentos estudantis de 2015 e 2016⁵, que ocuparam escolas em São Paulo, já nos traziam elementos para pensar na reorganização escolar e nos mostrar que as escolas estavam sendo fechadas por uma interpretação errônea dos motivos pelos quais os estudantes evadem. A falta de perspectiva de emprego mobiliza o estudante ao desinteresse pela educação, ainda mais porque, por muitos anos, o ensino superior apareceu como alternativa instantânea à pobreza, garantindo certa segurança financeira.

⁵ Vale pontuar que a movimentação de ocupação de escolas e universidades pelos estudantes aconteceu em diversos estados do Brasil, como Paraná, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Sergipe, Alagoas, Minas Gerais, São Paulo, Distrito Federal, Amazonas, Pará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Santa Catarina, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Bahia. Toda a movimentação tinha como pauta o sucateamento do ensino público brasileiro. Em São Paulo, podemos destacar a política de reorganização escolar implementada pelo governador Geraldo Alckmin, no ano de 2015, cujo principal impacto seria o fechamento de salas de aula em função da superlotação das turmas com até 55 estudantes e, conseqüentemente, o fechamento de unidades escolares tidas como esvaziadas nos novos parâmetros de lotação.

Professores também estão constantemente em alerta sobre a situação da categoria, muitos sem garantias de emprego estável, principalmente com a quantidade de docentes temporários que os estados acumulam por não realizar concursos públicos para contratação. As escolas estão com seu quadro de funcionários sempre em rotação, assim os estudantes também não tem continuidade nos conteúdos e habilidades que deveriam desenvolver. A carreira docente se torna, cada vez mais, alvo de profissionais das mais diversas áreas em busca de oportunidades de emprego, dada a situação do mercado de trabalho, saturado de especialistas que não têm demanda do mercado formal de trabalho. O notório saber se incorpora na educação como tentativa de compensar a falta de trabalho de outras áreas, tornando o ambiente escolar ainda mais competitivo e desigual.

Desse modo, a crise social se reflete na crise da educação e da escola como instituição, despejando em todos os envolvidos o fardo que é carregar um sistema educacional que não se preocupa com a formação do sujeito, nem com o bem estar dos envolvidos no processo educativo.

Referências Bibliográficas

ALFANO, Bruno. **Acionista de empresa que tem contrato com o governo, secretário de Educação de SP é investigado por conflito de interesse.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/08/04/acionista-de-empresa-que-tem-contrato-com-o-governo-secretario-de-educacao-de-sp-e-investigado-por-conflito-de-interesse.ghtml>. Acesso em 07.09.2023.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1a edição (Between past and future): 1961.

BAPTISTA, Rodrigo. Senado aprova criação do Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/07/11/senado-aprova-criacao-d-o-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em 09.09.2023

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____ Governo Federal institui o Programa Escola em Tempo Integral. 2023c

Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/07/governo-federal-institui-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em 09.09.2023

BRASIL. Taxa de desemprego no país cai para 8%, menor índice desde 2014. 2023a

Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2023/07/taxa-de-desemprego-no-pais-cai-para-8-menor-indice-desde-2014#:~:text=GERA%C3%87%C3%83O%20DE%20EMPREGO-Taxa%20de%20desemprego%20no%20pa%C3%ADs,8%25%2C%20menor%20C3%ADndice%20desde%202014&text=A%20taxa%20de%20desemprego%20no,ao%20mesmo%20per%C3%ADodo%20de%202022>. Acesso em 20.09.2023

_____ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). 2023b

Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 20.09.2023.

_____ Governo Federal institui o Programa Escola em Tempo Integral. 2023c

Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/07/governo-federal-institui-programa-escola-em-tempo-integral>. Acesso em 09.09.2023.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 20.08.2023.

CATINI, Carolina. (2020). Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. São Paulo: *Revista USP*, 2020

G1 SP. MP investiga secretário de Educação de SP por conflito de interesse em contratos da gestão estadual. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/05/mp-investiga-secretario-de-educacao-de-sp-por-conflito-de-interesse-em-contratos-da-gestao-estadual.ghtml>. Acesso em 07.09.2023

GROSSMANN, Henryk. **La ley de la acumulación y del derrumbe del sistema capitalista.** México: Siglo XXI, 1979.

HARVEY, D. **Teoria da Crise e a queda da taxa de lucro.** Geografares, [S. l.], n. 28, p. 15–35, 2019.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio.** São Paulo: Abril Editorial, 1982.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos de 1857-1858.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A mercadoria.** In: O capital: crítica da economia. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política – Vol. III Tomo II.** Coleção Os economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, M. F. de S. **Na AGB de luta, o fala é nosso: Manifesto pela imediata revogação da contra-reforma do ensino médio, BNCC e BNC-Formação.** Boletim Paulista de Geografia, [S. l.], v. 1, n. 110, p. 1–6, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i110.3147. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3147>. Acesso em: 28 dez. 2023.

São Paulo. **Currículo Paulista.** Undime: São Paulo, 2020.

PEPICE, Marcelo. RAMOS, Maria Vitória. **34% dos cargos de professor da rede estadual em SP estão vagos.** Disponível em:

<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/34-dos-cargos-de-professor-da-rede-estadual-em-sp-estao-vagos/>. Acesso em 16.05.2023.

ROBERTS, M. **Monocausalidade e teoria da crise: uma resposta a David Harvey.** *Geografares, [S. l.]*, n. 28, p. 36–54, 2019. DOI: 10.7147/GEO28.24382. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/24382>. Acesso em: 6.09.2021.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Edital de Abertura de Inscrição. São Paulo.** Publicado em 16 de Setembro de 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/568.pdf>. Acesso em 16.05.2023.

_____ **Educação de SP lança edital para concurso público que vai contratar 15 mil professores.** Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-lanca-edital-para-concurso-publico-que-vai-contratar-15-mil-professores/>. Acesso em 16.05.2023.

UOL. **SP fechou contratos com ex-empresa de Renato Feder com ele no cargo.** Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/08/11/renato-feder-educacao-sao-paulo-conflito-de-interesse-contratos.htm>. Acesso em 07.09.2023

Submetido em: 27 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 19 de dezembro de 2023

Aprovado em: 31 de dezembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3207

COMO CITAR:

VALENTIM ANACLETO DA SILVA, W. Precarização da educação e da atividade docente: notas sobre a experiência na rede pública estadual de São Paulo. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 209-236. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3207>. Acesso em: dia/mês/ano.

***JOVENS COTISTAS E
ESPAÇO: A JUVENTUDE
COMO DIREITO***

*YOUNG COLLEGE STUDENTS ENTERING
THROUGH THE QUOTA POLICY AND
SPACE: YOUTH AS A RIGHT*

*JÓVENES UNIVERSITARIOS INGRESANDO
POR LA POLÍTICA DE CUOTAS Y ESPACIO:
LA JUVENTUD COMO DERECHO*

ALINE DE VIEIRA SOUZA

Mestra em Geografia pela Universidade
Federal de Juiz de Fora (UFJF)
E-mail: aline.vieira1818@gmail.com

CLARICE CASSAB

Prof.^a Dr.^a na Universidade Federal de Juiz
de Fora (UFJF)
E-mail: clarice.cassab@ufjf.br

Resumo:

Este artigo é produto da nossa pesquisa de mestrado intitulada “Jovens Cotistas e Cidade - tecendo novas espacialidades a partir do ingresso na UFJF”. Utilizando de revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários online e entrevistas semiestruturadas, buscamos entender como o ingresso na universidade a partir da política de cotas irá se desdobrar em novas relações socioespaciais e novas possibilidades de experimentação da própria condição juvenil dos sujeitos. Para isso, dividimos o texto em duas partes, na primeira trabalhamos centralmente as categorias jovem e juventude em sua relação imbricada com o espaço, o que nos possibilita a abordagem da dimensão espacial da experiência universitária desses sujeitos. Na segunda parte olhamos para as falas dos jovens a partir do entendimento da juventude como direito, procurando entender os impactos da política de cotas na experimentação de suas juventudes. **Palavras-chave:** jovem, juventude, espaço, política de cotas.

Abstract:

This article is the product of our master's research entitled "Young Quota Holders and the City - weaving new spatialities from entering UFJF". Using a literature review, documentary analysis, online questionnaires and semi-structured interviews, we sought to understand how entering university under the quota policy will lead to new socio-spatial relations and new possibilities for experimenting with the subjects' own youthful condition. To this end, we have divided the text into two parts. In the first part, we focus on the categories of youth and young people in their intertwined relationship with space, which allows us to approach the spatial dimension of these individuals' university experience. In the second part, we look at young people's statements from the perspective of youth as a right, trying to understand the impact of the quota policy on their youth experience.

Keywords: young, youth, space, quota policy.

Resumen:

Este artículo es producto de nuestra investigación de maestría titulada "Jóvenes Cuotas y la Ciudad - tejiendo nuevas espacialidades después de la incorporación a la UFJF", A través de revisión bibliográfica, análisis documental, cuestionarios en línea y entrevistas semiestructuradas, buscamos comprender cómo el ingreso a la universidad bajo la política de cuotas dará lugar a nuevas relaciones socioespaciales y nuevas posibilidades de experimentar con la propia condición juvenil de los sujetos. Para ello, hemos dividido el texto en dos partes. En la primera, nos centramos en las categorías de juventud y joven en su relación imbricada con el espacio, lo que nos permite aproximarnos a la dimensión espacial de la experiencia universitaria de estos individuos. En la segunda parte, examinamos las declaraciones de los jóvenes desde la perspectiva de la juventud como derecho, intentando comprender el impacto de la política de cuotas en su experiencia juvenil.

Palabras-clave: joven, juventud, espacio, política de cuotas.

Introdução

Este artigo é produto da nossa pesquisa de mestrado intitulada “Jovens Cotistas e Cidade - tecendo novas espacialidades a partir do ingresso na UFJF”, nela buscamos entender as novas espacialidades que os jovens cotistas construíram após o ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora, campus Juiz de Fora. Para isso, dividimos nossa metodologia em dois momentos, que foram atravessados por pesquisa bibliográfica e documental, a saber: aproximação dos sujeitos através da aplicação de questionários online e a individualização das narrativas a partir de entrevistas semiestruturadas. Nossa pesquisa se iniciou ainda em 2020, quando vivíamos no Brasil o auge da Pandemia de Covid-19. Por conta da necessidade de isolamento social, em um primeiro momento fizemos a opção de nos aproximar dos sujeitos com a aplicação de questionários online em duas etapas. Os questionários da primeira etapa foram encaminhados para todas as coordenações de curso da UFJF campus Juiz de Fora com o pedido de que fossem compartilhados com os alunos do curso.

Do ponto de vista metodológico, ainda que os questionários tivessem nos apresentado alguns elementos interessantes para análise, nos pareceu essencial trazer para o desenvolvimento da pesquisa as falas dos sujeitos. Como nos sugere Lana de Souza Cavalcanti (2016), as narrativas da vida cotidiana dos jovens podem nos oferecer dados importantes sobre a suas múltiplas relações com/na cidade e da imagem que constrói dela.

Para a escolha do grupo de 7 entrevistados, tivemos a preocupação de garantir a representação de cursos de distintas

áreas do conhecimento e de jovens de diferentes gêneros. A UFJF exerce um poder de atração de jovens das cidades ao entorno de Juiz de Fora, com destaque para cidades da Zona da Mata mineira, Campos das Vertentes e interior do Rio de Janeiro, como também de oriundos de outros estados da federação, em menor quantidade. Dessa forma, na seleção do grupo de entrevistados procuramos garantir a entrevista tanto de jovens que já residiam na cidade antes do ingresso na Universidade, quanto de jovens que vêm de outras cidades para morar em Juiz de Fora ou realizam migração pendular diária para acompanharem as aulas.

A elaboração deste artigo se deu na relação com as temáticas que foram trabalhadas durante nosso mestrado, e, com ele buscamos entender como o ingresso na universidade a partir da política de cotas irá se desdobrar em novas relações socioespaciais e novas possibilidades de experimentação da própria condição juvenil dos sujeitos. Assim, dividimos nosso texto em duas seções, a primeira, intitulada Juventude e Espaço - experiências mediadas pelo ingresso no ensino superior através da Política de Cotas”, nos traz as categorias jovem e juventude relacionadas ao espaço a partir da produção das espacialidades juvenis. Na segunda seção do artigo, intitulada “Juventude como Direito - universidade e moratória social”, destacamos que além dos impactos mais diretos na trajetória educacional dos sujeitos, o ingresso na universidade através da política de cotas vai se desdobrar em uma possibilidade de prolongamento da própria condição juvenil dos filhos das classes populares. Criando fios de correlação com o apresentado na primeira seção, apresentamos nosso entendimento da categoria juventude sob a perspectiva da juventude como um direito.

Juventude e Espaço - experiências mediadas pelo ingresso no ensino superior através da Política de Cotas

Jovem, juventude e espaço são palavras familiares aos nossos ouvidos. É muito recorrente seu emprego nas conversas informais, que usam mão de uma compreensão do senso comum. Em seu uso corriqueiro e muitas vezes irrefletido, essas palavras acabam por adquirir características polissêmicas. Muitas vezes utilizamos *jovem e juventude* para nos referirmos a sujeitos de uma determinada faixa etária, que embora não seja um consenso entre todos, costuma abranger pessoas entre 18 e 29 anos. Entretanto, além dessa delimitação etária, as palavras *jovem e juventude* também são mobilizadas para nos referirmos a comportamentos que entendemos ser próprios dos sujeitos jovens como rebeldia, irreverência e criatividade. Outros usos das palavras *jovem e juventude* remetem a inexperiência, a inabilidade e a imaturidade. Falamos também em *juventude* recorrentemente como um valor que perpassa a vitalidade e o dinamismo, e como tal, deve ser almejado por todos independentemente da sua idade cronológica. Já o *espaço* aparece em seu uso corriqueiro como um vocábulo sinônimo de distâncias, áreas, um espaço material que pode ser apreendido em suas dimensões e quantificado. Em aparente contraposição com essa ideia de espaço material, fixo, quantificável, ele também surge nas conversas com uma dimensão imaterial, como espaço mental, das ideias, do “eu”, das subjetividades. Todos esses sentidos atribuídos nos diálogos cotidianos a essas palavras traduzem e sintetizam distintas compreensões desenvolvidas na

Modernidade sobre o que é ser jovem e o que é o espaço. Nesta seção iremos nos debruçar sobre as relações entre juventude e espaço.

Durante a nossa história recente, muitos foram os sentidos atribuídos à juventude e aos jovens. Os estudos a respeito da juventude têm seus primeiros registros localizados no Iluminismo europeu no século XVIII, entretanto, é no final do século XIX e no início do século XX que eles aparecem de forma mais sistematizada. A delinquência juvenil, que passa a fazer parte do contexto urbano das grandes e médias cidades, torna-se uma importante questão de investigação para as Ciências Sociais, a Psicologia e a Medicina. Na primeira metade do século XX se consolida um campo na sociologia que vai destacar o caráter transitório da juventude. O estrutural-funcionalismo, que ancora a concepção mais tradicional de juventude, concebe essa categoria como uma faixa etária, definida e precisa, na qual irá acontecer a transição do sujeito para a vida adulta. Segundo Groppo (2015) em meados do século XX as teorias críticas passam a ganhar maior visibilidade nos estudos da sociologia da juventude. Essas teorias, ainda que englobem um conjunto vasto de perspectivas, de forma geral irão travar um debate com os estrutural-funcionalistas sobre os sentidos tradicionais de adequação do jovem à estrutura social vigente. As primeiras teorias críticas formuladas irão combinar os conceitos de *moratória social e geração* nos estudos sobre juventude. E alguns de seus autores, sobretudo após a década de 1960, inseriram em seus estudos a preocupação com a posição dos sujeitos jovens na estrutura social capitalista, aproximando a sociologia da juventude do debate de *classe social*. (Groppo, 2017)

De acordo com Pais (1990), outra matriz de pensamento importante das teorias críticas acerca dos estudos de juventude é a *corrente classista*. Podemos ressaltar aqui as contribuições dos pesquisadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, que liderados por Stuart Hall, construíram um importante debate nas Ciências Sociais acerca da cultura na sua intersecção com a luta de classes. Na tentativa de romper com uma compreensão universalista da cultura juvenil, como se fosse comum a todos, os pesquisadores dessa corrente elaboram o entendimento de *subculturas juvenis*. Estudando diversos grupos juvenis britânicos, como os skinheads e os punks, filhos do operariado, os hippies e os participantes do movimento da contracultura, oriundos das classes médias, os autores classistas, em uma leitura cultural do marxismo, apontam que as subculturas juvenis são derivadas da cultura da classe a qual os jovens pertencem. As subculturas juvenis seriam respostas culturais dos jovens que não são sujeitos no vazio, mas sim socialmente posicionados em uma classe social concreta e que, portanto, experimentam sua condição juvenil atravessada pela sua condição de classe. Além disso, as subculturas são “meios para negociar espaços e sentidos no campo da luta pela hegemonia cultural” (Groppo, 2015, p. 22). Assim, as subculturas são meios de elaboração dos jovens e resistência à cultura dominante. (Pais, 1990; Groppo, 2015)

A partir dos anos de 1980, sobretudo dos anos de 1990, cresce na sociologia o apreço pelos estudos de juventude em uma perspectiva da diversidade. Mais do que a atribuição de características genéricas à essa ou àquela geração, os pesquisadores passam a se interessar pelos sujeitos concretos em seus contextos

vivenciais cotidianos. Como os diferentes jovens vão experimentar a sua condição juvenil entrecortada pela diversidade de realidades sociais em que ela se realiza passa a ser o foco dos estudos sobre as juventudes, agora no plural. (Pais, 1990)

Nesse sentido, Cassab (2010) nos diz que, muito mais que um recorte cronológico, devemos compreender a juventude como um momento que abrange um conjunto de relações socioespaciais e, por sua vez, devemos entender o jovem como um sujeito social produto e produtor da realidade socioespacial em que vive. Essas concepções implicam em tratar tais categorias como históricas e socialmente construídas, e, portanto, passíveis de desnaturalização. Como nos atenta Juarez Dayrell:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (Dayrell, 2007, p. 42)

A constituição dos jovens se dá de maneira individual e coletiva, no compartilhar de experiências e vivências com outros sujeitos sociais. Com isso, percebe-se que além de uma categoria cujas representações, características e expectativas se inscrevem em contextos históricos específicos e se transformam de acordo com

a mudança das relações sociais ao longo do tempo, a condição juvenil é também atravessada por uma série de mediações. Podemos compreender enquanto mediadores as circunstâncias biológicas, econômicas, territoriais, psicológicas, de gênero, de raça em que cada sujeito vai efetivamente realizar a sua juventude.

Se são os jovens sujeitos sociais que se produzem na relação consigo, com o outro e com o mundo, eles também o fazem na relação com o espaço que habitam, como nos apontam Dayrell:

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. (Dayrell, 2007, p. 1112)

Nos afastando das concepções mais comuns sobre a juventude tecidas na Modernidade, concepções essas que retiram dos jovens a condição de agentes do presente, aqui propomos construir uma abordagem que os toma como sujeitos sociais. É na relação com os demais sujeitos, seja em casa ou nas ruas, no uso de espaços de lazer e consumo, no encontro com os amigos nas praças, nas suas atividades de estágio e trabalho, que os jovens constroem suas identidades e se forjam como sujeitos na medida em que também produzem suas territorialidades e espacialidades. Flavia

Maria de Assis Paula (2016), assim como Pais (2003), Dayrell (2007) e Catani e Gilioli (2008), acrescenta ainda que a própria identificação dos jovens como um segmento social que acontece na Modernidade é decorrente dos processos de urbanização. É a partir da consolidação de um contexto urbano e dos modos de vida nele estabelecidos que aparece como possibilidade a realização e vivência da juventude, suas interações e práticas culturais na cidade.

Em diálogo com Lefebvre (2006), tomamos com centralidade o conceito de **produção do espaço**, na medida em que percebemos *sociedade-espaço* como um par dialético. Sendo assim, eles estão mutuamente imbricados, já que a *sociedade* ao produzir-se produz igualmente o espaço que habita, e o *espaço*, por sua vez, é **produto** da ação social, mas, também a condiciona. Essa concepção nega a pretensa neutralidade espacial e nos permite, a partir do estudo das espacialidades, percebermos as assimetrias sociais e as relações de poder incutidas na produção do espaço. Cada sociedade irá, dialeticamente, produzir um espaço à sua semelhança, que possa ser a base material da reprodução social.

No processo de totalização que engendra a realidade social não são apenas as forças hegemônicas as responsáveis pela produção do espaço. Autoras como Doreen Massey alargam nossa acepção acerca do tema quando jogam luz à pluralidade das práticas espaciais dos sujeitos no cotidiano. Massey, na crítica aos positivistas e aos essencialistas, nos três proposições sobre o espaço: para a inglesa, (1) o espaço é produto de interrelações; (2) é uma esfera da existência da multiplicidade; (3) sendo um processo permanentemente inacabado, nele está sempre na possibilidade do devir. Nesse sentido, questionando a ideia do espaço enquanto fixo,

morto e atemporal, Massey nos mostra o espaço múltiplo, fruto da coetaneidade de diversas vozes, conflitos e intenções. A pesquisadora rompe com uma concepção única acerca do espaço, vinculada aos interesses hegemônicos, e nos propõe compreendê-lo como coexistência das diferenças, de trajetórias diversas simultâneas que se encontram e se desconectam. Desse modo, é possível apreendermos os sentidos do espaço/lugar também pela fala e história de vida dos sujeitos. (Massey, 2008)

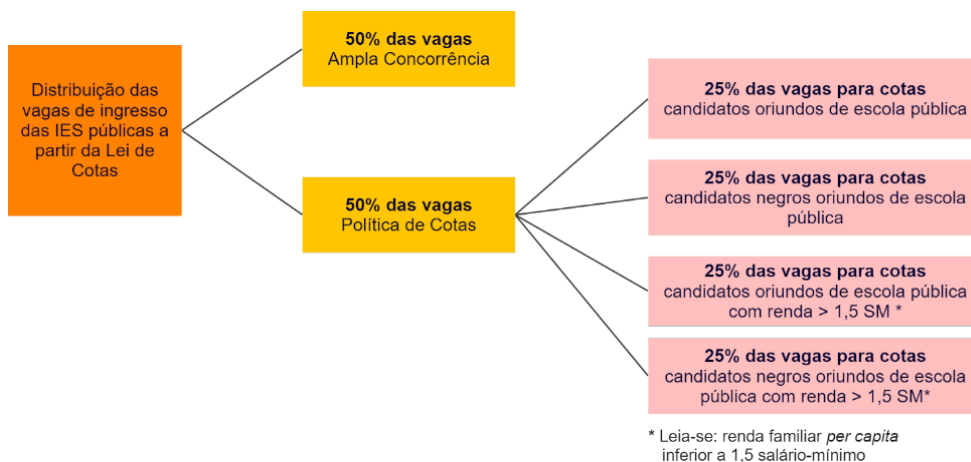
Partindo do resgate histórico das categorias jovem e juventude, temos que a condição juvenil desses sujeitos será entrecortada e condicionada pelas suas diferentes experiências sociais, culturais, históricas e espaciais em seu cotidiano. A educação aparece como um importante elemento constitutivo da condição juvenil dos sujeitos, embora a educação superior no Brasil historicamente não seja um horizonte possível para todos. Durante muito tempo o acesso à universidade pública foi extremamente restrito aos jovens oriundos dos estratos economicamente mais abastados da sociedade, se apresentando como um patrimônio de direito quase exclusivo dessa camada social. Em um cenário em que o capital social e intelectual acumulado a partir do percurso educacional se desdobra em uma melhor ou pior localização no mercado de trabalho, a exclusão dos setores pauperizados dos bancos universitários é uma ferramenta de manutenção e aprofundamento das nossas desigualdades sociais e raciais.

A promoção da pluralidade, da igualdade e da solidariedade é dever do Estado, e para que isso ocorra é essencial a formulação de políticas que conduzam à superação das nossas desigualdades. No sentido da efetiva constituição de um Estado

intitulado Democrático de Direito como o nosso, depois de muita pressão social liderada pelos movimentos e intelectuais negros no Brasil, a Política de Cotas (Lei nº 12.711/2012) é aprovada como uma resposta a essa demanda latente na sociedade brasileira. Essas e outras ações afirmativas se justificam nos fundamentos constitucionais da igualdade de oportunidades e condições (formal e material) e no princípio da solidariedade, que devem guiar a ação legislativa e a prática social. (Bolesina e Gervasoni, 2016)

O referido instrumento jurídico estabelece que 50% das vagas das universidades e institutos federais devem ser destinadas a alunos que integralizaram o ensino médio nas escolas da rede pública, oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário-mínimo e meio e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, conforme percentuais indicados na figura abaixo (Brasil, 2012). A partir dessa lei, toda uma nova geração de jovens filhos das camadas populares, que até então não tinham o ensino superior como horizonte, ingressam nas universidades via sistemas de cotas. Isso reconfigura o perfil socioeconômico e étnico das IES públicas.

Figura 1: Distribuição das vagas após implementação da Política de Cotas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Denilson, Martha, Emanuel, Viviane, Mariana, Janaína e Vicente¹ quando nos contam de suas experiências da rotina universitária dizem também de suas vivências na própria cidade. Seus novos trajetos a partir do ingresso na universidade apontam para as alterações de suas relações socioespaciais, da construção de suas territorialidades e da forma como se colocam na cidade e seus projetos de vida.

Mariana, 21 anos, aluna do curso de Direito noturno e ingressando a partir do grupo A, é oriunda de Mar de Espanha-MG. A jovem não se mudou para Juiz de Fora, e percorre de segunda a sexta os aproximadamente 60 km entre a sua casa e a universidade no transporte escolar disponibilizado pela prefeitura de sua cidade.

¹ Por razões éticas, os nomes dos sujeitos foram substituídos respeitando a sua designação de gênero.

Mesmo que a sua experiência em Juiz de Fora seja muito centralizada nas atividades da UFJF, Mariana nos conta como esse movimento em direção a uma cidade maior significou o encontro com a diversidade de pessoas, histórias de vida, conhecimentos e possibilidades.

Eu não sei se você conhece alguém de cidade pequena, mas, morar em cidade pequena é você andar assim: vai ter sempre uma família muito rica que todo mundo baba ovo, vai ter sempre um conceito retrógrado e conservador. Então, morar em cidade pequena não te permite muitas vezes você olhar fora do horizonte. Quando eu cheguei na universidade e olhei que existia um mundo de possibilidade de pessoas, não importando se era preto, se era baixo, se era branco, se era alto, se era gordo, se era bi, se era trans, se era gay, se era lésbica, que existe lugar para todo mundo, eu comecei a enxergar que o mundo vai muito além da minha cidade. (Entrevista Mariana, 2022)

Na convivência com a diversidade que a Juiz de Fora representa para Mariana, a jovem diz: “abri minha cabeça”, “amadureci”, “foi a primeira vez que tive mais responsabilidades” e “vi outros horizontes”. A relação com os colegas, a influência dos movimentos e coletivos da universidade, as disciplinas, os professores e o acesso às discussões acadêmicas fazem com que a jovem tenha percebido uma ampliação de seu capital intelectual e cultural, sua formação política e social, da autonomia frente aos desafios da vida universitária e dos horizontes possíveis para si.

Janaína, de 24 anos, que ingressou no curso de licenciatura em Letras em 2016 pelo grupo B das cotas. Oriunda da cidade de Itambacuri-MG, no Vale do Rio Doce, Janaína se mudou para a cidade de Juiz de Fora para realizar os estudos e permaneceu aqui durante toda a Pandemia. Janaína convivia com uma dinâmica de vida mais atrelada ao rural, como ela mesmo aponta. Chegar em Juiz de Fora foi se deparar com outras paisagens urbanas, e, em um primeiro momento, saltou aos seus olhos as grandes desigualdades entre a infraestrutura, os equipamentos e a condição social das populações de distintos bairros.

Quando questionada sobre o processo de mudança ela nos diz:

Então, é um processo ainda, Aline. Atualmente eu estou inclusive de mudança, tenho um mês para sair de onde eu moro. Mas, desde o começo, em 2016, eu só tinha a minha tia que eu conhecia aqui na cidade. Então eu fiquei um tempo hospedada na casa dela, que é bem periférica, inclusive. É uma comunidade, e a gente vivia ali. E eu ia estudar e entrava em contato com outra realidade. Então, isso pra mim foi um choque. Eu que venho do sertão, do interior, de uma coisa mais caipira, acaba que de certa forma eu tive esses choques inclusive em relação a desigualdade. Vendo como que a minha rotina era tão diferente de quem morava na comunidade onde eu tava. Então, são recortes que acabam distanciando as pessoas, e eu ficava ali nos dois, meio e ficava bem evidente a desigualdade. Eu passava metade do meu dia na universidade, na cidade alta, e a outra metade do meu dia eu

tava na comunidade periférica aqui de Juiz de Fora. (Entrevista Janaína, 2022)

A percepção da jovem do espaço urbano de Juiz de Fora é bastante interessante. Ela identifica que a vida cultural que experimentou na cidade alta está muito interligada com a própria universidade e com os estudantes que lá residem. Entretanto, quando ela se mudou para bairros mais centrais é que pôde se relacionar mais profundamente com outros espaços de cultura da cidade, como exposições, museus e parques, além de ter maior facilidade de mobilidade para outros pontos, como a Zona Norte. Em sua fala, a jovem nos diz que o centro da cidade proporciona a ela o encontro com o inesperado, como a exposição que se refere, e também com o diferente, sujeitos outros que não necessariamente compartilham da experiência universitária. Isso possibilitou a ela construir outros laços de amizade e alargar a sua relação com Juiz de Fora. Janaína cita a utilização de espaços públicos e de uso coletivo como os seus principais momentos de lazer na cidade, e também o local privilegiado em que faz e nutre suas amizades. O que nos traz aos olhos a imbricada relação entre a sociabilidade juvenil e os espaços públicos e de uso coletivo. Construir amizades pressupõe o encontro e o convívio com o outro, embora isso possa se dar nos espaços privados e até mesmo virtuais, a vida coletiva e as experiências comuns dos grupos juvenis acontecem na universidade, em seus bosques, cantinas, Centros e Diretórios Acadêmicos, nos parques, nas praças, nas ruas. Dizendo das culturas de lazer e tempo livre, Ana Karina Brenner, Juarez Dayrell e Paulo Carrano contribuem para nosso entendimento da relação entre espaço e sociabilidade juvenil:

Ainda que as amizades sejam relações de natureza privada entre sujeitos particulares em contextos de ações coletivas ou não, os espaços de convivência pública são indispensáveis para a criação de condições sociais favoráveis ao estabelecimento de redes de amizades. Sobre isso, é importante dizer que a amizade não é somente uma questão dependente da eleição livre nem da seleção por atração pessoal: a disponibilidade de amigos está fortemente referida à localização física e à inserção dos indivíduos na estrutura social. O ato de fazer amigos, portanto, é menos livre e resultante de pura escolha pessoal do que possa parecer (REQUENA, 1994). É nesse sentido que o poder público, ao criar condições favoráveis de ampla circulação dos jovens pelos espaços da cidade, pode estar, também, estimulando a constituição de redes sociais plurais e não territorializadas. O tempo da juventude é momento de transformações corporais e afetivas e de construção de identidades, no qual a turma de amigos cumpre papel significativo na construção de subjetividades positivas. (Brenner *et al*, 2008: 40)

A sociabilidade secundária é essencial para a construção da experiência juvenil moderna. Como Foracchi (2018) aponta, a experiência comum com sujeitos que compartilham os mesmos valores e que se identificam mutuamente é extremamente relevante, sobretudo nesse momento especial da biografia do sujeito jovem. Os novos vínculos de amizade e identificação construídos após o ingresso na universidade são ainda mais importantes para os discentes que se mudaram para Juiz de Fora. Nessa relação com

o desconhecido, aos poucos esses jovens vão tateando os novos espaços, tendo novos encontros e formando teias de relações com outros jovens em que se sentem acolhidos. Novas possibilidades de pertencimento e enraizamento são criadas.

Há também aqueles entre os jovens entrevistados que são oriundos de Juiz de Fora e que continuaram morando com a família, como é o caso de Vicente e Viviane. Vicente, 22 anos, mora com a mãe e a irmã no bairro Monte Castelo, na Zona Norte de Juiz de Fora, e em sua fala afirma que a entrada na universidade o possibilitou conhecer novos espaços da cidade. Ele destaca que passou a frequentar o bairro São Pedro, região oeste da cidade, onde se localiza a UFJF. Além disso, o ingresso na universidade e a participação em vários projetos ligados direta ou indiretamente à ela o proporcionou a interação com alunos de outros cursos, construindo uma rede de amigos de variados bairros da cidade.

Vicente tem um histórico de engajamento em muitos projetos dentro e fora da UFJF. Em sua fala, destacou a participação na equipe de competição da engenharia, em um cursinho popular como professor e coordenador durante a pandemia até o início do ano de 2022, além dos estágios remunerados que faz desde o segundo ano da faculdade. A participação nos projetos o possibilitou alargar a sua rede de amigos e contatos, o que se torna relevante na sua experiência universitária.

[No cursinho popular] Eu era coordenador lá cheguei a dar aula. Teve outras áreas do São Pedro que eu conheci por conta de ter entrado

no projeto do cursinho. E acaba que como era um cursinho popular, eu conheci uma pessoa de cada área diferente, uma pessoa da história, uma pessoa da física, uma pessoa da geografia, deu para conhecer bastante gente. (Entrevista Vicente, 2022)

Perguntado se o ingresso na universidade havia alterado os lugares que frequentava na cidade, Vicente responde:

Alterou bastante. Por exemplo, tendo que andar pelo São Pedro. Acabei conhecendo muita gente de outros cursos também, porque eu não me restringi apenas ao IAD. Por exemplo, eu faço parte de uma equipe de competição da engenharia, e aí cada pessoal da engenharia é de um lugar da cidade. E aí eu comecei a andar com pessoas de outros cursos e a frequentar lugares novos, as casas dessas pessoas (Entrevista Vicente, 2022)

Vicente descreve sua rotina como acelerada, dividindo seu tempo entre o estágio remunerado, as aulas e os projetos que participa. Desde o primeiro ano de curso, além das disciplinas da faculdade, o discente está sempre desempenhando alguma atividade remunerada, sejam os estágios na sua área ou o trabalho em uma fábrica como auxiliar de escritório durante o período de pandemia. Essa remuneração é complementada com os auxílios que recebe da universidade através do PNAES e é a renda que o permite prosseguir nos estudos. Mesmo morando com a família, Vicente arca com alguns custos de subsistência da casa, além de

custos pessoais com lazer, saúde, estudos e transporte. O deslocamento diário entre esses diferentes pontos da cidade se dá através de ônibus ou de grupos de caronas. Esses grupos de WhatsApp são mobilizados pelos próprios alunos da universidade, e aqueles que têm carro oferecem caronas para traslados entre bairros da cidade e a UFJF por valores menores ou similares que a passagem de ônibus. Ainda sobre a utilização desses grupos, um ponto interessante é que Vicente diz que através deles pôde conhecer outros universitários de seu próprio bairro que o possibilitou criar novas relações com pessoas que moram nos arredores.

Mesmo que a rotina seja corrida, Vicente aponta que há momentos de lazer com os colegas, sobretudo com os amigos que fez na universidade. Essas experiências de lazer também ampliam sua relação com a cidade, na medida em que ele passa a frequentar novas regiões, que antes lhe eram estranhas e hoje fazem parte do seu cotidiano.

No meu bairro mesmo eu não faço muita coisa não. Passei a conhecer mais gente lá depois que eu entrei na faculdade, nos grupos de carona. [...] Mas, no meu bairro mesmo tem bares, jogar bola, mas não frequento muito meu bairro não. Quando eu saio pra beber, não bebo no meu bairro não. Pô, depois da UF a gente costuma parar no São Pedro, em qualquer bar que tem ali. Na Independência também. As vezes tem amigos que moram na Zona Norte e a gente vai pra lá, Barbosa Lage. São Mateus, Morro da Glória que é caminho, mas varia muito. (Entrevista Vicente, 2022)

Viviane, nossa entrevistada, também é oriunda de Juiz de Fora e continua morando com a mãe no bairro Retiro, região sudeste da cidade. Viviane cursou seu ensino médio na Escola Estadual Henrique Burnier, que ela classificou como sendo próxima ao seu bairro. Na sua fala destaca-se que a sua mobilidade entre os espaços da cidade foi alterada pela entrada na universidade.

Durante o ensino médio eu transitava muito só entre essa região que eu moro e a Zona Norte, ou pelo Filgueiras, que é onde eu fazia curso. Aí, minhas amizades que eu fiz eram tudo desse entorno. Eu ficava mais focada nesses lugares. Eu não tinha costume de ir no São Pedro, no São Mateus. Quando eu entrei na universidade eu não sabia nem onde pegava o ônibus ou onde que o ônibus ia parar. E outros espaços também, tipo o Morro da Glória. Eu não frequentava esses espaços mais centrais mesmo. E agora com amigos da faculdade eu transito no Alto dos Passos, por exemplo. Eu aprendi a andar nesses espaços por agora. (Entrevista Viviane, 2022)

Além do São Pedro, bairro em que se localiza a UFJF, os entrevistados apontam em suas falas que outros bairros passam a ser frequentados, seja por atividades de lazer, consumo, estágios e etc. Antes seu perímetro de deslocamento e reconhecimento dos espaços da cidade se resumia ao seu bairro de moradia e o bairro da escola e/ou cursos, mas com a entrada na universidade esses jovens passaram a frequentar outros espaços da cidade. Chama atenção que esse movimento pela cidade desses jovens oriundos da periferia

é também um caminho em direção aos bairros centrais. Vários dos bairros citados, como Alto dos Passos, São Mateus e Morro da Glória, fazem parte de regiões tidas como boêmias, que concentram bares, lanchonetes, restaurantes e praças que são frequentadas por jovens em busca de lazer. Esses são bairros centrais historicamente ocupados pelas classes médias juizforanas, mas as redes de amigos e a “vida universitária”, como sintetizado por Vicente, os convida a explorar e “aprender a andar” em novos lugares.

Com as falas dos jovens sobre seus trajetos e vivências na cidade a partir da entrada na universidade, percebemos que a Política de Cotas permite um redesenho de suas histórias, suas territorialidades e suas redes de relação. Tanto os jovens oriundos de Juiz de Fora quanto aqueles que vieram de outras cidades passam a experimentar outros espaços da cidade, aguçam sua percepção das desigualdades sociais na relação com o diferente, e enxergam novas oportunidades para si.

Juventude como Direito - universidade e moratória social

Retomando a discussão sobre as categorias jovens e juventude realizada no tópico anterior, de maneira sintética compreendemos jovem, juventude e espaço como categorias produzidas social e historicamente. Entendemos que a juventude deve ser tomada como um momento particular de formação do sujeito. Por um lado, ela é alicerçada em um componente etário que delimita os contornos de um corpo jovem experimentando o mundo na sua relação específica com o tempo e sua geração. Por outro, a condição juvenil do sujeito será vivenciada a partir da realidade

material e subjetiva de reprodução da sua vida, em outras palavras, cada juventude será entrecortada por uma série de mediações que irão fazer dela experiências particulares, plurais. Entendemos também que o jovem é um sujeito social, isto é, um agente do presente que irá construir a sua biografia na relação com o outro e com o espaço. Disso depreendemos que na produção de sua vida cotidiana, ao andar pelo bairro, pela escola, pela faculdade e pela cidade o jovem imprime nela as suas marcas, ele produz uma espacialidade que é ao mesmo tempo particular e compartilhada com os demais cidadãos. Essa espacialidade não só atuará fortemente na produção de sua própria identidade, bem como fará parte da conformação geral da cidade. Dito isso, neste tópico gostaríamos de acrescentar uma proposição acerca da juventude que nos parece bastante pertinente ao nosso estudo, que se debruça centralmente nos impactos da Política de Cotas na trajetória de seus sujeitos. Além de um momento particular da vida do sujeito, aqui trataremos a juventude também como um direito.

A moratória social aparece como uma tese definidora da juventude e a partir da década de 1960, diversos autores passaram a cunhar tal tese. Preocupados com a delinquência e a rebeldia juvenil, os estruturais-funcionalistas se apropriaram das ideias sobre o protagonismo juvenil contidas nos textos de Mannheim, Erikson e outros, traduzindo-as em uma concepção sobre o que seria a moratória social. A tese de moratória social ou psicossocial pressupõe que os jovens estão vivendo um momento importante da vida, no qual o tempo livre, a experimentação, o convívio com os pares e a preparação para a vida adulta são centrais. Para que os jovens realizem efetivamente a sua juventude, durante esse momento eles deveriam arcar com menores

responsabilidades a respeito da reprodução material da vida da família, por exemplo. São incentivados a estudarem e se prepararem para a vida adulta. Passam tempo livre com amigos, formando grupos que se desenham pelas afinidades, hobbies e subculturas. Aos jovens é permitido cometer alguns erros, desde que sirvam de aprendizado para sua formação. A primeira vista, a moratória pode parecer um certo privilégio da juventude, que pode exercer as suas vontades, desresponsabilizada parcialmente da dureza da vida adulta. Entretanto, percebe-se que esse momento de “preparo”, de tentativas e erros pretende separar os jovens do conjunto da sociedade, impossibilitando-os de tomarem decisões, opinarem e atuarem verdadeira e vigorosamente no mundo. Primeiro o jovem se prepara, depois, quando adulto, ele age na estrutura social. Isso fica bastante evidente nos escritos de Furter:

Uma sociedade que pretende apenas adaptar os adolescentes à sociedade adulta é, de fato, uma sociedade que recusa um lugar real e construtivo à adolescência. Esse lugar existe somente em uma sociedade que aceite o risco de colocar à parte seus adolescentes durante um período suficientemente longo em que eles poderão fazer suas experiências, que modificarão, **em seguida**, a estrutura social. É preciso que os adolescentes tenham o sentimento e a certeza de que são também considerados como sujeitos responsáveis da sociedade. (Furter, 1967. APUD Groppo, 2009. grifo nosso).

Por conta desse desdobramento, a ideia de moratória social foi amplamente criticada. No bojo das teorias críticas e, sobretudo,

culturalistas, percebe-se que se por um lado ela destaca os jovens da sociedade, por outro, a moratória acaba por invisibilizar as experiências juvenis dos sujeitos na sua diversidade. Afinal, se para ser jovem é preciso experienciar um longo e profundo momento de preparo, com distanciamento do mundo do trabalho, com convivência intensa e despreocupada com os pares, será que os jovens pobres trabalhadores ou as jovens mães são mesmo jovens? Respondendo a essas e outras questões os estudos culturalistas nos apresentam a juventude em toda sua pluralidade, focando-se nas experiências particulares de cada sujeito na/com o mundo.

Acreditamos que essas críticas são pertinentes. Entretanto, também avaliamos que é preciso revisitarmos e, de alguma forma, reinventarmos a moratória social. Como nos alerta Groppo (2009), é possível lançarmos um olhar dialético para todo este profundo debate dentro da teoria social, a fim de observarmos não apenas sua negatividade, mas também suas potenciais positivities. Nesse sentido, observa-se que, embora a apropriação dos sentidos da moratória social tenha ganhado esses contornos, nos escritos de Mannheim e Erikson destaca-se a ambivalência dessa tese, que traz em si uma ideia de protagonismo juvenil. Esses autores reconhecem a potencialidade de ação no mundo dos jovens, de renovação política e de reinvenção da realidade social. Ainda que o modelo da moratória social carregue consigo uma preocupação funcionalista a respeito da integração social, ele entende que a integração só é possível em uma sociedade em movimento, que se transforma e evolui centralmente a partir da mobilização dos jovens. Nas palavras de Groppo “tratava-se menos da repressão, vigilância e “reengenharia social” (supostamente mais apropriadas no trato

para com a delinquência) e mais da admoestação, canalização e orientação” (Groppo, 2009: 47).

Em nossa pesquisa, gostaríamos de alargar um tanto mais a percepção das ambivalências da moratória social para, partindo de uma demarcação política, compreendermos a juventude como um direito. Em estreito diálogo com Nécio Turra Neto (2015) entendemos que a juventude, mais do que uma fase de transição, um momento particular da vida do sujeito, é uma condição social experienciada de diversas maneiras pelos diferentes jovens. Aos jovens das classes médias e alta é oferecido um momento de moratória no qual eles podem efetivamente exercer e experimentar sua condição juvenil, convivendo intensamente com seus pares, indo a festas, fazendo intercâmbios, cursinhos, continuando os estudos na faculdade, enfim, consumindo produtos e serviços e tendo experiências tipicamente destinadas a este público etário/social, sem ainda serem os principais responsáveis pela sua manutenção financeira. Já para os jovens pobres a moratória limitada, e o ingresso antecipado no mercado de trabalho, quase sempre em posições pouco qualificadas, muitas vezes irá imprimir uma certa descontinuidade na sua experiência juvenil.

Dessa forma, Margulis e Urresti (1996) identificam que a moratória vital é um capital energético intrínseco à condição juvenil que, a priori, independe da posição social do sujeito, desde que lhe sejam proporcionadas as condições mínimas de alimentação, saúde e desenvolvimento biológico. Todavia, sobre este capital vital, que é tomado pelos autores como *valor de uso*, desenvolve-se a teia de signos e sentidos que o transforma em *valor de troca*, capital simbólico que se pode adquirir pelo mercado. Ser jovem, sobretudo

em nossos tempos, se transmuta em um conjunto de símbolos e signos que está estetizado no corpo, nas vestimentas, no comportamento, no padrão de consumo de determinados lazeres, que, por sua vez, tornam-se produtos que se adquirem através do mercado. Para além dos elementos simbólicos, a condição social da juventude é forjada a partir de uma *moratória social*, que possibilita um período de formação, estudo e preparo para a vida adulta, no qual o sujeito assume poucas responsabilidades econômicas, reprodutivas e do mundo do trabalho.

A moratória social alude ao fato de que, com a modernidade, grupos crescentes, pertencentes normalmente aos setores sociais médios e altos, adiando a idade de casamento e procriação e por um período, cada vez mais prolongado tem a oportunidade de estudar y de avançar em sua capacitação em instituições de ensino que, ao mesmo tempo, se expandem na sociedade. (Margulis e Urresti, 1998, p.3, tradução nossa)

Esse momento entre a maturidade biológica e social que compreenderia a juventude, é vivenciado de forma muito desigual pelas distintas classes sociais. O capital energético do qual dispõe a juventude é mobilizado socialmente a partir da ótica do mercado, tornando-se neste ponto um crédito social. Destacando a importância da moratória social, percebemos que este crédito se apresenta como uma quantidade de tempo oferecida apenas para os setores mais abastados da sociedade.

Muito embora isso não queira dizer que nós não compreendemos a juventude em sua pluralidade, ou, ainda, que acreditamos que os jovens pobres não são jovens de fato. Ainda em diálogo com Turra Neto (2015), entendemos que ser jovem é ter um corpo jovem, experienciar a vida a partir de uma “moratória vital”, é estar dentro de uma delimitação etária (mesmo que esta seja determinada a partir de convenções sociais). Portanto, ainda que a condição juvenil seja negada para alguns, há jovens em todos os estratos e classes sociais. Reconhecemos também que os jovens, sobretudo os pobres, têm diversas estratégias de enfrentamento e contorno às interdições de suas realidades para ampliarem o seu convívio com os pares, seus momentos de lazer, suas manifestações culturais na cidade. E é justamente por enxergarmos essa pluralidade que identificamos que a experiência juvenil de uns é marcada fortemente pela negação. Assim, quando afirmamos a juventude como direito, assumimos politicamente uma pauta reivindicatória de democratização da condição juvenil.

O argumento que procuramos defender aqui é que o reconhecimento da grande diversidade que marca as jovens e os jovens contemporâneos, que nos conduz a pensar na juventude como um conceito existencial, na medida em que diferentes experiências conduzem a uma diversidade de juventudes possíveis, não deve ser separado de um esforço de definição da juventude, que tenha pretensões mais gerais. Uma definição que, reconhecendo seu caráter de construção social e histórica, seja assumidamente uma idealização, uma proposta do que “deveria ser”, se estivéssemos em uma sociedade com maior equidade. Uma definição que

reivindique a juventude como direito e que permita o cultivo de uma posição crítica (e talvez menos romântica), em relação às experiências daqueles que vivem esta condição de forma precária. (Turra Neto, 2015, p. 122)

Seguindo em diálogo com Nécio Turra Neto (2015), compreendemos que a definição da juventude como um direito nos coloca diante de um desejo, mais do que isso, diante de uma utopia. E aqui não tratamos da utopia enquanto um sonho inalcançável, uma abstração completa, estanque e apartada da realidade social. Pelo contrário, tomamo-la enquanto utopia experimental, uma utopia com os pés fincados no hoje, no agora e que deve nutrir uma práxis socioespacial coerente com a sua realização (Lefebvre, 2006; Lefebvre, 2008; Limonad, 2018). Neste sentido, acreditamos que em toda impossibilidade existe uma possibilidade, e por isso, mais do que simplesmente identificarmos os abismos sociais, econômicos e territoriais que recortam as diferentes juventudes, assumimos sua definição como um ato político que nos engaje na luta pela realização da condição social da juventude como um direito para todas e todos. (Turra Neto, 2015)

Como vimos, nos setores populares a vida laboral começa mais cedo, geralmente com a inserção de jovens em empregos de pouca qualificação, remuneração e prestígio social. A constituição de novos núcleos familiares também costuma se dar mais cedo, muitas vezes motivada por uma gravidez na adolescência. Esses marcadores sociais, o casamento e o ingresso no mercado de trabalho, faz com que a condição juvenil, que é fortemente atrelada a um momento de preparo para a vida adulta, seja podada,

remodelada. Entretanto, Margulis e Urresti (1996) apontam que mesmo nos setores mais pobres vivemos um prolongamento da juventude.

A crise estrutural do mundo do trabalho faz com que muitos jovens que desejam/precisam se integrar às atividades econômicas não encontrem localização no mercado de trabalho, ou, pela própria natureza da rotatividade do emprego precário, fiquem rapidamente desempregados. Além disso, o desenvolvimento industrial que nos contemporiza exige cada vez maior qualificação para a ocupação das vagas, pressionando o conjunto da sociedade a aumentar os anos de escolaridade e qualificação. A combinação entre a hipossuficiência financeira e instabilidade do mercado de trabalho com a necessidade cada vez mais urgente de formação de nível técnico e superior para ocupar postos com melhores condições, faz com que a transição entre a juventude e a vida adulta se alargue também nas camadas populares. (Margulis e Urresti, 1996)

Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Esterman Meyer (2014), no artigo intitulado “Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas”, trazem as vozes de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da periferia de Porto Alegre- RS no intento de compreender a interseção entre a condição social e de gênero dos sujeitos com a própria experiência das suas juventudes. Tomando histórias narradas por eles, as autoras destacam que mesmo os jovens das camadas populares experimentam a moratória social como adiamento da entrada em “contextos adultos”, mesmo vivenciada de formas muito particulares. Em suas falas os jovens, que em sua maioria ainda são solteiros e moram na casa dos pais, relatam que

se sentem jovens porque ainda estudam e são dependentes da família. Eles compreendem que para se tornarem adultos é necessário assumir responsabilidades de outra ordem, como ter uma nova família, arcar com as despesas de casa e ter filhos. Nesse momento destaca-se o recorte de gênero que as autoras elaboram, já que os diferentes destinos sociais construídos para homens e mulheres permeiam as projeções de futuro dos jovens. Casar e ser mãe está no horizonte de várias das jovens, embora ponderem que assumir tais responsabilidades pode ser um dificultador para o desenvolvimento de suas carreiras e a conquistas de sonhos. (Andrade e Meyer, 2014)

Andrade e Meyer (2014) destacam a escolarização com um importante componente da moratória social experimentada por esses jovens. Dialogando com Michel Foucault e Jorge Larrosa, as autoras apontam que os modos de ser jovem são atravessados por muitos tensionamentos, sobretudo no que se refere aos jovens das classes populares, entretanto, o que preponderantemente circunscreve esse momento são as condições individuais e sociais que o grupo tem para viver esse tempo e construir experiências de si, aquelas que serão constitutivas do sujeito. Das falas dos jovens apreende-se o local de centralidade que a escola ocupa em suas vidas.

Suas palavras possibilitam pensar a escola como uma daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos produzem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz e atualiza, uma vez que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que

estão vivas nesses discursos e que expressam algumas verdades de nosso tempo. (Andrade e Meyer, 2014, p. 90)

As autoras acima referidas tratam essencialmente de espaços escolares, entretanto, a partir de nossas pesquisas percebemos que a universidade também se apresenta como um elemento central nas vidas dos jovens cotistas no ponto de vista da moratória social. Seja pela dedicação ao preparo para o futuro com parcial ou total subsistência da família, seja pela centralidade deste espaço na conformação de uma teia de relações e acesso a signos e símbolos que irão os ajudar a compreender o mundo e, além disso, compreender-se no mundo, a experiência universitária é de certa forma um prolongador da condição juvenil desses sujeitos.

Dos jovens entrevistados para esta pesquisa todos são solteiros e sem filhos e em suas falas apresentam uma rotina centralizada pela universidade e as atividades acadêmicas. Ao longo da faculdade todos tiveram ou ainda têm algum suporte familiar para a sua manutenção. Alguns deles moram ainda com os pais e os que precisaram se mudar para Juiz de Fora foram e/ou são auxiliados pelas famílias no processo de mudança e com as despesas da casa nova. Entretanto, pelas limitações financeiras das famílias, a maioria desses jovens precisa contribuir com os gastos de sua manutenção. Nesse sentido, acessam políticas de permanência na universidade, desenvolvem atividades de iniciação científica e extensão com bolsas e fazem estágios remunerados para amortizar os gastos familiares.

Viviane, estudante do curso de Direito noturno desde 2020, relata que já no Ensino Médio exercia atividades remuneradas pelo

Programa Jovem Aprendiz, trabalhando em algumas empresas na cidade com atividades de auxiliar administrativo. Durante a pandemia teve seu contrato prolongado no Jovem Aprendiz, o que foi importante para a sua manutenção e a aquisição de um notebook para possibilitar os estudos em regime remoto. Hoje faz estágio remunerado na Vara da Infância do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), que é o seu local de interesse de formação. Vicente, 22 anos, estudante do curso de artes e design desde 2018 e ingressante pelo grupo B, ao longo da graduação concluiu um curso técnico no Instituto Federal e os estágios concernentes, foi auxiliar de escritório durante a Pandemia e agora está fazendo estágio em marketing, sua área de formação, em uma empresa de engenharia. Ele destaca a importância das bolsas de apoio estudantil na sua permanência. Durante os dois primeiros anos de curso teve uma bolsa no valor de R\$ 500,00, hoje ele possui auxílio transporte e alimentação, o que o possibilita comer no Restaurante Universitário (RU). Vicente afirma que esses auxílios são essenciais para que possa manter a rotina acelerada que combina as aulas, o estágio, a participação em projetos e as atividades de lazer.

De passagem eu ia gastar por mês 330 reais, aí se eu fosse pegar a renda *per capita* da minha família isso ia dar uma pessoa inteira quase. A passagem me ajuda bastante, tenho bolsa nesse estágio que eu faço aqui, e isso já deu uma alavancada na minha profissão. (Entrevistado Vicente, 2022)

Emanuel, 28 anos, estudante do curso de Bacharelado Interdisciplinar Ciências Exatas no turno diurno desde 2018, ingressante pelo Grupo E das cotas, é proveniente de Brasília-DF.

Fez uma primeira graduação em Sistema de Informação em uma faculdade privada na sua cidade de origem com bolsa do ProUni. Já atuava profissionalmente em Brasília em empregos temporários, mas se mudou para Juiz de Fora no início de 2018 para cursar sua segunda graduação. Emanuel teve suporte financeiro da família para se manter em Juiz de Fora até meados de 2018, quando ingressou em um projeto na própria UFJF de mapeamento do campus, atuando na área de Ciências da Computação, seu campo de interesse para o segundo ciclo do bacharelado. Com o dinheiro que recebia nesse projeto, ele conseguia se manter na cidade e dedicar o seu tempo aos estudos e convívio com os colegas na universidade. Na comparação com a experiência que teve na faculdade privada, Emanuel relata que

Era muito claro a diferença de você entrar em uma universidade pública e uma faculdade particular. Por que, primeiro, as pessoas que você vai conversar e interagir na universidade pública, elas estão mais ávidas para conhecer a si mesmos e conhecer os espaços em volta. **Elas ainda não estão certas do que elas são, elas ainda estão se construindo.** Então tem a oportunidade de trocar muita experiência. O que é muito difícil comparar no caso na minha área de TI na minha faculdade privada, eram pessoas muito encaminhadas. Não tinha tanta troca de informação, mudança de ponto de vista, não tinha aproveitar mais os ambientes escolares, conversar com pessoas de outro curso porque você não tinha o refeitório. Não tinha contato com pessoas de outras áreas. (Entrevistado Emanuel, grifo nosso)

Em sua fala, o estudante apresenta o contraste da experiência na faculdade privada com a sua segunda graduação na universidade pública. No seu primeiro curso ele percebia que as pessoas já atuavam profissionalmente, muitos já eram casados e com filhos, e estavam “focadas na diplomação”. Já na UFJF, ele sinaliza que pôde conhecer pessoas de diversas áreas do conhecimento, fazer disciplinas eletivas em outros departamentos, como o de Música. Chamando atenção para a possibilidade de troca com o outro e de contato mais aprofundado com diferentes perspectivas sobre a vida e distintos modos de ser/estar no mundo, o estudante acredita que a universidade pública o proporcionou um intenso processo de (re)fazer-se.

De acordo com a fala de Emanuel, percebe-se que no curso de Tecnologias da Informação seus colegas de classe, em sua maioria, já tinham as vidas polarizadas pelo mundo do trabalho e cuidado com as famílias, sobrando pouco tempo/disponibilidade para ampliar a experiência da faculdade para além das aulas e das exigências curriculares mínimas. Já na universidade pública, ele se depara com muitos jovens que ainda estão começando a construir a trajetória profissional, que ainda não têm “certeza do que são”, “ainda estão se construindo”. Mesmo que exerçam atividades remuneradas, como o próprio Emanuel e também Vicente e Viviane, o tempo de suas vidas é polarizado centralmente pela própria universidade e suas atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares.

É certo que a condição socioeconômica dos jovens cotistas os coloca frente a diversos desafios para sua manutenção nos cursos. Entretanto, o próprio ingresso na Universidade os

oportuniza a realização de atividades remuneradas, como estágios e bolsas de pesquisa/extensão/treinamento profissional, que possuem horários mais reduzidos e flexíveis se comparadas a um emprego formal, e que potencializam suas formações acadêmicas. Os jovens cotistas somam esses rendimentos com auxílios do apoio estudantil, quando disponíveis, e ajuda das famílias, conseguindo assim dar continuidade aos estudos e à experiência universitária.

Dos setores de quem historicamente foi retirada a possibilidade do ensino superior, a Política de Cotas confere não apenas um diploma universitário que os colocará em melhor posição no mercado de trabalho, mas, também oferece meios para que os sujeitos oriundos das camadas populares possam experimentar de fato a suas juventudes. Essa experimentação parte da moratória social que os permite resguardar uma parcela significativa do seu tempo para os estudos, convívio com os pares, lazer, engajamento em movimentos sociais, atividades culturais e formativas. Dessa forma, ainda que sejam vários os percalços destinados aos caminhos dos jovens pobres por conta das tremendas desigualdades estruturantes da nossa sociedade, a Política de Cotas se desdobra num conjunto de direitos, dentre eles o direito de ser jovem.

Considerações Finais

Se por um lado a juventude abarca um componente etário, que diz desse corpo jovem experimentando a sua própria corporeidade e o mundo dentro de um contorno geracional, ela também compreende um forte componente social. A muitos jovens é negado o direito de desfrutar da juventude, desse momento particular e intenso de experimentação, de convívio com os pares,

de lapidação da consciência sobre o mundo e de preparo para o futuro. O ingresso prematuro na vida laboral dos filhos das camadas populares, geralmente em empregos precários em que se exige pouca qualificação, acaba por representar uma certa descontinuidade em suas juventudes. A escolarização é um importante elemento da moratória social destinada aos jovens e, já de antemão, nas entrevistas percebemos que a entrada na universidade significou para eles um prolongamento da sua condição juvenil. Durante as suas experiências universitárias os jovens contaram com parcial subsistência de suas famílias, com bolsas de apoio da universidade, projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional remunerados e bolsas de estágios, que os possibilitaram condições materiais para seguirem com os estudos. Com isso, esses jovens puderam aproveitar parte significativa de seu tempo para o convívio com amigos, lazer, engajamento em movimentos, atividades culturais e formação acadêmica no intuito de prepararem-se para o ingresso no mercado de trabalho.

A entrada na universidade altera profundamente a trajetória desses jovens e a relação com a cidade tanto daqueles que são oriundos de Juiz de Fora, quanto dos que se mudaram para cursar a graduação. O grupo oriundo da cidade que permaneceu morando com os pais passou a frequentar outros pontos da cidade. Se antes seus cotidianos eram bastante circunscritos aos seus bairros periféricos, após o ingresso o início da faculdade as regiões centrais e a cidade alta, onde se localiza a UFJF, se tornam os lugares mais frequentados, seja para lazer, seja para o estudo e os estágios. Dos jovens oriundos de outras cidades, muitos precisaram se mudar para Juiz de Fora e outros realizam um movimento pendular diário. Aqueles que vieram de cidades menores em um

primeiro momento se assustam com o tamanho da cidade, a maior complexidade na mobilidade e as paisagens urbanas. Tanto eles quanto os oriundos de cidades maiores enxergam a vinda para Juiz de Fora como uma oportunidade de construção de um futuro melhor. Eles vão aos poucos se familiarizando com as paisagens, criando novas rotinas, atribuindo sentido aos novos espaços, reconhecendo neles e tecendo novos projetos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, S dos S., MEYER D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. In: **Educar em Revista**, Edição Especial n. 1, Editora UFPR, Curitiba, 2014, p. 85-99

BOLESINA, I. GERVASONI, T. A. O direito fundamental à igualdade e o princípio da solidariedade como fundamento constitucional para as ações afirmativas. In: **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, v.2, n.1, Jan/Jun, 2016.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DF, 2012.

BRENNER, A. *et al.* **Juventude Brasileira: Culturas do Lazer e do Tempo Livre**. In: Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Um olhar sobre o jovem no Brasil / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz.– Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008

CASSAB, C. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. In: **Perspectiva**: Publicação da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, v. 34, n. 128, p. 39-51, dez. 2010

CAVALCANTI, L. de S. Olhar Geográfico em Formação: jovens estudantes de geografia e desafios urbanos concretos. In: PAULA, F. M. et al (org). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2016

DAYRELL, J.. O jovem como sujeito social. In: O. Fávero, M. Sposito, P. Carrano, & R. Novaes (Orgs.), **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO; MEC; Anped, 2007

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018

GROPPO, L. A. O Funcionalismo e a tese da Moratória Social na análise das rebeldias juvenis. In: Revista **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.14, n.26, p.37-50, 2009

_____. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. In: **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015

_____. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Primeira versão, 2006

_____. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008

LIMONAD, E. Uma utopia com os pés no chão: algumas considerações sobre práticas espaciais transformadoras. In: **Novos Cadernos NAEA**. v. 21, n. 2, p. 79-92, maio-ago, 2018

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008

MARGULIS, M.; URRESTI, M. “La juventud es más que una palabra”. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es Más Que una Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 25

_____. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H. (Orgs.). **Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santafé de Bogotá: Paidós, 1998.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. In: **Análise Social**. Vo. XXV, 1990. p. 139-165

PAULA, F. M. A. Juventudes e cidades: uma leitura espacial. In: PAULA, F. M. et al (org). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2016

TURRA NETO, N. Definir a Juventude como ato Político: na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, L. et al (org). **A cidade e seus Jovens**. Ed. PUC Goiás, Goiânia, 2015.

Submetido em: 29 de agosto de 2023

Devolvido para revisão em: 02 de dezembro de 2023

Aprovado em: 15 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3122

COMO CITAR:

DE VIEIRA SOUZA, A. Jovens cotistas e espaço: a juventude como direito. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 237-276. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3122>. Acesso em: dia/mês/ano.

**POR UM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
GEOGRAFIA NO/DO
SEMIÁRIDO**

*FOR TEACHING AND LEARNING
GEOGRAPHY IN/OF THE
SEMIARID*

*PARA UNA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA
EN/DEL SEMIÁRIDO*

Leandro Vieira Cavalcante
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN)
leandro.cavalcante@ufrn.br

Resumo:

A partir de relato de experiência mediado por debate teórico-prático, discorre-se sobre perspectivas de ensino-aprendizagem de Geografia no/do Semiárido, mediante contribuições da chamada Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Nesse sentido, discute-se a necessidade e a importância de um ensino-aprendizagem de Geografia no/do Semiárido, para efetivamente contribuir com a produção de um conhecimento geograficamente situado que possibilite apreender essa região a partir de sua diversidade de relações, processos, dinâmicas, sujeitos, paisagens e territórios. Defende-se que reside também na Geografia a chave de leitura e tomada de consciência para a transformação do mundo, em particular nos rincões mais remotos do Semiárido, onde se observam experiências exitosas de uma educação portadora de sentidos e de práxis críticas e emancipatórias.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação Contextualizada, Convivência com o Semiárido, Geografia do Semiárido.

Abstract:

Based on a story of experience mediated by the theoretical-practical debate, perspectives for teaching and learning Geography in/from the Semiarid are discussed through contributions from the so-called Contextualized Education for Coexistence with the Semiarid. In this sense, the need for and importance of the teaching and learning of Geography in/from the Semiarid region are discussed to effectively contribute to the production of geographically located knowledge that allows us to understand this region based on its diversity of relationships, processes, dynamics, subjects, landscapes, and territories. It is argued that the key to reading and becoming aware of the transformation of the world also lies in Geography, particularly in the most remote corners of the Semiarid, where successful experiences of an education that carries meaning and critical and emancipatory praxis can be observed.

Keywords: Teaching Geography, Contextualized Education, Coexistence with the Semi-Arid, Geography of the Semiarid.

Resumen:

A partir de un relato de experiencia mediado por el debate teórico-práctico, se discuten perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en/desde el Semiárido, a través de aportes de la llamada Educación Contextualizada para la Convivencia con el Semiárido. En este sentido, se discute la necesidad e importancia de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en/desde la región Semiárida, para contribuir efectivamente a la producción de conocimientos geográficamente situados que permitan comprender esta región a partir de su diversidad de relaciones, procesos, dinámicas, sujetos, paisajes y territorios. Se sostiene que la clave para leer y tomar conciencia de la transformación del mundo también reside en la Geografía, particularmente en los rincones más remotos del Semiárido, donde se pueden observar experiencias exitosas de una educación portadora de significados y praxis crítica y emancipadora.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía, Educación Contextualizada, Convivencia con el Semiárido, Geografía del Semiárido.

Introdução

Podemos considerar as práticas educativas gestadas desde o “chão da sala de aula” como portadoras de importantes instrumentos de transformação social que contribuem para potencializar o ensino-aprendizagem, valorizando o diálogo de saberes, as relações afetivas e a produção do conhecimento crítico, humanista e revolucionário. Pensadores como Paulo Freire (1967, 1968, 1992, 1996) e Carlos Brandão (1986, 2002, 2006), dentre outros(as), nos dão valiosas pistas para a produção e o fortalecimento de uma Educação Popular que dialogue com as demandas de nosso povo com base na liberdade, na consciência de classe e na construção de uma outra sociedade, mais justa, igualitária e fraterna.

Particularmente no Semiárido, uma porção do território brasileiro que se estende por grande parte do Nordeste e do norte de Minas Gerais, experiências exitosas vêm nos dando preciosas lições de como a Educação pode, efetivamente, ser utilizada como prática de liberdade e como um instrumento de resistência. Muitos(as) pensadores(as), a exemplo de Pimentel (2002) e Martins (2006), resumem essas experiências como “Educação Contextualizada”, realizada nos rincões do Semiárido a partir da atuação e mobilização da comunidade escolar, de organizações da sociedade civil e de movimentos sociais, capazes de produzir concepções e práticas educativas próprias ao contexto ambiental e social do Semiárido, como afirmam Silva, Souza e Cavalcante (2022).

Defendemos que a Educação Contextualizada no Semiárido é portadora, nos termos de hooks (2017, p. 11), de uma “pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial”. Isso ocorre porque a Educação Contextualizada, embasada nos princípios didáticos e políticos da Educação Popular, é

produzida no âmbito da luta de movimentos políticos em defesa da vida no Semiárido, no bojo da articulação social que, desde os anos 1980, defende um outro projeto de educação e de desenvolvimento para essa região, o qual seja capaz de alterar o quadro de negação de direitos sociais historicamente instaurado.

É nesse sentido que apresentamos este breve ensaio¹. Ele foi redigido tomando como base notas de aula e pensamentos que vêm sendo registrados no percurso profissional do autor no âmbito de práticas didáticas e políticas realizadas desde o Semiárido, a partir de experiências acumuladas em escolas, universidades, comunidades rurais e organizações sociais do Ceará e do Rio Grande do Norte, onde realiza-se uma série de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por meio desse relato de experiência mediado por um debate teórico-prático, discorre-se sobre algumas das perspectivas de ensino-aprendizagem de Geografia no/do Semiárido, mediante contribuições da Educação Contextualizada no Semiárido.

Dentre essas experiências acumuladas pelo autor, até o momento, destacam-se cinco principais: i) atuação como educador de Geografia na Escola Família Agrícola Jaguaribana, uma escola do campo comunitária e contextualizada, localizada em Tabuleiro do Norte/CE; ii) realização de atividades de ensino e extensão em escolas públicas de municípios cearenses e potiguares, onde pôde-se aplicar oficinas práticas alicerçadas na Educação Contextualizada; iii) atuação como assessor e educador popular de organizações da sociedade civil que trabalham com Educação Popular na perspectiva da Convivência com o Semiárido, como a Cárita Diocesana de Limoeiro do Norte/CE e de Caicó/RN; iv) oferta regular do

¹ Trata-se de uma versão revisada e ampliada de capítulo originalmente publicado no livro “A natureza e a geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro” (Cavalcante, 2023).

componente curricular de Estudos Regionais do Semiárido, no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus Caicó; v) realização de ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Grupo de Pesquisa Territórios do Semiárido (SEMIAR), por nós coordenado.

Esse conjunto de experiências acumuladas, a partir de um profícuo diálogo de saberes vivenciado em escolas, universidades, comunidades rurais e organizações sociais possibilitaram-nos uma vivência prática e cotidiana com a materialidade da Convivência com o Semiárido e, particularmente, da Educação Contextualizada. Esse envolvimento didático e político nos formou enquanto sujeito social e educador que exerce sua práxis com os “pés no chão”, cravados na realidade objetiva do Semiárido. Nesse sentido, defendemos que o relato de experiência aqui apresentado deve ser entendido também enquanto um instrumento metodológico de sistematização das experiências acumuladas, mas mediadas por um debate teórico e crítico-reflexivo que permite aprofundar a temática voltando-se para os processos de ensino-aprendizagem de Geografia.

Semiárido, Educação Contextualizada e Ensino de Geografia

O Semiárido brasileiro é tradicionalmente associado a uma imagem estereotipada marcada pela presença da seca, da fome e da miséria, relacionado a um ambiente rústico e que não apresenta possibilidades de sobrevivência aos seus habitantes. Todavia, tal imagem não leva em conta toda a diversidade sociobiogeográfica expressa nos diferentes modos de ser e de viver no Semiárido, entendido enquanto território pleno de saberes e sentidos, com características ambientais, sociais e culturais que denotam a riqueza do lugar e a necessidade de produzir outras narrativas acerca de suas

características e sua pluralidade de relações social e territorialmente estabelecidas.

Esse entendimento se fortalece a partir de uma nova consciência sobre o que seria o Semiárido, pouco a pouco difundida nas escolas e nas universidades, por exemplo, através de ações alicerçadas no paradigma da Convivência com o Semiárido por meio de práticas didático-pedagógicas abalizadas pela chamada Educação Contextualizada. Tais práticas orientam as práxis educativas que reverberam em novos modos de ensinar e aprender Geografia, em particular no próprio Semiárido, o qual passa a ser ressignificado em função das especificidades inerentes ao seu contexto geográfico.

Para Silva (2010), as imagens amplamente divulgadas no imaginário nacional em filmes, novelas, livros, músicas, telejornais e revistas, reforçam a ideia do Semiárido enquanto sinônimo de “espaço-problema, terra das secas, região de fome e da miséria” (p. 83). Todavia, tais adjetivações são fruto de julgamentos superficiais sobre sua realidade que dão origem a uma narrativa estigmatizada da região, atendendo a interesses da elite política e econômica que reduzem o quadro de miséria e pobreza apenas aos condicionantes naturais e aos impactos da seca, ocultando a negação de direitos e a ausência de políticas públicas e de ações pautadas na convivência com o ambiente.

Ainda de acordo com o supracitado autor, “um dos pressupostos fundamentais para a convivência com o semi-árido é uma nova percepção que ajude a retirar as culpas atribuídas às condições naturais e enxergar o espaço do semi-árido como as suas características próprias” (p. 378). Silva (2003, p. 378) defende também que:

[...] a perspectiva da convivência requer e implica um processo cultural, de educação, de uma nova

aprendizagem sobre o meio ambiente, dos seus limites e potencialidades. Requer a constituição de novas formas de pensar, sentir e agir de acordo com o ambiente no qual se está inserido. Ou seja, a convivência envolve a percepção da complexidade e requer uma abordagem sistêmica do semi-árido brasileiro possibilitando a compreensão das dimensões geofísica, social, econômica, política e cultural.

A Convivência com o Semiárido pressupõe um conjunto de ações e relações que dialogam com a perspectiva do bem-viver na região, a partir de práticas que considerem os limites e as potencialidades do ambiente semiárido, assegurado por políticas públicas específicas², tecnologias sociais de captação e armazenamento de água, universalização do acesso à terra e à água, garantias de saúde e educação de qualidade, geração de oportunidades de emprego e renda, difusão da agroecologia e economia solidária, participação das organizações sociais e comunitárias, manejo adequado dos bens naturais, acesso à cultura e às artes, dentre outras. Para tanto, é necessário que um “outro sentido de Semiárido” seja construído e fortalecido, a fim de contribuir com as mudanças de que a região precisa, pautadas na convivência e no respeito.

De acordo com Pereira (2016, p. 8), “sob a ótica das ideias de convivência com o semiárido, as representações territoriais tendem a mudar. Saem de cena as imagens de solos rachados e população faminta e sem água para dar lugar ao semiárido que, se bem cuidado, pode ser verde e produtivo”, mas sem negar a realidade objetiva que se faz presente no cenário regional. Dedicar-se à compreensão do

² A exemplo do Programa Cisternas, política pública responsável por implementar centenas de cisternas de captação e armazenamento de água no Semiárido, segundo discorrem Arsky (2020), Diniz, Santos e Rozendo (2022) e Cavalcante e Sousa (2022), entre outros(as).

Semiárido para além dos estereótipos historicamente estabelecidos é um “exercício de brasilidade”, como assegura Ab’Saber (1999), de modo a produzir conhecimentos que sejam verdadeiramente importantes e que levem a possibilidades reais de superação das injustiças que acometem a região, conforme defendido pelos povos e organizações sociais, com protagonismo, pertencimento e respeito às diferentes formas de ser, pensar, viver e sonhar no Semiárido.

Nesse sentido, o Semiárido precisa ser entendido, segundo Carvalho (2012), como um mosaico de distintos quadros sociais e ambientais, que configuram territórios diversos, complexos e multidimensionais sobrepostos pelos “contextos peculiares de sua gente e seus geoambientes”, os quais não podem ser reduzidos aos discursos de fatalidade climática, natureza hostil, comodismo social e alienação política. De acordo com Malvezzi (2007), o Semiárido deve ser apreendido a partir de uma visão holística de mundo, a considerar a diversidade de situações geográficas materializadas nos territórios, dotados de importantes singularidades que precisam ser amplamente evidenciadas e potencializadas como forma de construir e disseminar outras imagens da região.

É nesse contexto em que se inserem as contribuições da chamada Educação Contextualizada, entendida enquanto a dimensão pedagógica da Convivência com o Semiárido. Trata-se de uma “pedagogia decolonial”³ ancorada no fortalecimento do pertencimento com a região e na valorização de práticas educativas que procuram dialogar com o meio no qual os educandos estão inseridos. Com isso, é possível promover uma educação que seja portadora de conhecimentos realmente emancipatórios e que estejam

³ Nos termos de Mouján, Carvalho e Ramos Júnior (2020).

voltados para a construção da vida, como nos ensina Freire (1996), possibilitando trazer os discentes e a comunidade como um todo para o centro do processo pedagógico, ao considerar as especificidades dos territórios e a importância da educação para a transformação social dos sujeitos que (re)produzem sua existência no seio do Semiárido.

Nesse aspecto, e considerando o diálogo com a Geografia do Semiárido, a Educação Contextualizada possibilita o desenrolar de significativos processos dialógicos de construção de saberes, em que a relação com o meio passa a ser valorizada em detrimento de práticas que desconsideram a realidade local e as reais necessidades dos educandos, da comunidade e dos territórios, entendendo que a educação deve partir da experiência e das demandas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, potencializando o ensino-aprendizagem. Há, portanto, a possibilidade de produzir novos conhecimentos que sejam realmente importantes e que tenham algum significado para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para tanto, mediante ações pautadas no ensino-aprendizagem de Geografia, é possível promover uma reflexão nos âmbitos escolar e universitário que evidencie as características que fazem do Semiárido um ambiente rico em potencialidades, inclusive potencialidades pedagógicas que o transformam num “ecossistema socioeducativo”, segundo defendido por Pimentel (2002) e Braga (2004). Considera-se que o ensino de Geografia necessita centrar-se num currículo que tenha como foco a relação com o meio, a partir de processos educativos que aproximem os discentes dos territórios e considerem os saberes populares e o diálogo entre universidade, escolas e comunidades, a partir de metodologias ativas que priorizem um ensino-aprendizagem de qualidade e que coadunem com as demandas do contexto social e ambiental no qual se encontra.

Particularmente na Educação Básica e no Ensino Superior, é importante que a Educação Contextualizada seja pautada no âmbito do debate acerca da Geografia do Semiárido, ao considerar toda uma diversidade de saberes que permeiam o ambiente e que necessitam dialogar com os conteúdos dos componentes curriculares diretamente vinculados a essa temática. Isso pode resultar na produção de novos conhecimentos sobre as limitações e potencialidades dessa região, contribuindo com a melhoria da formação humana e do desempenho escolar e acadêmico dos discentes.

Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

Conforme anunciado por Malvezzi (2007), a lógica da Convivência com o Semiárido foca a dimensão da vida em meio às condições socioambientais da região, a considerar seus limites e suas potencialidades, de modo a pressupor novas formas de aprender e lidar com esse ambiente a fim de alçar melhores condições de vida. Conforme esse autor, a Convivência com o Semiárido “[...] precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático” (p. 132). É aí que se inserem as contribuições da Educação Contextualizada, que extrapolam os limites dos espaços escolares e universitários e alcançam todas as esferas da vida em sociedade.

É nesse sentido, portanto, que devemos entender o Semiárido enquanto um “[...] ecossistema socioeducativo, ou seja, um espaço de aprendizagens, no qual ocorrem, cotidianamente, processos formativos na interação entre ser humano e natureza” (PIMENTEL, 2002, p. 54). Isso ocorre porque, segundo argumenta Pimentel (2002), é através das experiências vividas no processo educativo que os “sujeitos reconhecem novas possibilidades de sentir, pensar e agir no

Semiárido”, no sentido de fornecer as necessárias contribuições para o fortalecimento da Convivência com o Semiárido e para a garantia de uma vida mais digna e com direitos assegurados nesta região.

Isso se faz evidente a partir de uma tomada ampla de consciência sobre os problemas estruturais que acometem a região e seus possíveis mecanismos de superação, os quais passam pelo entendimento dos princípios e práticas da Convivência com o Semiárido transmitidos em espaços formais e não formais de ensino por meio de ações pedagógicas da Educação Contextualizada. Refletindo acerca disso, Ab’Saber (1999) defende que as soluções que garantiriam uma vida melhor no Semiárido dependem do nível de conhecimento sobre a região por seus próprios habitantes, ao assegurar que:

O começo das soluções mais substantivas para os problemas do homem e da sociedade no domínio dos sertões dependerá do nível de conhecimento da realidade regional. Não adiantam idéias salvadoras, elaboradas por uma mentalidade burguesa e distante, destinada quase sempre a alimentar argumentos dos demagogos e tritular recursos que deveriam ter destino social mais generoso (AB’SABER, 1999, p. 23).

É importante pontuar que a Educação Contextualizada já é uma realidade numa grande quantidade de espaços formais e não formais de ensino encontrados na região, onde é possível aplicar na prática os preceitos da Convivência com o Semiárido, de modo a fortalecê-la e aprimorá-la de acordo com as especificidades de cada local e com as demandas dos próprios sujeitos. Assim, a Educação Contextualizada se faz presente em inúmeras experiências que efetivamente evidenciam o sentido de uma educação no/do Semiárido, voltada para as demandas de sua gente e conforme as pautas defendidas pela sociedade civil organizada que busca por

mudanças paradigmáticas na região onde a educação de qualidade assuma uma posição central.

De acordo com Reis e Rocha (2019, p. 31), esse movimento vem se afirmando cada vez mais “como resultado de uma articulação de vontades que constituem a sinergia necessária para a efetivação de uma reversão da educação até então descontextualizada, colonizadora e reducionista do Semiárido”, onde os sentidos atribuídos à região “[...] funcionam como sustentáculos de uma lógica de dominação erigida por uma epistemologia que impossibilita a coexistência de diferentes formas de ser/estar/interagir no mundo” (RAMOS, 2017, p. 15). A Geografia, nesse aspecto, tem muito a contribuir, fornecendo os instrumentais necessários para a práxis contextualizada no Semiárido.

Dessa forma, a emergência de uma Educação Contextualizada realmente comprometida com a transformação do Semiárido surge como fundamental para a construção de um novo amanhã e para esperar horizontes possíveis de transformação social. Isso faz com que se constitua, em todo caso, uma Pedagogia da Esperança (Freire, 1992), reafirmada em cada experiência que questiona a ordem “natural” das coisas e aponta caminhos verdadeiramente capazes de fazer do Semiárido um local com mais oportunidades e igualdade de direitos, a começar pelo direito à educação, seja nas escolas e/ou nas universidades.

É necessário destacar que, antes mesmo das primeiras tentativas de inserção da Educação Contextualizada no Semiárido nos processos formais de ensino, adentrando aos espaços escolares, a mesma já orientava as práticas educativas de assessoria e extensão realizadas por organizações da sociedade civil e movimentos sociais junto a comunidades e grupos populares. Infere-se, portanto, que a

Educação Contextualizada é um instrumento que surge com as próprias concepções de Convivência com o Semiárido, moldadas a partir da defesa política de projetos outros de desenvolvimento na região, em que são consideradas as demandas efetivas de sua população, entre as quais insere-se a necessidade de processos dialógicos de produção e compartilhamento de saberes.

Tal concepção já estava presente quando da realização do I Seminário Educação no Contexto Semiárido Brasileiro, em 2000, em Juazeiro/BA, que resultou na criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) no ano seguinte. Os princípios da Educação Contextualizada foram reafirmados na I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, realizada também em Juazeiro, em 2006. Neste encontro, organizado pela RESAB, evidenciou-se a diversidade de experiências contextualizadas praticadas na região e defendeu-se que:

A nossa luta por uma educação contextualizada para a convivência com o Semi-Árido decorre de longos processos em que se inscrevem diversas experiências de educação, governamentais e não-governamentais, formais e não-formais, situadas no Semi-Árido Brasileiro, que vêm fazendo inflexões curriculares e metodológicas e colocando importantes questões para fazer a educação do Semi-Árido vincular-se às formas de vida e às problemáticas aqui existentes (MALVEZZI, 2007, p. 132).

Logo, a Educação Contextualizada se faz presente em todos aqueles espaços onde o Semiárido é pautado a partir de uma perspectiva de educação que “[...] respeite e valorize os contextos, as identidades, a cultura e a diversidade dessa região, ou seja, que faça sentido na vida das pessoas e para o lugar onde elas vivem” (ASA, 2011, p. 27). Numa forte imbricação com a Educação Popular e a

Educação do Campo, a Educação Contextualizada assume um diferencial ao considerar os princípios da Convivência com o Semiárido como norteadores de seus processos pedagógicos de ensino-aprendizagem e de construção compartilhada de saberes e sentidos. Dentre as inúmeras experiências passíveis de serem observadas na região, evidencia-se aquelas realizadas em escolas centradas na contextualização dos conteúdos e das práticas pedagógicas.

São significativos os esforços realizados, por exemplo, nas Escolas Família Agrícola (EFAs), as quais estão pautadas na pedagogia da alternância, na educação popular, na agroecologia e na formação cidadã, com base nos preceitos da Educação Contextualizada e da Convivência com o Semiárido, que fazem desses espaços verdadeiros lócus de transformação social a partir de um processo educativo que emerge dos anseios e necessidades da população da própria região. Com base numa gestão comunitária dos processos pedagógicos e de funcionamento das escolas, as EFAs do Semiárido representam uma materialização dos esforços da construção da convivência pelas vias da educação.

Dentre as EFAs do Semiárido, destacam-se aquelas localizadas na Bahia, no Ceará (Figura 1) e no Piauí, com mais de 30 escolas, registrando-se também escolas (ativas e/ou inativas) no Rio Grande do Norte, em Sergipe, em Alagoas e no norte de Minas Gerais, configurando uma rede de espaços escolares contextualizados, onde o Semiárido assume lugar de destaque nos processos de ensino-aprendizagem. Para além de uma teoria, a Educação Contextualizada revela-se enquanto práxis.

Figura 1: Momento de ensino-aprendizagem centrado em práticas da Educação Contextualizada na Escola Família Jaguaribana Zé Maria do Tomé (Tabuleiro do Norte/CE)



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Essas iniciativas merecem ser destacadas considerando os grandes desafios da rede escolar do Semiárido, marcada pela presença de escolas sem a adequada infraestrutura e pela falta de material didático apropriado para implantar processos didático-pedagógicos inclusivos e inovadores. Além disso, verifica-se que ainda é elevado o percentual de educadores das escolas da região sem a formação adequada para a prática do magistério, o que dificulta a elaboração e execução de planos pedagógicos e de currículos contextualizados. Também deve ser considerado o meio social onde as crianças, jovens e adolescentes do Semiárido estão inseridos, quando muitos deles são obrigados a abandonar os estudos para trabalhar e complementar a renda familiar. Bem como, observa-se uma escassa valorização do trabalho docente e um insuficiente incentivo à formação continuada dos educadores.

Mesmo diante desses desafios, é possível identificar alguns avanços da Educação Contextualizada no Semiárido. Para além das

experiências exitosas realizadas nas EFAs, há também escolas municipais e estaduais onde essa concepção de educação orienta os currículos e os Projetos Político-Pedagógicos, bem como as práticas educativas e a formação de educadores. É o caso de escolas, por exemplo, localizadas nos Sertões de Crateús/Inhamuns e no Sertão Central, no Ceará, onde a Educação Contextualizada foi instituída enquanto política pública em pelo menos 15 municípios e passou-se a adotar os princípios da Convivência com o Semiárido enquanto centrais nos processos de ensino-aprendizagem, seja em escolas da zona rural, seja da zona urbana.

Inclusive, no Ceará, por meio do Projeto de Lei 18.164/22, a “Educação Contextualizada para o Semiárido” tornou-se lei estadual em 2022, a qual “possibilita que essas escolas vinculem, de forma mais orgânica e participativa, seus projetos pedagógicos aos seus alunos e realidades do contexto social e dos territórios em que estão inseridas”, conforme destacado pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (OPINIÃO, 2022). Esse é mais um exemplo que evidencia a articulação política em defesa da educação no Semiárido, a qual deve dialogar com os princípios da convivência e com as demandas dos sujeitos sociais que têm aí o lócus de sua existência.

Educação Contextualizada no Ensino-Aprendizagem de Geografia do Semiárido

A Educação Contextualizada, como visto, está pautada num conjunto de práticas de ensino-aprendizagem que considera as especificidades próprias do Semiárido, a partir de atividades e metodologias orientadas para ações didático-pedagógicas voltadas para as particularidades desta porção do país, historicamente negligenciada por políticas públicas voltadas às necessidades da

população e, quando implementadas, bastante arraigadas às problemáticas de ordem climática.

Autores como Pimentel (2002), Braga (2004), Mattos (2004), Martins (2006), Malvezzi (2007), Silva, Dantas e Bueno (2009), Baptista e Campos (2013), Cunha, Santos e Pérez-Martin (2014), Kraus (2015), Andrade e Fernandes (2016), Silva, Araújo e Araújo (2018), Pacheco (2020) e Nascimento e Silva (2020), entre outros, defendem que por meio da contextualização é possível compreender o Semiárido em toda sua diversidade; a considerar também o intrínseco diálogo estabelecido com a Geografia e suas contribuições para o ensino-aprendizagem.

Braga (2004) e Malvezzi (2007) argumentam acerca da necessidade da produção de outros sentidos sobre o Semiárido, o qual deve considerar a diversidade de práticas educativas observadas no interior da região, carregadas de ensinamentos que devem guiar as ações de ensino realizadas não só na Educação Básica, como também no Ensino Superior. Inclusive, na grade curricular dos cursos de graduação em Geografia de instituições de ensino superior localizadas no Nordeste, por exemplo, o debate sobre o Semiárido é recorrente, perpassando por diferentes componentes curriculares e tratando-se de um conteúdo trans-inter-multi disciplinar. Isso implica também na adoção de metodologias que consigam abarcar a complexidade que é a Geografia do Semiárido.

Conforme defendido por Callai (2000, 2005), a construção do conhecimento geográfico deve partir do lugar, pois a partir daí os educandos têm as capacidades cognitivas suficientes para compreender o mundo a sua volta e fazer as devidas conexões espaciais que os levam a se perceber diante da complexidade social e ambiental na qual estão inseridos. A autora assegura que

compreender “o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2000, p. 72), haja vista que os lugares estão repletos de histórias e são formados por pessoas que necessitam compreender o papel que ocupam no mundo.

Ainda de acordo com Callai (2011, p. 129), “através da leitura do espaço o importante é ler o mundo, o que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas contextualizadas, compreendendo o significado das formas que desenham as paisagens”. Isso é necessário para que seja possível produzir um *conhecimento geograficamente situado*, que parta da realidade objetiva vivenciada pelos discentes a partir de seus próprios mundos, sem desconsiderar a dimensão da totalidade. Não por menos, Callai (2000, 2005, 2011) vai defender que o lugar onde se vive é caracterizado pela experiência e pelo mundo vivido, cujo conhecimento deve abarcar esse cotidiano, o qual é um elemento chave para o ensino-aprendizagem de Geografia:

O conhecimento das potencialidades do lugar e das capacidades de ação das pessoas que ali vivem são condições fundamentais para o exercício de fazer do lugar aquilo que interesse a quem vive nele. Reconhecer que existem potencialidades no lugar e que as pessoas têm capacidades, muitas vezes para além do que lhes é exigido e até permitido, já é um passo na busca de construção de um lugar solidário para a vida de todos que ali vivem, mas acima de tudo é muito importante ter a compreensão do que está acontecendo, seja no lugar, seja no mundo. Essa busca gera necessariamente um processo de aprendizagem, com significado, para a vida particularizada de cada um e a vida, do/no conjunto da sociedade (CALLAI, 2011, p. 137).

É considerando as especificidades do lugar, enquanto mecanismo de produção de um *conhecimento geograficamente*

situado no Semiárido, que as práticas didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem de Geografia centradas nos preceitos da Educação Contextualizada são planejadas e executadas. Para tanto, é necessário dispor de metodologias que levem os educandos a apreender o Semiárido em suas múltiplas dimensões, a fim de que, a partir do estudo do lugar, consigam fazer as conexões espaciais que lhes garantam o entendimento do mundo. Faz-se preciso, pois, um esforço didático-pedagógico para fazer com que o Semiárido seja compreendido, de fato, como um “ecossistema socioeducativo” de modo a dotar o ensino-aprendizagem de Geografia de sentido, independentemente do nível de escolaridade.

Isso passa pela necessidade de contextualizar os currículos conforme a realidade local, partindo das características geográficas do próprio Semiárido e tomando como uníssono suas dimensões ambientais, naturais, sociais, econômicas, políticas, culturais e territoriais. Nessa perspectiva, de acordo com Callai (2011, p. 133), estudar e aprender Geografia a partir da análise geográfica por meio da observação, análise e compreensão do mundo nos encaminha a discutir a nossa própria realidade, o que implica numa mudança de postura pedagógica que possibilite considerar o Semiárido como parte importante e indispensável do processo de ensino-aprendizagem, seja qual for os objetos do conhecimento que estejam sendo ministrados.

Há, desse modo, a necessidade de considerar a aplicação de metodologias diversificadas e adaptadas ao contexto semiárido, trabalhando com recursos e materiais encontrados no próprio ambiente e nos arredores dos espaços de ensino, envolvendo diretamente os educandos nas atividades didático-pedagógicas para que se tornem protagonistas de seu processo de ensino-

aprendizagem. Isso se dá a partir da mediação central da figura dos educadores, que devem ter consciência dos princípios da Educação Contextualizada e sua vinculação com o fortalecimento da Convivência com o Semiárido, para que possam conduzir com sucesso a construção e transmissão dos saberes indispensáveis à contextualização dos objetos do conhecimento.

Considerando que a Educação Contextualizada pressupõe a realização de uma série de atividades tomadas em conjunto, são inúmeras as práticas didático-pedagógicas que podem ser postas em evidência nas aulas de Geografia, as quais abarcam fenômenos que dizem respeito diretamente ao Semiárido ou focam em temáticas específicas, mas que estão em diálogo e interseção com demais conteúdos. A aplicação de atividades práticas, por exemplo, é um instrumental que potencializa os processos de ensino-aprendizagem contextualizados, possibilitando a efetiva participação dos discentes ao intercalar momentos de exposição teórica e de realização de oficinas práticas, mediadas pela construção compartilhada de saberes entre os sujeitos envolvidos na atividade.

Dentre as inúmeras possibilidades⁴, cita-se uma sequência didático-pedagógica voltada para o estudo dos solos do Semiárido, dialogando com os conteúdos de Pedologia e Geografia Agrária ministrados na Educação Básica e no Ensino Superior. Considera-se que o solo é componente essencial do ambiente semiárido, cuja importância é normalmente desconsiderada e pouco valorizada, mas que pode ser potencializada a partir de um processo educativo que

⁴ Nas obras organizadas por Queiroz e Girão (2023) e Abreu e Alves (2023) há importantes exemplos de sequências didático-pedagógicas diretamente associadas a conteúdos e atividades práticas que podem ser realizadas sob o viés da Educação Contextualizada.

privilegie os princípios da Educação Contextualizada centrada na relação dialética e dialógica entre sociedade-natureza.

A sequência didático-pedagógica sobre essa temática pode ser distribuída em quatro momentos principais, a saber: i) Exposição teórica e debate acerca dos solos do Semiárido, através da realização de momentos formativos sobre as características dos solos da região, indicando suas potencialidades, limitações e fragilidades; ii) Realização de aulas de campo, mediante vivência no ambiente semiárido para observação e análise da paisagem, bem como para a coleta de amostras de solo pelos próprios discentes, de modo a contribuir com uma aproximação maior com a temática estudada; iii) Aplicação de atividades lúdicas, através da realização de oficinas práticas de produção de tinta à base de solo para subsidiar a elaboração de painéis artísticos e motivar reflexões sobre os diferentes usos do solo; iv) Realização de debates acerca das problemáticas observadas e as temáticas estudadas, resgatando os saberes coletivamente produzidos e gerando reflexões acerca do conteúdo, a fim de ressignificar o próprio Semiárido.

Com o estudo dos solos, por exemplo, é possível fazer um debate mais aprofundado acerca de sua importância para a manutenção da vida em sociedade, segundo observa Primavesi (2016), visto seu papel primordial na produção de alimentos e na preservação de mananciais hídricos, igualmente ameaçados pelo avanço da desertificação, da utilização de agrotóxicos, do desmatamento e das queimadas que degradam e fragilizam a vida dos solos do Semiárido. Discutir sobre os solos do/no Semiárido permite aprofundar o debate acerca de modelos alternativos que protejam o ecossistema local e as especificidades do território, centrados nos ensinamentos da agroecologia e das boas práticas

agrícolas, que nutrem as possibilidades de recuperação do solo e de manutenção da vida.

Com isso, pode-se motivar a reflexão sobre os solos do Semiárido entre os educandos com a intencionalidade de fomentar a produção de conhecimentos acerca de suas potencialidades e fragilidades e, a partir disso, investir em processos pedagógicos que permitam pensar em práticas que possibilitem recuperar os solos das localidades, em consonância com a Convivência com o Semiárido. Ao considerar práticas pedagógicas apoiadas na Educação Contextualizada, a exemplo da pintura com solo, é possível despertar a consciência crítica dos educandos para a problemática socioambiental contemporânea e, sobretudo, para a importância da agroecologia e da agrofloresta na conservação dos solos do Semiárido.

Apenas com esse exemplo, percebe-se que uma educação com foco no ensino contextualizado pode possibilitar um debate mais profundo sobre as características e os meios de conservar os bens naturais do Semiárido, diante de seu elevado grau de degradação após intensos usos pelas atividades agropecuárias em larga escala, que reduzem a capacidade de suporte do ambiente e limitam a reprodução das relações sociais. É importante trabalhar nessa perspectiva da Educação Contextualizada a fim de aprofundar o debate sobre a própria natureza do Semiárido, evidenciando a necessidade de difundir o papel que a Geografia exerce na tomada de consciência do mundo em que vivemos, orientada para uma ação prática que leve à transformação social.

Por um Ensino-Aprendizagem de Geografia no/do Semiárido

Diante das contribuições brevemente tecidas neste ensaio, reafirma-se a necessidade e a importância de um ensino-

aprendizagem de Geografia no/do Semiárido, para que possa contribuir efetivamente com a produção de um *conhecimento geograficamente situado* que possibilite apreender o Semiárido a partir de sua diversidade de relações, processos, dinâmicas, sujeitos, paisagens e territórios. Reside também na Geografia a chave de leitura e tomada de consciência para a transformação do mundo, em particular nos rincões mais remotos do Semiárido, onde se observam experiências exitosas de uma educação portadora de sentidos e de práxis críticas e emancipatórias.

Nesse âmbito, cabe também à Geografia, seja ela Escolar ou Acadêmica, contribuir com o fortalecimento da Convivência com o Semiárido, ao transmitir e produzir conhecimentos necessários ao entendimento das limitações e potencialidades da região, abarcando as dimensões sociais e ambientais em uníssono e considerando os saberes que advém das experiências dos próprios sujeitos que constroem a sua vida nessa parcela do território brasileiro. Que possamos, portanto, fortalecer essa Geografia no/do Semiárido por meio de práticas didático-pedagógicas centradas nos princípios da Educação Contextualizada, os quais nos orientam fortemente para a produção de uma pedagogia da esperança alicerçada na geografia do amanhã.

Referências

AB'SABER, Aziz. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 07-59, 1999.

ABREU, Roberto Cruz; ALVES, Rômulo Artur. **Seqüências didáticas** – Curso Educação Contextualizada e Semiárido Cearense. Fortaleza: Seduc, 2023.

ANDRADE, Jailton Santos; FERNANDES, Silvia Aparecida de Souza. A importância da educação contextualizada para o

desenvolvimento do Semiárido. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 19, n. 34, p. 157-178, 2016.

ARSKY, Igor da Costa. Os efeitos do Programa Cisternas no acesso à água no Semiárido. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 55, p. 408-432, 2020.

ASA, Articulação Semiárido Brasileiro. **Cisternas nas escolas**: uma conquista do povo do Semiárido. Recife: ASACom, 2011.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. In: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (Org.). **Convivência com o Semiárido brasileiro**: autonomia e protagonismo social. Brasília: Editora IABS, 2013. p. 83- 96.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e convivência com o Semi-árido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo. In: KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Org.). **Educação no contexto do Semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 27-46.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 72-112.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena. **A Geografia Escolar** - e os conteúdos da Geografia. Anekumene, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, território e convivência**: novas territorialidades no semiárido brasileiro. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CAVALCANTE, Leandro Vieira; SOUSA, Jackson Araujo. O desmonte das políticas públicas de convivência com o Semiárido pelo

governo Bolsonaro. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 59, p. 464-505, 2022.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. Convivência com o Semiárido e educação contextualizada: interseções no ensino-aprendizagem de Geografia. In: FALCÃO SOBRINHO, José; SOUZA, Carla Jucélia de Oliveira; ROSS, Jurandyr Luciano Sanches (Org.). **A natureza e a Geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2023. p. 244-260.

CUNHA, Andrews Rafael; SANTOS, Ana Paula Silva dos; PEREZ-MARTIN, Aldrin Martin. **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro**: debates atuais e estudos de caso. Campina Grande: INSA, 2014.

DINIZ, Paulo Cesar Oliveira; SANTOS, Christiane Fernandes dos; ROZENDO, Cimone. Acesso à água para consumo humano no semiárido brasileiro: desafios, tensões e perspectivas do programa “Um Milhão de Cisternas”. **Contemporânea**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 95-119, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, 2017.

KRAUS, Lalita. A educação contextualizada no semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade. **Revista de Geografia**, Recife, v. 32, n. 1, p. 26-40, 2015.

MALVEZZI, R. Semi-árido: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. **Tecendo a rede**: notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-árido brasileiro e outras excedências. 2006. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. Natureza e sociedade no semi-árido brasileiro: um processo de aprendizagem social? In: KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Org.). **Educação no contexto do Semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 69-87.

MOUJÁN, Inés Fernández; CARVALHO, Elson Santos Silva; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio (Org.). **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiânia: CLASCO, 2020.

NASCIMENTO, Maria Juliana do; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. O ensino de Geografia no contexto do Semiárido nordestino. **Revista de Geografia**, Recife, v. 37, n. 3, p. 47-64, 2020.

OPINIÃO, Direto ao Ponto. **Educação contextualizada e convivência com o semiárido**: sonho que virou lei no Ceará. 31 jul. 2022. Disponível em: <<https://www.opinioaoce.com.br/educacao-contextualizada-sonho-que-virou-lei-no-ceara/>>

PACHECO, Clecia Simone. **Desafios y posibilidades de la geografía contextualizada en escuelas del semiárido brasileño**. Curitiba: Appris, 2020.

PEREIRA, Sidclay. As representações territoriais e o processo de gestão do semiárido brasileiro (Sertão), 1985-2016. **L'Ordinaire des Amériques**, Toulouse, n. 221, p. 1-12, 2016.

PIMENTEL, Álamo. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. 2002. 341f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PRIMAVESI, Ana. **Manual do solo vivo: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

QUEIROZ, Fábio José; GIRÃO, Ítalo Renan. **Educação e Semiárido: novos olhares, novos caminhos**. Fortaleza: Seduc, 2023.

RAMOS, Neila Cristina. As diretrizes curriculares da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido brasileiro: avaliação, materiais didáticos e questões raciais. In: ROCHA, Adma Hermenegildo et al (Org.). **Educação e contextualização: reflexões de um saber-fazer coletivo**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 15-31.

REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Adma Hermenegildo. A contextualização curricular insurgente no Semiárido brasileiro e a ressignificação dos saberes escolares. In: REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho (Org.). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 15-34.

SILVA, Adelaide Pereira da; DANTAS, Diego Nogueira; BUENO, Rovilson José. Construindo a Educação para a Convivência com o Semiárido. **OKARA: Geografia em Debate**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 108-127, 2009.

SILVA, Luana Patricia Costa; ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro; ARAÚJO, Alexandre Eduardo de. Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, 104-125, 2018.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, 2003.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-Árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Fortaleza: BNB, 2010.

SILVA, Roberto Marinho Alves da; SOUZA, Cimone Rozendo de; CAVALCANTE, Leandro Vieira. A pedagogia da convivência: concepções e práticas educativas no semiárido brasileiro. In: REIS, Edmerson dos Santos; VIEIRA, Josenilton Nunes; BORGES, João José de Santana. (Org.). **O paradigma cultural**: desafios contemporâneos à educação no semiárido brasileiro no século XXI. Curitiba: CRV, 2022. p. 41-60.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 14 de novembro de 2023

Aprovado em: 19 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3179

COMO CITAR:

CAVALCANTE, L. V. Por um ensino-aprendizagem de Geografia no/do Semiárido. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 277-303. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3179>. Acesso em: dia/mês/ano.

**A DISCIPLINA ESCOLAR DE
GEOGRAFIA FRENTE À
APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL DA
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA
EDUCAÇÃO: PENSAMENTO
CRÍTICO A RESPEITO DA
DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO BÁSICO**

*THE SCHOOL SUBJECT OF
GEOGRAPHY IN THE FACE OF
NEOLIBERAL APPROPRIATION OF
DIDACTIC TRANSPOSITION: A
CRITICAL EXAMINATION OF TEACHER
DEVALUATION IN ELEMENTARY
SCHOOL*

*LA MATERIA ESCOLAR DE GEOGRAFÍA
FRENTE A LA APROPIACIÓN
NEOLIBERAL DE LA TRANSPOSICIÓN
DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN:
PENSAMIENTO CRÍTICO SOBRE LA
DESVALORIZACIÓN DOCENTE EN LA
ENSEÑANZA BÁSICA*

Anderson Felipe Leite dos Santos

Professor Assistente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP).

Resumo:

O objetivo deste trabalho é compreender como a apropriação neoliberal da transposição didática provoca mudanças na disciplina escolar de geografia e seu desdobramento na desvalorização docente na educação básica. Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico. Para tanto, tomou-se como base a orientação de Salvador (1986 apud Lima; Miotto, 2007). Os resultados mostraram ser possível, mediante a união entre as escolas, os professores e a sociedade em geral, construir caminhos reflexivos e transformadores capazes de mobilizar políticas eficazes que diminuam as desigualdades no ambiente escolar. Ressalta-se ainda o papel das ciências humanas — em especial o da geografia aqui tratada — para transformar a realidade por meio do estímulo à pesquisa, à análise e à compreensão em sala de aula dos diferentes movimentos contra-hegemônicos.

Palavras-chave: disciplinas escolares, movimentos contra-hegemônicos, ação docente, ciências humanas, geografia.

Abstract:

This paper examines how the neoliberal appropriation of didactic transposition affects the school subject of geography and leads to the devaluation of elementary school teachers. As a methodological approach, bibliographic research has been chosen. As a basis for this, the guidelines of Salvador were used (1986 apud Lima; Mito, 2007). The results indicate that effective policies aimed at reducing inequalities in the school environment can be achieved through collaboration among schools, teachers, and society. It is significant to build reflective and transformative paths to achieve this goal. It also highlights the role of the human sciences, especially geography, in transforming reality by encouraging research, analysis, and understanding of the different counter-hegemonic movements in class.

Keywords: school subjects, counter-hegemonic movements, teaching action, human sciences, geography.

Resumen:

Este trabajo trata de comprender cómo la apropiación neoliberal de la transposición didáctica provoca cambios en la materia escolar de geografía y su desdoblamiento en la desvalorización docente en la enseñanza básica. Como enfoque metodológico, se ha optado por la investigación bibliográfica. Con este fin, nos guiamos por las orientaciones de Salvador (1986 apud Lima; Mito, 2007). Los resultados pusieron de manifiesto que es posible, a través de los vínculos entre las escuelas, los docentes y la sociedad en general, construir vías reflexivas y transformadoras aptas para movilizar políticas eficaces que reduzcan las desigualdades en el contexto escolar. Además, se subraya el papel de las ciencias humanas – especialmente la geografía– en la transformación de la realidad, impulsando la investigación, el análisis y la comprensión de los diferentes movimientos contrahegemónicos en las clases.

Palabras-clave: materias escolares, movimientos contrahegemónicos, acción docente, ciencias humanas, geografía.

Introdução

Ao longo da história educacional do Brasil, a Geografia, enquanto saber e conhecimento passou por significativas transformações. Por meio da análise dialética entre ensino e aprendizagem, é possível verificar que seus desdobramentos também operam no campo de atuação docente.

A disciplina escolar de Geografia e as Ciências Humanas, em geral, ainda passam por transformações profundas. A mais recente delas está ligada à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra “num grupo de disciplinas desimportantes para as avaliações” (Marques, 2016, p. 4).

É preciso compreender, dessa forma, que, na elaboração da BNCC (2018), houve reduzida participação de professores e da sociedade em geral. Nesse sentido, como esse documento, não elaborado conjuntamente, principalmente sem a colaboração de professores, guiará a Educação Básica brasileira? Percebe-se que “a proposta é, portanto, centralizadora e se configura como currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar” (Guimarães, 2018, p. 1040). Para além disso,

[u]ma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente (Lopes, 2019, p. 60-61).

Desse modo, o conjunto de políticas e reformas educacionais pensado para a educação pública brasileira conduz à desvalorização do profissional da educação, que vem sendo cada vez mais sufocada pelas reformas neoliberais. De acordo com Macedo; Ranniery (2023),

[...] as políticas curriculares brasileiras recentes estão sendo reescritas com a implantação de um desenho curricular econômico, baseado em premissas que não são novas na área. As políticas e a imaginação dos pais e até mesmo dos educadores estão sendo colonizadas por versões sistêmicas padronizadas de currículo, temperadas com neurolinguística e termos como competências socioemocionais, empreendedorismo e preparação para a vida, entre outros (Macedo; Ranniery, 2023, p. 37-38).

Assim, os discursos e ações neoliberais reduzem os direitos civis de qualidade, dos quais a educação está inclusa. Alguns discursos e ações podem ser citados, como:

- retratar que a universidade pública é só gasto e os professores, por sua vez, presentes nelas, querem doutrinar os estudantes;
- há redirecionamento dos investimentos para áreas específicas do mercado;
- firma-se uma cultura de responsabilização, como pode ser vista na municipalização do Ensino Fundamental, permitida pela Constituição Federal de 1988;
- a criação da BNCC, que faz parte da política neoliberal na educação brasileira, pois segue as regras das instituições internacionais que auxiliam e financiam diretamente as políticas de países considerados periféricos;

- contingenciamento das despesas públicas do Estado para o pagamento de professores;
- redução de repasse de verbas para a Educação Básica brasileira;
- divulgação de indicadores obtidos em exames, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja intencionalidade é de diagnosticar quantitativamente a eficiência dos processos pedagógicos. Em outras palavras, ver a escola como empresa.

Nesse contexto, percebe-se que tais políticas neoliberais, como as avaliações da eficiência dos processos pedagógicos na Educação Básica, estão relacionadas diretamente a metas e resultados (Giordani; Girotto; Soares, 2022), o que gera forte competitividade entre as escolas e os próprios professores, pois leva-os ao individualismo e até ao adoecimento, ao desenvolvimento de problemas psicológicos relacionados ao forte controle de desempenho docente. Então, é notório que

[h]á um discurso legitimado por uma lógica educacional que indica como tarefa docente alcançar metas que estejam previamente normatizadas e que estejam sendo monitoradas por órgãos reguladores (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 248).

Dessa forma, torna-se importante pensar que a educação, em contexto neoliberal, sempre tencionará ainda mais para a desvalorização do professor da Educação Básica.

Apesar de se compreender que “a relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade,

mas não são idênticas” (Cavalcanti, 2013, p. 9). Na lógica neoliberal, pautada na transposição didática, quem produz o conhecimento é a universidade, mesmo que os professores das disciplinas escolares reproduzam a teoria vista no âmbito universitário (Giroto, 2018). Assim, é preciso deixar claro que

[a] universidade é um dos lugares onde o conhecimento geográfico é produzido. Não é o único. E isso precisa ser dito, porque parte da crise que agora enfrentamos está diretamente relacionada com aquilo que a Geografia virou, de forma predominante, na universidade (Giroto, 2018, p. 171).

De certo, a Ciência Geográfica é fonte de referência comum da Geografia Acadêmica, que é a estruturação da Ciência Geográfica para a formação de professores; e da disciplina de Geografia Escolar, que abriga um conjunto de conhecimento da Ciência Geográfica, sendo responsável nas trajetórias espaciais dos estudantes da Educação Básica (Cavalcanti, 2013).

Portanto, a escola também produz conhecimentos, por ser espaço de pensamento crítico-reflexivo que faz ciência. Assim, é preciso refletir que a escola e nosso trabalho são muito complexos. Temos outras funções além de produzir conhecimento: a didatização do conteúdo, grande quantidade de turmas e de estudantes, jornada de trabalho longa e muitas vezes condições inadequadas de estrutura e falta de materiais pedagógicos nas unidades escolares.

Partindo da contextualização posta, este trabalho tem como objetivo compreender como a apropriação neoliberal da transposição didática provoca mudanças na disciplina escolar de Geografia e seu desdobramento na desvalorização docente na Educação Básica.

Após tais ponderações, que constituem a introdução deste artigo, apresenta-se a sequência: metodologia, na qual consta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados do estudo; as discussões com base no referencial teórico, divididas em duas seções: *disciplina escolar —questionamentos sobre a transposição didática*; e *os constantes ataques à Geografia no Brasil —refletindo sobre as motivações e desmotivações para a ação docente*; e, por fim, as considerações finais retomam o objetivo geral, o pressuposto de pesquisa e sua relação com o processo da investigação, para o fechamento do texto.

Metodologia

O presente artigo traz breve discussão sobre as disciplinas escolares e os constantes ataques à disciplina de Geografia no Brasil. Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico, que é um estudo teórico elaborado por meio da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos originais e primários. Esse tipo de pesquisa também é denominado como fonte, pois segue uma sequência ordenada de procedimentos (Salvador, 1986 apud Lima; Mioto, 2007).

Segundo Gil (1994), a pesquisa bibliográfica possibilita amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando, também, na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Assim, entende-se que a pesquisa bibliográfica constitui parte preponderante no desenvolvimento do tema selecionado, porque é nesse momento que o pesquisador pode

entender melhor o universo da pesquisa, mediante a leitura e a interpretação de textos de outros autores.

Nesse sentido, os materiais consultados foram artigos científicos em revistas indexadas nacionais e internacionais, livros, capítulos de livros, dissertações, teses, anais de eventos e documentos normativos. Foram utilizados, também, os seguintes descritores na busca por materiais: Neoliberalismo AND Educação brasileira; Neoliberalismo AND Reformas educacionais no Brasil; Disciplinas Escolares AND Neoliberalismo; BNCC AND Geografia Escolar; BNCC AND Neoliberalismo; Transposição didática AND Educação; Transposição Didática AND Neoliberalismo; Desvalorização Docente AND Neoliberalismo; Ciências Humanas AND Reformas Educacionais; Metodologias de Ensino AND Geografia Escolar.

A pesquisa dos materiais efetivou-se por meio da Base Nacional de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico e Scielo. Para tal desenvolvimento, realizou-se leitura sistemática, a fim de obter as categorias necessárias ao aprofundamento e à discussão acerca das disciplinas escolares e dos constantes ataques à Geografia no Brasil. Para tanto, tomou-se como base a orientação de Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007).

No primeiro momento, realizou-se leitura de reconhecimento do material bibliográfico; no segundo momento, leitura exploratória; no terceiro momento, leitura seletiva; posteriormente, leitura reflexiva crítica; e, por fim, leitura interpretativa. No Quadro 1, tem-se a síntese do significado de cada uma dessas leituras, por meio da perspectiva do autor citado.

Quadro 1: Leituras para os momentos da pesquisa bibliográfica, segundo Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007)

Leitura de reconhecimento do material bibliográfico	Tem como objetivo localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema.
Leitura exploratória	Tem como objetivo verificar se as informações e/ou dados selecionados são relevantes ao estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.
Leitura seletiva	Procura determinar o material que interessa, ao relacioná-lo diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou de dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.
Leitura reflexiva ou crítica	Estudo crítico do material, orientado por critérios determinados por meio do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações.
Leitura interpretativa	É o momento mais complexo e tem como objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor acompanhada de inter-

	relação dessas com o propósito do pesquisador. Requer exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador, nesse momento, é o propósito do pesquisador.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007).

Ao se realizar a organização do material utilizado na pesquisa (as leituras), foram feitos fichamentos para facilitar a compreensão. As principais informações acerca das temáticas trabalhadas em cada material foram extraídas desses fichamentos.

Disciplina Escolar: questionamentos sobre a transposição didática

A história das disciplinas escolares é realizada por diferentes pesquisadores em todo o mundo, que buscam “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos nos quais se constituem os saberes escolares, visando a perceber sua dinâmica, continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (Bittencourt, 2003, p. 15).

O foco da História das disciplinas escolares não é impor o que a escola deveria ensinar, mas refletir sobre o porquê de a escola ensinar o que ensina. Esse exercício de reflexão não contribui apenas para uma disciplina isolada, porém com todas que se fazem presentes nos currículos escolares (Souza Júnior; Galvão, 2005).

Estuda-se uma disciplina escolar porque esse é um dos objetos que revelam que a escola não é lugar de reprodução de conhecimentos, mas lugar de criação de conhecimentos. Esse é um dos principais pressupostos dos autores que pesquisam as disciplinas escolares: reconhecer que a escola é um espaço-tempo

específico onde determinadas lógicas de conhecimentos são produzidas. E por que isso é importante? Porque percebe-se, que durante muito tempo, foi pensada a relação entre escola e universidade (conhecimento escolar x conhecimento universitário) por meio da teoria da transposição didática. De acordo com Naedzold; Santos (2018),

[a] menção ao termo transposição didática apareceu no cenário francês na década de 1970. Inicialmente foi desenvolvida por Michel Verret (1974/1975) na tese *Le temps des études*. Na França, em decorrências das reformas educacionais, este período é marcado por mudanças significativas (Naedzold; Santos, 2018, p. 186).

A teoria da transposição didática é importante no campo da ciência matemática, tornando-se conhecida no mundo no contexto da década de 1980, por meio dos estudos mais aprofundados desenvolvidos pelo matemático Yves Chevallard. Assim, é preciso compreender que, nos últimos anos, muitos pesquisadores de várias áreas da educação debruçaram-se sobre essa teoria, buscando melhorias para a educação brasileira.

Neves e Barros (2011, p. 103) afirmam que “[i]nicialmente esse conceito tivera, no Brasil, diferentes interpretações ou reelaborações de suas características/subconceitos, merecendo, assim, uma discussão aprofundada das ambivalências registradas.”

Para muitos pesquisadores, a teoria da transposição didática ganhou significados equívocos, o que causou falsas interpretações sobre a temática. Naedzold; Santos (2018, p. 187) retratam que “no decorrer desta caminhada teórica, alguns conceitos da teoria da transposição didática foram escamoteados ou desconsiderados.”

Parte importante da transposição didática é compreender o conceito de “noosfera”, que seria o espaço dedicado às discussões de quais estratégias poderiam ser adotadas pelo professor para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nesse contexto, seriam consideradas todas as etapas que envolvessem a construção do conhecimento. Segundo Chevallard (2013),

[...] teoria didática deve, desde o início, colocar-se como uma entidade teórica, em uma relação ternária, que eu chamo de relação didática. A relação didática une três e não dois “objetos”, a saber: o professor, o ensino e, por último, mas não menos importante, o conhecimento; ou, para ser mais preciso, o conhecimento ensinado (Chevallard, 2013, p. 6).

Para Chevallard (2013), grande parte dos professores e demais membros da noosfera evitam a questão do conhecimento. No entanto, para o autor, grande parte das relações construídas ao longo da vida envolve o conhecimento, e é preciso refletir sobre isso. No cotidiano, as pessoas têm relações com diversas outras, pois todos os seres humanos apresentam necessidades diversas, seja de utilização de atendimento médico ou de uma consultoria, estabelecendo, portanto, relação ternária, na qual o conhecimento de algum tipo estará envolvido. Logo, precisa-se entender o que é a teoria da transposição didática, para compreender o quanto ela é insuficiente no âmbito escolar.

A tese central da transposição didática é que o conhecimento que chega até a escola é sempre derivado do conhecimento produzido na universidade. Segundo Chevallard (2013, p. 11), “[o]s corpos de conhecimentos ensinados são derivados de corpos de conhecimentos acadêmicos que lhes são

correspondentes, como eu os chamo.” Ainda de acordo com o autor, “[...] o conhecimento acadêmico não é nada mais que o conhecimento utilizado tanto para a produção de novos conhecimentos quanto para a organização do conhecimento recém-produzido em um conjunto teórico coerente” (Chevallard, 2013 p. 12).

Basicamente, o conhecimento da escola (os currículos escolares, os objetos de investigações) é transposto dos conhecimentos produzidos no campo acadêmico científico. “Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino” (Chevallard, 2005, p. 45).

A BNCC é quase toda concebida com base na teoria da transposição didática, pois, quando se tem um conjunto de sujeitos dizendo que são tais conteúdos que serão ensinados em todo o Brasil, é uma explicitação da teoria da transposição didática, com mais um elemento atrelado às sequências didáticas padronizadas.

Mesmo que cada sistema de ensino tenha autonomia para adaptá-lo, bem como o professor tem autonomia para elaborar e pôr em prática sua aula, nota-se que a BNCC

[t]rata-se de redefinir a docência no interior de uma lógica de saber instrumental, esvaziando-a da complexidade própria desta profissão [...]. Reduzido a um mero executor de currículo, o professor passa a ser alvo predileto de prescrições curriculares como aqueles presentes na BNCC (Giroto, 2021, p. 9).

Assim, a transposição didática levada pela perspectiva neoliberal significa o reconhecimento da menoridade docente. Em outros termos, é como se os professores fossem tutelados o tempo todo porque não alcançaram a maioridade intelectual, sendo sujeitos incapazes de refletir e de pensar sobre si mesmos. De acordo com Kant (1985),

[a] menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (Kant, 1985, p. 99).

Dessa forma, deve-se perguntar: quem é o sujeito do conhecimento nessa lógica? Os professores universitários, os cientistas que produzem o conhecimento. Qual o papel do professor da escola nessa lógica? Uma pessoa que aprende os conhecimentos da academia e o reproduz. Não tendo, dessa forma, um espaço de criação, sendo apenas um reproduzidor do conhecimento. Essa é a lógica que, ainda no século XXI, é muito dominante, porque está na perspectiva de senso comum do sujeito.

A discussão sobre as disciplinas escolares propõe outra maneira de pensar essa relação entre a escola e a universidade. Assim, deve-se pensar que parte do conhecimento, que chega à escola, advém da universidade, no entanto, não em sua totalidade. “Desse modo, é necessário distinguir os conhecimentos ou saberes transpostos para a escola daqueles por ela produzidos, analisando ainda a relação entre eles” (Santos, 1995, p. 66).

Inicialmente, deve-se, primeiramente, reconhecer que a escola é lugar de criação do conhecimento. E quem são os criadores

desses conhecimentos? Os professores e alunos, diante do saber elaborado (científico), são agentes ativos no processo de construção do conhecimento (Libâneo, 1995).

O historiador Chervel (1990), ao analisar o ensino de francês na França, buscou tecer inúmeras críticas à teoria da transposição didática, enfatizando que, na escola, era realmente produzido conhecimento, e nem tudo partia das ciências de referências. Conforme, Souza Júnior; Galvão (2005),

André Chervel investiga a constituição de um corpo de conhecimentos que chama de gramática escolar, construído por pedagogos para servirem de apoio às aprendizagens das regras ortográficas. Analisando o ensino de francês na França, o autor discorda da abordagem da transposição didática e afirma que as disciplinas escolares possuem uma autonomia, gerando um conhecimento pedagógico próprio da escola. As disciplinas escolares, apesar de seus conteúdos de ensino terem origem na sociedade e na cultura que rodeiam a escola, não se ligam diretamente às ciências de referência, pois, se assim fosse, seria dada à pedagogia a característica de um simples método (Souza Júnior; Galvão, 2005, p. 399).

Nesse sentido, é sempre preciso refletir sobre a teoria das disciplinas escolares, porque, se a escola é reconhecida como espaço de criação, parte-se do pressuposto de que o professor precisa ter domínio teórico conceitual dessa disciplina. No entanto, em muitos casos no ensino básico, professores de outras áreas do conhecimento, ou até mesmo o notório saber, ministram disciplinas com as quais apresentam certa afinidade, ou não.

Assim, quando se aborda determinada temática na Educação Básica, têm-se duas formas de fazer isso, ou reproduzir a teoria da transposição didática, ensinando aquilo posto no livro

didático, ou construir mediação autoral docente. Assim, o trabalho de um professor de Geografia envolve trabalho que é artesanal, por meio desse domínio teórico conceitual que ele possui.

De onde parte o debate das disciplinas escolares com o tensionamento atribuído à transposição didática? Em resposta, para Dominique (1995), existe um conceito fundamental chamado de cultura escolar, ou seja, o reconhecimento de que a escola é também campo de produção, sendo as disciplinas escolares expressão dessas culturas. De acordo com Dominique (1995), a cultura escolar é

[u]m conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Dominique, 1995, p. 10).

Então, quando se fala em cultura escolar, diz-se que a escola é espaço-tempo que produz mediações, subjetividades e imaginários, e o indivíduo resultado da cultura escolar. Para chegar à essa proposição, Julia Dominique analisou o *Ratio Studiorum*¹ (Plano de estudo da Companhia de Jesus) na versão de 1586 e 1591. Faria Filho *et al.* (2004) afirmam que

[n]a versão de 1586, Julia identificava-o como um programa de lições e exercícios graduados de teologia à gramática. Na versão de 1591, percebia-o como uma descrição da hierarquia de

¹ Em janeiro de 1599, foi aprovada e publicada a versão definitiva do *Ratio ataque Institutio Studiorum*, para vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus.

funções e poderes especializados da Companhia de Jesus. Para Dominique Julia, a comparação dos dois documentos evidenciava que o colégio deixará de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo” que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 144).

Assim, a partir disso, percebe-se que a cultura escolar tem elementos de permanência, no entanto possui também elementos geograficamente contextualizados. Assim, é possível entender a escola como espaço vibrante de produções de conhecimentos dos mais diversos possíveis. Nesse contexto, “[...] as disciplinas escolares não são nem vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (Dominique, 1995, p. 33).

Percebe-se que a disciplina escolar pode ser o retrato de um momento histórico específico, sendo difícil de ser estudada porque é uma obra em produção. Chervel (1990) apresenta quatro elementos pelos quais se consegue acessar uma disciplina escolar, a dizer: pelos conteúdos explícitos, analisando os currículos da época; os livros didáticos mais utilizados; as diretrizes estaduais e municipais. Em síntese, acessam os documentos que apresentam o que está sendo proposto e ensinado.

Também é preciso olhar quais os exercícios típicos que são feitos em uma aula de Geografia. Será que existem práticas de

Geografia da década de 1930² que ainda se fazem presentes no século XXI? Em resposta, pode-se dizer que há, sim, práticas da década de 30, como é o caso do trabalho de campo. A grande pergunta que se deve fazer é: o que essa metodologia típica revela do sentido pedagógico desse conhecimento? De acordo com Santos; Buriti (2020),

[...] a aula de campo é propositiva a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente. Nesse contexto, desde o momento em que os discentes saem do ambiente escolar, para aprenderem novos conhecimentos por meio de novas experiências, eles compreendem que a escola não se resume ao espaço “fechado” onde estão durante a semana para aprenderem o conhecimento sistemático (Santos; Buriti, 2020, p. 182)

Outras dimensões analisadas neste artigo são as disciplinas escolares através das práticas de motivação, ou seja, que tipo de mediação o professor faz para que o aluno queira estudar.

Quando se olha para a escola, desconstrói-se o olhar ingênuo sobre ela, o olhar que não problematiza o que é a escola, que não reconhece sua complexidade. É preciso compreender que “a escola não é lugar de rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (Dominique, 1995, p. 33).

Chervel (1990) fala da importância de olhar para os conteúdos explícitos, mas também dá ênfase para os exercícios, as práticas e as avaliações, com vistas a olhar para a escola em sua ampla complexidade.

² A disciplina de Geografia ganha maior visibilidade no ensino brasileiro, a partir da década de 1930.

Em relação à separação gerencial entre o local de produção e o local de execução, pressupõe-se hierarquização entre sujeitos que produzem e sujeitos que reproduzem. Essa hierarquização tem desdobramento político-econômico importante, pois quem produz precisa ter melhor carreira, melhor condição de trabalho e melhores salários. Com isso, quem reproduz pode ser precarizado, por isso, tem-se diferença legitimada cotidianamente entre o que é a carreira do professor universitário e a carreira do professor da Educação Básica. Esse é um elemento importante para se pensar, na perspectiva política, o trabalho docente e a formação de professores.

Assim, se o conhecimento que chega à escola é o conhecimento aprendido na universidade, como se deve pensar a formação do professor? Basicamente, o licenciando vai para a universidade, aprende os conteúdos e busca simplificá-los para transpor todos eles à realidade dos estudantes da Educação Básica. Seria, dessa forma, um modelo aplicacionista. Conforme Tardif (2010),

[o]s cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Tardif, 2010, p. 270).

Com base nas ideias de Tardif (2010), complementa-se, a partir de Giroto (2013, p. 50), que, “[...] neste modelo, a epistemologia do saber docente é dada como conhecida e reduzida aos elementos técnicos e acadêmicos”. Dessa forma, se não se debate a teoria da transposição didática, ela continuará a fazer esses desdobramentos. E, ainda, no século XXI, está sendo apropriada pelas perspectivas neoliberais de currículos, formação de professores, carreira docente, porque se encaixa em uma política importante para intensificar as lógicas mercadológicas que os governos neoliberais querem implementar de precarização e sucateamento do ensino público.

Ao se olhar as estruturas curriculares dos cursos de Geografia no Brasil, vê-se que elas são pautadas naquilo que, tradicionalmente, chama-se de três mais um, com cursos estruturados na parte dos chamados conhecimentos científicos (Geomorfologia, Geologia, Pedologia, Biogeografia etc.), além de se ter um conjunto de disciplinas chamadas disciplinas didáticas ou pedagógicas, como Didática, Metodologia do Ensino, entre outras. É importante perceber que a distribuição da carga horária nesses cursos produz uma lógica da formação do professor na qual 75% da carga horária está destinada aos conhecimentos de base e 25% da carga ao didático-pedagógica, que está atrelada à ideia da transposição didática. Então, a lógica é, no início do curso, apropriar-se da teoria (conhecimento científico) e, ao final, vai à escola fazer a transposição didática dos conteúdos aprendidos na universidade. Dessa forma, percebe-se que a teoria da transposição didática é tácita e mais problemática, porque foi naturalizada.

Os constantes ataques à Geografia no Brasil: reflexão sobre as motivações e desmotivações para a ação docente

Em 2023, a educação brasileira apresenta contexto de constantes perdas e desvalorização, especialmente no que concerne à diminuição de recursos públicos investidos na área, fato que impacta, diretamente, na oferta de infraestrutura e de condições de trabalho para profissionais docentes, e na aprendizagem satisfatória para os alunos (Correia; Souza, 2022).

Entre as áreas do conhecimento mais atingidas pelos frequentes cortes de verbas estão as Ciências Humanas, grupo do qual faz parte a disciplina de Geografia. Várias razões merecem atenção em relação a esse fato. Pode-se mencionar como uma das razões mais relevantes a potencialidade de disciplinas como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Geografia em despertar nos estudantes a capacidade de reflexão autônoma acerca das mazelas da sociedade e do sistema capitalista, representando, assim, ameaça para aqueles que desejam formação destituída de qualquer senso crítico e autonomia.

Nessa perspectiva, a instituição escolar é observada como local da formação em massa, para que sejam atendidos os anseios do sistema: uma formação tecnicista apenas voltada para as demandas do mercado (Giordani; Giroto; Soares, 2022). Sendo assim, em 2023, nota-se que as Ciências Humanas são também desvalorizadas por não terem lugar no mercado, por ocuparem posição secundária nas profissões que dão retorno ao capital.

No formato como se encontram elaboradas, as implementações das políticas públicas têm contribuído para os

desdobramentos de um processo de desmonte da educação nacional. Segundo Araújo Júnior (2020, p. 34),

[a] partir de 2013 e intensificado em 2019, com o governo federal recém empossado [sic] e ancorado em valores morais e uma ideologia ultraconservadora, a escola e as universidades vêm sendo instadas a adotar novas matrizes curriculares, devendo enfatizar competências e habilidades quanto aos conteúdos que são ministrados pelos docentes e apreendidos pelos estudantes (Araújo Júnior, 2020, p. 34).

Diante disso, um bom exemplo a ser citado, conforme Araújo Júnior (2020), com relação a esse cenário, são os itinerários formativos propostos pela BNCC. De acordo com Lopes (2019),

[a] noção de itinerários formativos não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar (Lopes, 2019, p. 66).

Os itinerários formativos, no caso do Ensino Médio, afirmam que os alunos podem se aprofundar em uma área do conhecimento. Esse documento ainda afirma o seguinte:

[e]m função das determinações da Lei n. 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis (Brasil, 2018, p. 32).

Portanto, torna-se importante refletir sobre as razões que motivam a descaracterização das Ciências Humanas e da Geografia

na Educação Básica. A compreensão das dinâmicas socioespaciais, políticas e econômicas são a resposta para tais questionamentos, uma vez que por meio de tais conhecimentos os sujeitos do processo educativo (estudantes) são instrumentalizados para o posicionamento consciente acerca das dinâmicas do espaço social. Assim, não é interessante que essas áreas sejam enfatizadas durante a formação dos estudantes, que, sob égide do capital, devem ser formados para a obediência, passividade e para o trabalho (apenas para ele). Segundo Araújo Júnior (2020, p. 32), “[...] nas várias legislações educacionais, a concepção de que o jovem do ensino médio deveria ter uma educação útil, voltada ao trabalho, esteve quase sempre presente”.

Os conhecimentos geográficos, desde o século XIX, sempre representaram um dos caminhos para que as elites pudessem manipular a grande massa nos cenários político e econômico.

A publicização da educação é, pois, uma das formas encontradas pela burguesia enquanto classe em ascensão para conquistar a hegemonia... É nesse contexto que a expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa reproduzindo as relações de classe existente e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo (Pereira, 1989, p. 24-25).

Por esse motivo, é necessário debruçar-se na compreensão de que, a partir do momento em que o governo retira a obrigatoriedade ou reduz a carga horária de disciplinas como Geografia, um dos objetivos é fazer com que o jovem não seja capaz de desenvolver, por meio da escolarização, o senso crítico que o possibilite o debate sobre os problemas da sociedade. De acordo com Giordani; Giroto; Soares (2022, p. 322),

[o] neoliberalismo produz, entre outras coisas, um processo de despolitização da educação. Esse processo opera uma progressiva individualização das unidades escolares, mesmo quando se trata de redes de ensino, no sentido de isolá-las com relação a outras escolas, à possibilidade de um trabalho mais colaborativo com suas comunidades e, com isso, aproximá-las de movimentos sociais e demais manifestações políticas produzidas nos territórios (Giordani; Girotto; Soares, 2022, p. 322).

Dessa forma, é necessário observar que os mais prejudicados em todas as modificações feitas por essas reformas propostas por governos, as quais corroboram práticas neoliberais no campo educacional, são os indivíduos das classes populares, os quais já chegam às escolas públicas sem ter conhecimento pleno de seus direitos. Soma-se a isso o fato de que o conhecimento geográfico possibilita ao estudante formação discursiva capaz de conduzi-lo pelos caminhos da reflexão e do questionamento, despertando visão ampla dos processos socioespaciais.

A Geografia é uma ciência que tem se dedicado cada vez mais ao estudo das relações entre a sociedade e o meio ao relacioná-lo às questões socioambientais, sociopolíticas e socioeconômicas presentes no século XXI. De acordo com Cavalcanti (2008, p. 64), “[...] como ciência social ela o faz pela perspectiva social, porém com um determinado enfoque. É a leitura do ponto de vista da espacialidade. Seu objeto de estudo é o espaço geográfico”. Assim, a Geografia tem o papel de despertar no sujeito e aprofundar o seu conhecimento sobre o mundo por meio da observação, da investigação e da interpretação dos diferentes fatos em diferentes temporalidades na sociedade, que refletem diretamente, de forma

positiva ou negativa, menos intensa ou mais intensa, na vida dos sujeitos das diferentes classes sociais, uma vez que “o espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual” (Santos, 2004, p. 153).

Por meio dessa análise, o ensinar-aprender Geografia, principalmente nas escolas públicas, torna-se essencial para que os jovens tenham a possibilidade de alcançar a compreensão acerca das múltiplas desigualdades presentes na sociedade, as quais, muitas vezes, são camufladas estrategicamente pelos grupos hegemônicos.

Dessa forma, os alunos devem compreender que é por meio do conhecimento adquirido, não só da Geografia, mas em todas as Ciências Humanas, que começarão a associar os fatos observados nos veículos de informação, a exemplo dos telejornais e da internet, que aprenderam em sala de aula. Tal construção é favorável no sentido de direcioná-los a relacionar o que é verdade ou falso, deixando de ser cidadão passivo, tornando-se ativo, com vista a identificar o sentido e a aplicabilidade das lutas por seus direitos nos mais variados campos de reivindicações.

De acordo com Giroto; Giordani (2019, p. 118), ao se discutir sobre as políticas que envolvem o campo educacional no século XXI, observa-se que são depreciativas e impactam negativamente na ação dos profissionais docentes, por isso professores se veem desmotivados para exercer a profissão. Para os autores, “[...] as reformas trabalhista e da previdência, assim como a Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos, são exemplos dessas políticas de espoliação que tem contribuído para ampliar a destruição do frágil sistema de seguridade social brasileira”.

No tocante ao contexto educacional, deve-se analisar o papel fundamental exercido pelos professores no processo de

ensino-aprendizagem, inclusive para a Geografia, área na qual o docente deve trabalhar pela desmistificação da ideia de que se trata de uma disciplina descontextualizada da realidade dos alunos. Segundo Giroto; Giordani (2019, p. 114),

[a] Geografia na escola sofre uma dupla acusação, aparentemente contraditória: é acusada, por alguns grupos políticos, de doutrinação (marxista, de esquerda etc.) e vista, pela maioria dos estudantes, como um conhecimento que pouco ou nada dialoga com suas vidas (Giroto; Giordani, 2019, p. 114).

Destaca-se, assim, que esse *status* de ser uma disciplina mnemônica e distante da realidade dos estudantes é algo que permeia a história da Geografia na escola.

Cabe destacar que, desde muito tempo, identifica-se a existência de profissionais de áreas diversas ministrando aulas de Geografia, fato que remete ao tão discutido ‘saber notório’. Essa perspectiva coloca o conhecimento geográfico como saber possível de ser trabalhado por qualquer profissional, ainda que ele não tenha Licenciatura Plena. De acordo com Pessoa (2007, p. 52), “os professores que exerciam suas atividades no ensino de Geografia, como também no ensino de outras disciplinas, eram procedentes de outras profissões, como advogados, engenheiros, sacerdotes etc.”.

Para os geógrafos da década de 1930, como Azevedo e Carvalho, a grande responsável pela Geografia mnemônica e descritiva e essa Geografia como exercício de tortura era o fato de que se tinha um conjunto grande de pessoas que improvisavam ser professores de Geografia. Assim, é preciso inferir: quem era professor de Geografia entre 1837 e 1935? Basicamente, era o engenheiro, o advogado, o médico, aquele sujeito que tinha o gosto

pessoal pela Geografia. Assim, esses profissionais ensinavam a Geografia por meio de seus princípios. Então, se para eles a Geografia era exercício de memória, foi porque aprenderam assim. Segundo Carvalho (1945),

[em] 1883, nas suas *Aufgaben und Methoden der Heutigen Geographie* o mestre Richthofen já constatara que muitos têm a ilusão de colher no campo geográfico o que lá não semearam, nem plantaram. O mesmo se dá com a História: todo mundo julga que é disciplina fácil e todos, em geografia como em história, se acham em casa, à vontade. A matéria é tão simples! De fato é simples para os que nem suspeitam da sua complexidade (Carvalho, 1945, p. 8).

Logo, para os autores da década de 1930, isso era a causa principal para a existência da Geografia mnemônica por tanto tempo. Esse aspecto é interessante, pois, para entender por que essa tradição mnemônica permanece por tanto tempo, mesmo com tantas críticas, basta pensar que ela está diretamente atrelada ao processo de precarização de quem é o professor. Quando se tem o esvaziamento epistemológico e o debate teórico-conceitual sobre o que é ser o professor de Geografia, o que é ensinar uma ciência específica, é provável que a concepção seja de que a Geografia ensinada é pessoal ou aquela posta nos currículos.

Não é à toa que se têm muitos professores que foram precarizados na sua formação, que, às vezes, tinham feito Estudos Sociais por dois anos e meio e faziam complementação em História e Geografia. Esses recorriam apenas ao livro didático como recuso didático, em uma perspectiva de exclusividade, seguindo a lógica conteudista-descritiva, revelando as dificuldades de uma ciência

que eles não dominavam. Segundo Bowman (1934) *apud* Carvalho (1945, p. 8),

[são] os horríveis exemplos de pensamento confuso em Geografia que afetam principalmente o lado humano do assunto, por meio de tentativas precipitadas de formular e aplicar novas filosofias sociais e que levaram muitos professores de ciências sociais a citar uns tantos fatos geográficos fazendo generalizações apressadas e fáceis, com escandalosa inexatidão e superficialidade (Bowman (1934) *apud* Carvalho (1945, p. 8).

Assim, depreende-se que muitas questões, das quais permeavam o ensino da disciplina nas décadas de 1930 e 1940, ainda se fazem presentes no século XXI, o que leva à reflexão de pesquisadores sobre o lugar ocupado pela Geografia no contexto escolar.

É interessante perceber que nessa tradição, de quase 100 anos de Geografia descritiva e mnemônica, já aconteceram várias críticas em diferentes momentos, como na década de 1930, 1970 e 1990, e que ainda são fortes nas escolas no século XXI, pois, para muitos pais, a Geografia ainda é a disciplina na qual os alunos vão ter que decorar nomes de estados, planetas, entre outros, como exercício de memória.

Nesse sentido, é possível observar que os grupos políticos compreendem a Geografia como disciplina capaz de doutrinar os alunos para que sigam os ideais marxistas e a ideologia da esquerda. São justamente esses grupos que querem acabar com o ensino de Ciências Humanas nas escolas públicas, para os alunos não conhecerem os verdadeiros fatos históricos de lutas e conquistas oriundas de muitas manifestações da classe trabalhadora.

A perspectiva de um conhecimento abstrato e sem utilidade, na qual muitos estudantes ainda concebem a Geografia, pode ser transformada por meio do desenvolvimento de práticas motivadoras, como a utilização da linguagem poética, com a construção de poesias, cordéis e paródias que abordam temáticas sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas e que contribuirá para a valorização das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; elaboração de jogos pedagógicos com os estudantes sobre as temáticas trabalhadas ao longo do bimestre, por exemplo; construção de maquetes que possam favorecer a representação da realidade, por meio do trabalho relacionado a aspectos do rural e urbano, com destaque para diferentes fenômenos geográficos; entre tantas outras metodologias que podem ser desenvolvidas com vistas a maior participação dos alunos durante as aulas, que envolvam e valorizem seu conhecimento de mundo na construção de um saber significativo. Consoante a isso, Cavalcanti (2008, p. 28) diz que

[...] A Geografia escolar não se ensina, ela se constrói; ela se realiza. Ela tem um movimento independente, realizado pelos professores [...] que tomam discussões sobre o que é ensinado efetivamente. Assim a escola é e pode ser importante espaço para promover a discussão e a avaliação desse conhecimento, [...] deve-se conhecer a Geografia escolar para submetê-la à análise crítica, compreendendo seus fundamentos, suas origens, análise a ser feita pelo conjunto de professores (Cavalcanti, 2008, p. 28).

Portanto, é possível considerar a importância do professor de Geografia, bem como sua prática pode contribuir para a construção do aprender e, conseqüentemente, para a análise de mundo. Ao se apropriar do uso de uma prática docente, tendo como

referência o espaço geográfico, ressaltando os conceitos e categorias balizadoras dessa ciência, os alunos serão direcionados à compreensão de mundo que não desconsidera o conhecimento prévio e adquirido ao longo de sua formação, mas que colabora para a construção de sujeitos críticos e conscientes.

A partir disso, com essa nova concepção de mundo gerada por meio da Geografia, os alunos observarão a relevância dos conteúdos geográficos em suas vidas, apoiando os professores na luta pela valorização e pelo reconhecimento da Geografia e de todas as Ciências Humanas, para interpretarem os diferentes fatos que implicam diretamente na vida em sociedade.

Considerações finais

As Ciências Humanas buscam compreender a sociedade por diferentes formas e temporalidades, fato que torna difícil fazer uma investigação por apenas uma ciência. Nesse sentido, é uma área do conhecimento capaz de proporcionar aos estudantes das diferentes classes sociais a análise crítica-reflexiva das dimensões sociais, culturais, históricas e políticas, ao compreenderem os diversos acontecimentos que permeiam os vários recortes temporais e interferem diretamente nas relações sociais, econômicas e políticas do Brasil e do mundo.

Assim, o objeto da Geografia, como das outras ciências sociais, é a sociedade, porém ela o faz por ângulo específico, particular, que cabe a ela. Esse ângulo é investigar a sociedade pela construção e reconstrução do espaço geográfico que se dá pelas relações de produção; como afirma Santos (1974): o ato de produzir é igualmente o ato de produzir o espaço [geográfico]. Então, a

Geografia busca compreender a sociedade, ao analisar a organização/produção do espaço geográfico e tudo que pode ser usado para essa produção, base material da sociedade.

Desse modo, os governos neoliberais, incomodados e receosos com a formação das crianças e dos jovens por meio de contexto de fatos reais, que ocorreram e ocorrem na sociedade e interferem na formação do sujeito crítico, lutam para tirar a legitimidade da Geografia, da História, da Sociologia e da Filosofia para fazer com que o indivíduo cresça sem conhecimento que o governo possa levá-lo a ser cidadão consciente de seus direitos e deveres, que não aceita passivamente as imposições derivadas dos anseios político-institucionais vigentes.

Outra questão é que as Ciências Humanas entram em declínio por não produzirem o retorno esperado ao capital, diferente de outros ramos. Se a educação, no século XXI, é voltada para o mercado (formar cidadãos para se inserir no mercado), por que investir em áreas que não dão retorno?

Nesse sentido, observa-se que é necessário haver estímulos para os professores, especialmente no caso do Brasil, pois há grande desvalorização salarial e de continuidade formativa. Soma-se a isso o fato de existirem professores que precisam trabalhar em diversas escolas com infraestruturas precárias, o que não contribui para o andamento e a efetividade das aulas.

Por meio da união entre as escolas, os professores e os diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo escolar, torna-se possível construir caminhos reflexivos e transformadores capazes de mobilizar políticas eficazes que diminuam as desigualdades no campo escolar. Ressalta-se, ainda, o papel das Ciências Humanas, em especial o da Geografia, aqui tratada, para transformar a

realidade, por meio do estímulo em sala de aula, da pesquisa, da análise e da compreensão dos diferentes movimentos contra-hegemônicos que interferem e contribuem para a acentuação das desigualdades sociais no Brasil e no mundo.

Cabe ressaltar a importância de práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, principalmente as que favoreçam a dinamização de conteúdos geográficos para a realidade dos alunos, sem desconsiderar os avanços tecnológicos e a realidade do século XXI, que contribua, assim, para sua formação crítica. Ao dialogar com esse cenário, torna-se possível a abertura de perspectivas em relação ao processo que tem sido efetivado de desvalorização da Geografia escolar e do professor de Geografia.

Referências

ARAÚJO JUNIOR, M. de A. Estado neoliberal e políticas públicas educacionais: discutindo sobre a formação de professores de geografia no Brasil. **GIRAMUNDO**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 29-41, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2912/1985>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Disciplinas escolares**: história e pesquisa. *In*: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, D. de. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano III, n. 25, p. 7-11, abr. 1945. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1945_v3_n25_abr.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

CAVALCANTI, L. de. S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, L. de. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2013.

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

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a teoria da transposição didáctica: algumas considerações introdutórias**. Revista de Educação, Ciências e Matemática, [s. l.], v. 3, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em 13 de out. 2021.

CORREIA, J. A. C.; SOUZA, J. C. da. S. O. de. A precarização do trabalho docente e a lógica das competências sob a égide do Neoliberalismo. **Kalagatos**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8417/6976>. Acesso em 19 de fev. 2023.

DOMINIQUE, J. La culture scolaire comme objet historique, paedagogica historica. **International Journal of the History of Education**, [s. l.], v. 1, 1995. (Suppl. Series).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D.; SOARES, M de. O. Produzir a política a partir da escola: geografia, educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da Anpege**, [s. l.], v. 18, n. 36, p. 316-333, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/16308/8905>. Acesso em: 29 dez. 2022.

GIROTTTO, E. D. **Entre a escola e a universidade**: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/publico/2013_EduardoDonizetiGirotto.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

GIROTTTO, E. D. A Geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 156-175, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/13317/8764>. Acesso em 13 de mar. 2023.

GIROTTTO, E. D.; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender Geografia: Apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 113-134, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14961/11570>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

GIROTTTO, E. D. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na base nacional comum curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em 09 de set. 2023.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e Aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. especial, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953>. Acesso em: 12 ago. 2021.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?. *In*: **Textos Seletos**. Tradução Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 110-117.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola**. Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade, Universidade Federal do Paraná, 1995.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em 17 de set. 2023.

MACEDO, E; RANNIERY, T. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 26-46, jul./set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/65632/751375156477>. Acesso em 01 de dez. 2023.

MARQUES, R. BNCC, Geografia e Docentes de Geografia. **Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://agb-rio.webnode.com.br/news/bncc-geografia-e-docentes-de-geografia/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

NAEDZOLD, S. de S.; SANTOS, L. I. S. Transposição didática: a movimentação/ Transição didática dos saberes em sala de aula. **Formação de Professores e Ensino**, [s. l.], v. 11, n. 27, p. 184-198, out. 2018.

NEVES, K. C. R.; BARROS, R. M. de O. Diferentes olhares acerca da transposição didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 103-115, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/249/174>. Acesso em: 8 out. 2021.

PEREIRA, R. M. F. do. A. A Geografia na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 9-44, Jan/Jun.1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9009/8386/27003>. Acesso em 03 de dez. 2023.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2007. Disponível em: https://www.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf . Acesso em: 1 mar. 2021.

SANTOS, A. F. L. dos; BURITI, M. M. dos. S. A importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de geografia. **Revista GeoUECE**, Fortaleza, v. 9, n. 16, p. 181–194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205>. Acesso em 03 de dez. 2023.

SANTOS, G. dos; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. 239-256, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em 15 de ago. 2023.

SANTOS, L. de. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 60-68, jul./dez., 1995. Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71716/40666>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. Rio de Janeiro: 1974.

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**: da prática da Geografia a uma Geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gd49ZSgJ4KF8fMRYRkBTvjN/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 7 fev. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

A DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA FRENTE À APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO: PENSAMENTO CRÍTICO A RESPEITO DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO BÁSICO

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 19 de janeiro de 2024

Aprovado em: 26 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3182

COMO CITAR:

LEITE DOS SANTOS, A. F. A disciplina escolar de Geografia frente à apropriação neoliberal da transposição didática na educação: pensamento crítico a respeito da desvalorização docente no ensino básico. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 304-340. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3182>. Acesso em: dia/mês/ano.

**IMPACTOS DA REFORMA DO NOVO
ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO
CIDADÃ**

*IMPACTS OF THE REFORM OF
THE NEW HIGH SCHOOL IN
CITIZEN EDUCATION*

*IMPACTOS DE LA REFORMA DEL
NUEVO BACHILLERATO EN LA
EDUCACIÓN CIUDADANA*

Maria Roselândia Barros Cunha

Professora da educação básica no
município de Ipu, CE
E-mail: rose_geo@outlook.com

Luiz Antônio Araújo Gonçalves

Professor Adjunto da Universidade
Estadual Vale do Acaraú (UVA) -
Sobral, CE
E-mail: luiz_goncalves@uvanet.br

Resumo:

Este artigo é resultado das reflexões, leituras e debates realizados acerca das políticas educacionais e sobre o papel da Geografia Escolar na formação cidadã. Tendo em vista a nova reforma do Ensino Médio que entrou em vigor na rede de ensino de todo o país no ano de 2022, este ensaio teve o objetivo de investigar as mudanças promovidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seus impactos na formação cidadã no que tange à etapa do Ensino Médio, principalmente no itinerário formativo em que engloba a Geografia Escolar. A alteração mais explícita foi marcada pela prevalência da obrigatoriedade e supervalorização da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, enquanto as demais disciplinas foram postas como optativas, dentre elas, a Geografia. Ademais, os resultados obtidos, através da revisão bibliográfica e documental, apontam para um paradigma de ensino pautado no individualismo e de uma formação direcionada às demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã.

Palavras-chave: Geografia escolar; Novo Ensino Médio; Cidadania.

Abstract:

This article is the result of reflections, readings and debates about educational policies and the role of School Geography in citizen education. In view of the new reform of High School that came into force in the school system throughout the country in the year 2022, this essay aimed to investigate the changes promoted by the National Common Curricular Base – BNCC and its impacts on citizen education with regard to the stage of High School, especially in the formative itinerary in which it encompasses School Geography. The most explicit change was marked by the prevalence of the obligation and overvaluation of the Portuguese Language, English Language and Mathematics, while the other subjects were placed as optional, among them, Geography. In addition, the results obtained, through the bibliographic and documentary review, point to a teaching paradigm based on individualism and a training directed to the demands of the labor market to the detriment of citizen training.

Keywords: School Geography; New High School; Citizenship.

Résumé / Resumen:

Este artículo es el resultado de reflexiones, lecturas y debates sobre las políticas educativas y el papel de la Geografía Escolar en la educación ciudadana. En vista de la nueva reforma de la Escuela Media que entró en vigor en la red educativa en todo el país en 2022, este ensayo tuvo como objetivo investigar los cambios promovidos por la Base Curricular Común Nacional - BNCC y sus impactos en la educación ciudadana con respecto a la etapa de la Escuela Media, especialmente en el itinerario formativo en el que abarca la Geografía Escolar. El cambio más explícito estuvo marcado por la prevalencia de la obligación y la sobrevaloración de la lengua portuguesa, lengua inglesa y matemáticas, mientras que las otras asignaturas se colocaron como optativas, entre ellas, Geografía. Además, los resultados obtenidos, a través de la revisión bibliográfica y documental, apuntan a un paradigma de enseñanza basado en el individualismo y una formación dirigida a las demandas del mercado laboral en detrimento de la formación ciudadana.

Mots-clés/ Palabras-clave: Geografía escolar; Nueva escuela secundaria; Ciudadanía

Introdução

A implementação da reforma do Novo Ensino Médio, nas diversas redes de ensino do Brasil, foi marcada por questionamentos e dúvidas tanto por diretores, coordenações pedagógicas, quanto por professores e alunos. Com base nisso, podemos afirmar que ainda há um desconhecimento e questionamento geral dos públicos de pais e alunos sobre as mudanças ocasionadas pela reforma do ensino médio e seus efeitos na qualidade do ensino.

A nova reforma do Ensino Médio entrou em vigor na rede de ensino de todo o país no ano de 2022, de maneira que este ensaio teve o objetivo de investigar as mudanças promovidas nesse segmento e seus impactos na formação dos alunos. De modo mais específico, buscamos identificar a centralidade da formação cidadã dos alunos nas disciplinas tidas como obrigatórias de acordo com a BNCC e nos documentos oficiais da reforma. Para isso, coube verificar os documentos que norteiam o novo ensino médio e os conteúdos a serem trabalhados no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas referentes ao ensino de Geografia. Assim, analisamos a organização dos “itinerários formativos” e as consequências da exclusão da Geografia como componente obrigatório.

A prevalência da obrigatoriedade de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática e o arranjo de 10 disciplinas colocadas como optativas, dentre elas, a Geografia, apontam a necessidade de compreender as concepções postas pela reforma do Novo Ensino Médio e quais seus impactos e influência na formação cidadã dos alunos. Desse modo, questionamos as consequências da exclusão da Geografia como componente obrigatório no Novo Ensino Médio.

Além disso, a Geografia ganha destaque nesse trabalho, devido à nossa inserção como pesquisadores e professores nessa área

de conhecimento. Isso nos tem permitido adquirir um repertório de conteúdos, possibilitando discuti-los, de forma teórica e metodológica, seja na atuação dos professores nas escolas, no que se refere às condições postas para os alunos, os quais tenham acesso efetivo aos conteúdos da Geografia Escolar, seja na formação cidadã e as situações que promovam seu exercício.

Diante disso, a metodologia desse estudo foi pautada pelo levantamento bibliográfico em torno da temática em livros e artigos de periódicos, assim como da análise de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996); Orientações Curriculares Nacionais – OCNS, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017 que, dentre outros temas educacionais, alterou as diretrizes e bases da educação de 1996. Buscamos, assim, nos cercar dos elementos que permitissem uma melhor compreensão dos pontos principais que abordam a reforma do novo Ensino Médio. Sem dúvida, esses procedimentos nos possibilitaram avançar aos objetivos pretendidos.

O presente artigo foi dividido em cinco seções. A primeira corresponde à introdução, enquanto a segunda trata da formação do estudante de Ensino Médio no Brasil, considerando a leitura de documentos normativos. Na terceira seção, abordamos a organização do Novo Ensino Médio, a fim de atender às alterações da Lei nº 13.415/2017. Na quarta seção, apresentamos um debate em torno da importância do ensino de Geografia, elencando pontos importantes sobre seus conhecimentos na formação para cidadania. E, por fim, na última seção, pontuamos as reflexões finais sobre o tema discutido.

A “nova” formação do Ensino Médio no Brasil

De modo geral, o Ensino Médio compõe a etapa de formação dos jovens entre 15 a 17 anos, fechando o ciclo da Educação Básica. Para Cunha (2005, p. 37) “[...] o Ensino Médio passou a ser caracterizado como etapa final do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania e o acesso às atividades produtivas [...]”. Existe, assim, um consenso entre as entidades nacionais e internacionais da importância dessa faixa etária na construção do futuro de um país, considerando os interesses da sociedade que se pretende formar.

Nesse sentido, as escolas, através dos seus currículos, estão sendo utilizadas para a preparação de mão de obra qualificada, alimentando o poder da classe dominante. Ademais, a formação do indivíduo na escola está estruturada cada vez mais com orientações propostas por instituições e organismos multilaterais, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial, dentre outras instituições financeiras. Para estas, a formação de jovens passou a significar determinantes básicos no acréscimo de produtividade e superação do atraso econômico de um país. Diante disso, para Pessoni e Libâneo (2018), a Educação, no final do século XX e início do século XXI, passou a ser cada vez mais voltada para o mundo econômico, tendo como finalidade “[...] fornecer orientações para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo.” (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 154).

As políticas públicas, de modo geral, são geridas, a fim de atender os interesses dos portadores de um discurso “revolucionário”, que não vislumbram representar as camadas da sociedade,

principalmente as menos favorecidas em busca de alternativas que melhorem a vida das pessoas. Com base nisso, para Tedesco (1995, p. 46), esses autores “[...] que popularizam essa visão otimista do futuro da sociedade partem do pressuposto de que conhecimento tem virtudes democráticas intrínsecas como fonte de poder [...]”. As políticas educacionais no Brasil e de vários países emergentes têm buscado atender essa visão otimista, porém, ainda não conseguiram revolucionar a qualidade do ensino público no país.

Em 2018, sob a gestão do Governo de Michel Temer, tendo José Mendonça Bezerra Filho à frente do Ministério da Educação, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Médio. A BNCC é um documento que apresenta um conjunto de orientações que norteiam a (re)elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas do país e, dessa forma, as recomendações da BNCC estão articuladas com a proposta do Novo Ensino Médio.

A reforma do novo Ensino Médio recolocou o ensino profissionalizante, orientado para o mundo do trabalho. Na reedição da LDB alterada pela Lei nº 13.145 de 2017, o ensino médio passou a ter a seguinte organização:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

[...]

§ 3o A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017).

Aliado a isso, as propostas curriculares e planos educacionais foram reformulados para atender às novas orientações. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, os “[...] vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais [...]” (BRASIL, 2011, p. 145). Com efeito, os setores mais avançados da economia como o setor tecnológico – têm demonstrado interesse pela questão educacional preocupados com suas orientações e procedimentos (TEDESCO, 1995). É perceptível a ênfase dada às tecnologias, acrescentando a robótica e o desenvolvimento de software nas disciplinas, denominadas eletivas. Essa lógica alimenta os setores produtivos, ganhando mais espaço no mercado.

Dentre as justificativas que levaram à reforma do Ensino Médio, estão as altas taxas de evasão e o baixo desempenho dos estudantes nos índices de aprendizagens. Outrossim, a flexibilidade proposta foi um princípio obrigatório para todas as escolas do país e tem causado inquietude e questionamentos na medida em que a restrição de disciplinas obrigatórias pode refletir na qualidade do ensino, limitando o acesso dos estudantes a conhecimentos importantes para a formação da cidadania.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2019) quando expressa que o objetivo do ensino de Geografia e de outras disciplinas é ensinar por meio de conteúdos, um modo de pensar a realidade. A autora destaca que os conteúdos servem como instrumentos simbólicos para mediação do sujeito com o mundo. Desse modo, o processo de produção do conhecimento e seus resultados derivam das aproximações do sujeito com a realidade. No caso da reforma do Ensino Médio, priorizar disciplinas específicas não irá proporcionar uma formação que atenda a uma educação para a cidadania.

A organização do Novo Ensino Médio

Em tese, a principal proposta do Novo Ensino Médio é aprofundar conhecimentos em áreas de maior aptidão e interesse dos alunos. Em resumo, a reforma propôs um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, permitindo aos estudantes optarem por dada formação.

A flexibilização do currículo permitiu que os estudantes pudessem escolher a área do conhecimento que desejavam se aprofundar. No entanto, é sabido que a maioria das escolas brasileiras não têm condições de ofertar todos os itinerários nem atender às demandas dos estudantes. Além disso, a ampliação na carga horária passou de 800 para 1.000 horas anuais, sendo três mil horas aulas ao longo dos três anos que deverão ser preenchidas por área do conhecimento, a qual os estudantes serão direcionados de acordo com sua vocação. A princípio, as escolas devem formular a matriz curricular gradativamente, iniciando pelo 1º ano do ensino médio, seguido dos níveis posteriores. Os itinerários formativos também foram organizados por área do conhecimento e arranjos curriculares como podemos verificar no quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio

Áreas de conhecimento	Arranjos curriculares
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia, Física e Química
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa
Ciências Humanas e sociais aplicadas	Filosofia, Geografia, História e Sociologia
Matemática e suas tecnologias	Matemática

Fonte: Brasil (2017). Organização dos autores.

Com isso, do total das três mil horas aulas, 1.200 serão destinadas aos itinerários formativos (área escolhida pelos estudantes para aprofundamento) e as 1.800 horas restantes ficam a cargo da BNCC. Ademais, o estudante também pode optar pelo quinto itinerário, ou seja, a Formação Técnica e Profissional (FTP). Dessa forma, para a implementação da reforma do ensino médio e do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o governo federal, em 2018, esperava contar com a ajuda do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) e, para isso, também solicitou ao Senado, uma autorização de empréstimo de US\$ 250 milhões junto ao Banco Mundial (BRASIL, 2018a).

Por certo, analisando os documentos que orientam o ensino médio, pontuamos a estruturação das Orientações Curriculares, destacando as Ciências Humanas, nomeadas como Ciências humanas e suas tecnologias, as quais são organizadas com a inclusão das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Este documento foi formulado no ano de 2006, segundo a Secretaria de Educação por intermédio do Departamento de Políticas do Ensino Médio. Além disso, objetivo das Orientações Curriculares era contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, as quais não devem ser tidas como um manual de receitas prontas a ser seguido. Ademais, o documento foi organizado em eixos

temáticos, competências e habilidades, conceitos estruturantes e sua articulação. Por conseguinte, as Orientações Curriculares enfatizam como a escola deve se organizar, alterando as concepções da gestão escolar autônoma.

Por outro lado, temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é considerada um dos documentos mais importantes de orientação do ensino para as escolas, pois trata-se de um material curricular que abrange todo o território nacional, alterando as metodologias, sugerindo como se trabalhar os conteúdos e as ações didáticas em sala de aula de forma interdisciplinar.

No material da BNCC, a Geografia também foi articulada com os seguintes componentes curriculares: História, Filosofia e Sociologia, caracterizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estruturadas por competências gerais e específicas e as habilidades, compondo um itinerário formativo. Conforme esse documento propõe, as Ciências Humanas têm a finalidade garantir as aprendizagens essenciais, para que os “jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.” (BRASIL, 2018b). Os autores da proposta relatam, ainda, que a BNCC é resultado de um trabalho inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. Entretanto, essa cópia de fragmentos, ideias de outros contextos não garantem uma Educação de qualidade. Assim, conforme Vesentini (2009, p. 61-62) já ressaltava, um ensino de qualidade não vai se constituir com uma política neoconservadora de valorizar, quase que somente, a Matemática e a Língua Portuguesa, e nem com a elaboração de guias curriculares. No entanto, com a reforma do Ensino Médio parece ter ocorrido justamente isso.

A reforma do Ensino Médio é marcada de contradições, pois no próprio documento estão explícitos os seus objetivos, visto como algo coerente, positivo do ponto de vista do leitor, quando é enfatizado que nenhuma disciplina será excluída da BNCC. Porém, ao propor disciplinas específicas para a formação do aluno, exclui outras num processo de “alienação curricular”, orientada por uma concepção neoliberal de educação evocada por Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ele atribui a educação.

Nesse interim, a reforma educacional recente buscou um sistema de ensino “ideal”, que tem dificuldade de ser implementado, e esse mal funcionamento tende a gerar outras mudanças na grade educacional. Diante disso, tratando da reforma do Novo Ensino Médio, as competências e habilidades inseridas nas Orientações Curriculares e na BNCC, referentes às disciplinas instituídas como obrigatórias, são tidas como pilares necessários para atividade econômica, que demandam de novas tecnologias para acompanhar o *status quo* de modernização, que tardiamente chegou ao Brasil. Segundo Freitas (2018), quando a Educação é retirada do âmbito do “direito social”, passa a ser inserida como “serviço” no interior do livre mercado, tende a gerar desigualdades no acesso, ao invés de corrigir os índices de fracasso escolar e evasão.

A inserção de tecnologias nessa reforma parece ser a peça central na formação dos alunos como algo já consumado, caracterizados por padrões que atendem às necessidades do trabalho, mercado e sociedade. Aliado a isso, Masseto (2000) aborda a tecnologia como instrumento para colaborar com o processo de aprendizagem e não como meio para solucionar o problema educacional do Brasil. A demanda produtiva inserida no currículo parece apresentar o interesse de uma classe, como interesse de todos. Nesse viés, faz-se necessário compreender que informação não é apropriação de conhecimento. Em concordância com Tedesco (1995), no que se refere ao uso intensivo das tecnologias, há um risco evidente de que os conhecimentos científicos podem escapar do nosso controle e complementa:

Se acontecesse de o conhecimento (no sentido moderno de *Know-how*) e o pensamento se separarem definitivamente. Transformar-nos-íamos em escravos impotentes, não tanto de nossas máquinas, mas de nossos *Know-how*, criaturas irreflexivas à mercê de qualquer artefato tecnicamente possível, por mais mortífero que fosse (TEDESCO, 1995, p. 22).

No capitalismo, a formação pessoal e profissional do cidadão é fenômeno de exclusão, no qual a atividade produtiva clama por um melhor desenvolvimento em menor tempo, tornando-se, assim, um impedimento para a formação integral do sujeito, de modo autônomo, crítico e reflexivo. Dessa forma, as políticas educacionais parecem se enquadrar nas políticas econômicas de maneira que os alunos passam a ser preparados para a lógica do trabalho em detrimento da formação cidadã. Essa mesma lógica tem permeado o Ensino Superior em nome da empregabilidade.

Com relação às sequelas dessa reforma do ensino médio, Gomes (2018) aponta que os estudantes não terão acesso aos conhecimentos necessários para sua formação. E, ainda, pode haver uma oferta de baixa qualidade do ensino técnico, de modo que o aluno não estará preparado para o mercado de trabalho e nem para ingressar no Ensino Superior.

É interessante observar que as disciplinas tidas como obrigatórias propostas na reforma – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – foram alimentadas por discursos dos testes avaliativos, especialmente, nas duas últimas décadas. Essas avaliações censitárias concentraram o foco em questões dessas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) e com a aprovação em testes padronizados, verificou-se que o estudante está apto para as exigências impostas pelo período atual. Dessa maneira, complementando o debate sobre a articulação entre currículo e avaliação, Gomes (2018, p. 19-20) afirma que:

[...] Hoje são as avaliações nacionais e regionais que ditam o currículo do ensino médio – seja o currículo prescrito nas políticas educacionais, seja o currículo praticado nas escolas. O currículo do ensino médio, nos últimos anos, vem passando por mudanças significativas, sobretudo influenciadas pelo desenvolvimento das avaliações externas. Currículo e avaliação se associam na organização e elaboração dos conteúdos na busca de melhores resultados.

Nesse sistema, a avaliação é peça central no processo educacional, na qual o argumento consiste em que os resultados dos testes irão gerar um plano de ação para conduzir um sistema de Educação de bons resultados. Todavia, sabemos que esses testes não traduzem o tipo de Educação de qualidade, por não levarem em conta

uma série de fatores, como a condição socioeconômica dos alunos. Sobre esse movimento das avaliações, Freitas (2018, p. 82) fala-nos que:

[...] Este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) especialmente colocando as avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) – como referência para avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional [...].

De acordo com De Tommasi (1998) apud Ferreira (2009), os fatores que contribuem para a baixa qualidade e a ineficiência da Educação pública no Brasil, na visão do Banco Mundial, estão centralizados na falta de livros didáticos e materiais pedagógicos, na prática docente e na gestão educacional. Logo, podemos dizer que na extensão do território nacional, a qualidade do ensino pode variar da excelência à precariedade.

No Itinerário Formativo Linguagens e suas Tecnologias, as competências e habilidades gerais dessa área englobam as disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, e as habilidades específicas para a Língua Portuguesa. Assim sendo, essa área prioriza campos de atuação social, que correspondem a: Campo da vida pessoal, Campo de práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação da vida pública e Campo artístico-literário. O enunciado a seguir rege a formação cidadã do aluno e da aluna dentro da área de linguagens e suas tecnologias.

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito a veracidade e confiabilidade de informações, a

adequação, validade e força dos argumentos, a articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio. (BRASIL, 2018b, p. 490).

Por outro lado, no que se refere à área da Matemática e suas Tecnologias, são consideradas ideias fundamentais dessa disciplina, como Variação e constância; Certeza e Incerteza; Movimento e posição; Relações e inter-relações. Em alguns pontos dessas ideias centrais, destacam-se características que contribuem para a formação cidadã do aluno, permitindo o estudante refletir a partir do campo Variação e constância, “observar, imaginar, abstrair, discernir e reconhecer características comuns e diferentes ou o que mudou e o que permaneceu invariante, expressar e representar (ou descrever) padrões, generalizando-os.” (BRASIL, 2018b, p.520). Nesse campo, os formuladores da proposta relatam que se pode gerar integração com outras áreas do conhecimento, dentre elas, é mencionada a Cartografia no campo movimento e posição, “atividades investigativas com softwares dinâmicos que inter-relacionem movimento e posição podem também promover o desenvolvimento dessas ideias, importantes em cartografia e na Movimentação diária do cidadão comum.” (BRASIL, 2018b, p. 521).

Em suma, toda política educacional implica por um perfil de indivíduo que se quer formar, ou seja, as mudanças que orientam a oferta do Ensino Médio no Brasil têm no seu cerne integrar o aluno no mercado de trabalho. Essa constatação é fruto não só de processos históricos, desde a fase da industrialização, mas também da globalização, o que tem alimentado cada vez mais essa lógica.

Concisamente, isso tem resultado em uma demanda educacional que atenda aos princípios do neoliberalismo e aos interesses das classes dominantes.

Com isso, priorizar a Língua Portuguesa e a Matemática e excluir os demais componentes curriculares do Ensino Médio, é abrir-se para as possíveis personalidades que irão se construir nesse período, para adaptação de uma realidade incerta, na qual os alunos serão formados para dar respostas aos setores empresariais. Assim, julga-se que essas duas áreas de conhecimento são consideradas essenciais no mercado profissional, chama-se atenção para o artigo 35 da Lei nº 9.394/96 que trata do Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Com base no ensino proposto na LDB de 1996, é importante observar, nos incisos II e III do Art. 35, mencionados acima, o

estímulo do ensino que insira o estudante no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que também proponha desenvolver um pensamento crítico, ético e autônomo intelectual do indivíduo. Ou seja, as duas concepções de formação estavam presentes naquele momento, disputando espaço na redação e no currículo. No período atual, com a reforma do ensino médio e alteração da LDB, a formação crítico-reflexiva aparece relativizada com relação à formação técnico-profissionalizante. Desse modo, questionamos: Como preparar o aluno para ter desenvolvimento crítico se as disciplinas que estimulam esse raciocínio estão sendo excluídas como obrigatórias do currículo escolar?

Conforme Thiesen (2011, p. 86) atenta, “[...] as áreas humanas e sociais assumem responsabilidade ainda maior, pois são elas que, a princípio, podem representar formas de resistência às perversidades produzidas no/pelo modelo vigente”. Diante das ponderações do autor e da não-obrigatoriedade das disciplinas, como Geografia, no novo Ensino Médio, retomamos o questionamento: Quais serão as chances dos estudantes escolherem os itinerários formativos de Ciências Humanas? Essa questão surge diante da “pouca aplicabilidade”, justificada por muitos alunos, referente aos componentes curriculares de Ciências Humanas, vistos como desinteressantes. Para resolver esse dilema, Cavalcanti (2019), Callai (2001), Thiessen (2011) e outros vários autores têm apresentado possibilidades no campo da prática escolar dos professores, em especial licenciados em Geografia, a fim de que seus conhecimentos contribuam com a formação cidadã.

O ensino de Geografia no currículo do ensino médio

Diante das inúmeras transformações da Ciência Geográfica, no decorrer dos períodos históricos, a Geografia escolar foi inserida no currículo, a princípio com intenções políticas da classe dominante, no estímulo ao patriotismo, sem desenvolver a criticidade. Essa Geografia tradicional, entretanto, passou por inúmeras transformações epistemológicas e metodológicas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

Diferentemente da “geografia dos professores” que funcionava “[...] como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra Geografia permite a alguns elaborar.” (LACOSTE, 1988, p. 15), a Geografia escolar é pautada em formar cidadãos que possam raciocinar sobre o espaço geográfico e desenvolver sua cidadania de modo a operar nas transformações da sociedade. De acordo com Milton Santos (2007, p. 20) “A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura.”. Porém, o autor afirma que no caso brasileiro, ainda se trata de “[...] uma cidadania mutilada, subalternizada, muito longe do que, habitualmente, em outros países capitalistas,” (P. 37).

De acordo com Damiani (2008, p. 50), a noção de cidadania “[...] envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito.”. A partir dessa concepção, surge a relevância de pontuar a restrição da cidadania pensada apenas como espaço geométrico, ou seja, com significação reduzida. Enquanto, ao espaço

social inclui-se a discussão de apropriação, difundindo a questão da cidadania como debate mais amplo.

Ressaltamos, ainda, que formar cidadãos ativos é tarefa para todos e não só do Professor, pois por meio dela é que se aprende em conjunto. Nesse contexto, através das relações humanas, o ensino deve proporcionar, aliado aos conteúdos, questões ligadas à aproximação da vivência dos alunos, para que possam usufruir dos conhecimentos e os coloquem em prática.

A busca pela emancipação da Geografia Escolar como disciplina autônoma perpassa por muitos anos. Assim sendo, a partir da Geografia tradicional e Geografia pragmática iniciou-se a transformação da realidade social, através do processo de intervenção, culminando na Geografia crítica, que “[...] vai denunciar as mazelas que ocorrem no espaço socialmente construído de forma desigual [...]” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020 p. 182). Desde então, os conteúdos de Geografia passaram a traduzir o mundo como “[...] espaço produzido pelos homens na sua luta contínua para sobrevivência – o território.” (CALLAI, 2001, p. 149).

Para isso, tanto os professores como a comunidade devem enfatizar a importância da Geografia no ambiente escolar, destacando sua importância no currículo do Ensino Médio, por meio do “[...] desenvolvimento da aprendizagem espacial dos alunos, de forma que possam atuar criticamente no lugar e no mundo onde vivem. Ademais, o conhecimento geográfico também pode auxiliar na leitura e escrita dos estudantes.” (GOMES, 2018, p. 24). Assim, quando Cavalcanti (2008) aborda a questão da transposição didática de Chevallard (1977), está referindo-se ao processo de “passagem” do saber acadêmico ao saber ensinado. Diante disso, ao tratar do ensino de Geografia, há uma estruturação desta disciplina escolar que:

[...] é realizada e praticada em última instância pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para isso, ele tem múltiplas referências, mas as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a geografia acadêmica quanto a didática da geografia, e, de outro, a própria geografia escolar já constituída. (CAVALCANTI, 2008, p. 25).

Na BNCC, a Geografia está inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que tem como características: “[...] analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (BRASIL, 2018b). As categorias apontadas na BNCC que compõem elementos fundamentais para a formação do estudante neste campo são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo; Natureza; Sociedade; :Cultura e Ética; Política e Trabalho. Percebe-se, desse modo, a ausência do conceito de lugar, o qual é uma dimensão teórica importante para a prática dos alunos, interferindo na compreensão de lugar como dimensão espacial e na articulação local-global.

O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz ‘esse é o lugar de’, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. (THIESSEN, 2011, p. 88).

Dessa maneira, a Educação geográfica, por meio dos conhecimentos da Geografia escolar, deve estimar o local, o lugar do aluno, na qual permita fazer análises e levantar questões reflexivas diante das transformações no mundo contemporâneo, geradas por

aspectos da economia global, que interferem nas formas de trabalho, na rotina cotidiana e em outras demandas de serviço. Relacionado a isso, Callai (2001) coloca como fundamental, na Educação geográfica, o local e o global acrescido de regional e do nacional para estudar suas questões numa perspectiva analítica.

Outro elemento que é substituído no ensino proposto nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente do ensino de Geografia, é o conceito de paisagem que está relacionado diretamente com as formas e dimensões que expressam o movimento da sociedade, em que é perceptível as ações e contradições sociais. A paisagem liga a forma e os conteúdos expressando tempos diferentes e, segundo Cavalcanti (2008, p. 53), também revela “[...] as relações de produção da sociedade, seu imaginário social, suas crenças, seus valores, seus sentimentos.”.

Ademais, no documento, o assunto referente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas padece de uma série de dúvidas sobre a maneira como os conteúdos serão articulados com outras disciplinas optativas; qual professor será responsável por determinado tema que, mesmo relacionado à sua área de conhecimento, acaba perdendo a filiação científica. Assim, a compreensão de determinado conteúdo relacionado a uma dada disciplina torna-se confuso para o aluno e aluna.

Outra questão evidenciada por Gomes (2018) refere-se à realidade de muitas escolas em diversos lugares do país, que nutrem a incerteza quanto à incapacidade que os pequenos municípios têm em ofertar itinerários simultâneos e com mais agravo. Diante disso, “[...] a reforma ainda ‘resgata’ a figura do professor de notório saber — o que representa um retrocesso no campo da formação, da profissionalização e da valorização docente.” (GOMES, 2018, p. 35).

O “resgate” do professor notório saber é mais uma sequele visível na reforma do Novo Ensino Médio, pensando a Geografia escolar como saber específico com base teórica e metodológica própria. Assim, à medida que essa disciplina passa a ser lecionada por “profissionais” não formados, ocorre a perda da base formativa obtida nos cursos de Licenciatura em Geografia, desconectando os conteúdos dessa disciplina e suas ações didáticas, deixando de ser abordados com rigor e profundidade, tornando deficiente a formação dos alunos.

Além disso, observar e delimitar as abordagens específicas da Geografia na BNCC é uma tarefa árdua e de difícil compreensão, em razão da junção dos conteúdos de quatro disciplinas específicas nessa área de conhecimento. Essa junção de componentes passa a interferir na formação do professor comprometendo as práticas curriculares e estágios, pois ao agrupar os conteúdos disciplinares que também não são obrigatórios, se perde a carga horária, referente ao campo de conhecimento, da identidade docente e de atuação do professor de Geografia, bem como o de História, Filosofia e Sociologia. Damiani (2018) vai definir, ainda, a Geografia como a Ciência do Espaço, considerando a formação dos professores de História, Filosofia e Sociologia, centrada em outras bases teóricas que, por mais interligadas que estejam, são autônomas e cada um tem seu próprio campo de atuação disciplinar.

Dessa forma, diferente da BNCC, nas Orientações Curriculares, a Geografia, a História, a Filosofia e Sociologia são agrupadas na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, com seus respectivos conhecimentos, conforme suas competências e habilidades. Aliado a isso, a Geografia tem como base o corpo teórico-metodológico nos seguintes conceitos: natureza, paisagem, espaço,

território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também elementos de análise que contemple tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Vale ressaltar que nas Orientações Curriculares ainda permanecem os conceitos de lugar e paisagem.

Como as Orientações Curriculares ainda não sofreram a interferência da Lei nº 13.415/2017 ainda permanecem nesse formato. Assim, se não houver nenhum movimento de contestação, em breve os conteúdos desse documento também deverão sofrer reformulações de acordo com o novo ensino médio.

Considerações Finais

Uma Educação cidadã significativa ocorre quando é atribuído aos estudantes o papel de sujeito atuante, de modo que todos estão envolvidos no processo de formação para a cidadania.

É importante notar que as intenções da reforma do Ensino Médio consistem em um olhar voltado para o mercado de trabalho com propósito de uma formação técnica. As mudanças promovidas, nesse segmento, e possíveis impactos na formação cidadã requerem o aprofundamento das reflexões e contestação quanto ao desenrolar dessa política educacional, considerando os efeitos que serão causados aos sujeitos, no caso os estudantes e professores, e, de modo geral, na sociedade brasileira.

Ademais, ressaltamos que no que compete identificar a centralidade da formação cidadã crítica nas disciplinas tidas como obrigatórias, não estamos discutindo qual campo de conhecimento é mais importante. Todos são e contribuem para a formação cidadã. Entretanto, tentamos revelar as consequências da reforma do ensino médio ao excluir ou não gerar o ensino compulsório das disciplinas da área de Ciências Humanas, em específico, da Geografia no

currículo escolar. Entendemos, de fato, que tal medida é agravada mais ainda com formulação dos itinerários formativos que compõe um quadro de disciplinas em um único material. Com isso, concluímos que mesmo com ampliação da carga horária, as disciplinas obrigatórias, através de seus conteúdos, não dão conta de uma formação integral do indivíduo.

Além disso, identificamos a exclusão de conteúdos importantes da Geografia Escolar, como os conceitos de lugar e paisagem, nos debates de outra noção – a cidadania que está ligada ao sentido que damos ao espaço, tornando-o lugar, ou, ainda, da importância de preservar uma paisagem, pontuando os elementos que a torna única. Esses dois conceitos são negligenciados na área de Ciências Humanas da BNCC.

Desse modo, não desejamos que a formação fragmentada de viés privatizador, que geram índices parametrizados e notas, produzam um perfil que Milton Santos denominou de deficientes cívicos. O Novo Ensino Médio representa um retrocesso para a Educação brasileira e precisa ser revogado, repensado e discutido coletivamente.

Defendemos a Geografia, sobretudo, porque sabemos da importância que ela representa como saber e área do conhecimento, de uma Geografia crítica comprometida com o espaço social, de vivência do sujeito, na formação de estudantes que tenham como princípio a justiça socioespacial. Cabe, então, uma missão aos professores dessa disciplina, que é articular saber científico e despertar no ensinar a prática de pensar e ler o mundo em movimento.

Dessa maneira, formar os alunos nos dias de hoje, com os parâmetros atuais, constitui-se um atraso no currículo de Geografia, a partir da BNCC que produziu equívocos de conteúdos entre as disciplinas da Área de Ciências Humanas. Ao invés de oferecer uma base clara para a formação cidadã, a BNCC ofereceu itinerários formativos que não corresponderam à flexibilização curricular pretendida aos alunos, que os envolvessem de modo intelectual e prático. Nesse meio, disciplinas importantes para a formação e exercício da cidadania como a Geografia foram retiradas da carga horária obrigatória.

Com base nisso, compreendendo a importância da Geografia escolar, faz-se urgente uma intervenção na reforma do Novo Ensino Médio que recomponha a disciplinaridade de saberes necessários, como é o caso da Geografia, saber essencial para a formação cidadã dos alunos e alunas, tendo em vista que seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvem o raciocínio espacial crítico na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **MEC poderá ter US\$ 250 milhões do Bird para Novo Ensino Médio e Escolas de Tempo Integral**. Brasília, 24 jan. 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59461-mec-podera-ter-us-250-milhoes-do-bird-para-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

CALLAI, H. C. A. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p.133 - 152, 2001.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia/ GO: C&A Alfa comunicação, 2019.

CUNHA, M. B. **O novo ensino médio e o exercício da cidadania**: controvérsias e desafios. 2005, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2005.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 7 ed. 2 reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, W. A. **O currículo de Geografia**: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ. 2009, 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de

Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, M. F. **O conhecimento geográfico diante das mudanças nas políticas de currículo e de avaliação do ensino médio**. 2018, 103 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Mestrado Acadêmico em Geografia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2018.

LACOSTE, Y. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, A. I. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. da S. Um panorama sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar. In: **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 21, n. 74, p. 178–193, abr., 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/RCG217450096>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PESSONI, L. M de L.; LIBÂNEO, J. C. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS. R. A. M. da M. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7 ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. In: **Folha de São Paulo**, Brasil 500 d. c., 24 jan. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>. Acesso em: 06 jul. 2022.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.

THIESEN, J. da S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. In: **Geografia, ensino & pesquisa**, v. 15, n.1, p. 85-95, jan./ abr., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/view/455>. Acesso em: 06 jul. 2022.

VESENTINI, J. W. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

Impactos da reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã

Submetido em: 22 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 01 de novembro de 2023

Aprovado em: 09 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3169

COMO CITAR O ARTIGO:

BARROS CUNHA, M. R.; ARAÚJO GONÇALVES, L. A. Impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 341-368. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3169>. Acesso em: dia/mês/ano.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA COMUNIDADE DE RAIZ

*EDUCATION AND QUILOMBOLA
TERRITORY: THE PROCESS OF
CONSTRUCTION OF THE
PEDAGOGICAL POLITICAL PLAN
OF THE RAIZ COMMUNITY
SCHOOL*

*ÉDUCATION ET TERRITOIRE DE
QUILOMBOLA : LE PROCESSUS
DE CONSTRUCTION DU PLAN
POLITIQUE PÉDAGOGIQUE DE
L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE DE
RAIZ*

Maria Clara Salim Cerqueira
Doutora em Geografia pela
Universidade Federal de Minas Gerais
mclaracerqueira@gmail.com

Resumo:

A partir da organização política de uma comunidade quilombola e de apanhadores de flores sempre-vivas, surge a necessidade da implementação de uma escola que estime os conhecimentos tradicionais, transmitidos de geração a geração, e que não são levados em consideração na educação formal da escola frequentada pelas crianças no centro urbano. Esse texto visa apresentar de maneira crítica o processo de construção, elaboração do documento necessário para a escola da comunidade com participação da comunidade: o Plano Político Pedagógico. Este processo e as reflexões aqui contidas foram embasadas nos conceitos de territorialidade e acervos orais, a partir dos quais apresentamos possibilidades de aproximações da teoria com a prática na Educação Quilombola.

Palavras-chave: quilombo, participação, saberes tradicionais

Terra Livre	São Paulo	Ano 38, v.1, n.60, Jan-Jun 2023	ISSN: 2674-8355
-------------	-----------	---------------------------------	-----------------

Abstract:

From the political organization of a quilombola community and collectors of *sempre-vivas* flowers, arises the need to implement a school that values traditional knowledge, transmitted from generation to generation, and which is not taken into account in the school's formal education frequented by children in the urban center. This text aims to critically present the process of construction and preparation of the necessary document for the community school with community participation: the Pedagogical Political Plan. This process and the reflections contained here were based on the concepts of territoriality and oral collections, from which we present possibilities for bringing theory closer to practice in Quilombola Education.

Keywords: quilombo, participation, traditional knowlegde

Résumé:

De l'organisation politique d'une communauté quilombola et des collectionneurs de fleurs *sempre-vivas*, naît le besoin de mettre en place une école qui valorise les savoirs traditionnels, transmis de génération en génération, et qui n'est pas pris en compte dans l'éducation formelle de l'école fréquentée par les enfants en centre urbain. Ce texte vise à présenter de manière critique le processus de construction et de préparation du document nécessaire pour l'école communautaire avec participation communautaire : le Plan Politique Pédagogique. Ce processus et les réflexions contenues ici s'appuient sur les concepts de territorialité et de collections orales, à partir desquels nous présentons des possibilités pour rapprocher la théorie de la pratique dans l'éducation quilombola.

Mots-clés: quilombo, participation, savoir traditionnel.

Introdução

A comunidade quilombola de Raiz, localizada no município de Presidente Kubistchek, em Minas Gerais, que também se identifica como apanhadores de flores sempre-vivas, convive diariamente com intenso conflito territorial. Os apanhadores de flores sempre-vivas são as comunidades que habitam há algumas gerações a porção meridional da Serra do Espinhaço/MG, e têm como uma das principais atividades socioeconômicas, a coleta de espécies de flores Sempre-vivas, do gênero *Syngonanthus*. Elas são uma das suas mais importantes fontes de renda a partir de sua comercialização: secas, in natura, ou em forma de artesanato. A “apanha” dessas espécies, como eles próprios denominam, é também símbolo de sua identidade, além de serem consideradas um dos símbolos do cerrado brasileiro (MONTEIRO, 2011).

Apesar de posterior ao processo relatado neste texto, consideramos importante ressaltar que no ano de 2020 as comunidades apanhadoras de flores sempre-vivas foram também reconhecidas pelo manejo agrícola de suas terras enquanto Sistema Importante do Patrimônio Agrícola Mundial (SIPAM) pela Organização das Nações Unidas pela Alimentação e Agricultura (FAO/ONU). Esse reconhecimento pela ONU possibilita a criação de “novos dispositivos e políticas de salvaguarda desse patrimônio para os povos e comunidades tradicionais” (CERQUEIRA, 2023, p. 34), dentre os quais inclui-se a educação, pois sem garantia dos direitos básicos,

torna-se inviável a preservação deste importante modo de vida relevante a nível mundial.

A presença de fazendas no entorno da comunidade que realizam o plantio de eucaliptais vem, há alguns anos, cercando o território da comunidade e gradualmente transformando o acesso à água pelos quilombolas apanhadores de flores sempre-vivas. Além das mudanças no dia-a-dia das famílias da comunidade, os campos de flores também sofrem os impactos da escassez hídrica causada pelo plantio de eucalipto, o que prejudica a atividade da “panha”, pela qual eles se organizam social, econômica e culturalmente (FÁVERO et al., 2021). As demais comunidades de apanhadores de flores sempre-vivas nos municípios vizinhos – como Dimantina/MG, Buenópolis/MG, Couto de Magalhães de Minas/MG dentre outros –, que de igual modo enfrentam dificuldades em permanecer em seus territórios pelos mais diversos motivos, se organizam politicamente para representação em conselhos através da Comissão pelo Direito das Comunidades Extrativistas (CODECEX).

Para melhor entender as relações políticas dos povos e comunidades tradicionais como a comunidade de Raiz e as demais comunidades apanhadoras de flores no Brasil no nível empírico, apresentamos seu contexto geral. Nas três últimas décadas, muitas dessas comunidades se viram em meio a grandes conflitos socioambientais, com a implantação de Unidades de Conservação (UCs) de uso restrito que se

sobrepujam aos seus territórios (MONTEIRO, 2011). Um exemplo desse conflito é o da comunidade da Mata dos Crioulos, que teve o acesso ao seu território restringido, com a implantação do Parque Estadual do Rio Preto, no ano de 1996, pelo Instituto Estadual de Florestas do estado de Minas Gerais (IEF-MG). Além de apanhadores de flores sempre-vivas, a comunidade também se reconhece como quilombola, já tendo sido certificados pela Fundação Cultural Palmares (FCP), mas ainda aguarda a finalização do processo de titulação de terras, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Outras comunidades dos apanhadores de flores sempre-vivas também passaram por conflitos com as implantações de UCs, como foi o caso do Parque Nacional das Sempre –Vivas (PN Sempre-Vivas), gerido pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que se sobrepõe a área de outras comunidades, entre elas, Vargem do Inhaí e Macacos em Diamantina/MG.

Em meio a esses conflitos, as famílias da comunidade de Raiz buscam formas de resistir no território e manter seus modos de vida. Dentre as reivindicações das famílias, a educação é prioritária em suas lutas, e a possibilidade de implantar uma escola quilombola para as crianças é um sonho de muitas famílias. Os estudantes convivem diariamente com as dificuldades do trajeto de aproximadamente sete quilômetros entre a escola do centro urbano do município e a comunidade, com o preconceito sofrido pelas crianças em meio aos colegas do meio urbano, e a constante desvalorização de sua cultura e

modos de vida pela escola formal, pautada na ciência moderna e ocidental. Para resolver tais problemas apontados em relação à educação, alguns jovens da comunidade, estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) se uniram para dar início às reivindicações, e foi então que fez-se necessária a elaboração de um Plano Político Pedagógico (PPP) da escola que funcionaria no território da comunidade para atender às crianças quilombolas e apanhadoras de flores, incorporando suas formas de conhecimento tradicional à educação formal.

Um ponto a ser ressaltado é o fato de que a comunidade tem um histórico de diálogos com a Prefeitura Municipal de Presidente Kubitschek, então a viabilização da implantação da escola não esbarraria em muitos empecilhos institucionais. Além disso, na década de 2000 foi fechada uma escola que já funcionava dentro do território da comunidade, que foi desativada após a nucleação dos estudantes do município, que foram todos alocados em escolas no centro urbano. A reativação da escola dependia, então, da elaboração do PPP que pudesse contemplar as reivindicações da comunidade para suas crianças.

Para concretizar o projeto, os jovens da comunidade, através da Codecex, buscaram apoio técnico com experiência em educação quilombola, e assim formou-se uma equipe de professores e pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Juiz de

Fora (UFJF) para auxiliar no processo de confecção deste documento fundamental ao funcionamento da escola quilombola na comunidade. No início do processo, estabeleci em conjunto com o professor orientador de minha pesquisa de mestrado (CERQUEIRA, 2019) um diálogo com as comunidades dos apanhadores de flores sempre-vivas, através de outros pesquisadores e da CODECEX. Com a demanda da comunidade da Raiz em relação à Educação Quilombola, participei da atividade de campo para iniciar minha pesquisa, que não era relacionada ao tema, mas me disponibilizei para participar do processo e auxiliar no que fosse necessário. Em um primeiro contato, a equipe se reuniu para discutir como seriam conduzidos os diálogos com a comunidade para ajudar na elaboração de uma demanda própria deles. De qual forma seria possível transparecer as vontades da comunidade através desse processo?

A partir da experiência de construção do PPP, das oficinas feitas com a comunidade, das posteriores organizações e da redação final do documento, elaboramos aqui algumas reflexões sobre a implantação de direitos das comunidades quilombolas previstas em lei (BRASIL, 2004; MINAS GERAIS, 2017) para a educação, colocando em evidência o processo participativo com ênfase em dois grupos: territorialidade e acervos e repertórios orais, duas das fundamentações da educação quilombola no Brasil.

Apresentamos neste texto, de forma crítica, os relatos elaborados das reuniões, o texto final do PPP, e a partir de uma perspectiva geográfica, algumas formas de aproximação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto que podem contribuir para outros processos de construção de documentos semelhantes, fortalecendo assim a Educação Quilombola. Buscamos verificar como as demandas da comunidade foram “traduzidas”, levando em consideração os avanços e limites das políticas públicas da educação do campo e da educação quilombola no Brasil e em Minas Gerais.

Aproximações entre sujeito e objeto: relato da primeira reunião

A primeira reunião com a equipe da UFJF e a comunidade da Raiz aconteceu em agosto de 2017, e no primeiro momento, foi realizada uma rodada de apresentação, para que fosse estabelecido o diálogo. Nesse momento, era importante reconhecer quais as demandas da comunidade, a partir das defasagens que eles notavam no ensino das crianças, o que deveria ou poderia ser transformado, suprido ou suprimido.

Na apresentação da obra *Cuidado, Escola!* (1987), Paulo Freire apresenta apontamentos fundamentais para compreensão da escola enquanto uma instituição em aparente crise: “enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe” (FREIRE, 1980, p.7). A resolução ou superação de uma

crise deve ser pensada a partir de uma compreensão da realidade escolar, e não da escola enquanto uma entidade abstrata, desprovida de especificidade. “Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não *é*, a escola *está sendo* historicamente” (idem, grifos originais). Partimos da perspectiva de que os problemas identificados na prática escolar são fruto de um movimento da história, e isso é fundamental para compreender as demandas apresentadas pela comunidade em relação à escola.

Apresentamos aqui um trecho do apêndice da obra de Paulo Freire, *Educação para a prática da liberdade* ([1967] 2021). Neste texto, sugere-se uma aproximação entre educador e educando a partir de elementos do cotidiano dos educandos:

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos — o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo.

Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando? que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de necessidade e o de trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos (FREIRE, [1967] 2021, p. 126).

Foi a partir da ideia de mobilização das práticas cotidianas, das práticas tradicionais das comunidades quilombolas e apanhadoras de flores sempre-vivas, que foi construída a dinâmica para elencar os pontos a serem tratados no PPP da Escola da Comunidade de Raiz. Na reunião promovida com representantes de praticamente todas as famílias da comunidade (aproximadamente 40 pessoas no total), os professores da Universidade iniciaram suas falas com questionamentos que intentavam despertar nos moradores da comunidade qual a relevância dada por eles da educação formal e dos conhecimentos tradicionais, associada à educação não-formal. Estes comumente são tratados como intransponíveis. O primeiro passo necessário para estabelecer uma relação entre eles deveria ser compreender como cada um é construído.

O professor Leonardo Carneiro (*in memoriam*)¹ iniciou sua fala na reunião com a comunidade apresentando o questionamento: “*como a gente vira/é apanhador de flor?*” As duas principais respostas da comunidade foram de que “nascemos assim”, ou a compreensão de que o conhecimento da apanha de flor foi transmitido entre as gerações, dos mais velhos para os mais novos. Também foi perguntado: “*como viramos quilombolas?*” Nesse ponto, as respostas foram mais variadas, pois foi relatado que algumas meninas da comunidade conheceram

¹ Foi professor do curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, e coordenador do Laboratório Kizomba na Mata, que realiza trabalhos e pesquisas em conjunto com comunidades quilombolas da Zona da Mata Mineira.

através de reuniões com a CODECEX outras comunidades quilombolas, com conflitos e histórias semelhantes. Contaram de um encontro que participaram na cidade de Montes Claros, primeiro contato que tiveram com outras comunidades em situações semelhantes, e que com o apoio dos mais velhos, reivindicaram a identificação como quilombolas.

A definição de quilombo, em concordância com O'Dwyer (2002), não deve limitar-se à fronteiras territoriais ou aos grupos étnicos. A construção da identidade quilombola se dá por meio da memória coletiva de um determinado grupo, que sofreu e sofre discriminações devido à sua origem, e também ao seu modo de vida. Muitas comunidades buscam nessa identificação um amparo na sua luta pelos direitos e reconhecimento como sujeitos, que não se enquadram na sociedade hegemônica ocidental.

Desde o momento da colonização portuguesa no Brasil e da chegada de povos vindos da África para serem escravizados, formou-se uma estrutura social de discriminação com esses povos. A visão deles como apenas uma força de trabalho criou social e historicamente uma desumanização, que apesar de não ocorrer da mesma forma durante a história registrada de nosso país, ainda pode ser percebida nas relações sociais. Apesar de se apresentar de formas diferentes do que em outros países do mundo que também tiveram povos negros escravizados, o racismo no Brasil não é baseado em uma separação física de negros, mas se baseia na desvalorização contínua e

massacrante desse povo, em um convívio supostamente harmônico, com discursos que valorizam a diversidade, mas apenas quando é conveniente para as classes dominantes.

O terceiro questionamento levantado foi: *“por que o território é importante para os quilombolas e apanhadores de flores?”*

Nesse momento, os moradores da comunidade estavam mais à vontade para responderem, e muitos elementos surgiram. Pela liberdade de apanhar flor onde quiserem; pela memória dos mais velhos; por representar os modos de vida da comunidade; por ser uma maneira de dar continuidade à história. A compreensão deles é de que o território não é apenas um pedaço de terra, mas é nele onde a comunidade se identifica, pertence.

O território é uma categoria geográfica que representa o espaço e as relações que neles se dão, e vem sendo uma das principais pautas das lutas dos movimentos sociais relacionados aos povos e comunidades tradicionais. É nele que os modos de vida se reproduzem, o que é evidenciado no curta-metragem *Sempre-Vivas* (ALMEIDA, 2014). O conhecimento da terra e do território é o que permite que as relações familiares, a transmissão dos saberes tradicionais e a sobrevivência desses povos.

A territorialidade, associada ao território, é um dos aspectos centrais na definição das comunidades tradicionais. No *Dicionário de Educação do Campo*, Valter do Carmo Cruz (2012) inicia a descrição do verbete *povos e comunidades tradicionais* com a contextualização dessas comunidades em

suas disputas políticas: o Brasil e a América Latina, marcados historicamente por conflitos sociais principalmente no contexto do campo – e que tiveram na década de 1980, muitas mudanças na dinâmica política com a emergência de novas vozes que buscavam protagonizar sua própria história organizadas em movimentos sociais. Não por acaso nos anos 1990, com a consolidação de pautas ambientais em âmbito global, popularizaram-se as lutas pelos direitos das comunidades tradicionais, por estas terem “uma relação profunda com a natureza”, por “seus modos de vida [estarem] diretamente ligados à dinâmica dos ciclos naturais” (CRUZ, 2012, p. 598, inserção nossa). Outras definições atribuídas a estas comunidades apresentadas por Cruz (2012) implicam também suas relações com o território e a territorialidade: o histórico de longa ocupação de determinada porção de terra por um grupo social específico estabelece conexões subjetivas e vínculos desses sujeitos com o local que ocupam, e sua forma de reprodução social se apresenta intimamente conectada a esse determinado *território*.

Finalmente, levantou-se a questão “*por que é importante discutir a educação quilombola nesse território?*” Com mais segurança para opinar, os apanhadores de flores quilombolas trouxeram que a escola é necessária para amparar e dar segurança às crianças, para formá-las, manter a identidade da comunidade. A necessidade de contar as histórias daquele território e daquelas pessoas, que não aparecem na História

oficial também foi ressaltada. Um espaço para as crianças se sentirem valorizadas, pois na escola da cidade elas sofrem diversos tipos de preconceito. A centralidade dos saberes tradicionais é fundamental para a autoestima da comunidade, e é necessário conseguir diferenciá-los dos ‘conhecimentos da cidade’, e reconhecer a relevância de cada um deles. Uma reclamação presente na fala dos mais velhos era o fato de que as crianças iam estudar na cidade e esqueciam o que aprendiam lá, e o resgate desses saberes é indispensável para o fortalecimento da luta da comunidade.

Para concluir sua fala, o professor ponderou que o PPP da Escola Quilombola deve discutir questões territoriais, compreendendo que o território está em constante construção. Para isso é necessário compreender o funcionamento dos órgãos do Estado e saber da influência direta deles no território. Há várias escalas de luta, e deve-se prezar pela ancestralidade da comunidade na construção deste documento, como um projeto de libertação.

A segunda fala, da professora Carolina Bezerra², foi centrada na relação direta entre os saberes escolares e os saberes tradicionais. Foi apontado que as lutas quilombolas no Brasil convergem em muitos pontos, mas as particularidades de cada localidade devem ser ressaltadas, com a finalidade de

² Professora do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF. Realiza pesquisas sobre jongo e comunidades quilombolas.

compreender os processos sociais envolvidos. A valorização dos saberes tradicionais é importante para a autoestima das comunidades, além de ser uma forma de identificação e registro da história não contada da população negra brasileira.

Foi perguntado então como eram os processos de ensino e aprendizagem na comunidade antes da obrigação de frequentar a escola. Os quilombolas afirmaram que o conhecimento vinha do ‘pai’, principalmente nos espaços de trabalho, que as crianças e adultos conviviam e socializavam. A ancestralidade foi bastante ressaltada, indicando que a transmissão dos saberes de geração a geração sempre aconteceu ali. Quando não tinham como registrar as informações, utilizavam até folhas de bananeira para escrever e guardar o que precisavam. Um outro questionamento da professora foi: *“Quais os valores mais importantes das crianças não perderem?”* Nesse momento, os mais velhos se pronunciaram com mais ênfase, e foram apontadas características relacionadas à moral principalmente: “ser honesto, respeitar e fazer o bem”, valores esses que foram incorporados posteriormente aos princípios da escola. Além disso, a prática da apanha de flores também foi colocada como protagonista dos ensinamentos que devem ser transmitidos às crianças, bem como práticas religiosas, respeito aos mais velhos, e atitudes de cooperação com todas as pessoas, indiscriminadamente.

Um dos pontos destacados pelos moradores também foi o de aprender a lidar com a diferença entre os costumes da

comunidade e os da cidade, entendendo a importância de cada um deles e as respeitando. Houve relatos de que as pessoas da comunidade sofrem preconceitos na cidade, e não conseguem se desenvolver plenamente por lá. O problema da repressão é um elemento contido na fala deles constantemente, e ter a referência dos mais velhos na comunidade é algo colocado como fundamental para as relações de respeito e aprendizado.

Carolina ainda destacou a necessidade de um povo saber a própria história para conseguirem de forma autônoma traçarem seu próprio destino. Pensar as formas de ensinar e aprender, incorporar os valores da comunidade na escola são fundamentais para esse processo de autonomia. É necessário dar centralidade à memória, à oralidade, ao diálogo e a vida cotidiana dessas pessoas. Ainda existem dificuldades em lidar com as diferenças entre a cultura oral e a escrita: na comunidade, a palavra tem relevância imensa nas relações sociais, enquanto na cidade, o papel é mais respeitado.

A terceira e última fala introdutória foi do educador Guilherme Goretto³, que tratou mais especificamente da Educação Quilombola, objetivo final da reunião. Ele embasou sua fala nas legislações existentes que resguardam o direito à educação quilombola e educação do campo no Brasil e em Minas Gerais. Ressaltou que a conquista dos direitos dos quilombolas apenas

³ Geógrafo e, à época, doutorando em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Realiza pesquisas com comunidades quilombolas, principalmente na área da Educação.

foi possível através da luta popular das comunidades, e a união destes povos é necessária para garantir o acesso a esses direitos. Para que fosse possível a comunidade contribuir na construção do documento oficial que rege o funcionamento da Escola, o PPP, foi necessário colocar o que estava sendo entendido como *educação* naquele contexto. O ensinar, o aprender e o conhecer foram marcados como centrais na definição da preparação do indivíduo. Foi apresentado à comunidade que eles devem ser protagonistas nesse processo, ter autonomia e liberdade.

Foram apresentadas então as fundamentações da educação quilombola no Brasil (BRASIL, 2011), que seriam discutidos no momento posterior em grupos. Os oito temas foram divididos para serem trabalhados em quatro grupos, dos quais: (i) memória coletiva e marcos civilizatórios; (ii) Acervos e repertórios orais e territorialidade; (iii) Patrimônio Cultural (tradições, festejos, etc.) e Práticas culturais; (iv) Línguas reminiscentes e Tecnologias e Formas de produção do trabalho. O objetivo dessa discussão foi o reconhecimento desses temas e compreensão de cada um em todas as etapas da Educação Básica.

Outro aspecto ressaltado foi o princípio educativo do *trabalho*. Parte do cotidiano e das formas de sociabilidade dos apanhadores de flores, o trabalho é central no modo de vida da comunidade, e deve ser compreendido também como momento de aprendizado e ensino dos valores que eles têm como grupo.

Como valores da educação quilombola previstos na legislação (BRASIL, 2011), a liberdade, a diversidade e a pluralidade são centrais, além da superação do racismo. A discussão sobre o papel do trabalho na formação e socialização das comunidades tradicionais é deveras extensa e não pretendemos nos debruçar sobre isso neste texto, e cabe agora apenas ressaltar que as comunidades consideram o elo entre trabalho e educação fundamental. Esses princípios aplicam-se às escolas dentro dos territórios quilombolas e às escolas de fora que recebem estudantes quilombolas, que caso seja efetivado, é um importante passo para o reconhecimento desses sujeitos na sociedade. Além da importância da representatividade de sua cultura, é essencial também que os outros, que não são da comunidade, mas convivem com os quilombolas, reconheçam essa realidade.

Foi ressaltado que para a efetivação da prática da Educação Quilombola, o processo educativo deve ser pensado em sua totalidade. Isso engloba por exemplo as formas de organização escolar, o transporte, o calendário, alimentação, os currículos das disciplinas e a gestão escolar. Todos esses elementos devem estar contidos no PPP, e para isso a comunidade e os elaboradores do documento devem compreender esse processo como um todo uno. A Escola deve estar conectada à realidade daquele determinado grupo ao qual ela atende.

O momento seguinte foi destinado à discussão dos fundamentos da Educação Quilombola elencados acima, e o relato

apresentado será do grupo que discutiu a territorialidade e os acervos e repertórios orais.

Territorialidade, acervos e repertórios orais

A discussão aprofundada dos fundamentos da Educação Quilombola foi organizada a partir de uma dinâmica denominada 'café do mundo'. Essa metodologia consiste na divisão dos participantes em grupos por pontos de conversa, com rotatividade entre eles, para elaborar o mapeamento dos elementos simbólico-culturais, materiais, tradicionais (saberes e fazeres) da comunidade. Cada grupo é formado por um número de pessoas reduzido que permita o diálogo próximo entre as pessoas, para que o aprofundamento dos temas seja possível, em um tempo de aproximadamente trinta minutos. Cada tema conta com um mediador que guia os grupos pelos debates: os grupos passam por todos os mediadores, e posteriormente os mediadores apresentam a todas as pessoas participantes os resultados das discussões de cada grupo que passaram pelo tema. Dessa forma, torna-se possível socializar os resultados dos debates mesmo que cada grupo leve a discussão para tópicos complementemente diferentes.

Nesse momento, a memória coletiva e o relato das intergerações são fundamentais para recuperar esses elementos, não valorizadas por uma cultura hegemônica, que nega por meio do poder-saber o acervo patrimonial (material e imaterial) das comunidades quilombolas. Na discussão dos acervos e repertórios orais e a territorialidade da comunidade,

mediei e relatei junto ao professor Leonardo os debates dos grupos. A metodologia utilizada foi de iniciar o debate com perguntas sobre questões da comunidade que se relacionassem diretamente com o tema a ser debatido, e depois foram pensadas estratégias do que poderia ser feito na escola para abarcar estes conteúdos, e como isso poderia se realizar.

Territorialidade

Foram apontados diversos pontos relacionados ao território da comunidade que devem ser tratados na escola. O principal ponto é o de apego e significação da terra pela comunidade, que foram mostrados com a história e a identidade da comunidade no território, o conhecimento profundo que eles têm acerca do território e a memória ligada aos momentos de estar nos campos colhendo flores. As transformações causadas pela monocultura de eucalipto foi um ponto debatido de forma recorrente, e foi apontado como esta condição diminuiu as águas, a presença de pequizeiros, das flores e coqueiros. Os rios e córregos também eram espaço de lazer para as crianças e onde as pessoas lavavam roupa. Por algum tempo, foi jogado o esgoto da comunidade nestes córregos, mas foram feitas fossas sépticas que permitiram que a água ficasse mais limpa. Também foi apontada a presença de muros de pedra, que remetem ao trabalho escravo e pinturas rupestres.

Os membros da comunidade relataram que se sentem encurralados em seu próprio território, rodeado de plantações

de eucalipto e sem acesso a algumas matérias-primas básicas que antes tinham em abundância, como lenha e esterco.

A significação dos lugares se reflete na nomeação destes (toponímia) pela comunidade, e alguns dos nomes que surgiram foram: Carambola, Capão Redondo, Serra do Sapo, Aguinha de Pai Véio, Grotá Seca, Berra-Onça, Amoreira, Rancho Preto, Lapa de Bina, Raiz de Cima, Raiz de Baixo, Lajeado, Ponte, Casa Grande, etc...

O território foi compreendido como lugar de vida e identidade da comunidade, onde é possível seu sustento e sua liberdade, onde identificam sua cultura própria e sua ancestralidade, e principalmente um lugar de luta e resistência.

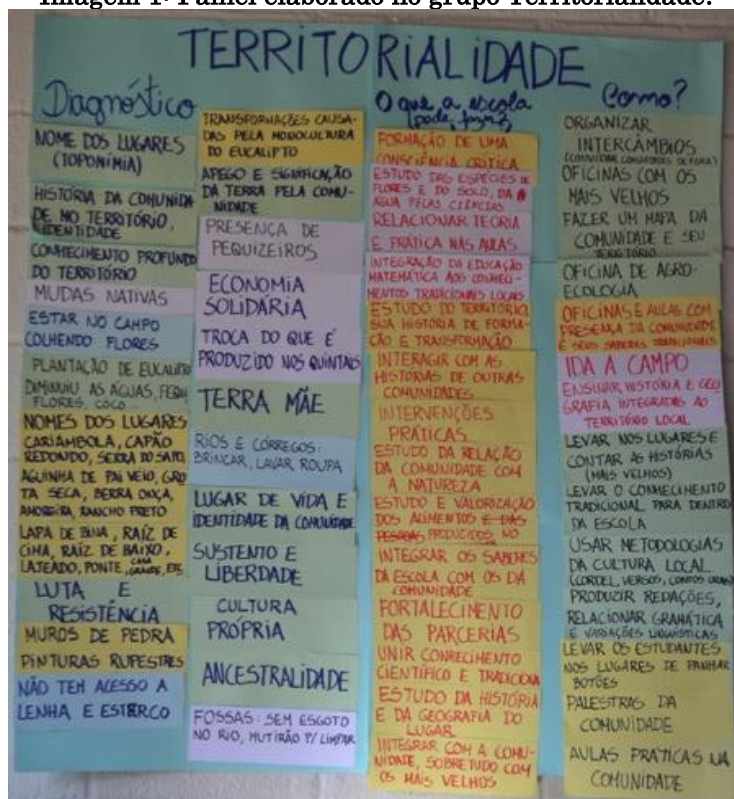
As ações da escola apontadas em relação ao território foram: o estudo do território, sua história de formação e transformação, estudo das espécies de flores, do solo e da água pelas ciências, integração da educação matemática aos conhecimentos tradicionais locais, interagir com as histórias de outras comunidades, estudo da relação da comunidade com a natureza, estudo e valorização dos alimentos produzidos no local, fortalecer as parceiras. Além disso, deve ser buscada uma relação de teoria e prática nas aulas e oficinas, a união do conhecimento tradicional e do científico, e principalmente a formação de uma consciência crítica dos estudantes.

Para conseguir abarcar este tema, foi concluído que a escola deve realizar oficinas com os mais velhos e que os momentos de transmissão dos seus conhecimentos acerca do território sejam

também situados no âmbito da educação formal. Foi indicada a realização de oficinas de agroecologia, incentivo de idas a campo, e também a organização de intercâmbios para trocar conhecimentos com outras comunidades. O conhecimento tradicional deve ser levado para dentro da escola, e para isso podem ser utilizadas metodologias da cultura local, como cordéis, versos e contos orais. Também foi apontada a possibilidade de fazer um mapa da comunidade e seu território para compor o acervo da escola.

A partir desse debate com a metodologia Café do Mundo, foi sintetizado com o que foi levantado por todos os grupos o painel da Imagem 1.

Imagem 1: Painel elaborado no grupo Territorialidade.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Acervo e repertórios orais

Ao debater este tema com a comunidade, surgiram histórias que foram mantidas na memória pela oralidade e que devem ser trabalhadas na escola. Algumas delas foram cantigas, cordel, causos, poemas e contos – os mais comentados foram o da sereia, dos potes de ouro, da bola de fogo e do sonho do diamante. As histórias dos nomes dos lugares também foram citadas de forma recorrente. O ponto mais marcante notado foi a história oral relacionada à escravidão recente.

As formas que surgiram do que a escola pode fazer para tratar destes temas foram as seguintes: a criação de um livro da história da comunidade; a integração das disciplinas de história, português e literatura para tratar destes contos e outras formas de história oral. Algumas formas de realizar isso seria com o registro escrito e exposições de cartazes e livros artesanais nas salas da escola; trabalhar os contos nas aulas e oficinas. Os estudantes podem produzir redações e relacionar ao conteúdo de gramática e variações linguísticas. Foi apontada também a possibilidade de produção de documentários, com filmagens das pessoas da comunidade contando sua história.

O Painel da Imagem 2 apresenta a síntese da discussão dos grupos que passaram pela mediação dos acervos e repertórios orais.

Imagem 2: Painel elaborado no grupo Acervos e Repertórios Oraís.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

A redação final do Plano Político Pedagógico da Escola Quilombola

Para elaborar a redação final do documento, foi realizada uma sistematização em cartazes do que foi discutido durante os dias da oficina, e distribuídas as tarefas e responsabilidades de cada um. O nome da escola também foi debatido, assim como o funcionamento, gestão e currículo. Um importante fundamento seguido foi a concepção de que a “escola é mais do que escola: é território de conhecimentos e projetos” (MIRANDA, 2012, p. 380). A Escola de um território quilombola reflete as condições deste território enquanto quilombo.

A definição de quilombo, já brevemente aqui apresentada, é muito discutida por pesquisadores do tema e por parte do poder

público, que baseia parte de suas políticas afirmativas sobre a questão racial nesse conceito. Almeida (2002) aponta que a maneira que os compreendemos nos dias de hoje muito se relacionam com a definição originalmente dada aos quilombos pelo Conselho Ultramarino de 1740 que referia-se aos “calhambolas”. Cinco características principais eram levadas em consideração: : a fuga, pois eram escravos fugitivos; havia uma quantidade mínima de fugitivos para configurar-se um quilombo, que seria de cinco indivíduos; a localização geográfica era sempre isolada; a presença de ‘ranchos’, ou seja, se existe moradia, ou benfeitorias que sirvam desta maneira; e por último, a presença de um pilão, instrumento necessário para tirar a casca do arroz plantado, significando assim a possibilidade de produção e consumo de alimentos no local.

Na legislação do período imperial, esses cinco elementos definidores de quilombo se mantêm, com mudanças apenas em variação e intensidade. Mas no período republicano, após abolição da escravatura, não foram mais citados os quilombos, pois foi considerado que não haveria mais razão para a existência destes, sem um regime escravocrata, não haveria fuga de escravos, e os ex-escravos iriam se organizar de outras formas. Apenas cem anos depois, na Constituição de 1988 voltou-se a falar no termo quilombola, e neste contexto ele surge como “remanescente”, como sobrevivência resistente.

No entanto, a definição de quilombo não pode ser restrita a aspectos jurídicos ou à limitada definição dada pela legislação,

pois grande parte da história desses povos não é documentada e suas trajetórias foram fragmentadas e distintas. Em concordância com O'Dwyer (2002), a definição de uma comunidade quilombola deve ter como ponto principal a auto identificação do povo com essa ancestralidade. É possível compreender que a representação cultural do quilombo no Brasil de hoje está diretamente ligada às lutas dos povos negros pelo reconhecimento. Uma Escola Quilombola, em um território quilombola, corrobora com as definições de quilombo enquanto espaço de autonomia, e é muito importante que essa Escola possa ser um instrumento no resgate da valorização e fortalecimento da cultura dessa comunidade.

A Escola tem também um papel de centralização das ações de ensino, mas pela íntima relação com a comunidade, evidencia-se que os processos de aprendizados ocorrem de maneira mais ampla, na comunidade como um todo.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

[...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2006, p.4).

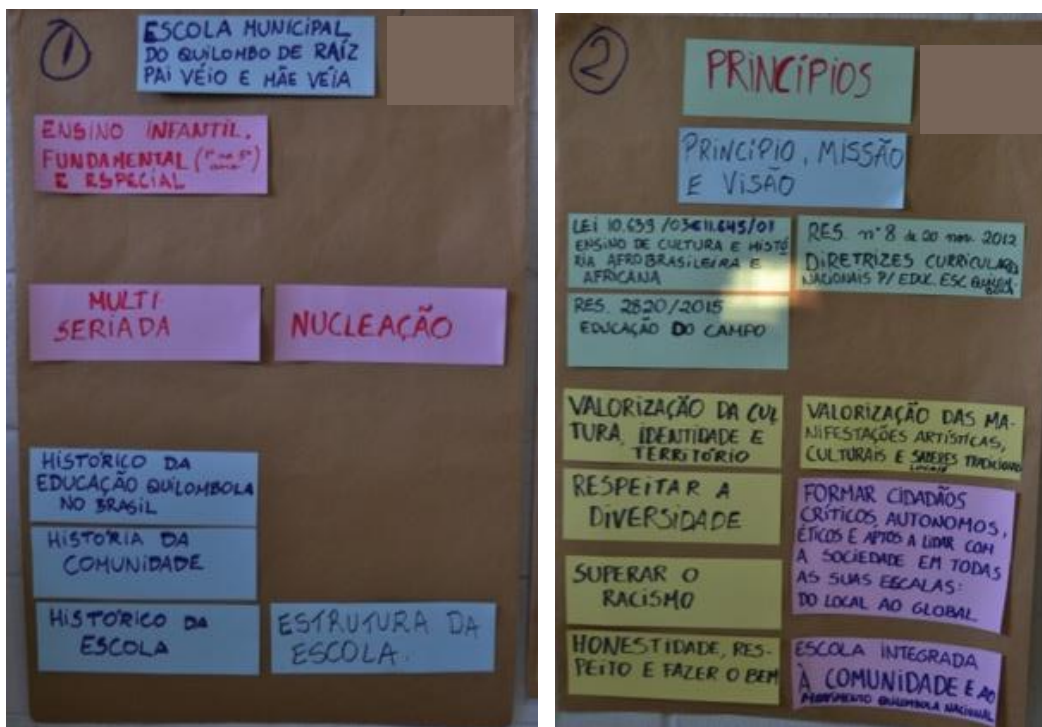
O espaço escolar apresenta diversos conflitos em sua constituição, e quando buscamos compreender e efetivar um diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos, estes conflitos tornam-se bastante evidentes. Dantas (2013) apresenta algumas questões a respeito do tema a partir de sua pesquisa de mestrado, que analisou a educação de comunidades ribeirinhas que tem a pesca como atividade principal. Nos utilizamos das reflexões da autora considerando as formas de vida tradicionais enquanto realidades próximas, mesmo com as diferenças inerentes às comunidades. A autora coloca diretamente que “aspectos históricos e culturais que integram o indivíduo ao meio social”, e que através do exercício do diálogo entre os saberes tradicionais e acadêmicos será possível aos “homens e [às] mulheres se reconhecerem como sujeitos do seu contexto social e cultural” (p. 55). Entretanto, ao considerar que esses modos de vida se *diferem* dos modos de vida urbanos, parece que pouco há de produtivo em buscar convergir essas duas formas de saber no espaço escolar, que é formulado com base nos modos de vida urbanos.

Não seria possível avançar na implementação em comunidades tradicionais de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) ou mesmo numa simples análise destes considerando que as dificuldades desses povos são restritamente em relação à não adaptação ao restante da sociedade, o que por si não é verdadeiro, pois eles não estão em um contexto descolado da realidade. São reais as dificuldades postas pelos estudantes, mas isso ocorre por uma

simples diferenciação destes do restante da população? A crescente romantização dos chamados modos de vida tradicionais colocam essas populações em lugar pormenorizado, que impossibilita que eles sejam os próprios protagonistas de seus processos educativos, como sugere a autora num cenário de possibilidades a partir da implementação de políticas públicas. Os diversos níveis de aprendizado e as distinções entre os saberes tradicionais e acadêmicos não podem ser resolvidos apenas através do reconhecimento do Estado, e nem possibilitado por este, apesar disso ser o ponto de partida para a inclusão destas comunidades. Ressaltamos, no entanto, que a possibilidade de construção destes espaços de autonomia no âmbito do próprio Estado, com legislações específicas, é um dos caminhos que possibilita o fortalecimento da comunidade, reconhecimento e valorização de suas práticas tradicionais – tanto como quilombolas quanto como apanhadores de flores sempre-vivas, como na Comunidade de Raiz.

A Imagem 3 apresenta um resumo geral sobre as diretrizes de elaboração do PPP da “Escola Municipal do Quilombo de Raiz Pai Véio e Mãe Véia”, nome escolhido pela comunidade neste momento de debate.

Imagem 3: Cartaz resumo das informações básicas da escola segundo a comunidade.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Alguns princípios éticos, políticos e estéticos foram estabelecidos nesse ponto da discussão. A escola tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n°9.394/96); Lei 10.639/03 e 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, bem como seu fundamento no parecer CNE/CP n°1/2004 e CNE/CP n°3/2004; Resolução n°2820/2015, que Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escola do Campo de Minas Gerais; e a Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012 que estabelece

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Definiu-se também como princípio a partir do que foi relatado pela comunidade: valorização da cultura, identidade e território; respeitar a diversidade; superar o racismo; honestidade, respeito e fazer o bem; valorização das manifestações artísticas, culturais e saberes tradicionais locais; formar cidadãos críticos, autônomos, éticos e aptos a lidar com a sociedade em todas as suas escalas (do local ao global); escola integrada à comunidade e ao movimento quilombola nacional.

Ainda que não tenhamos aprofundado no ponto das concepções de educação, as discussões a respeito da Educação Quilombola com a comunidade sinalizaram para compreensões que precisam ser abordadas. Primeiro, a consideração da educação enquanto um processo educativo, que acontece também fora escola, com oralidades e aprendizados passados de geração a geração que conformam nos valores éticos e morais da comunidade. Do mesmo modo, o trabalho enquanto princípio educativo mostra que as formas de cultivo da terra (a apanha de flores, o plantio nos quintais) são centrais para a sociabilidade da comunidade, na medida em que aprendem a conhecer a terra, guardando uma diversa rede de fazeres, sentidos e significados.

Considerações finais

Estas reflexões nos servem como pontapé inicial para diversos debates acerca da Educação Quilombola. Muitos elementos podem ser tratados a partir desse processo rico de participação da comunidade na elaboração do PPP da Escola que receberá suas crianças. As discussões com a comunidade, e a criação de ferramentas que permitam uma “tradução” dos elementos centrais nas formas de sociabilidade das comunidades tradicionais na educação formal são fundamentais para a autoestima e sentimento de pertencimento desses sujeitos que tiveram por tanto tempo seus direitos negados como cidadãos brasileiros.

As práticas escolares da educação formal muitas vezes desconsideram a importância dos saberes tradicionais para a formação dos estudantes. A relevância destas não se dá apenas nos espaços escolares destinados exclusivamente aos povos e comunidades tradicionais, mas à toda a população brasileira que estes saberes podem colaborar na construção do conhecimento em geral. A legitimação dos saberes tradicionais no espaço escolar é um desafio, e para superá-lo, devemos compreender quais as possibilidades de inserção destes no cotidiano escolar, e como seria possível desconstruir a imagem pejorativa destes saberes como menos autênticos do que a educação formal ou até mesmo a ciência moderna.

Não é o caso de reduzir o debate às questões identitárias, mas a partir dela buscar mecanismos que permitam a autonomia e

voz desses sujeitos. Esse reconhecimento contribui para um currículo que valorize os elementos simbólico-materiais e culturais da comunidade, aliada às bases e diretrizes curriculares nacionais, como componente de um saber compartilhado a toda a população brasileira.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. (org.) *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. P. 43-82 Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ALMEIDA, Tiago. *Sempre-Vivas*. Documentário. (23m58s) Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), 2014. Disponível em < <https://vimeo.com/116962413>>. Acesso em 27 ago. 2018.

BEZERRA-PEREZ, Carolina dos Santos. (org). *ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais*. Módulo 5. Avaliação. Material Técnico. NEAB. CEAD-UFJF, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) *Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola: algumas informações*. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CERQUEIRA, Maria Clara Salim. *Andanças e territorialidades: as contradições da questão da moradia na comunidade da Mata dos Crioulos*. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Humanas: Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

CERQUEIRA, Maria Clara Salim. *Para uma crítica do patrimônio: apontamentos a partir das comunidades apanhadoras de flores sempre-vivas e o Centro Histórico de Diamantina/MG*. Tese de doutorado. Instituto de Geociências: Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, R. S., et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 596-602.

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. Educação dos pescadores: saberes formais na educação de jovens e adultos versus saberes tradicionais nas comunidades. *Interfaces Científicas, Educação*. Aracaju, V.1 N.2 p. 53-60. fev. 2013.

FÁVERO, Claudenir; MONTEIRO, Fernanda Testa; OLIVEIRA, Maria Neudes Sousa de (ed.). *Vida e luta das comunidades apanhadoras de flores sempre-vivas em Minas Gerais*. Diamantina: UFVJM, 2021. 451 p. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2707>. Acesso em: 1 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: HARPER, Babette; et al. *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Editora Brasiliense, [1980] 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado. *Diretrizes para a organização da Educação Quilombola no Estado de Minas Gerais*. Resolução nº 3658, de 24 de novembro de 2017.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50. Mai.-ago. 2012.

MONTEIRO, Fernanda Testa. *Os(as) apanhadores(as) de flores e o parque nacional das sempre-vivas (MG): travessias e contradições ambientais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências: Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011.

O'DWYER. Eliane Cantarino. Introdução. In: O'DWYER. Eliane Cantarino. (org.) *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. P. 43-82 Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 14 de novembro de 2023

Aprovado em: 15 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3187

COMO CITAR:

CERQUEIRA, M. C. S. Educação e território quilombola: o processo de construção do Plano Político Pedagógico da Escola da Comunidade de Raiz. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 369-402. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3187>. Acesso em: dia/mês/ano.

A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E A PERMANÊNCIA DE CORPOS NEGROS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO – CAMPUS MARACANÃ

*The Quota Policy of the State
University of Rio de Janeiro and the
permanence of black bodies in the
university space – Maracanã Campus*

*La política de cuotas de la
Universidad Estatal de Río de
Janeiro y la permanencia de los
cuerpos negros en el espacio
universitario – Campus Maracanã*

NILTON ABRANCHES JUNIOR
Professor Associado do Departamento de
Geografia Humana, UERJ/Maracanã.
niltonabranches07@yahoo.com.br.

CAMILA REIS TOMAZ
Doutoranda em Geografia, PPGeo/UERJ
camilareistomaz@gmail.com

CAROLINA SILVA SANTOS
Doutoranda em Geografia, PPGeo/UERJ
Carolinasantos90@gmail.com

RACHEL CABRAL DA SILVA
Doutoranda em Geografia, PPGeo/UERJ
silvarachelcabral@gmail.com

Resumo:

O sistema de cotas é uma realidade no processo de acesso de estudantes no Curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É sabido que a UERJ detém o protagonismo na implantação do referido sistema e o curso de Geografia da UERJ é diretamente afetado, quando da promoção de uma transformação no perfil de estudante que chega ao ensino superior. Tem-se como objetivo discutir sobre as reconfigurações que ocorrem no processo de ingresso, permanência e conclusão do curso. Necessário se fez o levantamento do currículo em vigor para a formação de licenciados e bacharéis de Geografia. Levou-se em consideração também a constituição do corpo docente nesse processo de reconhecimento. Indica-se possibilidades de permanência criadas a partir dos estudantes. Enquanto resultados, notou-se um corpo discente predominantemente negro, cursando um currículo onde questões étnico-raciais e suas interseccionalidades estão silenciadas, ficando a cargo de cada professora ou professor incluir em seu programa de curso tal discussão.

Palavras-chave: Sistema de Cotas, Currículo, Questões Étnico-raciais, Permanência Universitária

Abstract:

The quota system is a reality in the process of student access to the Geography Course at the State University of Rio de Janeiro - UERJ. It is known that UERJ has a leading role in the implementation of this system and the graduation in Geography at UERJ is directly affected, by the promotion of a transformation in the profile of students who reach higher education. Thus, highlighting the full meaning of such a system, this article aims to discuss the reconfigurations that occurred in the process of admission, of a bottle neck creation and finishing of the course. To carry out this work, it was necessary to survey the current curriculum for the training of Geography graduates and bachelors. The constitution of the teaching staff was also taken into consideration in this recognition process. This text indicates possibilities for permanence created by students. As results, a predominantly black student body is presented, studying a curriculum where ethnic-racial issues and their intersectionalities are silenced, leaving it up to each teacher to include such discussion in their course program.

Keywords: Quota System, Curriculum, Ethnic-racial Issues, University Permanence

Resumen:

El sistema de cuotas es una realidad en el proceso de acceso de los estudiantes a la Carrera de Geografía de la Universidad Estadual de Río de Janeiro - UERJ. Se sabe que la UERJ tiene un papel protagónico en la implementación de este sistema y la carrera de Geografía de la UERJ se ve directamente afectada, al promover una transformación en el perfil de los estudiantes que llegan a la educación superior. Así, destacando el significado pleno de tal sistema, este artículo tiene como objetivo discutir las reconfiguraciones que ocurrieron en el proceso de admisión, retención y finalización del curso. Para realizar este trabajo fue necesario relevar el currículo actual para la formación de licenciados y licenciados en Geografía. En este proceso de reconocimiento también se tuvo en cuenta la constitución del profesorado. Este texto señala posibilidades de permanencia creadas por los estudiantes. Como resultados, se presenta un alumnado predominantemente negro, que estudia un currículo donde las cuestiones étnico-raciales y sus interseccionalidades son silenciadas, dejando en manos de cada docente incluir dicha discusión en su programa de estudios.

Palabras-clave: Sistema de cuotas, Currículo, Cuestiones étnico-raciales, Permanencia universitaria

Introdução

Este artigo apresenta inquietações e experiências de quatro pesquisadores acerca do sistema educacional brasileiro, cujos corpos divergem do corpo padrão tanto no que se refere aos preceitos étnico-raciais, como as questões de gênero e sexualidade. Partimos do pressuposto de que assim como todo e qualquer espaço, seja ele urbano ou rural, o sistema educacional brasileiro foi pensado para atender um determinado tipo de corpo, que segue um padrão universal, associado a branquitude. Desta forma o sistema educacional é aqui tratado como um território interdito para corpos divergentes da norma. Tal como um território, ele se constitui em um campo de forças, onde acontecem severas disputas, mas pode ser visto enquanto um espaço onde se conseguem potentes associações. Sendo assim, o acesso ao sistema educacional brasileiro, sobretudo o universitário, durante muitos anos de nossa história foi restrito a um determinado público-alvo.

Nosso foco neste trabalho está vinculado ao acesso e a permanência desses corpos divergentes ao homem universal na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Focamos nossa argumentação em combater uma territorialidade efêmera na instituição. Para além das questões de acesso, nos preocupamos aqui com a necessidade da permanência, e o rompimento com o estigma de que este espaço é inapropriado para corpos que se situam à margem da sociedade fluminense.

Se o sistema de cotas foi um avanço, uma política reparatória indispensável após tantos anos de interdição e exclusão a um direito constitucional básico, possibilitando que estes corpos localizados à margem do sistema educacional pudessem acessar o

ensino superior, nos propomos a pensar nas possibilidades de sua permanência. Pensamos esta permanência a partir da criação de lugares de escuta de falas silenciadas e a partir de uma pedagogia do acolhimento que possibilite o (re)conhecimento de si e de reconhecer-se no outro. Tomamos como objeto de nosso trabalho o curso de graduação em Geografia do Campus Maracanã.

O sistema de cotas é uma realidade no processo de acesso de estudantes no curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, no Campus Maracanã. É sabido que a UERJ detém o protagonismo na implantação do referido sistema, se transformando num marco do processo de reparação de direitos àqueles que os tiveram negados ao longo da história deste país. Este curso de Geografia da UERJ é diretamente afetado, quando da promoção de uma transformação no perfil de estudante que chega ao ensino superior. Destarte todo o significado de tal sistema, este trabalho discute as reconfigurações que ocorreram no processo de ingresso e permanência no curso. Entende-se que tal processo se dá em modo contínuo, e em dupla via, afetando e sendo afetados todos os sujeitos nele envolvidos.

Para realização deste trabalho focamos no levantamento do currículo em vigor para a formação de licenciados e bacharéis de Geografia, identificando invisibilidades e silenciamentos curriculares, a fim de se perceber a possibilidade dos estudantes de se reconhecerem no currículo ao qual estão submetidos. Levamos em consideração também a constituição do corpo docente nesse processo de reconhecimento. Indicamos neste texto possibilidades criadas a partir dos estudantes, que passaram a entender a graduação em Geografia para além de um espaço onde opera um forte campo de forças, mas também enquanto um território onde se

pode promover potentes associações. Enquanto resultados apresentamos um corpo discente predominantemente negro, cursando um currículo onde questões étnico-raciais e suas interseccionalidades estão silenciadas, ficando a cargo de cada professora ou professor incluir em seu programa de curso tal discussão. Enquanto possibilidade apontamos a formação do Coletivo Mandume, que através de encontros, promoção de palestras e por meio de oficinas, procura atender as demandas silenciadas no currículo em vigor. Apontamos ainda a necessidade de se refletir sobre a permanência desses estudantes que ingressam no curso, uma vez que o não se reconhecer no curso pode ser mais um dos mecanismos de evasão/exclusão ao qual são submetidos.

Invisibilidade e silenciamentos curriculares

É importante destacar que o sistema de cotas, além de potente e necessário instrumento de reparação de direitos, também é uma questão de identidade, visibilidade e representatividade. Nunca se falou tanto em identidade, visibilidade e representatividade como nas últimas duas décadas. Abordamos o tema não a partir de uma característica fixa e negativa, mas sim, enquanto um instrumento dinâmico, que dá sentido e caminhos para a vida (Silva, 2002).

No ensino, enquanto uma área de conhecimento, não há como não associar a identidade como um elemento atrelado diretamente ao currículo. Este age identificando o estudante com o campo de conhecimento socialmente valorizado no seu país, em um processo que tende também a fazer com que ele assuma uma identidade para si, baseando-se no que ele deve conhecer e ser e na

própria forma de agir. Desta forma, o currículo se apresenta como um dispositivo de poder, que interfere em processos de assujeitamento e busca a padronização de subjetividades.

Consideramos que o sistema educacional como um todo, dentro desta perspectiva passa a operar como um importante aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1970). Assumimos também que a passividade ao processo de assujeitamento não é a única saída possível. À medida em que processos de invisibilização resultam em silenciamentos, não se reconhecer no currículo do curso de formação, provoca no estudante sensações de mal-estar e estranhamento, sentimentos estes que interferem diretamente na permanência destes corpos na instituição.

Entender que identidade e currículo atuam em conjunto na escola, universidade e na sociedade, em uma importante etapa na formação identitária do/a estudante, é o primeiro passo para pensar outro projeto para educação. Este entendimento também é essencial para superar o racismo estrutural que ainda permanece no processo de construção da sociedade brasileira. Presente em todos os espaços da sociedade, inclusive dentro da estrutura universitária, atinge diretamente estudantes negros/as e/ou pobres que necessitam da política de cota dentro da universidade.

Assim, destacamos a importância do papel de identificação desses corpos nos currículos mobilizados no espaço universitário, em especial, no curso de Geografia, que tem como premissa a compreensão das relações que se constroem no e a partir do espaço. Abordar currículo demanda uma reflexão sobre as disputas que orbitam esse tema, compostas por diferentes sujeitos e por distintas intencionalidades.

Uma ponderação deve ser feita ao trabalhar com o tema, afinal, ao falarmos de currículo não estamos olhando apenas o conjunto das ementas, textos e objetivos que as constituem - aquilo que é conhecido como currículo formal ou prescrito, composto por um conjunto de normativas. Defendemos neste artigo que o currículo é um artefato cultural, um campo amplo e multifacetado de ações, projetos e subjetividades, que envolve distintas arenas de disputas, não reduzidas ao conjunto de conhecimentos escritos (e inscritos) nas ementas. O currículo é movimento, é sentimento, pode levar ao silenciamento, mas também a transgressão.

Dessa forma, currículo é território em disputa, conforme define Arroyo (2002), e, como aponta Silva (2002), além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. Este mesmo autor, inclusive, demonstra que currículo é um texto racial:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. (Silva, 2002, p. 101-102).

Isso significa, efetivamente, que falamos também nas disciplinas, mas não apenas delas. Aqui incluem-se os/as professores/as e seus corpos que representam um currículo, os programas que eles criam para as suas disciplinas, as pesquisas realizadas nas instituições, os grupos de pesquisas existentes e os textos e projetos construídos, as pesquisas financiadas com bolsas para estudantes, os coletivos de estudantes, o corpo discente como

um todo, e até mesmo o que é produzido e aceito como produção científica pela área.

Assim, é preciso indagar se neste universo de relações, o currículo de geografia produz condições de reconhecimento dessas e desses estudantes cotistas enquanto sujeitos que fazem parte da universidade. É fundamental que essa geografia ministrada na universidade contribua na construção de raciocínios espaciais que potencializam a leitura de desigualdade, segregação e o racismo, que ainda são reproduzidos no espaço acadêmico.

Portanto, ao olharmos o currículo, precisamos olhar para qual conhecimento é socialmente valorizado, e nos questionarmos, para quem esse conhecimento realmente é importante. Ou ainda: “que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudem a prolongar as relações de poder existentes?” (Silva; Moreira, 2007)

Em nosso artigo, buscamos identificar em primeiro lugar, os currículos prescritos, e para isso, adotamos como escolha metodológica uma análise sobre as ementas de dois cursos de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Embora a UERJ tenha 6 cursos de Geografia – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, CEDERJ, Cabo Frio (recém-criado), Maracanã bacharel, Maracanã licenciatura e Faculdade de Formação de Professores – escolhemos os dois últimos citados, por se tratar de cursos mais antigos, com ao menos duas décadas de currículos praticados e algumas reformas realizadas. Entendemos que a análise a partir desses cursos demonstram uma trajetória que acompanha, de certa forma, a mudança na questão étnico-racial, a partir da criação da Lei 10.639/03 e a implementação das cotas.

Além da escolha, cabe destacar que ambos os cursos passaram por diferentes reformas curriculares, estando o curso da Geografia da FFP em sua segunda versão – com a terceira em elaboração – e a do Maracanã em sua terceira versão. O local no qual pesquisamos as ementas foi no ementário da UERJ. Ao todo, foram analisadas 101 ementas de disciplinas – entre obrigatórias e eletivas, de ambos os cursos.

O procedimento adotado para a análise foi a realização de buscas de palavras chaves no título das disciplinas, além de objetivos e ementa. Não levamos em consideração os referenciais bibliográficos, pois entraríamos em um aspecto de difícil mensuração para o objetivo desse artigo, afinal, o texto estar presente, deslocado da ementa e dos objetivos da disciplina não garante um tratamento à temática étnico-racial.

Tanto no ementário geral – contendo os títulos, como dentro de cada ementa, buscamos as seguintes palavras: Lei 10.639, Lei 11.645, raça, racismo, racialidade, etnicidade, étnico-racial, etnia, relações raciais, negro, negra e negritude. Entendemos que essas palavras remetem a temas e conceitos potenciais para identificarmos a discussão racial nas disciplinas.

Em uma primeira leitura, observamos então os nomes das disciplinas. Esses são importantes pois eles identificam, à primeira vista, o que é valorizado no campo. Afinal, o ato de nomear é também um ato de poder e demonstra um projeto de Geografia pretendido pela instituição. Os nomes dão significados, visibilizam dado tema, além de destacarem um aspecto do que se pretende trabalhar.

A presença de disciplinas que tenham nomes que remetam a debates raciais também é importante pois demonstra que estes

incorporaram a Lei que torna obrigatória a questão étnico-racial nos currículos escolares. A Lei 10.639/03 reforça a demanda dos Movimentos Negros que durante décadas solicitaram que os temas envolvendo o racismo e o protagonismo negro na produção do espaço geográfico compusessem o currículo escolar, e dessa forma, o currículo de formação de professores.

Ao observarmos todas as disciplinas – obrigatórias e eletivas – é possível perceber que apenas um dos cursos contém uma disciplina eletiva, que possui em seu título uma palavra-chave remetendo a questão étnico-racial. Estamos falando aqui da disciplina eletiva de Espaço, Sociedade e Etnia, criada em 2006 na Faculdade de Formação de Professores – FFP, no campus avançado no município de São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Aventamos a hipótese de que ela seja resultado da presença do Professor Andreilino Campos, que naquele período era professor na instituição, e havia sido um dos primeiros autores na geografia a produzir uma dissertação de mestrado sobre a questão étnico-racial (Cirqueira; Corrêa, 2013).

Em nenhuma das outras disciplinas encontrou-se menção direta à questão étnico-racial. O que nos leva concluir que este silenciamento, está presente nos cursos de Geografia mais antigos da UERJ.

Identificamos essa leitura como um problema grave, à medida que esses cursos não parecem ter incorporado como projeto curricular o tema da questão étnico-racial, e de certa forma, os corpos dos cotistas que passaram a entrar no curso. Destaca-se que tanto as cotas quanto a Lei 10.639/03 são anteriores à produção do currículo dessas universidades. O olhar sobre esse ementário, também demonstra que no período em que foram produzidas, esse

tema parecia não ser uma questão, ou seja, não foi considerado relevante para fazer parte do currículo.

Ao mudarmos o foco dos títulos para o texto das ementas, novamente não encontramos menção as palavras procuradas. Dessa forma, os objetivos e temas das disciplinas não remetem diretamente a questão étnico-racial, o que reforça nossa hipótese do currículo enquanto um campo de forças, no qual estão presentes disputas acirradas que acabam por silenciar determinados temas. Os currículos das licenciaturas em Geografia analisados ratificam silenciamentos curriculares, desconsiderando as questões raciais durante a construção desses currículos.

A fixidez encontrada no currículo vigente desconecta a universidade das demandas emergentes da sociedade. Ademais, exclui os protagonistas da produção do espaço brasileiro.

Dessa forma, cabe destacar que esse primeiro olhar sobre os currículos, nos ajuda a identificar limitações, mas não responde a seguinte questão: Quais estratégias podem ser construídas pela – ou a partir da universidade para que se possa reverter essa lastimável situação de descompasso entre a academia e a sociedade?

A necessidade de um corpo docente com maior diversidade

Além das questões tratadas na seção anterior a respeito dos silenciamentos curriculares, que dificultam o reconhecimento das e dos estudantes naquilo que se propõem a ser ensinado e aprendido, identificamos no curso de graduação em Geografia, a baixa representatividade de pessoas não brancas no corpo docente.

Aqui já foi abordado que a academia é um espaço interdito para corpos não pertencentes às normas padrão, uma vez que entendida enquanto um território, ela foi concebida para um determinado corpo. Não se pode furtrar de dizer que para determinados corpos chegarem ao topo da carreira acadêmica é muito mais custoso do que para outros. Até mesmo porque a farsa do discurso do mérito, calcada no mito das oportunidades iguais, é uma verdadeira falácia na realidade brasileira. Nada neste país foi pensado para atender as necessidades básicas de pessoas negras e pobres. Os espaços educacionais sempre foram pensados para um determinado corpo padrão, aos outros corpos foram atribuídas outras funções sociais e outros papéis a serem desempenhados. Chamamos a atenção para os imaginários culturais construídos, que Mbembe (2019) tão bem faz referência em seu potente texto. De qualquer forma, estas funções determinadas pela criação de espaços interditos, ou pelos imaginários culturais construídos, também produzem conhecimento. Contudo, a sua potência é comumente esvaziada, por ser produzida por um corpo não padrão, que diverge da branquitude. Produziu-se dessa forma uma racialização do conhecimento e uma racialização dos saberes, onde o saber negro e o saber popular foram costumeiramente relegados ao segundo plano. Assim, produziram uma espécie de saber exótico ou ainda pior: folclórico.

Esse saber negro e o saber popular foram considerados saberes menores, não acadêmicos, não científicos, e até mesmo não saberes. Com o sistema de cotas, esse povo negro e pobre consegue acessar o historicamente inacessível: a universidade. Além dos conflitos de saberes e das inadequações epistemológicas já apontadas na parte anterior deste texto, estes corpos divergentes da

norma padrão rapidamente percebem que a euforia de terem conseguido entrar num espaço que jamais foi pensado para recebê-los, duraria pouco. Inteligentes que são e donos de um conhecimento produzido na práxis do cotidiano, quando se deparam com o corpo docente que os aguardam, imediatamente acendem a luz de alerta. Encontram um corpo docente altamente qualificado, mas muito pouco disponível para escutar aqueles e aquelas que ingressam na universidade. Esse corpo docente majoritariamente branco não tem a condição imediata de compreender e aprender em conjunto com eles, pois não experenciam o espaço a partir das vivências desses corpos divergentes. Há uma potente indisponibilidade em compreender os discursos e as formas de organizar o pensamento destes recém-chegados ao mundo acadêmico e uma constante tentativa de assujeitamento destes e destas estudantes a um pensamento hegemônico.

Xavier (2019), Casimiro (2020) e Reis (2021), três pesquisadoras negras de áreas distintas, questionam a escrita acadêmica em relação aos territórios pretos como mais um instrumento de exclusão e silenciamento de corpos-territórios que aprenderam a (sobre)viver pela oralidade e suas práticas especiais transgeracionais. Como se sabe, homens negros chegam à universidade ainda em menor número que as mulheres negras, pois como dona Conceição Evaristo (1995; 2020) denuncia em seus escritos, ao abrir os caminhos das escrevivências hoje utilizadas nas Geografias Negras (Guimarães, 2020) em resistência à essa exclusão, o corpo negro feminino no Brasil sofre em luta e cuidados, enquanto o corpo masculino sofre em lutas e trabalhos. Esta vulnerabilidade social aumenta ainda mais em corpos trans negros, importante destacar, que figuram nas estatísticas necropolíticas da

cidade, se posicionando em lugar ainda muito distante do corpo social universitário, logo, ainda sem qualquer representatividade prévia ou atual no corpo docente analisado.

Ainda que doutor Milton Santos, como figura de representatividade não pode e não deve ser ignorado como exemplo do que pode fazer uma subjetividade negra na construção da linguagem geográfica, como apresenta Cirqueira (2010) em sua dissertação.

A relevância da presença de um docente que represente escuta na graduação pode se destacar no percurso formativo. Trazemos como exemplo trecho da dissertação de Reis (2021) e como a autora dedica a este atravessamento o seu encontro de si na academia:

Inserida num sistema de infinitas normas e espaços pré-definidos para a realização dos movimentos também pré-estabelecidos, questionando a lógica do consumo de corpos-mentes-territórios supostamente sem histórias, padronizados em modalidades uniformizadas, de acordo com o que dita o mercado no momento, assim como profundamente inquieta com a normatização da ânsia pela performance, busquei a expressão dos corpos e de suas Naturezas originárias, encontrada na disciplina Folclore, ministrada pelo corpo-território-Natureza de Asé Renato Mendonça Barreto da Silva (Reis, 2021. p. 20).

No caso do curso de graduação em Geografia do Campus Maracanã, a vivência relatada por Reis no trecho destacado acima, seria impossível. Ao longo de toda a história do curso nunca houve mais de um professor negro no seu corpo docente efetivo. Vale ressaltar que o curso é atendido basicamente por dois departamentos – Departamento de Geografia Física e Departamento de Geografia Humana, que totalizam cerca de trinta

professores. Dentro deste universo de docentes, contamos com apenas um professor negro.

Guimarães (2020) e Xavier (2019) descrevem em suas propostas metodológicas a pluralidade de linguagens e técnicas presentes nas escritas acadêmicas pretas de quem começa a por elas se inscrever e a transcrever o mundo. E por isso, não se defende aqui a presença de um corpo-totem, isto é, uma pretensa representatividade única para todo um povo, a fim de preencher uma lacuna histórica secular. E, sim, expor a ausência de representatividades plurais do povo preto e de escolhas de caminhos a se percorrer juntos para ingressantes negros que talvez sequer sonhem a carreira acadêmica por, em sua formação, ter frustrado o objetivo de, primeiramente, pertencer. Tais ausências de representatividade pode se caracterizar como mais um impedimento a permanência destes corpos negros no curso em questão. Aponta ainda para que se amplie a discussão do que seria de fato um sistema reparatório na modalidade da instituição de cotas, principalmente no que se refere ao concurso público para a contratação de novos professores universitários. Geralmente os concursos são para poucas vagas, onde a aplicação do sistema de cotas para a contratação de professores negros se faz presente enquanto mera formalidade. Outrossim, há que se pensar na constituição das bancas dos concursos de contratação de professores, que quase sempre se apresentam majoritariamente brancas.

Estratégias de permanência: o reconhecer-se no outro através dos coletivos

Leva-se em consideração como recorte temporal o estabelecimento da primeira lei de cotas deliberado pela ALERJ- Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro - lei que é fruto de lutas do Movimento Negro. A demanda por políticas públicas voltadas a promoção de igualdade de oportunidades, neste caso na Educação, tem um conjunto de agendas e estratégias para o acesso à Educação de Nível Superior. O objetivo era o de reestruturar a sociedade brasileira dos destroços do colonialismo, da herança de marginalização dos povos africanos diaspóricos e originários e da herança de privilégios aos brancos, com justiça racial para as populações historicamente subalternizadas e discriminadas.

Os desafios enfrentados por estas/es estudantes que ingressaram na universidade por esta política e pelas mobilizações negras, ações coletivizadas que garantiriam não apenas o ingresso, mas reivindicações de políticas para permanência das/os alunas/os cotistas não foram poucos. Uma breve contextualização do surgimento de coletivos de estudantes negras e negros na UERJ, além de resgatar a história do movimento, cria memória sobre aqueles vieram antes de nós. A partir daí aponta-se para a ação/existência do atual coletivo negro da Geografia da UERJ Maracanã: o Coletivo Mandume.

De acordo com Santos (2005, p.15), a UERJ antes da implementação da política de Ação Afirmativa:

A universidade já tinha, em considerável quantidade, alunos de baixa renda, oriundos do sistema de ensino público. Há duas diferenças então: primeiro, até aquele momento, estes alunos se concentravam nos chamados cursos de 'baixo

prestígio social', aqueles cujo vestibular é menos concorrido e que projetam, no futuro, menores salários médios.

O ingresso das/os estudantes oriundos desta política é marcado pelo tensionamento com a estrutura da universidade e a necessidade de inclusão deste novo grupo social, e conforme o autor,

a entrada destes alunos agora é marcada por um traço diferenciador no seu processo de acesso, o que permite tanto a sua estigmatização quanto a politização de sua presença e a produção de processos de transformação institucional a partir disto (Santos, 2005, p.15)

Segundo Silva (2021) estes estudantes, ao longo de suas trajetórias acadêmicas fizeram com que uma nova racionalidade fosse aberta dentro da UERJ (e posteriormente em outras universidades), ao produzirem ciência/conhecimentos com temas, problemáticas, vivências sobre os processos de se reconhecer neste mundo e sua posicionalidade no mundo, percepções e sensibilidades para a academia que se chocam com a universalidade dos modelos de se fazer ciência. Essa política é essencial por formar novos protagonistas do discurso acadêmico que inovam com novos referenciais teóricos e empíricos.

Contudo até chegar a esta etapa, a juventude negra passou/passa por áreas duras de vivenciar o racismo institucionalizado e experienciar a discriminação racial porque uma parcela destes alunos oriundos das primeiras turmas passou por processos de construção de identidade racial no espaço acadêmico. Um espaço de disputa e de severos embates. Foi a partir destes embates que o racismo que permeia a estrutura da universidade (re)aparece. Enquanto resistência se propôs a construção de uma identidade negra positiva e afirmada para se manter e permanecer.

A necessidade de se coletivizar perpassou também pela falta de conhecimentos dos mecanismos de acesso aos direitos na UERJ, e entre os anos de 2004-2005 o Coletivo de Professores Negros da UERJ - SEMPRE NEGRO reuniu um grupo de estudantes negros engajados politicamente, e os assessoraram. O objetivo era para que naquele ano se articulassem para ter representantes discentes no CONSUNI- Conselho Universitário para compor a Comissão de Avaliação de Políticas de Ação Afirmativa da universidade. Desta forma dois alunos disputaram espaço para definir uma política de Ação Afirmativa dentro da comunidade acadêmica, o que possibilitou que esse debate fosse difundido, viabilizando que os membros ativos desta Frente de Estudantes Negras e Negros da UERJ participassem deste processo de reavaliação do sistema de ingresso e garantia do acesso. Cabe ressaltar que este período corresponde àquele onde a política de reserva de vagas estava ameaçada, pois seria reavaliada, o que poderia causar sérios impactos no acesso e permanência da juventude negra na universidade.

Desta articulação, surgiram dois coletivos de estudantes negros: o Denegrir, compostos somente por estudantes da UERJ e o Núcleo Universitário Negro- Luís Gama que posteriormente tornou-se Coletivo Sankofa, formado por cotistas da UERJ e outras/os estudantes de universidades da Região Metropolitana Estado do Rio de Janeiro. Estes coletivos tinham diferentes formas de lutas de agenciamento de novas/os integrantes, mas a agenda política era para além da mobilização pela manutenção das cotas raciais e pela permanência destes estudantes, difundiam e estimulavam ações de combate ao racismo dentro da universidade e fora dela, grupos de

estudos abertos ao público e de formação intelectual para os integrantes dos coletivos.

Os integrantes do Coletivo Sankofa eram de diferentes cursos das universidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro: Serviço Social (UFF), História (extinta Gama Filho), História (UFRJ), Geografia (UERJ- FFP), Geografia (IGEOP- UERJ), Ciências Sociais (UFRJ), Ciências Sociais (PUC-Rio), História (UFRRJ- Nova Iguaçu). As ferramentas de luta do Coletivo Sankofa eram: oficinas que tratavam das temáticas Cidadania, Educação e Ações Afirmativas, visando a conscientização/valorização racial e construção da identidade do público-alvo - estudantes negras/os nos colégios da Rede Estadual de ensino e em pré-vestibulares sociais — além do debate da importância das cotas raciais na UERJ. O objetivo era mobilizar e estimular as/aos alunas/os secundaristas a disputar vagas na Universidade através dessa modalidade. Os materiais utilizados eram cunhados pelos próprios integrantes provenientes dos grupos de estudos e também a cartilha “Cotas Raciais- Por que sim¹”, elaborada pela ONG Ibase- Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, que elucidava as dúvidas da juventude sobre esta política de ação afirmativa. Além de pressionar a UERJ, juntamente com outros grupos estudantis existentes a época, a ter bandeirão no campus central e nos outros campi, ter ônibus entre campus para facilitar a trajetória pendular, como por exemplo, das/os estudantes que moravam na cidade do Rio de Janeiro e estudavam no campus da Faculdade de Formação de Professores- FFP em São Gonçalo.

¹ Disponível em: https://ibase.br/publicacoes_ibase/cotas-raciais-por-que-sim-2/. Acesso em 17 jan.2024.

Além destas atividades fora dos muros da UERJ, o coletivo promovia CineNegro com debates após a exibição dos filmes realizados nos auditórios da UERJ, apresentavam filmes com o protagonismo negro, assim tornando esses encontros espaços de construção de referências identitárias. Na época, as divulgações das atividades eram feitas através de cartazes colocados nos murais informativos nos andares das universidades e campus que as/os integrantes faziam parte, por listas de e-mails e um blog². As atividades realizadas por este coletivo produziram novos olhares para combater o racismo e auxiliaram a construção da identidade negra tanto no espaço universitário quanto fora dele.

A dissertação de Mestrado de Oliveira (2019) abordou a participação política dos movimentos estudantis negros no contexto da implantação e implementação das políticas de ação afirmativa que introduziram uma nova forma de organização no movimento estudantil. Dentre os coletivos pesquisados pelo autor está o Coletivo Denegrir (UERJ). Sobre este último coletivo de estudantes negros o autor narra a sua trajetória, o modo de organização e a estrutura adotada por ele. O autor aponta que:

(...) o Coletivo Denegrir da UERJ, que possui uma sala reservada só para eles. Dessa maneira, as reuniões tanto para deliberações de ações de luta quanto para o grupo de estudos acontecem de forma frequente. Porém, há casos de encontros que são abertos, exclusivamente aos alunos negros e há reuniões que acontecem de portas fechadas, a fim de conceder maior privacidade aos membros do coletivo (p.31).

² Disponível em: <https://coletivosankofa.wordpress.com/about/>. Acesso em 17 jan.2024.

Ter uma sala dentro da universidade é se territorializar, é ter reconhecimento da sua importância para Universidade, é a possibilidade de dar continuidade nas agendas políticas dos seus integrantes. A articulação para ter esta sala foi fundamental para a existência e permanência deste grupo fundado em 2005. Segundo Oliveira (2019, p. 34), as formas de atuação do coletivo:

[...] desenvolvem diversas atividades com a finalidade de disseminar uma consciência coletiva a partir do princípio da afrocentricidade entre seus membros. Seus integrantes promovem diferentes tipos de eventos acadêmicos, como por exemplo, grupo de estudos, debates, conferências e cursos, além de ações diretas contra o racismo, preconceito e discriminação dentro das dependências da UERJ.

O ato de coletivizar-se não é somente engajar-se numa luta contra o racismo é também um processo de autoconhecimento, de autovalidação da sua existência; é um processo de retomada dos signos, simbolismos, das práticas sociais, das culturas, das religiosidades negro-africanas, de resgatar os valores civilizatórios africanos; é criar mecanismos e critérios da concepção de “ser negro” dentro do ideário político, uma via de desassimilação dos valores da branquitude e da aculturação. Busca-se a afirmação positiva dos valores negro-africanos de cultura, filosofia, história.

Atualmente o curso de Graduação em Geografia possui um coletivo negro. O coletivo Mandume conhece pouco do legado dos antigos coletivos inativos. Não lhes foi passado o “bastão”. Este ato é fundamental para garantir a existência do coletivo com entrada de novas/os integrantes após o término da graduação. É um elemento essencial para dar continuidade aos coletivos e garantir a sua renovação para gerações subsequentes

O ato de nomear é uma forma de homenagear uma/um ativista/ militante histórico do Movimento Negro - tal como o Núcleo Universitário Negro Luís Gama, ativista que no período de 1830-82 foi advogado abolicionista e é considerado patrono da abolição no Brasil) - ressignificar uma palavra que no senso comum é pejorativa (tal como o Coletivo Denegrir - tornar negro algo ou alguém e Coletivo Enegresser da Universidade de Brasília) ou reafirmar os signos africanos Coletivo Sankofa - uma adinkra³ que significa buscar no passado o que se perdeu para aprender com ele no presente e moldar o futuro. Dar o nome com essas configurações é espacializar institucionalmente a ação política negra na reconstrução de uma universidade plural, “se apresentar para participar” (Santos, 2009).

De acordo com Vinícius Bertho, integrante do coletivo e estudante do 8º período, a escolha do nome do coletivo de estudantes negras, negros e negres de Geografia da UERJ foi

[...] escolhido na fundação do Coletivo em 2015 se deu, de acordo com os mais antigos, pela representação de uma figura negra de poder anticolonial e também inspiração da música do Emicida, de mesmo nome. Manduma Ya Ndemufayo foi um líder político que no início do séc. XX reuniu tropas de vários povoados da Angola e Namíbia contra tropas colonizadoras europeias. Esse conceito de organização negra anticolonial que a figura do Mandume traz vai de encontro ao que tentamos fazer aqui, apesar de em outro contexto histórico [...].

De acordo com as falas das/os integrantes coletadas a partir de entrevistas, o coletivo surgiu em 2015 por iniciativa de

³ Ideograma que transmite aforismos, ou seja, símbolo uma tecnologia ancestral que através de gráficos (ou desenhos) que tem como objetivo representar ideias, valores, provérbios, princípios de natureza prática ou moral.

estudantes da Geografia do campus Maracanã do antigo (atualmente extinto) coletivo Palmares. O momento político era o da redução do preço das tarifas dos transportes públicos na cidade do Rio de Janeiro, em que houve a abordagem policial (com suspeita de flagrantes forjados) e prisão questionáveis de Rafael Braga⁴. Diversos movimentos sociais reivindicavam a liberdade para Rafael Braga e os estudantes de Geografia se mobilizaram enquanto professores em formação. O ingresso de novos estudantes para o Mandume foi feito através de convites pelos corredores, no retorno para suas casas e nas atividades realizadas pelo coletivo, tal como a Semana da Calourada: momento de recepção de estudantes do 1º período.

A consciência de que a universidade se apresenta enquanto um espaço racializado e opressor para corpos não-brancos está presente na fala dos estudantes que compõem o coletivo.

[...] O coletivo surgiu com um intuito de acolher estudantes negres da geografia UERJ. Sabemos o quanto isso é importante, pois estudamos em um local um pouco hostil em diversas formas para nós[...]. (Vinicius Gonçalves, 8º período).

A fala do mesmo integrante sinaliza que além das pautas raciais, as pessoas que integram o Coletivo Mandume se engajam em outras pautas e lutas, como a da necessidade de se estabelecer cotas para as pessoas travestis e transexuais. Percebemos que os estudos sobre corpo/corporalidade negra, gênero e sexualidade

⁴ “Jovem, negro, pobre, catador de latinhas e morador da Vila Cruzeiro, Rafael Braga foi o único condenado no contexto das manifestações de 2013 - mesmo sem ter participado delas - por portar pinho sol e água sanitária. Seu caso se tornou emblemático em relação a como a justiça (não) funciona para pobres e pretos”. Disponível em: <https://www.liberdadepararafael.meurio.org.br/> e Acesso em 10/07/2023.

também fazem parte do cotidiano de suas leituras, como também nas experiências de espaço destas/es geógrafas/os em formação, e professoras/es em formação. Tal como nos diz Ratts (2016, p.125):

[...] Na geografia, como é relativamente recente a reflexão contínua acerca dessas questões, ressaltando que os estudos de gênero têm crescido no Brasil. [...] Raça e sexualidade seguem como marcos da diferença que ainda merecem maiores esforços de pesquisa. [...] Os “marcadores da diferença” podem ser vistos e discutidos tendo o corpo e a corporeidade como categorias de pensamento – sociais, espaciais e culturais, antropológicas, geográficas e históricas –, e, neste caso, remetidas ao espaço escolar/acadêmico, agregando aspectos das ausências, presenças, barreiras, recusas, discriminações etc.

Estes alunos ao ingressarem no curso de Geografia são confrontados em suas trajetórias de diversas maneiras por serem pessoas negras. Kilomba (2019, p.56) diz que “no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que ‘estão fora do lugar’ e, por esta razão, corpos que não podem pertencer”. A diferença racial ou os marcadores da diferença dos corpos negros revelam espaços/contextos de interação em que corpos são considerados “no lugar” e corpos que estão no lugar de Outricidade, ou seja, posicionalidades espaciais. O relato de Lucas Venancio do 9º período reflete as interdições do corpo negro no espaço acadêmico em relação à quem pode entrar no centro acadêmico:

[...] Entrar na universidade é ser confrontado diretamente por conta de quem você é. As dificuldades que encontrei para me entender enquanto pessoa negra, na realidade, foram sanadas no 1º ano de UERJ. Pessoas negras de pele clara, como eu, crescem sem se compreender

racialmente. A UERJ fez o "favor" de me lembrar que sou negro a medida em que deixava claro o quanto meu corpo naquele lugar infringe a lógica pré-definida do caminho que minha vida deveria ter seguido. Seja ele qual for [...]. (Lucas Venancio, 9º período).

Sansone (1996, p.183) descreve a lógica do sistema de relações raciais em áreas “moles”, espaços onde ser uma pessoa negra pode ser um prestígio. A negritude é celebrada, onde o contexto de interação social é baseado na horizontalidade e nas áreas “duras” em que o racismo se apresenta. Os contextos de interação social descritas por Sansone nas relações afetivas-sexuais, são no contato com a polícia e no trabalho ou na procura de trabalho. Esses dois últimos contextos apontam relações hierarquizadas, relações verticalizadas. No que se refere a entrada de pessoas negras no espaço acadêmico, essas passam por interdições espaciais por serem corpos que carregam a representação da estigmatização e o “grupo dominante precisa monopolizar as melhores posições sociais, em termos de poder, prestígio social e vantagens materiais” (Guimarães, 2002, p.172). A fala seguinte mostra que a UERJ é uma área dura para pessoas pretas e periféricas.

[...] Pra mim a questão de ser um corpo preto na universidade passou a me atravessar, quando tive a noção do quanto era difícil ter que trabalhar, estudar, cuidar dos meus e cuidar de mim. De perceber que a minha realidade era extremamente distinta de alguns amigos brancos, que não tinham nenhuma responsabilidade além de estudar e ir à academia. Eu diferente deles, tinha que sair às 7 horas pra trabalhar, chegar em casa quase 00h de segunda a segunda. Fora a questão dos conflitos na favela que eu tinha que sobreviver praticamente todo dia para conseguir chegar na Uerj. Além disso, a dificuldade de alguns professores entenderem a minha realidade

e meu jeito distinto de me comunicar e me portar me causava um desconforto enorme, me sentia um peixe fora d'água, um elemento estranho que não conseguia entender o jeito complicado que esse povo fala e nem falar complicado igual a eles [...]. (Lohany Aparecida, 10º período).

Assim, trazemos o relato da estudante Silvia dos Santos sobre como sentiu ao entrar na UERJ sem auxílios que eram destinados somente aos alunos cotistas

[...] Todas as que eu pude enfrentar. Meu primeiro ano de graduação foi cursado presencialmente sem nenhum tipo de apoio financeiro institucional, pois eu não ingressei como cotista e, na época, não tínhamos a BAVS e nem os Auxílios. Comecei a acreditar que não era um espaço para mim e adoeci. Fui diagnosticada com depressão e ansiedade no meu 2º período e estive muito próxima de abandonar o curso. O Mandume, sem dúvida, foi fundamental para a minha permanência, pois eu não conseguiria continuar sem o acolhimento dos meus colegas negros que passavam pelas mesmas dificuldades [...]. (Silvia, 9º período).

No plano do cotidiano, o espaço acadêmico foi sentido/percebido como espaço de violência. As pessoas negras ao longo de suas trajetórias socioespaciais (Cirqueira, 2010) recebem durante sua formação identitária o aprendizado que são subalternos e as manifestações racistas não verbalizadas, os gestos que evocam a ameaça que o grupo dominante sente ao ter que disputar ou compartilhar espaço com alguém que possa usurpar o prestígio e posição social acompanham a maioria dos atos de discriminação, então estes gestos são a projeção de negar a permanência de pessoas negras no espaço acadêmico, tal como o relato de Alex Peterson, do 2º período: “[...] No início a minha maior dificuldade foi a interação, e os olhares de desdém que certas pessoas têm sobre mim”. O integrante relata a vivência do cotidiano

que o discrimina, lê o fenômeno do racismo que se apresenta por meio da linguagem não-verbal (gestos, sinais), é uma Geografia que interpreta o fenômeno racista no espaço, é uma Geografia da Percepção do racismo.

De acordo com a fala da integrante Ana Luiza do 4º período,

Por ser negra de pele clara, tenho muita passabilidade como branca. Mas quando vi minha turma, enxerguei eu era mais uma pessoa negra apenas, me assustei e vi da importância de unirmos nossa voz e nos reafirmarmos nesse espaço.

Ela demonstra que mesmo que havendo similaridade na sua experiência de espaço, há a percepção da Outricidade, quando perceber que o racismo impede que outras pessoas como ela adentrem o curso de Geografia e que nela surgiu a necessidade de se coletivizar para dar potência às pautas raciais, lutas que compõem à agenda do Movimento Negro.

Considerações Finais

A UERJ é tida como uma das universidades pioneiras na implantação do sistema de cotas raciais para a admissão de alunos em seus cursos de graduação, o que a faz ser reconhecida como sendo uma das universidades mais democráticas em seus processos de acesso e de permanência. Apesar dos avanços e do inegável protagonismo na adoção de tais medidas, percebe-se que há a necessidade de se aperfeiçoar esses processos.

Apesar da universidade oferecer quatro cursos de graduação de Licenciatura em Geografia, em diferentes campi espalhados pelo território fluminense, na organização curricular de seus cursos,

apenas uma disciplina sobre questões étnico-raciais é oferecida. Essa disciplina é oferecida no curso ministrado no Campus avançado de São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O silenciamento curricular ao qual os corpos negros são submetidos é aqui entendido como sendo um potente instrumento de exclusão estudantil. O fato de não se reconhecer no currículo tem se apresentado enquanto um fator restritivo para a permanência destes alunos no curso, interferindo diretamente no número de negros professores de Geografia formados pela instituição. Acreditamos que tal fato seja agravado ainda pelo baixo número de professores não brancos na composição do corpo docente.

O próprio movimento estudantil, representado pela articulação dos coletivos negros da Geografia tem buscado construir soluções para promoção do acolhimento dos corpos negros que se aventuram a ingressar nas licenciaturas em Geografia da UERJ. Atribuímos aos coletivos, dentre eles o Coletivo Mandume, a ação efetiva de criação de espaços de escuta com consequentes trocas de saberes e produção de conhecimento. Esses espaços têm proporcionado associações micropolíticas, através do (re)conhecimento das subjetividades negras dentro do espaço dominado por uma Geografia pautada na branquitude.

Por fim, há a necessidade de se rediscutir na UERJ o sistema acesso ao ensino universitário através do sistema de cotas em vigência. Acreditamos que a revisão dos currículos, do sistema de contratação de professores e dos procedimentos para a solicitação dos auxílios para permanência devem ser urgentemente discutidos com a comunidade acadêmica. Desta forma poderemos avançar na desinterdição do espaço acadêmico para os corpos

divergentes da branquitude e caminhar para a construção de uma universidade realmente mais diversa e inclusiva.

Referências:

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

CASIMIRO, P. de S. **Escre(vi)endo a Baixada**: (des)estruturação do Racismo Ambiental no bairro de Campos Elíseos. 2021, 80f.. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CIRQUEIRA, D. M. **Entre o corpo e a teoria**: a questão étnico-racial na obra e na trajetória socioespacial de Milton Santos. 2010. 161f., Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia (IESA), UFG.

CIRQUEIRA, D. M.; CÔRREA, G. S. Questão étnico-racial na Geografia Brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da Anpege**, p. 29-58, V.10, n.13, jan-jun.2014.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L; NUNES, I. R. (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GUIMARÃES, G. F. Geo-grafias negras & geografias negras. **Revista da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 12, (Ed. Especial), pp. 292–31, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1, 2019.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília. Nº18: p.62-73, mai/out, 2012.

OLIVEIRA, G. dos S. **Coletivos de estudantes negros no ensino superior brasileiro**: políticas da diversidade e organização política estudantil. 2019. 66f. Dissertação. (Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Baixada Fluminense). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

RATTS, A. P. **Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola**: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 46, p. 114–141, 2018.

REIS, C. T. **Encruzilhadas geopoéticas na conservação da natureza**: territorialidades e guardas-parques em território Cunhambebe. 2021. 399f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecoturismo). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021.

SANSONE, L. **Nem somente preto ou negro**: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 18, 165-187, janeiro, 1996.

SANTOS, R. E. dos. Reserva de vagas para negros em universidades públicas: Um olhar sobre a experiência brasileira. **Revista Advir**, Rio de Janeiro. n.19, p. 19-22, setembro, 2005.

_____. **Rediscutindo o ensino de Geografia**: Temas da Lei 10.639. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP 2009.

SILVA, R. C. da. **Conflitos religiosos e espaço urbano contemporâneo**: cruzamento dos fenômenos de dispersão espacial dos sistemas de significações religiosas de neopentecostais e religiões afro-brasileiras no Rio de Janeiro.2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

_____. A escala do corpo-território das mulheres de axé: uma abordagem afrocentrada para uma geografia da liberdade. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos e identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – **Ementário** – Disponível em <https://www.ementario.uerj.br/>. Acesso em 17 set.2023.

XAVIER, G. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história!** Rio de Janeiro: Malê, 2019.

Submetido em: 27 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 05 de janeiro de 2024

Aprovado em: 22 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3205

COMO CITAR O ARTIGO:

ABRANCHES JUNIOR, N.; REIS TOMAZ, C.; DA SILVA SANTOS, C.; CABRAL DA SILVA, R. A política de cotas da universidade do Estado do Rio de Janeiro e permanência de corpos negros no espaço universitário- Campus Maracanã. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 403-433. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3205>. Acesso em: dia/mês/ano.

ABORDAGEM GEOGRÁFICA E OS DESAFIOS POR UMA CONSTRUÇÃO ATIVA: NATUREZA, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*GEOGRAPHICAL APPROACH AND
CHALLENGES OF ACTIVE
CONSTRUCTION: NATURE,
ENVIRONMENT AND
ENVIRONMENTAL EDUCATION*

*APPROCHE GÉOGRAPHIQUE ET
ENJEUX DE LA CONSTRUCTION
ACTIVE : NATURE,
ENVIRONNEMENT ET
ÉDUCATION À
L'ENVIRONNEMENT*

VITÓRIA ALVES LIMA

MESTRANDA EM GEOGRAFIA PELA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ –
(UECE) VINCULADA AO LABORATÓRIO DE
GEOLOGIA E GEOMORFOLOGIA COSTEIRA
E OCEÂNICA (LGCO).

E-mail: valselima8@gmail.com

Resumo:

O Encontro Nacional de Ensino de Geografia, concentrou uma diversidade de temários essenciais ao fortalecimento do debate atual, serão discutidas no artigo as ideias apresentadas no EDP/RE, do Eixo – 08: natureza, meio ambiente e educação ambiental. O artigo tem enquanto objetivo apresentar um panorama geral da discussão realizada no referido eixo, identificar a proposta de educação ambiental que fundamenta os trabalhos e seu respectivo alcance, e verificar a existência de correlações entre as propostas de educação ambiental apresentadas e a perspectiva crítica da educação ambiental. Os procedimentos metodológicos adotados perpassam o levantamento bibliográfico e documental, escuta sensível e sistematização das informações coletadas. Como síntese dos resultados destaca-se que uma parcela dos trabalhos corroborara com a proposta conservadora de educação ambiental, replicando em suas práticas os discursos fragmentadores baseados na proposta neoliberal comportamental e individualista. Portanto, o desafio da Geografia é desvincular-se do tratamento parcial das questões ambientais.

Palavras-chave: relação sociedade-natureza, crise ambiental, temas geradores de debate.

Abstract

The National Geography Teaching Meeting focused on several essential topics to strengthen the current debate. The ideas presented at EDP/RE, from Axis – 08 will be discussed in the article: nature, environment and environmental education. The objective of this article is to present an overview of the discussion carried out in that axis, to identify the proposal of environmental education that underlies the work and its respective scope, and to verify the existence of correlations between the proposals of environmental education presented and the critical perspective of education. environmental. The methodological procedures adopted permeate the bibliographical and documentary survey, sensitive listening and systematization of the collected information. As a summary of the results, it is highlighted that part of the works corroborated the conservative proposal of environmental education, replicating in their practices the fragmenting discourses based on the behavioral and individualistic neoliberal proposal. Therefore, the challenge for Geography is to detach itself from the partial treatment of environmental issues.

Keywords: society-nature relationship, environmental crisis, topics that generate debate.

Résumé

Les Rencontres Nationales de l'Education à la Géographie ont abordé plusieurs thèmes essentiels pour approfondir le débat en cours. Les idées présentées dans EDP/RE, de l'Axe – 08 seront abordées dans l'article: nature, environnement et éducation à l'environnement. L'objectif de cet article est de présenter un aperçu de la discussion menée dans cet axe, d'identifier la proposition d'éducation environnementale qui sous-tend le travail et sa portée respective, et de vérifier l'existence de corrélations entre les propositions d'éducation environnementale présentées et révisions de la perspective de l'éducation. Les approches méthodologiques adoptées imprègnent l'étude bibliographique et documentaire, l'écoute sensible et la systématisation des informations collectées. Dans le résumé des résultats, il est souligné qu'une partie du travail a corroboré la proposition conservatrice de l'éducation environnementale, reproduisant dans ses pratiques les discours fragmentés basés sur la proposition néolibérale comportementale et

individualiste. L'enjeu pour la Géographie est donc de se détacher du traitement partiel des questions environnementales.

Mots-clés: relation société-nature, crise environnementale, sujets qui font débat.

Introdução

A 10ª edição do “Fala Professor(a): Encontro Nacional de Ensino de Geografia” cujo tema selecionado foi – É preciso estar atento e forte: ensino de Geografia na luta por um projeto democrático popular de Brasil, ocorreu entre os dias 17 e 22 de julho, na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, tendo enquanto sede para sua realização, a Universidade Estadual do Ceará, especificamente o Campus do Itaperi.

Em aproximadamente 40 anos da realização do evento, pela primeira vez, efetivou-se na região Nordeste do Brasil, representando o direcionamento positivo à incorporação das Geografias construídas cotidianamente por nordestinas(os) e nortistas em espaços destinados ao compartilhamento de ideias, focada na construção de uma Geografia plural e questionadora, assim como comprometida com a valorização do saber popular, das práticas orientadas e da diversidade de propostas e atuações elaboradas por professoras e professores.

Enquanto guia para as discussões, foram sistematizados seis grandes eixos temáticos: 1: Ensino de Geografia, Formação de Professores e Políticas Educacionais Neoliberais; 2: Ensino de Geografia, Questões Étnico-raciais e a Lei 10639/2003; 3: Políticas para Educação, Crise do Trabalho e Precarização do Trabalho Docente; 4: Educação Popular e Geografia Escolar na Construção de um Projeto de Brasil; 5: Geografia, Cidadania e Função Social da

Escola e 6: Prática de Ensino, Teorias Pedagógicas e Aprendizagem Escolar. No entanto, as proposições gerais determinaram a realização de questionamentos e reflexões para o futuro, sendo os espaços de diálogos e práticas (EDP) e relatos de experiência (RE), o momento destinado à discussão mais pontual.

Os espaços de diálogos e práticas (EDP) e relatos de experiência (RE), serviram para o compartilhamento de ideias, vivências, referências e metodologias entre pesquisadores, professores e futuros professores, seguindo um formato de apresentação mais flexível a fim de estimular a elaboração de novos conhecimentos.

Nesse sentido, foi proposta uma divisão em 19 segmentos, perpassando temas como: cultura, educação popular, educação inclusiva, formação docente, questões étnico-raciais e de gênero, escola enquanto espaço de diálogo e conflito, natureza, movimentos sociais e desafios na periferia. A multiplicidade de temas presentes no evento indica uma grande tendência à incorporação de discussões antes ignoradas devido seu cunho político, social e identitário, mas isso não quer dizer que o temário clássico foi totalmente ignorado, um exemplo é a abordagem acerca da natureza, meio ambiente e contemporaneamente, a educação ambiental.

É possível perceber, que a Geografia, desde a sua estruturação enquanto ciência, possuía uma íntima ligação com a natureza. Na atualidade, Suertegaray (2002) afirma que estimular a leitura dualista das problemáticas socioambientais, serve como instrumento de dominação do conhecimento e da ação prática. Assim, a autora julga necessário, novas perspectivas de abordagem

focalizadas em uma leitura totalizante dos aspectos que compõem o espaço.

Nesse sentido, é preciso compreender como a mudança de conotação do conceito de natureza combinada a forma de organização social definida pela humanidade, resultam na emergência da discussão ambiental, com o ambientalismo, e nas estratégias de reversão da crise civilizatória, propondo por exemplo, como alternativa de reversão ao cenário de crise, a educação ambiental.

Em tese, a educação ambiental deveria estimular o pensamento crítico e questionador a respeito das relações entre o homem consigo mesmo e com a sociedade perante a natureza, no entanto, por desenvolver-se apoiada sob a influência histórica dos paradigmas científicos dominantes, está fadada a limitações, o que impossibilita a compreensão da complexidade ambiental (Guimarães, 2004), sendo essa sua vertente clássica.

Como reação, a vertente de educação ambiental crítica vem ganhando na atualidade, a fim de superar os paradigmas que atuam sobre a sociedade atual, reformular o processo de formação de educadores e estimular um processo permanente de educação através da educação libertadora. Por essa razão, a compreensão dos conceitos caros à ciência geográfica e do pensamento crítico consiste em um contributo notável para a educação ambiental, sobretudo ancorada na vertente crítica.

Diante desse cenário, a discussão aqui empreendida será direcionada ao eixo 08 – natureza, meio ambiente e educação ambiental, do X Fala Professor. Apesar da subdivisão dos temas que discutem questões ambientais, os trabalhos expostos no

EDP/RE, orientaram sua discussão exclusivamente para o compartilhamento de experiências envolvendo práticas de educação ambiental desenvolvidas em âmbito formal e não formal, totalizando 14 trabalhos de relato de experiência.

Com base nessa particularidade, o objetivo geral do artigo é apresentar um panorama geral da discussão realizada no referido eixo, bem como identificar em qual proposta de educação ambiental os trabalhos foram fundamentados e o respectivo alcance do debate e das práticas, e assim, verificar a existência de correlações entre as propostas de educação ambiental apresentadas e a perspectiva crítica da educação ambiental.

Foram definidos enquanto procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental, a escuta sensível e a sistematização das informações. Logo, foi possível concluir que existe dentro da ciência geográfica uma forte tendência à incorporação do debate da educação ambiental entre os professores e futuros professores, no entanto, dos 14 trabalhos apresentados, uma razoável parcela corroboraram com a proposta conservadora de educação ambiental, replicando em suas práticas os discursos fragmentadores baseados na proposta neoliberal de comprometimento individual com a realização de uma ação pontual em busca de resultados imediatos.

Nesse sentido, surge o desafio ao geógrafo, a tarefa de realizar uma leitura totalizante dos problemas ambientais, para tanto, são exibidas propostas metodológicas que almejem um trabalho ativo e participativo, exercício constante na busca pela transformação da realidade através de uma prática orientada.

Procedimentos metodológicos

Em toda pesquisa ou trabalho acadêmico em geral, a seleção dos procedimentos metodológicos está diretamente associada a proposta que se busca concretizar. Dessa forma, foram selecionados como procedimentos metodológicos: 1) levantamento bibliográfico; 2) levantamento documental; 3) escuta sensível; 4) sistematização das informações, para assim alcança-lo.

O levantamento bibliográfico concentrou-se na seleção de livros e diversos materiais acadêmicos (teses, dissertações, artigos, trabalhos de conclusão de curso, resumos em anais de eventos), relacionados às temáticas de estudo presentes nas problemáticas elencadas nessa pesquisa. A seleção dos materiais baseou-se nos temas contidos no título do encontro: espaço; natureza – concentrando a relação sociedade-natureza, apropriação social da natureza e trabalho como mediação da relação; meio ambiente – a partir do ambientalismo, sustentabilidade e crise ambiental; educação ambiental – suas vertentes e metodologias de aplicação.

Já o levantamento documental tem como propósito reunir e sistematizar informações contidas em documentos oficiais e não oficiais, disponibilizadas maioritariamente em meio digital, contendo o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 9.795/99) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1996), servem para análise e histórico de implementação da educação ambiental no Brasil. Além disso, é importante resgatar o histórico mundial da educação ambiental, desde a emergência a sua organização e aplicação, para tanto, é importante analisar as recomendações contidas nas orientações da Declaração sobre

Educação Ambiental (Organização Das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura, 1980).

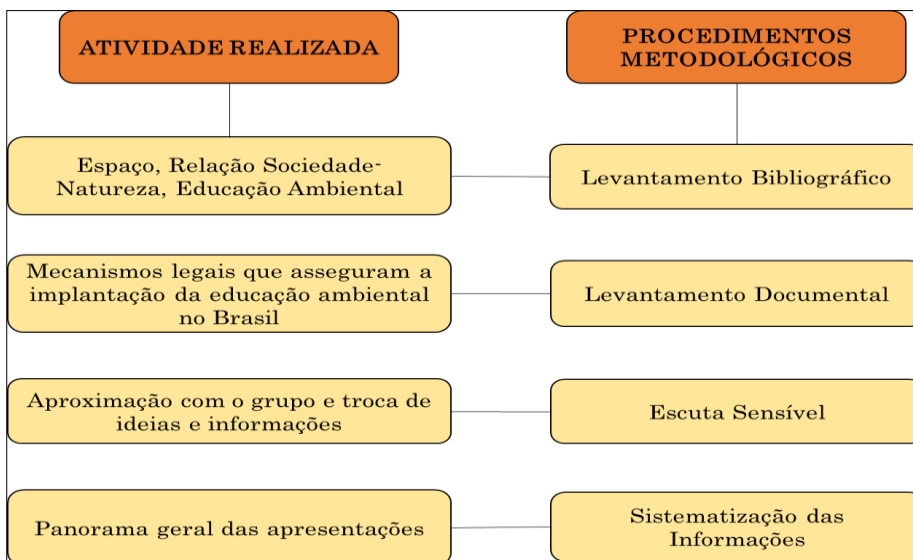
A escuta sensível, carrega em seu interior traços essenciais à garantia de uma participação direta no processo de pesquisa (Demo, 1985). No entanto, para a leitura realizada nesse artigo esse procedimento foi adaptado, uma vez que normalmente é utilizado enquanto etapa de aproximação com uma comunidade, mas nesse caso, visa destacar a inserção da pesquisadora no contexto pesquisado.

Desse modo, pode-se afirmar que a escuta sensível se deu pela troca e conversas com os demais colegas no EDP/RE, efetivadas no momento de diálogo, servindo enquanto base para identificar as formas de atuação dos educadores e educandos concretizados na apresentação de suas práticas. Logo, fez-se necessário à sua complementação a atenção a cada apresentação, a realização de anotações, questionamentos e compartilhamento de materiais.

E a sistematização das informações obtidas durante o EDP/RE, serviu para fundamentar as análises e assim definir o panorama geral. Nessa fase foram organizados em um arquivo em formato digital, todas informações referentes aos trabalhos, como os títulos, as autoras e autores, as universidades a qual eram vinculados, a proposta metodológica apresentada por cada um e as referências utilizadas. Nesse sentido, é possível afirmar que essa etapa está diretamente associada à escuta sensível, e de fundamental importância para a concretização deste trabalho. Para realiza-la, foi necessário o uso de um computador para as anotações e uma máquina fotográfica para os registros em imagem.

No quadro 1, é possível destacar a definição dos procedimentos metodológicos de acordo com a proposição dos objetivos.

Quadro 1: Procedimentos metodológicos selecionados.



Fonte : Autora (org.), 2023.

O enfoque geográfico sobre a relação sociedade-natureza: implicações e reflexões necessárias

O esforço de debruçar-se em torno da relação sociedade-natureza, a partir da Geografia Crítica, cuja característica principal é tentar estabelecer uma conexão entre os aspectos humanos, sociais e físicos, remete à necessidade de entender a importância central do conceito de espaço para essa discussão, uma vez que é formado, do ponto de vista de Bernardes e Fernandes (2003) o que compete à ciência geográfica, a compreensão da relação sociedade-natureza e da questão ambiental, está diretamente associada ao

processo de formação do espaço, uma vez que é no espaço que se evidenciam as devastações do planeta pela técnica.

Uma vez que Santos (2007) afirma o espaço enquanto um conjunto indissociável que contempla objetos geográficos materiais e sociais, assim como a vida que os preenche e os entusiasma, ou seja, a sociedade em movimento. Essa ideia é reforçada quando Suertegaray (2003) caracteriza o espaço como articulado, uma vez que expressa uma vinculação entre aspectos naturais e sociais que integram o todo, formando um objeto de interconexão entre ciências sociais e naturais.

A tentativa de compreender a natureza, separada do homem e do espaço, é inviável, uma vez que representa um conjunto de elementos, integrando assim uma totalidade, ou seja, o próprio espaço. Ou seja, o modo que se entende a natureza na atualidade está diretamente relacionado à transição de momentos históricos, mudanças no tempo e espaço, que implicam também na evolução do pensamento e, conseqüentemente, são materializados no espaço, através das civilizações.

A partir da observação da materialização das relações homem-natureza no espaço, e da evolução humana tanto em nível físico como intelectual, é possível determinar uma temporalidade epistemológica dos fatos, não como uma linearidade estabelecida enquanto regra, mas como uma forma de ilustrar esse cenário. Logo, pode-se destacar de maneira bastante resumida as relações nas sociedades primitivas, moderna e pós-moderna, ou a mudança de conotação da natureza, na qual o homem fazia parte dela e assim era compreendida enquanto algo divino, para a inicial oposição e, posterior externalização, do homem, onde a organização social

permite que um homem torne outros homens e a natureza, um conjunto de recursos a ser utilizado na produção de mercadorias.

Tem-se que na Idade Média, o Teocentrismo, doutrina que concebe a figura de Deus enquanto centro do universo, e dada a influência do cristianismo, ressalta a superioridade do ser humano perante as demais espécies. Souza (2019) aponta que, nessa perspectiva, o homem é concebido como imagem e semelhança de Deus e, dessa maneira, torna-se inferior apenas ao próprio Deus e aos anjos, pois é o pináculo da criação divina. As demais espécies estavam, pois, para servir aos propósitos do homem, conforme alude Diegues (2000; 2008). A “[...] oposição homem-natureza se deu, no corpo da complexa História do Ocidente, em luta com outras formas de pensamento e práticas sociais” (Porto-Gonçalves, 1989, p. 28) reflexo da racionalidade.

É na Idade Moderna que surge de fato o dualismo sociedade/natureza, conforme enunciam Moreira (2009) e Souza (2019). A estreita relação entre homem e natureza, ou entorno, como denomina o autor, ao ponto de definir a ciência geográfica responsável pelo estudo do espaço e também do sujeito, que se considera um ser social de excelência. Além disso, a natureza se redefine à medida que se redefinem as relações com a sociedade. Na Idade Moderna, é citado como um dos aspectos mais notáveis a valorização do conhecimento e os avanços científicos, em detrimento dos saberes populares (Souza, 2019).

Diante disso, Porto-Gonçalves (1989; 2011) ressalta que é nesse momento onde se começa a assistir um certo desprezo "pelas pedras e pelas plantas", em decorrência da valorização do conhecimento racional e da dessacralização da natureza, e “[...] esse

processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta” (Santos, 1992, p. 96), indicando os sinais de separação.

A passagem da teoria geocêntrica para a heliocêntrica ilustra como ocorre essa transição para a ciência moderna, devido à “[...] criação do método experimental por Francis Bacon (1561-1626) e Galileu Galilei (1564-1642). Por meio do método experimental, os fenômenos se tornam objeto de conhecimento mediante a investigação metódica” (Moreira, 2009, p. 55) e, além disso, centrada no rigor e na objetividade, quebrando a teoria de “Mundo-Deus”, que até então era a mais aceita.

Moreira (2009) e Santos (2014) aludem para a importância da concepção físico-matemática da natureza. A concepção mecânica da natureza a considerava “[...] como um sistema de corpos ordenados num espaço cartesiano e orientados nas leis do movimento mecânico com que opera” (Moreira, 2009, p. 62) baseado no método experimental-matemático. Dada a evolução do pensamento científico, foi constatado que nem tudo poderia ser quantificado. Dessa forma, o mundo passa a ser subdividido em dois aspectos: o mundo das qualidades primárias, que fazia referência à natureza naturalizada, portanto, desumanizada; e o mundo das qualidades secundárias, que correspondia à não-natureza, ou seja, aquilo que é produzido (Santos, 2014).

Assim, com o advento da ciência moderna e do rigor científico, as teorias baseadas em concepções físico-matemáticas, de pensadores como Descartes, sendo “[...] precursor da filosofia moderna, maior expoente da racionalidade, como guia da conduta humana. Ao separar o corpo da alma, procura o ‘desencantamento

do homem” (Casseti, 2002, p. 146), incorpora a ideia de externalização da natureza. A sacralização da natureza é substituída de vez pela interpretação de “Mundo-Deus” para “natureza-hostil”. Essa natureza-hostil também mencionada em Santos (1992; 1994), remete-se àquela que é “[...] criada em função da submissão do homem aos mistérios incompreensíveis da vida no estado mais primitivo” (Casseti, 2002, p. 146), vista como um obstáculo que precisa ser vencido e, posteriormente, controlado de acordo com a sua vontade.

Segundo Carvalho (2003), sob um prisma popular, normalmente se entende por “[...] natural aquilo que a natureza fez, e só ela. E artificial é o que o homem fez mesmo que com ajuda ou com recursos da própria natureza” (Carvalho, 2003, p. 9), indicando a existência de uma distinção material entre ambas, a junção de aspectos naturais e artificiais é o que movem o espaço.

Posto isso, Santos (2007) alega que o espaço artificial se remete à contextualização histórica que propõe pensar sobre a separação entre homem e natureza que colabora para o desenvolvimento de novas perspectivas, assim “[...] com a presença do Homem sobre a Terra, a Natureza está, sempre, sendo redescoberta, desde o fim de sua História Natural e a criação da Natureza Social, ao desencantamento do Mundo, com a passagem de uma ordem vital a uma ordem racional” (Santos, 2007, p. 4).

A mudança de conotação da natureza acontece gradualmente, estimulada pela busca de “[...] superação dos obstáculos impostos pela natureza é a prova de que o homem rompeu com o resto da criação, levando-o ao desejo de controlar o mundo natural, razão da ideia de natureza dominada” (Casseti,

2002, p. 146), sobretudo em decorrência das transformações sociais, como ressalta Suertegaray (2006):

Os ritmos da natureza se articulavam aos ritmos da produção da vida. Esta visão gradativamente deixa de interessar, considerando-se que um mundo em transformação exigia que a natureza fosse pensada em separado da natureza humana e onde o homem fosse pensado como um ser central catalisador dos benefícios provenientes daquela (SUERTEGARAY, 2006, p. 29).

Ao modificar a natureza, por intermédio de sua capacidade de pensar e agir de forma racional, o ser humano alcança o estágio supremo da sua evolução enquanto espécie. O homem torna-se, então, ator central (Porto-Gonçalves, 2011), fator determinante do ponto de vista geológico, geomorfológico, climático, sendo o principal fator regulador; é agora o senhor do mundo, patrão da natureza, com o domínio do saber científico e, quando este é utilizado sem medida, caracteriza as relações com o entorno natural (Santos, 2007).

Então, a base para a compreensão da relação sociedade-natureza em Santos (2014) se dá a partir da técnica, que é definida como um “[...] conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza a sua vida, produz, e ao mesmo tempo, cria espaço” (Santos, 2014, p. 29). Tendo isso em vista, compreende-se que as técnicas são uma medida de tempo: o tempo do processo direto de trabalho, o tempo da circulação, o tempo da divisão territorial do trabalho e o tempo da cooperação, implicando diretamente no espaço que é, por sua vez, construído por objetos técnicos. Portanto, a técnica e o espaço não podem ser percebidos de forma separada, uma vez que a ação do homem através da técnica é

uma ação duradoura que rompe tempo e espaço, nesse sentido através do processo da produção, o “espaço” torna o “tempo” concreto.

Assim, o espaço é considerado um produto social, historicamente produzido, é uma instância da sociedade, assim como a instância econômica e a instância cultural-ideológica, portanto, contém e é contido pelas demais dimensões, ao corresponder a um fator de evolução social, e não apenas como uma condição para a evolução (Santos, 1985). Nesse sentido, o conceito de espaço passa por diversas reformulações conceituais ao longo do tempo: fixos e fluxos, configuração territorial e relações sociais e sistema de objetos e sistema de ações. Em Santos (1985; 2014) o espaço é formado por um conjunto indissociável de sistema de objetos e sistema de ações, sendo esses, respectivamente, um conjunto de forças produtivas e normas, (ações, comportamento orientado) para atingir fins.

A relação homem e natureza, quando lida a partir da perspectiva marxista, é caracterizada através do processo de trabalho (Santos, 2014) e, é através do trabalho, que a natureza se transforma, em seu todo, numa forma produtiva (Santos, 2007). Está centrada em apreender a organização de uma sociedade com a finalidade de acessar e usufruir dos recursos naturais. Conforme Santos (2007; 2014), a relação homem e natureza se dá pela técnica; porque o homem é sujeito enquanto a terra é objeto. Isso é resultado da ruptura ou externalização do homem da natureza.

Com o avanço da história humana, do conhecimento científico e valorização da racionalidade, cresce também sob a perspectiva de Santos (1992; 1994), a economia mundializada, fator

que contribui para a erradicação dos modelos singulares de interação entre o homem e a natureza e, conseqüentemente, de sua compreensão parcial. Santos (2014) complementa que à natureza é atribuído um valor e, portanto, essa torna-se recurso. Dessa forma, tudo na natureza é recurso, apesar das manifestações isoladas que a caracterizam enquanto natural, é sobressalente seu caráter social (Santos, 2007). Com isso, nota-se que a natureza possui um duplo viés, seja ele de uso ou de meio de produção.

A divisão da sociedade em classes consegue alcançar seu êxito ao ser implantado como consequência da condição de natureza dominada, uma vez que “[...] não haveria nada que não pudesse ser transformado em mercadoria e, como tal, vendido e comprado, consumido e descartado – ou eliminado em nome do progresso e do desenvolvimento” (Souza, 2019, p. 48). Em Krenak (2019), uma provocação é feita pelo próprio autor, que questiona para quem a natureza seria recurso, e que a ideia de “[...] nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda” (Krenak, 2019, p. 12). Segundo Boff (2015), é em virtude da adoção desse modelo de sociedade que se agravam os desequilíbrios e problemáticas em todas as esferas.

A questão da qualidade e proteção ambiental, de acordo com Bernardes e Fernandes (2003), surge da emergência da crise ambiental (Leff, 2001) resultado da adoção de um modelo de sociedade concentrado na exploração e acumulação, assim manifesta-se a emergência em adotar novos valores sociais frente à relação sociedade-natureza. Nesse sentido, com base em Leff (2006) e Porto-Gonçalves (2007), o esforço de compreender as questões ambientais na modernidade, está intimamente relacionado ao

estabelecimento do modelo de societário de classes sociais, onde a natureza é socialmente apropriada enquanto recurso, sendo então resultado de uma construção social fundamentada em princípios fragmentadores.

Conforme Mendonça (2004) e Porto-Gonçalves (2011) é entre 1945 e 1950, no continente europeu, que eclode o ambientalismo. O ambientalismo, apesar de ter como foco a discussão do estabelecimento de limites a relação sociedade-natureza, ou seja, do avanço técnico, concentra seus esforços em preocupações tangentes, ressaltando aspectos positivos do modelo de desenvolvimento econômico sustentável, que segundo Caseti (1991) apenas reflete aspectos da forma de organização social já estabelecida.

Nesse sentido, Porto-Gonçalves (2011) destaca a importância dos movimentos sociais tradicionais na apropriação e na transformação dos seus recursos ambientais, ou de uma nova racionalidade. Sendo assim, apontam uma forma de desenvolver um protagonismo popular e cultural, com o propósito de escapar das soluções impostas pelo mercado, valorizando o saber popular e as possibilidades plurais de estabelecer uma relação sustentável entre sociedade e natureza, uma vez que a ideia de ecologia é dos Brancos, e “a natureza resulta da separação dos sujeitos coletivos do seu lugar de existência por uma interferência externa, violenta, a partir de uma relação desigual de poder” (Krenak, 2018, p. 1-2), sendo necessária a reapropriação social da mesma.

Educação ambiental e suas vertentes: instrumento de subversão ou subserviência?

Sobre a gênese da educação ambiental, de acordo com Lourenço (2008), acontece no momento em que “[...] as pessoas perceberam que as práticas intensivas de exploração e produção das indústrias causam sérios problemas ambientais para a vida no planeta” (Lourenço, 2008, p. 19). Em outras palavras, Guimarães (2004), Loureiro (2003), Reigota (2009) e Carvalho (2017) concebem que a educação ambiental surge mediante um contexto de crise ambiental, “[...] veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza” (LEFF, 2001, p. 15). Coadunam, pois, com Brügger (1999), ao afirmar que a crise ambiental é muito mais reflexo de uma crise cultural do que do gerenciamento da natureza, portanto, civilizatória.

As primeiras preocupações em torno da questão ambiental, segundo Carvalho (2017), centravam-se em dois aspectos: finitude e distribuição dos recursos ambientais. Reigota (2009) destaca, além desses, a proteção. Eram manipuladas de acordo com a intenção hegemônica, acreditavam que o esgotamento dos recursos ambientais estava relacionado ao crescimento do contingente populacional, sobretudo, em países emergentes. No entanto, “[...] apenas uma pequena parcela da população planetária usufrui dos benefícios desse sistema” (Guimarães, 2000, p. 36) concentrada em países industrializados. Nesse caso, deve-se discutir não a finitude, mas a distribuição desigual (Reigota,

2009; Carvalho, 2017) e as reais intenções da necessidade de proteção (Boff, 2004), assim como a justiça ambiental (Souza, 2019).

As primeiras iniciativas que asseguram o interesse na educação ambiental no Brasil são manifestadas na Constituição Federal, nos anos 1980, pelo estabelecimento da Política Nacional do Meio Ambiente. Segundo Guimarães (2003), é no Capítulo VI sobre o “Meio Ambiente”, da Constituição Federal de 1988, que é instituída a competência do poder público para “[...] promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino” (art. 225, parágrafo 1. Inciso VI).

Em 1996 são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que correspondem a uma proposta curricular elaborada por estados e municípios sobre os currículos oficiais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é objetivada uma formação para uma cidadania democrática, seu conteúdo é dividido em dez volumes, e contém três volumes transversais, onde o terceiro se refere ao meio ambiente e saúde.

Guimarães (2013) afirma que o meio ambiente é trabalhado nesse contexto como um tema transversal, de maneira abrangente em todas as disciplinas do currículo escolar. O conteúdo do volume é meramente informativo e o principal direcionamento expedido aos professores é que sejam relacionados o conteúdo de educação ambiental com a realidade vivida pelo aluno.

Carvalho (2017) afirma que, no Brasil, diante do cenário que destaca a relevância e necessidade de assumir um pensamento crítico, por meio da formulação de novas atitudes e da adoção de posturas críticas perante a questão ambiental, é que a educação ambiental passou a fazer parte do campo educacional propriamente dito, sendo então inserida nas políticas públicas.

O marco jurídico e constitucional está consolidado no decreto do ano de 1999: a Lei 9.795 que dispõe sobre a educação ambiental e instaura a Política Nacional de Educação Ambiental, em tese, a Lei 9.795/99 defende uma abordagem que esteja articulada com as questões locais, regionais e nacionais, além de atribuir um enfoque holístico, a inter, multi e transdisciplinaridade, a ética, a realização de práticas sociais e a garantia de continuidade e permanência do processo educativo ambiental, contudo na prática apresenta pouca eficiência e se distancia da criticidade.

A educação, assim, passou a ser compreendida como a chave para eliminar o cenário de pobreza, principalmente ao ser trabalhada intensamente desde a infância. Essa perspectiva foi difundida durante a década de 1990, uma tendência em países latino americanos. Por esse ângulo, os problemas ambientais não eram nada menos que reflexo das taxas de alfabetização e ignorância massiva do país, então, é sob essa perspectiva que a educação ambiental se desenvolve no Brasil.

Segundo Lima (2004), a educação ambiental só poderia alcançar esse patamar se fosse despolitizada, alienada dos problemas ambientais, tornando-se problemática na medida em que “[...] oculta seus motivos políticos e a inevitável conexão entre suas múltiplas dimensões” (Lima, 2004, p. 89). É importante frisar a banalização do uso das noções de cidadania e participação social, acontecendo de forma totalmente passiva.

A chave para entender e desenvolver soluções para os problemas ambientais está no ato de redescobrir maneiras de atuar perante esses. A definição de educação ambiental não é única, pois, “[...] o modo como se realizam a educação em sociedades complexas e as diferentes compreensões da relação sociedade–natureza não nos permite definir uma única educação ambiental” (Loureiro, 2003, p. 23). É possível destacar a existência de duas vertentes amplamente divulgadas da educação ambiental, a conservadora e a crítica.

Nesse sentido, “[...] são entendidas como conservadoras aquelas visões de mundo comprometidas com o interesse em manter o modelo atual de sociedade” (Guimarães, 2000, p. 19). Segundo Lima (1999), a perspectiva conservacionista “[...] se organiza em torno da preocupação de preservar os recursos naturais intocados, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação” (Lima, 1999, p. 141), tendem a reproduzir práticas educativas já consolidadas,

mantendo a realidade de acordo com os interesses dominantes, portanto, nada tem de ingênuas.

A proposta conservadora, pode ser considerada “[...] eminentemente teórica; informativa, pois coloca o professor como transmissor de informações e conhecimentos (científicos); passiva, pelo fato de o aluno ser o receptor desse conhecimento como verdade absoluta” (Guimarães, 2004, p. 97), não ultrapassando os muros da escola. Busca manter o ciclo capitalista de comprar-e-vender mascarando o comportamento consumista com justificativa do consumo verde.

É presente até nos projetos de lei de educação ambiental, visando promover campanhas para ampliar esse modelo encobrendo as desigualdades de classe e, simultaneamente, o enfraquecimento dos movimentos por justiça ambiental, que segundo Souza (2019; 2020) corresponde a qualquer processo em que as consequências nocivas decorrentes da exploração dos bens naturais e da geração de vestígios sejam sócio espacialmente distribuídas de maneira desigual em razão das classes sociais.

Dessa maneira, é possível apontar com base em Souza (2019; 2020), que a justiça ambiental possui princípios relativos à igualdade social, como no acesso aos bens naturais, na proteção contra os efeitos degradantes de atividades econômicas e na proteção dos riscos derivados dos modelos de organização no espaço. Assim, é possível concluir que a

proposta de educação ambiental conservadora, foca em difundir apenas “bons exemplos” de atividades pontuais desenvolvidas em meio corporativo, restringindo-se a ações pontuais de efeito imediato.

E em contraposição ao modelo conservador, emerge a segunda vertente: a educação ambiental crítica. Possui importância máxima à discussão atual, e foi definida no documento base para os princípios da educação ambiental a Declaração sobre Educação Ambiental (Organização Das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura, 1980). A educação ambiental crítica é caracterizada como um projeto pedagógico emancipatório, baseado em metodologias participativas de educação popular.

A vertente crítica é dotada de ideologia política, pois, é fundamentada em bases teóricas marxistas, organizada em um método dialético, relacional e histórico, na medida que “[...] o pensamento crítico marxista é uma ontologia da atividade, das objetivações no ser/transformar o mundo” (Loureiro, 2019, p. 32). Desse modo, Layrargues (1999) deixa claro que é preciso reconhecer que a educação ambiental “[...] não é neutra, é ideológica. Traduz-se em atos políticos, que visam ou a manutenção da correlação de forças sociais na atual configuração, ou a sua transformação” (Layrargues, 1999, p. 6).

O autor reconhece que a educação ambiental “precisa autodeclarar-se anticapitalista e fundar-se na perspectiva das

classes populares/trabalhadores” (Layrargues, 2018, p. 41) para ser, em última instância, subversiva. Diante disso, uma educação ambiental para que seja caracterizada enquanto crítica, deve estar “[...] voltada para a transformação da sociedade em direção à igualdade e justiça social” (Guimarães, 2000, p. 19), além de estar comprometida com a compreensão e existência de conflitos entre interesses.

A educação ambiental crítica deve, segundo Guimarães (2003), concentrar um processo longo e permanente de aprendizagem, de uma filosofia de trabalho participativo, em que todos os indivíduos devem estar envolvidos, mediados pelo educador que deve se desvincular da armadilha paradigmática (Guimarães, 2004). Assim, o ambiente educativo deve ser um espaço de participação de construção do conhecimento, em que as ações desenvolvidas estejam ancoradas na intencionalidade com a ação política para intervir na realidade e contribuir com o exercício da cidadania ativa.

Nesse sentido, é importante definir em qual proposta, conservadora ou crítica, a prática será fundamentada, enquanto instrumento de inserção social na discussão de problemáticas ambientais através da reapropriação social da natureza (Dourado, 2010) ou de adestramento ambiental (Brügger, 1999). No entanto, sob a luz da Geografia, que é uma ciência questionadora e reflexiva, realizar uma abordagem conservadora representa uma incompletude e o

reforço a atitudes reformistas, uma vez que reforça uma leitura parcial dos problemas ambientais, considerando apenas a dimensão natural, apresentando traços da injustiça ambiental, que segundo Souza (2019), remete à integração entre as lutas ambientais e sociais, a fim de superar os desequilíbrios, direcionados aos desequilíbrios existentes dentro do movimento ecológico.

Para contornar tal limitação, é preciso organizar um referencial teórico-metodológico, que vise driblar as limitações impostas pela institucionalização escolar ancoradas na armadilha paradigmática, incorporando outras formas de saber, como o saber popular, a fim de fundamentar possíveis estratégias ativas e permanentes de conservação ambiental.

A educação ambiental que estamos construindo: a Geografia como guia para as práticas apresentadas no X Fala Professor

Após a realização dessa contextualização teórica, iremos nos debruçar sobre as reflexões empreendidas no EDP/RE que ocorreu dias 18 e 19 de julho de 2023, no período da manhã entre 08 e 11 horas, no bloco H sala 4, do eixo 08 – Natureza, meio ambiente e educação ambiental. Inicialmente, constava no Caderno de Programa do evento, 18 trabalhos inscritos no eixo, no entanto, apenas 14 foram de fato apresentados. Em média, cada trabalho dispôs de um tempo de quinze minutos para exposição e cinco minutos para a discussão, sendo dispensada a utilização de recursos audiovisuais, ficando à critério do participante a sua forma de exibição de imagens e esquemas.

As apresentações foram divididas em dois dias, concentrando no primeiro dia professores de Geografia e estudantes de graduação e pós-graduação em Geografia das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. No primeiro dia, a educação ambiental foi abordada nos trabalhos da seguinte maneira: um projeto desenvolvido com alunos do ensino fundamental anos finais em Londrina – PR; um banco de dados sobre injustiça ambiental no Rio de Janeiro – RJ; análises e propostas para realização de aulas de campo integrativas baseadas na educação ambiental no Rio de Janeiro – RJ; Cariri – CE; Belém – PA; projeto de identificação de injustiças ambientais desenvolvido com alunos do ensino médio do Instituto Federal de Alagoas em Maceió– AL; e questionamentos acerca da abordagem de desequilíbrios ambientais na Universidade Federal de Sergipe em Aracaju – SE.

Já no segundo dia, as apresentações foram realizadas por estudantes das regiões Norte, Nordeste e Sudeste, não possuindo representantes da região Sul, destacando uma análise acerca da realização de práticas de educação ambiental em âmbito não formal em Beberibe – CE; exposição e leitura sobre a Amazônia Azul em escolas públicas municipais anos finais em Fortaleza – CE; proposta exposição sobre gestão ambiental de resíduos sólidos com séries iniciais do ensino fundamental dois em Altamira – PA; reflexões e análise acerca de um projeto pedagógico de educação ambiental horta do conhecimento em Belém – PA; o esboço de soluções para problemáticas ambientais na Amazônia paraense em Belém – PA; pontuar as contradições entre o discurso ecológico e preservação ambiental em sala de aula em Aracaju – SE; e análise de desastres ambientais na baixada fluminense – RJ.

De maneira geral, nota-se que os projetos apresentados se conformam enquanto resultado de um processo de pesquisa desenvolvido no ambiente acadêmico inseridos em grupos de pesquisa maiores. O intuito das práticas era centrado em informar uma determinada comunidade a respeito de riscos e problemáticas ambientais relacionadas à poluição, degradação ambiental e a adoção de possíveis alternativas de reversão ou questionamento de suas causas, trazendo à tona questões para o debate coletivo.

No entanto, a prática mostrou-se restrita, ressaltando uma característica que Demo (1985) destaca sobre os trabalhos desenvolvidos em ciências humanas e sociais na atualidade, totalmente comprometidos com a teoria em detrimento da prática. Enquanto principais resultados destacados pelos encontristas, tem-se a realização de análises acadêmicas, identificação de áreas degradadas, soluções ambientais para incorporação no mercado e reflexões sobre mudanças comportamentais no âmbito escolar.

É inegável a relevância de todos os trabalhos apresentados, uma vez que reafirmando o que Loureiro (2019) ressalta sobre o fato de tratar assuntos ambientais no cotidiano escolar já se constitui enquanto um ato de resistência, mas é preciso orientar o discurso para o rompimento com a proposta hegemônica, sobretudo na formação docente (Guimarães, 2004). De forma geral, a educação ambiental no Brasil “[...] se volta para a formação humana. O que significa dizer que a esta cabe o conhecimento (ecológico, científico e político-social) e o comportamento” (Loureiro, 2012, p. 84), priorizando o trabalho pontual e informativo.

Nesse sentido, elaborar estratégias participativas caracterizam o compromisso crítico com a realização de práticas de

educação ambiental, a fim de estimular através da participação a fim de um amplo alcance das ações e conseqüentemente adoção de valores e atitudes que almejam o equilíbrio das relações.

De maneira geral, os encontristas reafirmaram uma das maiores características a qual a Geografia atual tenta superar, o dualismo entre Geografia Física e Geografia Humana em suas produções, afirmando que a vertente geográfica que fundamentava os referidos trabalhos era puramente física, uma vez que os estudos desenvolvidos se tratavam de projetos e análises de problemáticas ambientais.

No entanto, foi visto que o modo como são abordados os problemas ambientais dentro de uma racionalidade hegemônica são restritos a uma perspectiva naturalizante, de forma que os “[...] problemas colocados como ambientais (efeito estufa, camada de ozônio, transgenias, formas de relevo tectogênicas, chuva ácida), e indicam que a leitura em separado da natureza e da sociedade, não é mais factível” (Suertegaray, 2002, p 159).

Nesse sentido, no que se refere aos aportes teóricos explanados, constatou-se que a maioria dos participantes que trabalhavam com a construção de um projeto almejando atividades práticas, e para isso selecionaram temas como natureza, meio ambiente e sustentabilidade, mantiveram sua bibliografia ancorada em uma base teórica neoliberal, reflexo da influência que o sistema de organização social pautado na subordinação da natureza devido à externalização da mesma, resulta no tratamento parcial das questões, sendo um instrumento de subserviência ao capital.

Com base no que foi discutido de forma teórica sobre a implantação da educação ambiental no Brasil, e relacionando com

os relatos de experiência, nota-se que realizar, sob a ótica da Geografia a abordagem da educação ambiental em âmbito escolar, é uma árdua tarefa, uma vez que o ambiente escolar é cercado de limitações, reflexo do neoliberalismo na formação docente e na legislação que determina as práticas e o currículo.

Desse modo, apesar da existência de documentos que viabilizam a sua realização, como Plano Nacional de Educação Ambiental e as diretrizes de temas transversais contidas na Base Nacional Comum Curricular, ao considerar o exposto nos relatos de experiência, é possível afirmar que as diretrizes não garantem sua efetivação na prática, pois enfrentam restrições para a inserção de novas práticas e novas temáticas.

Como reflexo, uma parcela expressiva das práticas conduzidas nas respectivas cidades dos participantes, seguem um padrão. Inicialmente, faz-se necessária a identificação de problemáticas, normalmente listadas por um grupo de pessoas como os alunos de uma escola e seus familiares, posteriormente vem a organização de uma ação realizada pelo professor responsável pela disciplina de Geografia, e por fim a atuação do grupo com base na sistematização realizada.

Dessa maneira, os professores relatam que apesar da organização, os estudantes e membros da comunidade em geral nem sempre se sentem motivados a continuar inseridos no projeto ou de dar continuidade às ações no futuro, e sobre isso, pode-se apontar como razão para essa reação o afastamento do grupo no momento de organização das práticas, bem como a ausência de uma reflexão acerca do trabalho realizado.

Diante desse cenário, é chegada a conclusão que a maioria dos trabalhos apresentados estão inclinados à vertente conservadora de educação ambiental, resultado de um processo homogeneizador que interfere na formação docente e consequentemente na abordagem realizada, no quadro 2 é indicado o panorama geral do encontro.

Quadro 2 – Panorama geral do Eixo 08 – Natureza, meio ambiente e educação ambiental

PANORAMA GERAL - EIXO 08: NATUREZA, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Participantes	Alunos a nível de graduação, pós-graduação e professores.
Regiões	Região Norte, Nordeste, Sul e Sudeste.
Temas abordados	Natureza; Sustentabilidade; Justiça Ambiental; Impactos Ambientais; Meio ambiente
Atividades propostas	Projetos de educação ambiental.
Local da realização da atividade	Locais destinados à educação (escolas e universidades).
Vertente da educação ambiental	Predominantemente conservadora.

Fonte : Autora (org.), 2023.

No entanto, a maioria dos participantes do EDP/RE ainda se encontram em fase inicial de graduação, ainda sob a influência das ideias cultivadas no ensino médio realizado no último quadriênio em meio a um governo negacionista, reproduzem discursos reducionistas, isso serviu de combustível para trocas construtivas com os educadores que já estão inseridos no campo da educação, com o compartilhamento de referências bibliográficas, materiais de apoio à elaboração de atividades práticas, roteiros de leitura, a fim de contribuir com a formação dos novos colegas em

direção a definição de um modelo de educação ambiental que abarque as demandas da sociedade em sua totalidade.

Ainda assim, é notável a presença de alguns aspectos da vertente crítica no embasamento das ações, sendo um deles, uma das diretrizes mais importantes da Organização Das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura (1980) sobre educação ambiental, a contextualização das ações. O marco conceitual da educação ambiental, sobretudo da perspectiva crítica, é a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (1977), que prescreve como objetivo principal da educação ambiental a superação de práticas comportamentalistas e reduzidas aos aspectos ecológicos.

Assim, faz-se necessário selecionar estratégias e metodologias aplicáveis para tratar os problemas ambientais na sua totalidade. Uma das principais recomendações destacadas pela Organização Das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura (1980) na Declaração sobre Educação Ambiental é que “[...] a resolução de problemas ambientais locais, deve se configurar como o elemento aglutinador da construção de uma sociedade sustentável” (Organização Das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura, 1980).

Tal característica sinaliza positivamente à adoção de práticas propostas realizadas dentro de uma educação libertadora, embasadas pela metodologia freireana, visto que em Freire (1979; 1989), entende-se que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, sob a visão da educação ambiental, isso significa que as atividades devem ser contextualizadas, elaboradas com base na realidade em que os indivíduos estão inseridos, já que antes de

transformar, é necessário compreender a realidade, refletir, criticar e agir, vinculado ao entendimento do homem enquanto sujeito e do espaço em que se reproduz (Freire, 1979), portanto, deveria ser baseada na dupla troca entre educador e educando, possível através da imersão crítica na vivência cotidiana.

De acordo com Tozoni-Reis (2006) e Layrargues (1999), estudiosos da questão ambiental, a metodologia de temas geradores de debate desenvolvida por Paulo Freire, quando aplicada à educação ambiental, serviria como o ponto de partida para inserção ativa de uma comunidade sobre problemáticas ambientais, servindo então como um instrumento de apropriação crítica dos conhecimentos sobre as relações humanas no e com o ambiente (Tozoni-Reis, 2006).

De maneira geral, os temas geradores de debate perpassam, de acordo com Brandão (2005; 2006) universo vocabular; a palavra geradora; ideias para a discussão; determinar a finalidade da conversa; encaminhamento da conversa e a descoberta do tema gerador, para assim, empreender de maneira conjunta uma ação prática e teoricamente orientada a mudança.

Nesse sentido, os temas geradores serviriam como temas ambientais locais para reforçar a ideia de que a educação, deve estar enfocada na imersão e reflexão sobre a realidade concreta, destacando o significado para os sujeitos envolvidos e repensando seu conteúdo problematizador.

A educação ambiental que se busca desenvolver, deve ser capaz de atuar na formação de sujeitos críticos, questionadores e participativos, motivados pelo desejo de alcançar uma sociedade sustentável no que diz respeito às relações humanidade-natureza,

mas também democrática, ética, justa, autônoma e, sobretudo, emancipada.

Por esse motivo, dentro de uma proposta integrativa de educação ambiental e visando um amplo alcance, a organização do projeto deve ser realizada de acordo com a aproximação da comunidade, não apenas na identificação dos problemas que a cercam, mas na proposição de possíveis e viáveis soluções, sendo assim, a educação ambiental, um instrumento de reconquista popular.

Conclusão

O eixo 08 – Natureza, meio ambiente e educação ambiental do X Fala Professor viabilizou a discussão de uma forma contemporânea acerca de ideias e percepções clássicas dentro da ciência geográfica, como as transformações do conceito de natureza e o surgimento da questão ambiental, mas também trazendo em seu escopo, uma proposta relativamente nova no âmbito acadêmico, a educação ambiental. Ao todo, os trabalhos devidamente expostos no evento protagonizaram um riquíssimo debate, explanando diversas tendências da abordagem da educação ambiental no Brasil, uma vez que o EDP/RE concentrou participantes de quatro das cinco regiões do país.

Foi visto que apesar de ser um debate atual no âmbito acadêmico da Geografia, a educação ambiental no Brasil é uma realidade desde meados dos anos 1980, com a instauração de políticas direcionadas sobretudo para o ambiente escolar. Nesse sentido, muitas influências teóricas e práticas a respeito de um modelo conservador atuam sobre a formação docente, reforçando

discursos e práticas que não compactuam com o caráter crítico da ciência geográfica. Desvincular-se dessas referências institucionais e embebidas em preceitos neoliberais, é um grande desafio, por essa razão, eventos que propõem a socialização de ideias, como o X Fala Professor, possuem relevância central no desenvolvimento de um modelo crítico de educação ambiental.

Enquanto síntese geral dos trabalhos, foi possível delinear que os temas e conceitos que fundamentaram teoricamente os trabalhos são de extrema relevância para a ciência geográfica, perpassaram natureza, meio ambiente, sustentabilidade, impactos ambientais e justiça ambiental. No que se refere à educação ambiental e suas vertentes, os trabalhos apresentam, em sua maioria traços do conservadorismo, apontados em projetos cujo objetivo em tese é alcançar uma conscientização geral através um plano amplo de educação, mas que na prática se restringe ações comportamentalistas almejando resultados pontuais, o que resulta em baixa adesão pelas comunidades, uma vez que não se sentem inseridas no processo participativo de educação ambiental.

No entanto, a inclinação à contextualização dos projetos se constitui enquanto um traço central da educação ambiental crítica, esse fato foi apontado no debate e abriu espaço para a explanação de novas metodologias no tratamento de questões ambientais na Geografia, como a proposta inicial de inserção comunitária e permanente no processo, com o uso dos temas geradores de debate. A metodologia freireana se conforma enquanto relevante a aplicação na proposta crítica uma vez que estimula a realização de uma prática orientada, permanente e participativa, corroborando com as recomendações da Declaração sobre Educação Ambiental

(Organização Das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura, 1980).

Conclui-se que a contribuição da Geografia à educação ambiental vai além da abordagem teórica puramente naturalista, compreende principalmente a forma como o homem transforma o espaço de acordo com suas necessidades e ambições. Logo, através de uma ação reflexiva, dialógica e ativa, a educação ambiental, quando fundamentada pelas bases da ciência geográfica, poderá atuar na mudança da realidade com o intuito de proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo uma visão crítica da realidade, questionadora dos paradigmas e contradições, além de incorporar uma síntese de valores e atitudes com vista a melhoria da qualidade ambiental e da vida em sociedade.

Referências

- BERNARDES, J. A.; FERNANDES, F. P. de M. Sociedade e Natureza. *In*: CUNHA, S. B. da; GUERRA, A. J. T. (orgs.). **A questão ambiental**: diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 17-41.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2. ed. Brasiliense, São Paulo: 2006.
- BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 abr. 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília, MEC/SEF (1996).

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2ª edição, Editora: Letras Contemporâneas, Florianópolis, 1999, 142pp.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 218 p.

CARVALHO, Marcos de. **O que é natureza.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 82 p.

CASSETI, Valter. **Ambiente e Apropriação do Relevo,** São Paulo,. Contexto, 1991, 147 pp.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: MENDONÇA, Francisco. KOZEL, S. (Org.). **Epistemologia da Geografia Contemporânea.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2002, p. 145-163.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. 118 p.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 5. ed. São Paulo: Global, 1998. 552 p.

DIEGUES, A. C. S. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: DIEGUES, A. C. S. (org.). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos.** São Paulo: Hucitec, 2000. p. 4-46.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. **O mito moderno da natureza intocada.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 198 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 102 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 49 p.

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e educação ambiental. In: CUNHA, S. B. da; GUERRA, A. J. T. (orgs.). **A questão ambiental: diferentes abordagens.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 81-105.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP: Papirus, 2004. 174 p.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens,** Pará, v. 7, nº 9, p. 11-22, 2013.

KRENAK, Ailton. Ecologia Política. **ETHNOSCIENTIA**. V. 3 (n.2 especial); Núcleo de Cultura Indígena-NCI, Coordenação de Afirmação Cultural e Povos Indígenas, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2018.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? *In*: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. p. 131-148.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 494 p.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza / Enrique Leff; tradução Luís Carlos Cabral. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade** - Ano II - No 5 - 2o Semestre de 1999.

LIMA, G. F. da C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. *In*: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-112.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v 8: p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e Meio ambiente**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2001. 80p.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 113–132, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/352>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** – Por uma epistemologia crítica. 1ª Edição. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Paris: ONU, 1980.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 1989. 148 p.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A invenção das novas geografias: a natureza e o homem em novos paradigmas In: Santos, M. **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3 ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985. 88p.

SANTOS, Milton. A redescoberta da natureza. **Estudos Avançados,** v 6, nº 14, 1992.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2007. 136 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 367 p.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Ambientes e territórios:** uma introdução à ecologia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. 207 p.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Articulando ambiente, território e lugar: A luta por justiça ambiental e suas lições para a epistemologia e a teoria geográficas. **AMBIENTES:** Revista de Geografia e Ecologia Política, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 16, 2020. DOI: 10.48075/amb.v2i1.25277. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/view/25277>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Tempos longos... Tempos Curtos.... Na análise da natureza. **GEOGRAFARES,** Vitória, no 3, jun. 2002.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e interdisciplinaridade - Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v.18, n.35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Um antigo debate (a divisão e a unidade da geografia) ainda atual? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 85, p. 29-38, 2006.

SUERTEGARAY, D. M. A. Questão ambiental: produção e subordinação da natureza. *In*: SILVA, J. B. da, LIMA, L. C., DANTAS, E. W. C. (orgs). **Panorama da Geografia Brasileira II**./ São Paulo: Annablume, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006. Editora UFPR.

Submetido em: 23 de agosto de 2023

Devolvido para revisão em: 20 de novembro de 2023

Aprovado em: 21 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3119

COMO CITAR:

LIMA, V. A. Abordagem geográfica e os desafios por uma construção ativa: natureza, meio ambiente e educação ambiental. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 434-472. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3119>. Acesso em: dia/mês/ano.

**NATUREZA, BEM VIVER E QUESTÃO
AGRÁRIA: POSSIBILIDADES PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA**

*NATURE, GOOD LIVING AND THE
AGRARIAN QUESTION:
POSSIBILITIES FOR GEOGRAPHY
TEACHING*

*NATURALEZA, BIEN VIVIR Y
CUESTIÓN AGRARIA:
POSIBILIDADES PARA LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA*

Dayane Galdino Brito

Universidade Federal de Goiás
(UFG)

E-mail: dayanegbrito36@gmail.com

Katielly Santana Lúcio da Costa

Universidade Federal de Goiás
(UFG)

E-mail: santanakatielly03@gmail.com

Resumo:

Este ensaio desenvolve uma reflexão epistemológica sobre o conceito de natureza, sob as bases teóricas do materialismo histórico-dialético e do bem viver, considerando também as contribuições do ensino de Geografia e da Educação Ambiental Crítica para pensar o ensino da questão agrária relacionada às questões ambientais, a fim de se contrapor a permanência e propagação do discurso de desenvolvimento nas aulas de Geografia. Assim, objetiva-se compreender as potencialidades da questão agrária no ensino de Geografia balizada pelo conceito de natureza. Para tanto, foram desenvolvidas revisões bibliográficas e análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como resultados, entende-se que a compreensão da questão agrária a luz dos conflitos ambientais é relevante para formação dos alunos, perpassando alternativas às problemáticas do espaço rural que confrontem à lógica do desenvolvimento sob os moldes capitalistas.

Palavras-chave: ensino de Geografia, questão agrária, natureza, bem viver, desenvolvimento.

Abstract:

This essay develops an epistemological reflection on the concept of nature, under the theoretical bases of historical-dialectical materialism and good living, also considering the contributions of Geography teaching and Critical Environmental Education to think about teaching the agrarian question related to environmental issues, in order to counter the permanence and propagation of the development discourse in Geography classes. The aim is to understand the potentially of the agrarian question in Geography teaching, based on the concept of nature. To this end, bibliographical reviews and document analysis of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) were carried out. As a result, it is considered that understanding the agrarian question in the light of environmental conflicts is relevant to the students' education, providing alternatives to the problems of rural areas that confront the logic of development along capitalist lines.

Keywords: Geography teaching, agrarian question, nature, good living, development.

Resumen:

Este ensayo desarrolla una reflexión epistemológica sobre el concepto de naturaleza, bajo las bases teóricas del materialismo histórico-dialéctico y del buen vivir, considerando también los aportes de la enseñanza de la Geografía y de la Educación Ambiental Crítica para pensar la enseñanza de la cuestión agraria relacionada con las cuestiones ambientales, a fin de contrarrestar la permanencia y propagación del discurso del desarrollo en las clases de Geografía. El objetivo es comprender el potencial de la cuestión agraria en la enseñanza de la Geografía, a partir del concepto de naturaleza. Para ello, se realizaron revisiones bibliográficas y análisis de documentos de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Los resultados muestran que la comprensión de la cuestión agraria a la luz de los conflictos ambientales es relevante para la formación de los estudiantes, proporcionando alternativas a las problemáticas de los espacios rurales que se confrontan a la lógica del desarrollo según las líneas capitalistas.

Palabras-clave: enseñanza de la Geografía, cuestión agraria, naturaleza, buen vivir, desarrollo.

Introdução

A Geografia, em relação às demais ciências, diferenciou-se por se colocar resistente à divisão moderna em Ciências Naturais e Sociais, cujos objetos de estudos se relacionam, respectivamente, aos componentes naturais e aos sociais. Essa característica é evidenciada em Moreira (2014), a partir de uma leitura sistemática das obras de geógrafos clássicos, perpassando cem anos na história pensamento geográfico (1860-1960).

Na atualidade, há o entendimento de que o espaço geográfico é o objeto da Geografia, compreendido a partir da relação sociedade e natureza, tendo como conceitos operacionais lugar, paisagem, região, território, ambiente, entre outros. De forma que a natureza como uma dimensão do espaço geográfico, na análise espacial necessita de uma leitura integrada, isto é, ser compreendida como natureza transfigurada pelo trabalho social (Suertegaray, 2010; 2001). Essa necessidade se amplia para além dos estudos da natureza na Geografia, tangenciando também os estudos de um polo social, colocando-se a necessidade de assumir o estudo de objetos híbridos, integrando sociedade e natureza, dada a complexidade da realidade espacial atual (Souza, 2018).

Nesse contexto, entende-se que a relação sociedade e natureza compreendida sob a ótica ambiental é fundamental para pensar a questão agrária, podendo delegar importante contribuição ao ensino de Geografia. Sobretudo, com o agravamento da degradação ambiental pela expansão do agronegócio, além da emergência dos conflitos ambientais por territórios, água, solos e etc, configurando uma das tendências atuais dos estudos no campo

brasileiro (Marques; Marques, 2013). De forma que há uma simbiose entre a questão agrária do acesso a terra e os conflitos ambientais, discussão essa também observada em Mendonça e Pelá (2011) e Carvalho e Oliveira (2021).

Ao passo que pensar a questão agrária no ensino de Geografia sob a reflexão crítica do conceito de natureza, na ótica do materialismo histórico dialético, mas, também, em diálogo com o bem viver, constitui uma possibilidade para se avançar nas pesquisas e práticas pedagógicas. Tal debate se faz necessário dado o atual contexto crise societária (ambiental nela inclusa), bem como a necessidade de avançar as discussões que focalizam a relação sociedade e natureza em uma perspectiva mais integrada entre os conteúdos e novas abordagens, tendo como base a compreensão de que:

[...] a Geografia tem singular e importante utilidade, porque ela serve para pensar. E pensar não é pouca coisa, porque, ao se estudar a Geografia, os conhecimentos produzidos por essa ciência, desenvolve-se um modo peculiar de pensamento. Pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensou e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento. Assim, ressaltar-se o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia. (Cavalcanti, 2019, p. 11).

Além disso, o pensamento e suas matrizes estão associados a concepções teóricas, as cosmovisões e classes sociais que os agentes sociais integram. Logo, defende-se que o ensino de Geografia, tem o papel de propiciar caminhos para o desenvolvimento do pensar e atuar sobre os fenômenos espaciais, de

forma que os alunos consigam analisá-los criticamente, a partir de suas contradições e sua totalidade.

Selecionou-se, na presente discussão, o conceito de natureza, que apresenta concepções e finalidades diversas. Tal conceito perpassa diferentes conteúdos, como, por exemplo, desde os componentes físico-naturais até as questões agrárias, mediante uma análise integrada.

Essa análise integrada ganha espaço com crise ambiental global que emergiu a partir da segunda metade do século XX, caracterizada pelos elevados níveis da poluição do ar e da água, a perda da biodiversidade e dos solos e esgotamento dos recursos energéticos e minerais. Tal contexto é marcado pela progressiva diminuição da qualidade ambiental (Mendonça, 2014). Destacando-se, também, os conflitos por recursos naturais e pela desigual distribuição, no tecido social, dos efeitos negativos da degradação ambiental, resultando em ascensão de movimentos sociais em defesa da vida e do ambiente/território, por camponeses e povos originários.

A partir de então, colocou-se em questionamento o modelo de apropriação da natureza, segundo a lógica da reprodução do capital, maximizado pela tecnificação produzida pela racionalidade científica, que, por sua vez, corroboram com um modelo de desenvolvimento. Para Leff (2009, p. 18) a “[...] crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento [...]”. Por isso, é pertinente a discussão crítica do conceito de natureza, desenvolvimento, bem viver, mas, também dos referenciais do ensino de Geografia e da Educação Ambiental Crítica, para pensar

a questão agrária no currículo. Ao final, espera-se desenvolver uma proposição ao ensino da questão agrária.

Conforme Leff (2009), na América Latina emerge uma concepção de Educação Ambiental pautada em outra racionalidade, em contraposição a outras que são conservadoras. Nesse contexto, conforme Ruppenthal e Dickmann (2018), Loureiro e Layrargues (2013) e Loureiro e Viégas (2013), articulam-se na produção da Educação Ambiental Crítica (EAC): a pedagogia freiriana, com posição político-pedagógica em prol das classes populares e seus movimentos de lutas, que visam à melhoria das condições de vida; os movimentos sociais voltados à contestação da degradação e injustiça ambiental, que afetam a existência de povos; e correntes teórico-políticas no campo ambiental, vinculadas à crítica ao capitalismo e seus modelos de desenvolvimento, como o cerne da problemática ambiental.

Também é na América Latina que surge à concepção do bem viver, com origem nas práticas ancestrais das comunidades indígenas que resistiram com suas cosmovisões, em meio à colonização. Essa concepção tem em seu cerne uma postura revolucionária, contrária ao modelo capitalista e ocidental, aos projetos hegemônicos de desenvolvimento, baseando-se em outra concepção de natureza. Influenciando, na atualidade, movimentos sociais e, por sua vez, pós-desenvolvimentistas com uma alternativa para outro mundo possível (Bórquez; Núñez, 2014; Amaro, 2017).

Assim, há potencialidade em estabelecer diálogos entre a EAC e o ensino de Geografia, como contribuição a análise da questão agrária. Desse modo, colocam-se como questionamentos: quais as potencialidades e desafios para abordagem da questão

agrária sob o enfoque dos conflitos ambientais, a partir de um diálogo com o conceito de natureza, tendo como referência o materialismo histórico-dialético e do bem viver, no contexto atual?

Mediante o exposto, o presente estudo tem por objetivo geral compreender as potencialidades da questão agrária no ensino de Geografia balizada pelo conceito de natureza. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir o conceito de natureza na ciência geográfica e no ensino de Geografia, a partir das contribuições das concepções oriundas do materialismo histórico-dialético e do bem viver; refletir a relação entre desenvolvimento, natureza e o espaço rural na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); por fim, propor um sistema conceitual para o ensino da questão agrária relacionada aos conflitos ambientais, em prol do desenvolvimento do pensamento geográfico.

De acordo com Cavalcanti (2019), um caminho para o desenvolvimento dessa capacidade de se pensar geograficamente é a ênfase na formação de conceitos pelo ensino, porque os conceitos ajudam a ver o mundo não somente como um conjunto de coisas dispersas na realidade. De modo diferente, eles permitem converter as coisas, por meio de operações intelectuais (conhecimentos, sensações, imaginação, entre outras), em objetos teoricamente espaciais, em objetos do pensamento. Logo, pensar geograficamente é analisar as coisas do mundo, levando em conta os princípios lógicos gerais e específicos, e conceitos elementares e específicos.

Mediante o exposto, essas reflexões podem contribuir com o avanço das pesquisas e superação de práticas pedagógicas no ensino de Geografia alicerçadas em matrizes de pensamento que atendam aos projetos societários hegemônicos. Desse modo, pretende-se

colaborar com o desenvolvimento de formulações teórico-metodológicas voltadas à formação do pensamento geográfico nos educandos, atrelado à emancipação para tomada de posição frente as questões ambientais e agrárias e aos projetos de desenvolvimento.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento deste ensaio, baseou-se em uma revisão bibliográfica e na análise documental. A pesquisa bibliográfica, conforme Severino (2007), consiste no levantamento e na discussão baseada em documentos impressos de veiculação científica como livros, artigos, entre outros, que são fontes para o desenvolvimento do tema, de forma a utilizar os conceitos e categorias teóricas trabalhadas por outros autores. Assim, no presente trabalho, fez-se uma revisão bibliográfica sobre o conceito de natureza a luz do materialismo histórico-dialético em Marx, na Geografia e na Educação Ambiental Crítica, bem como em outras matrizes teóricas como no bem viver e no desenvolvimento.

Já a análise documental, baseada em Oliveira (2007), desenvolvida quando o pesquisador se coloca diante de fontes documentais para produzir um tratamento analítico, como os documentos oficiais. Dessa forma, fez-se uma análise documental dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), considerando a relação entre os conceitos de natureza, o espaço agrário e o desenvolvimento.

As reflexões desenvolvidas no ensaio também dialogam com as experiências de um trabalho de campo de uma disciplina – Trabalho, movimentos sociais e gestão do território nas áreas de Cerrado – do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás. Ele ocorreu no município de Correntina-BA, no Extremo Oeste Baiano, onde foi visitada uma comunidade tradicional, os fundos e fechos de pasto, observando e compreendendo os conflitos por terra e ambientais, a partir da expansão do agronegócio sobre seus territórios.

O conceito de natureza a partir do materialismo histórico dialético: diálogos com a Geografia e a Educação Ambiental Crítica

Na atualidade, há diversas crises (pandêmica, financeira, ambiental) que emergem, mas que, na verdade, integram uma crise estrutural. Segundo Mészáros (2011) há necessidade de uma mudança estrutural global do capital, pois a crise econômica e social de nossos dias já não pode ser resolvida com reformas pontuais, constituindo uma crise fundamental que afeta a própria estrutura em sua totalidade. Assim, “[...] a crise que temos de enfrentar é uma crise estrutural profunda[...], que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (Mészáros, 2011, p. 1). Inserida nela há a crise ambiental, uma vez que, é oriunda do modelo de exploração da natureza sob o ritmo do crescimento do capital, de forma a incorporá-las ao processo produtivo:

[...] a crise ambiental atual é expressão de uma crise societária profunda, determinada historicamente, com magnitude e universalidade

jamais vista, exatamente por ser intrínseca ao movimento de expansão do modo de produção capitalista, de universalização de relações sociais alienadas e redução da vida ao status de mercadoria. (Loureiro, 2015, p. 170).

Essa crise ambiental, por sua vez, tem como gênese a concepção de natureza oriunda do XVIII, fundada na ótica matemático-mecânica para atender aos interesses de dominação da natureza no processo produtivo:

Operou-se, neste sentido, uma verdadeira separação entre o homem e a natureza: esta, como algo racional e desumanizada, tornou-se externalizada a tudo o que não é matemático-mecânico, fechando-se em si mesma; o homem conseqüentemente, foi excluído dela. [...] o homem passa a ser visto como o centro do mundo, em oposição à natureza, que se tornou mero objeto a ser transformado, pois como agente de transformação o homem deve ser concebido como externalidade em relação à natureza. (Morais, 1999, p. 83).

Essa concepção de natureza externalizada repercute na busca pelas ciências por um lugar, seja junto às Ciências Naturais, seja às Sociais. Além de justificar a dominação e apropriação privada da natureza como meio de produção, em um contexto de expansão industrial. A Geografia, em especial, embora tenha resistido como uma ciência que estuda o homem e a natureza em meio aos geógrafos clássicos, ao longo do século XX, compartimentou-se na dicotomia Geografia Física (estudo da natureza) e Geografia Humana (estudo do espaço produzido pelo homem), bem como ocorreu a fragmentação em Geografias setoriais (Moreira, 2014).

No contexto atual, a perspectiva fragmentária produzida ao longo do século XX, faz-se presente nos currículos dos cursos de formação de geógrafos bacharéis e licenciados. Na formação há disciplinas representativas das Geografias setoriais relacionadas às Geografias Física e Humana. Dessa forma, a natureza é estudada nas disciplinas de Geologia, Geomorfologia, Climatologia, Hidrografia, Biogeografia, dentre outros. Mas, que, na atualidade, há um questionamento dessa dicotomia na formação inicial (Brito, 2021).

É importante ressaltar que a natureza apresenta distintas concepções para além da discutida anteriormente, por vezes, coexistindo na atualidade. A multiplicidade de significados perpassa, desde o senso comum, até ao debate científico e filosófico. No pensamento moderno ocidental, a conceituação de natureza evoluiu do ponto de vista epistemológico, conforme os estágios de desenvolvimento científico e tecnológico (Morais, 1999).

Em contraposição a concepção de natureza externalizada, há a do materialismo histórico-dialético, fundada em Marx e Engels. A partir dela é possível estabelecer um diálogo entre a Geografia e a Educação Ambiental Crítica, por ambas apresentarem discussões nesse sentido, bem como outras concepções como a do bem viver.

Inicialmente, buscando um paralelo com a Geografia, a partir do espaço geográfico, que constitui um objeto que envolve a materialidade, na condição de formas, produzida pelas relações em sociedades, que, por sua vez, as dinamizam, em especial, as relações sociais de produção material, regidas pelo modo de produção capitalista. Logo, a teoria social de Marx é essencial à compreensão

do espaço e suas intencionalidades, determinações, contradições e conflitos, enquanto uma totalidade. A seguir, busca-se uma primeira aproximação do conceito de natureza a partir do materialismo histórico-dialético:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. (Marx, 1988, p. 326-327).

Assim, em Max a natureza é compreendida a partir da relação com a sociedade capitalista, mediado pelo trabalho. É a categoria trabalho que permite a compreensão da transformação de uma primeira natureza, em uma natureza transformada, uma segunda natureza. Dessa forma, o espaço é produzido a partir das relações sociais de produção, que transformam a natureza, a partir das técnicas, no contexto do modo de produção capitalista e em seus movimentos no devir histórico. Logo, é no espaço e em uma dada localização, que o modo de produção e seus movimentos se tornam concretos a partir de Formação Econômica e Social determinada (Santos, 2014). Nesse sentido:

[...] o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade [...]. Assim, a espécie humana partilha

com as demais a atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades. [...] No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material o projeto que tinha conscientemente em mira [...]. (Bravermn, 1980, p. 49).

Dessa forma, na obra de Marx O capital livro I, o trabalho é uma atividade essencialmente humana necessária à reprodução das condições de vida, que permite o homem se diferenciar dos demais animais, sendo uma atividade previamente planejada para atingir um fim. No contexto da sociedade capitalista, essa força de trabalho é apropriada, enquanto trabalho assalariado, como condição *sine qua non* para a acumulação do capital e, conseqüentemente, resulta na acumulação desigual da riqueza. Assim, o trabalhador atua como um “[...] vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso [...]” (Marx, p. 347, 1988). O trabalhador, assim, subordinado ao capital é expropriado do resultado de seu trabalho e destituído dos meios de produção, a exemplo, a terra.

Nesse sentido, Oliveira (2010) a partir da análise categorial do trabalho em Marx, compreende haver a dialeticidade entre o elemento criador do trabalho e o seu aspecto estranhado, expresso nas relações modernas de produção. Nesse sentido, o autor compreende que em Marx a história se objetiva e pressupõe uma dinâmica por meio do ato de produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho. Logo, o ponto de partida do processo de humanização, é o trabalho. Ao transformar a natureza, o homem transforma a sua própria natureza. Na sociedade burguesa o trabalho e o seu resultado são expropriados do trabalhador, torna-

se apenas uma atividade de subsistência. Revelando desigualdades na acumulação do capital. Essa compreensão é caminho para busca da emancipação pelos trabalhadores.

Assim, a materialidade expressa na paisagem resulta de uma interação entre dinâmica dos componentes da natureza em conexão, que em suas gêneses independem da ação humana, mas, que na atualidade, apresenta profundas transformações pela intervenção técnica. Nessa perspectiva, tem-se a seguinte compreensão da natureza:

[...] deve ser entendida como um processo dialético cuja forma final não é somente o novo, mas parte de um contexto no qual a História da natureza e da sociedade é vista como um processo único, espiralado, na constituição eterna do vir-a-ser em cada situação histórica. (Morais, 1999, p. 91).

Nesse sentido, Suertegaray (2010) analisou o materialismo histórico-dialético e sua mobilização no estudo da natureza na Geografia, a partir de sua tese. Assim, ao estudar os areais, a natureza com uma posição central articulada ao social, tendo como base os processos históricos e a contradição. Como conceito se baseou no estudo da paisagem (natural) localizada e distribuída, com uma abordagem conjuntiva, isto é, de seus constituintes em conexão. Nela há uma articulação de escalas do tempo, que escoa (gênese) e que se faz (processos). Bem como a incorporação dessa paisagem frágil e considerada improdutiva na propriedade pastoril, que favorece a expansão dos areais, com base na História Social, mediante a articulação da paisagem e o território. Com isso, reconstituiu a unidade natureza e sociedade, baseada na categoria trabalho e a articulação das escalas espaço-temporais.

Assim, a compreensão dialética da natureza e sociedade permite a análise do espaço superando a dicotomia Geografia Física e Humana. Natureza no contexto espaço parte do princípio da busca de uma compreensão totalizante e unidade do real. Assim, a paisagem mediante relações processuais de sistema de produção e das forças produtivas quem transformam a natureza, dando-lhe uma existência social. Colocando-se como desafio compreender os fenômenos não mais sob elementos isolados, buscando suas conexões locais e não locais a fim de entender o espaço (Casseti, 2009).

Mediante o exposto, é possível estabelecer uma sinergia entre o conceito de natureza na Geografia e a Educação Ambiental Crítica, pois essa última assume de forma muito explícita o materialismo histórico-dialético para pensar uma concepção de educação que reoriente a relação dos alunos em contexto social com o ambiente. Ela parte da crítica à concepção herdada da sociedade ocidental, que ensejou a natureza como externa ao ser humano, por ter fundamentado a fragmentação do conhecimento para dominá-la e explorá-la no âmbito produtivo. Tendo como concepção que:

A natureza preexiste e independe da existência humana, sendo condição desta. O metabolismo sociedade-natureza, estabelecido pelo trabalho social, expressa as formas de relação que estabelecemos com a natureza e entre os seres humanos. [...]. (Loureiro, 2015, p. 169).

Para Loureiro e Viégas (2013) a compreensão dialética entende a natureza como condição para a existência humana, ao mesmo tempo em que dela faz parte. Todavia, essa relação metabólica no devir do processo histórico, é marcada pelo processo de exploração ampliada da natureza e do trabalho para a produção

das mercadorias, em uma sociedade de classes sociais, marcada pela desigualdade. Esse processo caracterizado pela degradação da natureza representa a deterioração das condições de vida. De forma que as práticas educativas na Educação Ambiental Crítica devem perpassar as diferentes disciplinas e os conteúdos escolares à luz da totalidade e em um movimento de práxis a partir do cotidiano dos alunos:

[...] se começarmos a compreensão da realidade pensando nessa totalidade de relações, ela nos pareceria caótica e, por uma necessidade metodológica, tendemos a uma análise cada vez mais precisa e simples, caindo em abstrações. Ele não nega a necessidade desse movimento do pensamento, mas nos instiga a avançar a partir dele, mostrando que ele “não se basta”. Aponta a necessidade de fazermos o caminho inverso, ou seja, voltar com essa bagagem adquirida para a compreensão dessa totalidade de relações, num movimento de compreensão das determinações e das relações que se instauram entre os elementos desta realidade. (Loureiro; Viégas, 2013, p. 19).

A totalidade é importante para orientação da ação e reflexão das práticas educativas. É um conceito fundamental para análise das questões relacionadas à interação sociedade e natureza, pois a partir da totalidade a realidade é concebida como uma unidade de contrários, em relação dialética.

Logo, a realidade compreende um conjunto de relações mutuamente determinadas, formando uma unidade. Sendo produzida no movimento na/da história, construída e reconstruída pela ação prática das pessoas na formação social capitalista. Um método que torne inteligível essa realidade requer partir da observação do concreto em suas partes constitutivas, contextualizando-o na realidade histórico-social, a fim de ser

possível compreender as suas determinações. Passando de conceitos mais simples aos mais abstratos e retornando para compreender o ponto inicial. Opera-se uma articulação entre o singular, o particular e o universal (Loureiro; Viégas, 2013).

Ademais, há relação do conceito de totalidade e práxis. A práxis consiste na articulação entre ação-reflexão-ação. No caso das práticas educativas, a práxis consiste em um processo de conhecimento que parte da realidade concreta vivenciada pelos sujeitos do processo educativo, evidenciando as problemáticas que afetam o cotidiano dos educandos. De modo que proporcione aos educandos a reflexão a partir do movimento de totalidade para a compreensão das determinações que produzem a problemática analisada, a fim de municiar ações que busquem a transformação da realidade. Fazendo-se necessário:

[...] unir compreensão/ação em um movimento dialeticamente constitutivo e politicamente posicionado. Torna-se indispensável, portanto, inserir a dimensão humana não somente no aspecto do sujeito que concebe o real mas também no aspecto do sujeito que transforma e constrói o real. Consideramos que só daremos esse salto qualitativo quando realmente conseguirmos enxergar como a práxis se insere no conceito de totalidade (Loureiro; Viégas, 2013, p. 21).

Nesse sentido, há potencialidade na sinergia entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental Crítica, considerando as relações entre os fundamentos epistemológicos da Geografia, a categoria trabalho, a totalidade e a práxis. De forma a propiciar a compreensão da essência das problemáticas que envolvem a relação sociedade e natureza, pelos alunos que tem como base:

Na atualidade, a mercantilização torna cada vez mais ampliada a apropriação da natureza e da natureza humana, interfere, de maneira drástica, na auto-eco-reorganização da natureza e, ao mesmo tempo, expropria populações originárias e tradicionais dos espaços de existência. A natureza natural, que, originariamente, se autoproduzia, na atualidade do processo de socialização (transformação de primeira natureza em segunda natureza), transfigura-se, esgota-se, finda-se, em escala global. Este processo produz ambiente (natureza transfigurada). (Suertegaray, 2021, p.135).

Pensar essa realidade da crise ambiental é fundamental para um despertar do exercício da territorialidade, considerando a ação política para manutenção das condições de existência. Logo, a Geografia deve contribuir com esse desafio, como uma das dimensões do aluno como um sujeito social. No entanto, é preciso avançar nas discussões acima, partindo das problemáticas e os desafios do ensino da questão agrária e sua relação com a natureza na Geografia escolar. Há de se considerar também as reflexões à luz de uma abordagem pós-desenvolvimentista. Pensar a relação natureza e sociedade no ensino de Geografia não pode deixar de perpassar as críticas ao conceito de desenvolvimento e outro mundo possível que não seja definido pelo capitalismo.

Natureza, questão agrária e bem viver em contraposição ao conceito de desenvolvimento no ensino de Geografia

Inicialmente, faz-se necessário a discussão da natureza, no tocante aos aspectos conceituais, curriculares e práticas docentes de Geografia. Em linhas gerais há a problematização da fragmentação oriunda da concepção de natureza externalizada. A partir da

análise dos conteúdos, currículos, os conhecimentos docentes, livros didáticos, têm-se constatado dificuldades nas práticas docentes em abordarem os conteúdos a partir da paisagem do lugar de vivência dos alunos, de modo a relacionar sociedade e natureza, sob uma perspectiva crítica para compreensão da gênese dos conflitos ambientais (Morais, 2011; Brito, 2021).

Portanto, há um desafio, pois, conforme Suertegaray (2018) há uma compartimentação e fragmentação do conhecimento que orienta a formação do professor. No ensino de Geografia se reivindica a compreensão integrada, ao passo que há permanências no currículo e na prática docente baseadas na abordagem de maneira enciclopédica, fragmentária, dicotômica e descontextualizada em relação ao lugar de vivência do aluno. Portanto, há um descompasso entre a formação do professor e as demandas na Educação Básica. Dessa forma, há um desafio na superação da dicotomia. Sobretudo, na atualidade, que emergem temas que tem um caráter híbrido (Souza, 2020), como a hibridização da questão agrária com ambiental.

Cavalcanti (2013), em pesquisa realizada com 20 alunos da 5ª e 6ª série, acerca das representações dos conceitos cotidianos, compreende que em relação à natureza, há uma concepção naturalista, idealizada, até mesmo religiosa, dissociada da esfera social:

Na percepção que os alunos têm da relação da sociedade com a natureza, tomando esta como elemento do ambiente, pode-se detectar também um tom romântico e maniqueísta, que parece antes de tudo caracterizar determinados “panfletos” ecologistas atuais. Parece haver um entendimento de que a relação do homem com a natureza é “boa” se o homem for bom e “má” se o

homem for mau. Esse homem não foi contextualizado pelos alunos: num momento, trata-se de um homem genérico que precisa da natureza para sobreviver, uma espécie natural (concepção universalizante), em outro surge um homem que se destrói, mata, derruba árvores (concepção de natureza externa). (Cavalcanti, 2013, p.116).

Esse panorama da natureza na Geografia Escolar expressa a dificuldade de contribuir com a ação política. Não dá conta da compreensão dos fenômenos espaciais, de ordem ambiental e agrária, entre outros, que primam pela relação sociedade e natureza, cujo uso, ocupação e transformação têm relação com uma sociedade de classes dinamizadas pelo capitalismo.

Atualmente, propõe-se uma abordagem crítica da natureza articulada com a questão ambiental, pautada na articulação sociedade e natureza no ensino. Uma natureza natural que se transforma em segunda natureza, sendo também uma construção social e histórica. E, assim, a abordagem da natureza pode favorecer a interpretação geográfica crítica dos fenômenos e as práticas cotidianas dos alunos (Brito, 2021).

Há propostas pautadas em pressupostos teórico-metodológicos e estratégias didáticas, como recomendações para ensiná-los a partir do conceito de lugar como espaço próximo, o local que os alunos vivem, considerando segundo Santos (2014), esse espaço com expressão concreta das relações horizontais (relações de co-presença entre a comunidade no meio local) e de relações verticais (relações do local com escalas sociais mais amplas). Busca-se, assim, valorizar o cotidiano na abordagem dos conteúdos para o desenvolvimento de uma aprendizagem relevante socialmente,

além de buscar articulação entre diferentes componentes espaciais e escalas e, conseqüentemente, compreendam os desafios postos a coletividade.

É importante destacar que a escala é essencial para pensar a dimensão e processos das territorialidades das comunidades e processos de territorialização/desterritorialização do capital no espaço agrário. Assim, a perspectiva da multiescalaridade permite compreender as repercussões no lugar dos alunos, direta ou indireta, como, por exemplo, degradação do Cerrado a partir da expansão do agronegócio, que afeta a disponibilidade de água nos rios que abastecem populações nesse e em outros domínios morfoclimáticos, as queimadas e a poluição do ar em outros locais distintos das áreas que se originaram, dentre outros. O ensino partindo da escala local é valorizado tanto no ensino de Geografia, como na Educação Ambiental Crítica.

A partir do exposto, faz-se pertinente considerar na questão agrária como profícua a reflexão sobre a luta pelo acesso a terra pelos camponeses e o modelo de desenvolvimento e seus agentes que se expandem sobre o espaço rural, bem como a concepção de natureza, que permeiam os conflitos. De forma que a seguir será analisado como esses elementos se expressam no currículo formal da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a análise será considerada os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, conforme a figura 1:

Figura 1: A relação entre natureza, desenvolvimento e espaço agrário na BNCC do Ensino Fundamental

UNIDADES	HABILIDADES
----------	-------------

<p>Unidade temática: Mundo do trabalho</p> <p>Objeto do conhecimento: Trabalho e inovação tecnológica</p>	<p>(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.</p> <p>(EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.</p> <p>(EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.</p>
<p>Unidade temática: Mundo do trabalho</p> <p>Objeto do conhecimento: Transformação das paisagens naturais e antrópicas</p>	<p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p>
<p>Unidade temática: Mundo do trabalho</p> <p>Objeto do conhecimento: Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção</p>	<p>(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.</p> <p>(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p>

Fonte: Adaptado a partir de Brasil (2018).

Antes de adentrar a análise do quadro com as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, faz-se pertinente expressar que esse documento representa uma educação voltada aos interesses do capital, pois foi produzido a partir da articulação de escalas, conforme os interesses dos agentes econômicos, internacionais e nacionais, como o Banco Mundial, Todos pela Educação, Grupo Natura, entre outros.

Inicialmente, o documento se organiza em competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Foi identificada uma prescrição para o conceito de desenvolvimento no 5º anos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental); 6º e 8º anos (Anos Finais do Ensino Fundamental).

O conceito de desenvolvimento aparece nas unidades temáticas, intitulada de Mundo do Trabalho. Observamos a importância dessa categoria para a Geografia, mas ao analisar o conteúdo das habilidades se observa sua usurpação para uma formação que atenda aos interesses da implantação dos projetos de desenvolvimentos, que descaracterizam paisagens a partir do crescimento econômico. Nos objetos de conhecimento é nítida a relação entre desenvolvimento, tecnologia e crescimento econômico, bem como as mudanças no espaço que impulsionam.

No entanto, trabalho é tratado em uma perspectiva muito diferente de Thomaz Jr. (2002) ao defender a mediação entre a categoria trabalho de Marx com a Geografia mediante a paisagem, território e espaço:

A Geografia pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento das manifestações territoriais do processo social, possibilitando-nos o entendimento das transformações no mundo do trabalho a partir dos rearranjos espaciais que dão formas e contornos e se fundamentam sobre conteúdos sociais diversos, ou seja, enquanto processo histórico de construção e transformação. [...]. (Thomaz Jr., 2002, p.16).

Então, pode-se dizer que a BNCC encobre uma análise do território com as dimensões do poder e os conflitos. As transformações a partir das contradições, que se expressam em conflitos gerados na luta de classes. Logo, no território se revelam

os processos de expropriações, desterritorialização e resistências. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético permite a Geografia tornar compreensível a gênese desses conflitos no espaço agrário, a partir da origem histórica das reestruturações das forças produtivas e suas contradições. Tal situação tem como consequências movimentos sociais que reivindicam condições materiais de existência. Ao produzir conhecimento se tem como fundamento ético contribuir com a práxis desses grupos.

As habilidades sobre o desenvolvimento expressam a relação sociedade e natureza, ocultando a dimensão perversa sobre os ambientes/territórios e suas comunidades. A justificação se dá através da ilusão produzida pela promessa avanço, a fim de que os alunos anseiem tal modelo de desenvolvimento. Revela-se exatamente uma imposição do desenvolvimento ao espaço rural, sendo a questão agrária substituída por uma questão de desenvolvimento, como discute Gómez (2006).

Assim, as prescrições para o ensino de Geografia sobre o desenvolvimento corroboram com a manutenção de uma popularidade desse conceito, embora essa narrativa esteja desacreditada por muitos, conforme Esteva (1996). Esse autor reitera que o desenvolvimento foi um conceito usurpado de Marx, passando a ter a finalidade de ser um instrumento para moldar pensamentos e comportamentos, sendo difundido a partir dos Estados Unidos, com o presidente Harry Truman. De forma que os países subdesenvolvidos deveriam buscar o modelo de desenvolvimento ocidental, baseado na industrialização e comportamentos ocidentais, homogeneizando suas diversidades

socioculturais para buscarem se tornar desenvolvidos, em detrimento dos seus próprios modelos de desenvolvimento.

Inclusive é presente na BNCC uma postura comparativa desigual e sedutora, incapaz de relevar a gênese do empobrecimento e problemas sociais dos países subdesenvolvidos. Esses estão associados à intensa exploração a que foram submetidos pelos que hoje são considerados desenvolvidos. Primeiro pela colonização e depois por um imperialismo econômico e tecnológico associados a políticas de desenvolvimento.

A promessa do desenvolvimento é o crescimento econômico e a melhoria nas condições sociais, como um remédio aos problemas oriundos da colonização. Na educação, mobilizamos a afirmação de Esteva (1996), de que o desenvolvimento é uma falsificação da realidade, que desmembra os processos que deveriam ser interconectados, incapacitando a leitura da totalidade:

[...] o desempenho das políticas de desenvolvimento e sobre as instituições que as impulsionam, em muitos poucos casos as críticas colocavam a dinâmica perversa do capitalismo como responsável máxima da situação e, em menos casos ainda, pensava-se que o desenvolvimento, como instrumento desenhado à medida desse sistema, não era um projeto reformável que pudesse ser reorientado para melhorar realmente a qualidade de vida das pessoas e reduzir as desigualdades sociais. Dessa forma, vimos a pertinência de somar-nos a esse debate sobre o desenvolvimento, mostrando a absurdidade do seu empreendimento. [...]. (Gómez, 2006, p.22).

Essa crítica assume respaldo pelo fracasso depois de mais de meio século de políticas de desenvolvimento que não concretizaram em ganhos sociais efetivos para as populações, sendo

incapazes que colocá-las em pé de igualdade com aquelas nações que foram as colonizadoras. Nem no campo social, nem produtivo, dada as condições de dependências de investimentos e tecnologia, servindo para acumulação pelos detentores. No caso brasileiro, revelou-se com reprimarização da economia, com a expansão do agronegócio no Brasil, com destaque nas áreas do Cerrado (Mendonça; Pelá, 2011).

Assim, a educação deve aprender com os movimentos sociais e comunidades tradicionais, com seus processos de lutas e resistências, suas motivações, contrárias a esses projetos de desenvolvimento do “melhor dos mundos possíveis” professado pela sociedade capitalista (Gómez, 2006).

Observou-se que na BNCC o conceito de desenvolvimento por meio da comparação serve para justificar ideologicamente as políticas desenvolvimento, a fim de que alunos identifiquem onde os projetos devem ser implantados em escala global, como espaços rurais e urbanos na América e África, juntamente com os pacotes tecnológicos, bem como os países que controlam o fluxo de investimentos nessas áreas subdesenvolvidas. Logo, a BNCC traz uma concepção de desenvolvimento baseado nas experiências de industrialização e crescimento econômico para reprodução do sistema, que foi discutida por Amaro (2017).

Essa concepção de desenvolvimento dialoga com os órgãos de controle internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas, em articulação com o estado brasileiro, conforme Gómez (2006). Não sendo capaz de uma análise crítica:

Os discursos e as práticas do desenvolvimento levam meio século oferecendo às áreas denominadas de subdesenvolvidas instrumentos para reestruturarem seu espaço produtivo, enchendo os lugares de equipamentos (barragens, estradas, escolas...), para torná-los mais eficientes e supostamente desenvolvidos, modificando as paisagens, para normalizá-las dentro de um padrão ocidental de progresso. Enfim, os impactos territoriais são tão importantes e intensos como outros impactos provocados pelo desenvolvimento (econômicos, sociais, políticos ou culturais). O papel do território como expressão de todo esse processo, assim como ator e depositário das políticas de desenvolvimento, é fundamental. (Gómez, 2006, p.41).

Assim, observa-se que as prescrições do desenvolvimento na escola se mostram aparentemente acríicas, mas servem para legitimar projetos de desenvolvimento que tem profundos impactos territoriais e suas comunidades, em benefício de agentes econômicos. Dessa forma, não dão conta de explicar os desdobramentos na natureza e nas comunidades, além das intencionalidades subjacentes:

O novo padrão de agricultura e pecuária, inaugurado há mais de 70 anos pela alegórica expressão Revolução Verde, imprimiu uma forma de produção fortemente baseada em aplicação de tecnologias mecânicas, fármaco-químicas e biotecnológicas que, ao possibilitar o aumento da produtividade, vem impactando negativamente na saúde humana e ambiental. Contaminações químicas e biológicas, destruição dos solos, desmatamentos, queimadas, aumento da emissão de gases efeito estufa, redução da biodiversidade, morte de rios e contaminação dos oceanos, imposição de um padrão baseado em consumo alimentar não saudável, mortes decorrentes do uso de agrotóxicos, surgimento de doenças etc. são exemplos de impactos da forma de produção

representada pelo Agro. (Mitidiero; Goubarf, 2021, p. 31).

Ao longo da BNCC, também se destaca o conceito de desenvolvimento sustentável, indicando um crescimento econômico, de forma a manter os recursos para que as gerações futuras possam usufruir. No entanto, em seu cerne é frágil, pois é o capitalista, que transforma a natureza em recurso e degrada as condições de existência. Esse sistema depende de uma continuidade de crescimento. Por isso, há uma contradição em relação à proposição de autorregulação pelo mercado da relação com a natureza em prol de um equilíbrio ambiental, uma vez que ele já se relevou incapaz de gerir com eficácia a exploração da natureza (Gómez, 2006).

Esse modelo de desenvolvimento está assentado “[...] numa hiper-valorização da Liberdade, no predomínio da Razão e numa relação utilitarista de domínio sobre a Natureza... [...]” (Amaro, 2017 p.85). Desse processo os lucros são privatizados e os custos socializados para as comunidades, como expostas a contaminantes, falta de água e etc. É muito comum essa socialização dos custos estarem associadas ao racismo ambiental contra as comunidades, que impulsiona a luta pela justiça ambiental (Souza, 2020).

Inclusive, quando oficializados os territórios dessas comunidades tradicionais e camponesas pelo estado, juntamente com as unidades de conservação, tornam-se grandes responsáveis pela manutenção da biodiversidade. No entanto, esses territórios sofreram pressões em prol de mudanças legais para que “[...] avance no “desbloqueio” de territórios até então indisponíveis ao processo de acumulação [...]” (Carvalho; Oliveira, 2021, p. 31), como as terras indígenas, unidades de conservação de proteção integral e de uso

sustentável, territórios quilombolas, assentamentos de reforma agrária, garantidos nos marcos legais. Dessa forma, a delimitação de “[...] territórios bloqueados ao processo de acumulação ampliada do capital, que se constitui como um “estorvo” aos interesses das corporações das commodities nacionais e estrangeiras. [...]” (Carvalho; Oliveira, 2021, p.41). Estorvo, sobretudo, para grileiros, garimpeiros, empresários do agronegócio, dentre outros.

Essa é a face da velha burguesia que busca destituir os territórios e a natureza que garantem as condições de existência para essas comunidades. Ao passo que elas mantêm a natureza e suas atividades em equilíbrio, como a dos fundos e fechos de pasto, que garantem a água, o solo e o Cerrado em pé, conforme Porto-Gonçalves e Chagas (2018). E, conseqüentemente, com o avanço do agronegócio sobre seus territórios emergem conflitos por terra e conflitos ambientais, uma vez que, essas comunidades lutam pela manutenção do território e as condições de existência nele.

Como alternativa a outro mundo, em contraposição a proposta capitalista de desenvolvimento, emerge dos saberes das comunidades indígenas da América Latina e movimentos sociais, sendo discutida pelos pós-desenvolvimentistas, isto é, em contraposição ao conceito de natureza e de desenvolvimento, que atendem aos interesses da espoliação e exploração capitalista, tendo por base uma concepção revolucionária “a partir das vozes do sul”, a ideia de “Boa Vida” e “Bem Viver”, como tradução em língua castelhana de “Buen Vivir” (Amaro, 2017).

Assim, partem das vivências comunitárias, que prezam pelo bem comum, de todos os componentes com a natureza, não havendo distinções de classes a partir de um trabalho assalariado,

mas os campesíndios se tornam classe na ação política ao identificar aspectos partilhados, tendo uma postura anticapitalista (Bórquez; Núñez, 2014). A relação com a natureza no:

[...] sentido de “bem viver” (buen vivir), em harmonia com a Natureza e com os outros que nos rodeiam (em comunidade), tendo o suficiente, quanto à satisfação das necessidades fundamentais, para viver e morrer com dignidade, e as suas competências, identidades e símbolos culturais reconhecidos e valorizados. (Amaro, 2017, p.95).

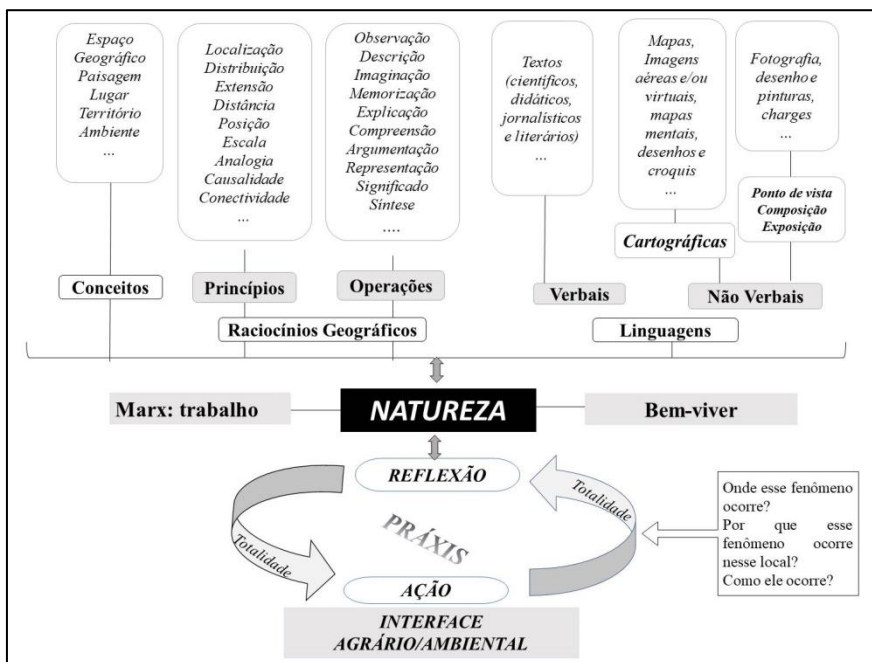
Essa postura revolucionária tem como base outra concepção de natureza, que se humaniza, ao passo que essas comunidades se naturalizam, pois elas são natureza e Terra é a sua mãe, não há mais uma natureza externalizada, nem tão pouco um recurso a ser transformado e degradado no processo produtivo. Há uma interdependência harmônica que tem possibilidade de garantir a existência das gerações futuras e as memórias coletivas passadas com seus saberes e práticas. Há uma concepção produtiva no campo que não degrada a natureza, a chamada milpa, que garante a diversidade de culturas em um mesmo espaço, diferentemente das monoculturas (Bórquez; Núñez, 2014).

Diante do exposto até o momento, parte-se do entendimento de que a construção de práticas de ensino de Geografia pautada no conceito de natureza, em diálogo com a ótica marxiana com a categoria trabalho, e do bem-viver, tem potencial para análise espacial dos fenômenos, não apenas focalizados nos componentes físico-naturais, mas aqueles que primam pela relação sociedade e natureza, como os novos componentes da questão agrária na atualidade atrelada à luta por terra, água, solos e etc. Assim, há potencialidade para contribuir com formação dos

educandos para a reorientação de suas práticas sociais e espaciais, embora esse não seja o único espaço para que se desenvolvam com sujeitos conscientes e emancipados.

Mas, para isso, é importante o professor de Geografia mobilizar em seu planejamento e prática docente o modo pensar a realidade a partir do método de Marx, bem como os referenciais epistemológicos e didático-pedagógicos da Geografia e da Educação Ambiental Crítica para o desenvolvimento do pensamento geográfico, com o conceito de natureza e do bem-viver, com a questão agrária, conforme a figura 2:

Figura 2: Pensamento Geográfico sobre a questão agrária relacionada à ótica ambiental



Fonte: Cavalcanti (2019), Loureiro e Viégas (2013), Suertegaray (2021), Marx (1988) e Bórquez e Núñez (2014).
 Organização: Brito e Costa (2023).

Baseando-se na proposta de Cavalcanti (2019), adaptando-a a presente discussão, o ensino deve partir de um problema de interpretação da realidade, em que o sujeito se coloca diante de um dado fenômeno, como a questão agrária, a princípio caótica e abstrata, mas, ao adentrar as suas determinações, isto é, aquilo que lhe é mais simples, que é inerente ao objeto e determina suas relações. A partir desse processo de abstração é possível compreender o concreto, retornando ao objeto como um concreto pensando (Paulo Netto, 2011). Esse é um movimento que vai da aparência para a compreensão da essência do objeto, de forma a apreender o movimento do real.

Assim, deve-se a partir de perguntas geográficas “por que aí?” e “como corre?”, como ressalta Gomes (2017) e Cavalcanti (2019). Assim, o professor ao se defrontar com esse fenômeno espacial, que é localizado, deve buscar apreender os seus componentes em uma perspectiva integrada e, sobretudo, suas determinações, que expressam universalidades que integram o objeto, de forma a reconstruir a formação do fenômeno em um percurso histórico.

Essa situação geográfica relacionada à questão agrária precisa ser compreendida a luz da natureza, na concepção materialista histórico-dialética, considerando suas determinações, sua gênese a partir da historicidade e da busca pela compreensão do fenômeno a partir da totalidade, operando-se nos fenômenos níveis da universalidade, singularidade e particularidade, a fim de revelar a unidade na diversidade, sua estrutura e função dentro das relações de produção (Paulo Netto, 2011). Na perspectiva do bem

viver, viabiliza uma possibilidade a ser construída, considerando as experiências dos campesíndios e sua postura revolucionária.

Essas concepções de natureza necessitam de uma espacialidade a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia articulados, como os procedimentos de observação e a descrição. Os princípios geográficos de localização, distribuição, comparação, unidade, atividade, conexão, escala e ordem, bem como os conceitos de território, ambiente, lugar, paisagem, entre outros. Esses fundamentos epistemológicos operam sobre as linguagens (Cavalcanti, 2019).

Dessa forma, compreende-se que o materialismo histórico-dialético tem como potencial auxiliar a superação de um ensino de Geografia de carácter empirista, visando ultrapassar a aparência dos fenômenos geográficos. De forma que os percursos didáticos favoreçam o desenvolvimento da relação entre sujeito e objeto, sendo marcados pela abstração de forma potente na formação dos alunos, intervindo em suas representações simbólicas, em contraposição ao processo de alienação.

A ótica marxiana dá conta de analisar a espacialidade dos fenômenos a partir da categoria trabalho e as relações capitalistas que se apropriam do território, transformando continuamente a natureza, de onde emergem os conflitos ambientais no campo. Já com o bem viver é possível vislumbrar outra espacialidade da relação sociedade e natureza, em um campo mais propositivo, colocando o professor e os alunos na posição de aprendizes dos saberes e fazeres das comunidades tradicionais, como foi experienciado com o trabalho de campo.

A partir do exposto, entende-se que os conceitos de natureza, sob a perspectiva dialética, e do bem viver, tem muito a contribuir com uma proposta de ensino de Geografia em diálogo com a Educação Ambiental Crítica para o desenvolvimento do pensamento geográfico focando em um dos novos componentes da questão agrária, como a luta terra associada à questão ambiental (luta pelo solo, pela água, pela vegetação), capaz de mobilizar o apoio de outros trabalhadores, como aqueles que estão na cidade, unindo diferentes segmentos, uma vez que, todos dependem do ambiente para existir, como ocorreu nas manifestações em Correntina-PB.

Considerações Finais

A partir do exposto, entende-se que o presente trabalho alcançou os objetivos propostos, em que foram compreendidas as sinergias e potencialidades entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental Crítica na construção do pensamento geográfico, em prol de uma postura transformadora e emancipatória nas aulas, a partir de uma reflexão crítica dos conceitos de natureza, desenvolvimento e bem-viver, tangenciando um dos novos componentes da questão agrária.

Identificou-se grande potencialidade para a mobilização da questão agrária em interface com o ambiental como possibilidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino de Geografia com um compromisso pelo bem comum. Em contraposição ao currículo formal e oculto presente na BNCC, colocam-se

demandas formativas de professores para um currículo real, contrários a esses projetos hegemônicos.

Portanto, foi possível fomentar uma discussão dos referenciais teórico-metodológicos na discussão de um dos novos componentes da questão agrária, tendo como horizonte um ensino de Geografia com relevância social na formação dos alunos, que serão futuros trabalhadores, entendendo a potência de situá-los dentro das relações de produção. De forma que estejam atentos aos conflitos que se expressam nos territórios, analisando-os em uma totalidade, envolvendo a questão dos conflitos por terra e indo além, tangenciando a água, solos, vegetação, dentre outros, isto é, a luta pelo território e aquilo que lhe contém que é fundamental para a existência das comunidades.

Referências

AMARO, R. R. Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 34, p. 75-111, 2017.

BÓRQUEZ, L. C.; NUÑEZ, V. El “Buen Vivir” en México: ¿Fundamento para una perspectiva revolucionaria? In: RAMOS, G. C. D. **Buena vida, bien vivir**. México: CEIICH-UNAM, pp. 185-204, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, D. G. A Geografia Física (?) na formação inicial de professores: um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, Campina Grande-PB. 2021. 224 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CARVALHO, J. T. de; OLIVEIRA, A. R. de. O agronegócio no Brasil: o discurso da fração de classe reinante. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 24, n. 58, p.28-55, 2021.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: Mendonça, F. KOZEL, S. **Elementos de Epistemologia Contemporânea** (Orgs.) 1 ed. rev. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009, 145-163.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e Construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa & Comunicação, 2019.

ESTEVA, G. Desarrollo. In: SACHS, Wolfgang. **Diccionario del desarrollo**. Una guía del conocimiento como poder, PRATEC, Perú.

GOMES, P. C da C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GÓMEZ, J. R. M. Desenvolvimento em (des)construção. Narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural. 2006. 438 f. **Tese** (Doutorado em Geografia) — Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 3, 2009, p. 17-24.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; VIÉGAS, A.. Princípios normativos da Educação Ambiental no Brasil: abordando os conceitos de Totalidade e de Práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 1, p. 11-23, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 32, n. 2, p. 159-176, jul./dez, 2015.

MARQUES, I. R.; MARQUES, G. Espaço agrário e tendências do campo no Brasil. **Cadernos Cepec**, V. 2 N. 8 agosto de 2013

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução R. Barbosa; F. R. Kothe. 3. ed. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MENDONÇA, F. **Geografia e meio ambiente**. 9.ed. 1a reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, M. R.; PELÁ, M. O Cerrado goiano numa encruzilhada de tempos: os territórios em disputa e as novas territorialidades do conflito. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, Costa Rica, p. 1-18, 2011.

MÉSZÁROS, I. Crise estrutural necessita de mudança estrutural. **Conferência**. II Encontro de São Lázaro, em 13 de junho de 2011 – data do aniversário de 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.

MORAIS, E. M. B. de. Evolução epistemológica do conceito de Natureza. **Boletim Goiano de Geografia**, IESA, v. 19, n. 2, jan/dez, p. 75-98, 1999.

_____. O Ensino das Temáticas Físico-naturais na Geografia Escolar. 2011. 309f. **Tese** (Doutorado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro, vol. 1**: as matrizes clássicas originais. 2. ed., 2a reimp., São Paulo: Contexto, 2014.

MITIDIEIRO JUNIOR, M. A.; GOLDFARB, Y. O agro não é tech, o agro não é pop e muito menos tudo. **Friedrich-Ebert-Stiftung**, Associação Brasileira pela Reforma Agrária, 2021.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. A. de. A concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e suas implicações Antropológicas. **Kínesis**, Vol. II, nº 03, Abril, 2010, p. 72 – 88.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; CHAGAS, S. B. das. **Os Pivôs da Discórdia e a Digna Raiva: uma análise dos conflitos por terra, água e território em Correntina – BA**. Gráfica e Editora Bom Jesus, 2018. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/loja-virtual/livros/5137-os-pivos-da-discordia-e-a-digna-raiva-uma-analise-dos-conflitos-por-terra-agua-e-territorio-em-correntina-ba>. Acesso em: 05 set. 2023.

RUPPENTHAL, S.; DICKMANN, I. Educação Ambiental freiriana: aspectos teórico-metodológicos. In: BATTESTIN, C.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Educação ambiental na América Latina**. 1.ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 1. Ed. 3. reimp. São Paulo: Edusp, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M. L. de. Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. **Geousp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 22, n. 2, p. 274-308, 2018.

_____. Articulando ambiente, território e lugar: a luta por justiça ambiental e suas lições para a epistemologia e a teoria geográficas. **Ambientes**. v. 2, n. 1, 2020, p. 16-64.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço Geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova**, n. 93, 15 de jul. de 2001.

_____. Geografia Física e Geografia Humana: uma questão de método um ensaio a partir da pesquisa sobre arenização. **GEOgraphia**, v. 12, n. 23, 2010.

_____. Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia? In: MORAIS, E. M. B. de.; ALVES, A. O. ASCENÇÃO, V. de. O. R. (Org.). **Contribuições da**

Geografia Física para o ensino de Geografia. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 13-32.

_____. **Meio, ambiente e geografia.** Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2021.

THOMAZ JUNIOR, A. Por uma geografia do trabalho! **Revista Pegada**, Presidente Prudente: Ceget, v. 3, 2002. Disponível em: file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/786-2204-1-PB.pdf.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 05 de dezembro de 2023

Aprovado em: 17 de dezembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3183

COMO CITAR:

GALDINO BRITO, D.; SANTANA LÚCIO DA COSTA, K.; SANTANA LÚCIO DA COSTA, K. Natureza, bem viver e questão agrária: possibilidade para o Ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 473-511. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3183>. Acesso em: dia/mês/ano.

**O RIO POTI (TERESINA/PI)
COMO OBJETO DE ESTUDO
NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA
FÍSICA ESCOLAR: A RELAÇÃO
ESTUDANTE-RIO-ESCOLA**

*THE POTI RIVER (TERESINA/PI)
AS A STUDY OBJECT IN THE
SCOPE OF SCHOOL PHYSICAL
GEOGRAPHY: THE STUDENT-RIVER-
SCHOOL RELATIONSHIP*

*EL RÍO POTI (TERESINA/PI) COMO
OBJETO DE ESTUDIO EN EL
ÁMBITO DE LA GEOGRAFÍA
FÍSICA ESCOLAR: LA RELACIÓN
ESTUDIANTE-RÍO-ESCUELA*

Edenilson Andrade Ferreira
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Mestre em Geografia (UVA-CE)
E-mail: edgeografia@outlook.com

Ernane Cortez Lima
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Doutor em Geografia (UFC)
E-mail: ernanecortez@hotmail.com

Resumo:

O ensino dos aspectos físico-naturais na Geografia Escolar facilita a compreensão e a conexão dos estudantes com a dinâmica ambiental cotidiana. Este estudo objetiva discutir a importância do Ensino de Geografia Física pautado na realidade para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, tomando como exemplo quatro recortes espaciais localizados no baixo curso do rio Poti (Teresina/PI) e aplicando em uma turma de uma escola na região Sudeste da cidade. Metodologicamente, realizou-se leitura teórico-conceitual, análise da paisagem em quatro pontos do rio Poti, utilizando o QGIS versão 2.16 e registros fotográficos. Os resultados evidenciam a diversidade de elementos físico-naturais locais, influenciados por fatores geológicos, geomorfológicos, drenagem, vegetação e solo. Essas descobertas são relevantes para serem incorporadas ao ensino, especialmente nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa concluiu que existe uma associação entre os elementos da Geografia Física e os aspectos sociais, proporcionando uma linguagem adequada aos estudantes para abordar temas relacionados aos elementos físico-naturais presentes nas paisagens cotidianas, com destaque para a presença do rio Poti nesse processo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia Física, Processo de Ensino e Aprendizagem, Rio.

Abstract:

The teaching of physical-natural aspects in School Geography facilitates students' understanding and connection with everyday environmental dynamics. This study aims to discuss the importance of Physical Geography Teaching based on reality for an effective teaching and learning process, taking as an example four spatial sections located in the lower course of the Poti river (Teresina/PI) and applying it to a class at a school in Southeast region of the city. Methodologically, theoretical-conceptual reading and landscape analysis were carried out at four points of the Poti river, using QGIS version 2.16 and photographic records. The results highlight the diversity of local physical-natural elements, influenced by geological, geomorphological, drainage, vegetation and soil factors. These discoveries are relevant to be incorporated into teaching, especially in 6th year elementary school classes. The research concluded that there is an association between the elements of Physical Geography and social aspects, providing an adequate language for students to address topics related to the physical-natural elements present in everyday landscapes, with emphasis on the presence of the Poti river in this process.

Keywords: Physical Geography Teaching, Process of Teaching and Learning, River.

Resumen:

La enseñanza de los aspectos físico-naturales en la Geografía Escolar facilita la comprensión y la conexión de los estudiantes con las dinámicas ambientales cotidianas. Este estudio tiene como objetivo discutir la importancia de enseñar Geografía Física basada en la realidad para un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, tomando como ejemplo cuatro secciones espaciales ubicadas en el curso inferior del río Poti (Teresina/PI) y aplicándolo a una clase en una escuela en la región sureste de la ciudad. Metodológicamente se realizó lectura teórico-conceptual y análisis del paisaje en cuatro puntos del río Poti, utilizando QGIS versión 2.16 y registros fotográficos. Los resultados destacan la diversidad de elementos físico-naturales locales, influenciados por factores geológicos, geomorfológicos, drenaje, vegetación y suelo. Estos hallazgos son relevantes para ser incorporados a la docencia, especialmente en las clases de 6to año de educación primaria. La investigación concluyó que existe una asociación entre los elementos de la Geografía Física y los aspectos sociales, brindando un lenguaje apropiado para que los estudiantes aborden temas relacionados con elementos físico-

naturales presentes en los paisajes cotidianos, con énfasis en la presencia del río Poti en este proceso.

Palabras-clave: Enseñanza de la Geografía Física, Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Río.

Introdução

O ensino de Geografia Física é um ponto que pode gerar discussões que favorecem não somente o meio natural, mas principalmente o meio antropizado, onde a ação humana possui uma ligação direta às atividades extrativistas. Falar das temáticas físico-naturais para um público mais novo abrange um campo social, ainda mais quando a metodologia aborda o cotidiano, abstraído do imaginário e tornando palpável a vida dos estudantes.

O ensino de Geografia Física elabora uma discussão que pressupõe uma dificuldade a qual os envolvidos podem encontrar empecilhos no processo de Ensino e Aprendizagem ao deparar-se com os estudos que envolvem as temáticas físico-naturais, principalmente quando não há uma contextualização da realidade dos estudantes. Assim, este estudo tem como objetivo discutir a importância do Ensino de Geografia Física pautado na realidade para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, tomando como exemplo quatro recortes espaciais localizados no baixo curso do rio Poti (Teresina/PI).

Em representação direta dos anseios a serem respondidos os seguintes questionamentos surgem como uma estruturação deste estudo: O que é o processo de Ensino e Aprendizagem no contexto da Geografia Física? Quais elementos físico-naturais do rio Poti podem ser abordados em sala de aula baseados na paisagem vivenciada pelos estudantes? As indagações aqui mencionadas não

preconizam um caráter estático da amplitude destes estudos, mas têm a intenção de que um novo olhar por parte do leitor possa surgir, proporcionando novos materiais visando esta temática.

É com o entendimento de alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem das temáticas físico-naturais na disciplina de Geografia na Educação Básica que este estudo se justifica, principalmente colocando como objeto a ser estudado: trechos do rio Poti e as dinâmicas da paisagem (interação dos aspectos físico-naturais), como elo junto à realidade dos estudantes. Nesse sentido o presente artigo é fruto das observações e análises de pesquisas de campo e visita a escolas que margeiam o rio Poti na cidade de Teresina/PI.

Procedimentos metodológicos

O arranjo metodológico desta pesquisa está consolidado em quatro momentos: o primeiro na abordagem conceitual e a inter-relação possível entre os objetos aqui estudados; a segunda fase dá-se nas especificações de quatro recortes espaciais caracterizando os elementos físico-naturais presentes no baixo curso do rio Poti (Teresina/PI); seguido das possibilidades de estudo visando a localização das escolas presentes nas regiões a serem estudadas; aplicação de uma proposta metodológica que aborde as temáticas físico-naturais, tendo como base o rio Poti, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental em Teresina/PI.

Em observância, e visando obter resultados relevantes no arranjo mencionado, o texto faz uso de pesquisa bibliográfica, o que constitui a base teórica desta pesquisa através da aproximação de autores que discutem ensino de Geografia e as temáticas físico-

naturais no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros temas correlatos. As principais fontes de coleta dessas informações são sítios eletrônicos, livros, dissertações, teses, artigos científicos, documentos e leis referentes ao tema, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao resumir os elementos citados, a metodologia aborda: pesquisas bibliográficas; coleta de dados e análise do material histórico em imagens presentes em arquivo pessoal e softwares que permitem o uso livre; produção do mapa de localização da área (com utilização do QGis versão 2.16); pesquisa exploratória in loco com observação aos elementos físico-naturais; além da explanação escrita dos dados coletados em campo (entre maio e agosto de 2021) estudado com verificação das possibilidades de uso para a educação básica; aula dividida em três momentos em uma escola pública com análise dos resultados obtidos diante da experiência dos estudantes.

O processo de ensino e aprendizagem na Geografia

A reflexão pertinente no processo de ensino e aprendizagem elabora diversas discussões filosóficas que investigam a junção das palavras ensinar e aprender. Kubo e Botomé (2001) discorrem que a união destas palavras define um complexo sistema de interações comportamentais entre os sujeitos escolares, mas protagonizados por professores e estudantes, tratando-se de uma discussão que envolve uma grande carga psicológica humana, sendo assim, abrangendo assuntos que vão além do que já possa ter sido estudo. Ainda dentro desta temática, os autores apontam sobre o supracitado processo, afirmando que é mais do que “ensino” e “aprendizagem”, ambos possuem

diferenciações entre si, tornando nítida a independência de cada ação humana. As ações de “ensinar” e “aprender” são diferentes, com isso, é plausível dividir para entender a junção de ambos os termos para cada um contribuir na sua individualidade, para formação da expressão.

Freitas (2016) define o ato de “ensinar” como a atividade com a finalidade de que o outro obtenha o conhecimento, ou seja, uma atitude passiva do ensinado, tornando-o dependente do que é apresentado pelo sujeito. Mas somente em mão única, no caso do receber, não constitui a ação do verbo, é preciso ter o agir, existindo a necessidade do sujeito se colocar em disposição para tal ato (Anastasiou, 2011).

Discorrer sobre a definição de “aprendizagem” é falar sobre as capacidades cognitivas que o ser humano tem de deduzir e ligar conceitos apresentados para formar sua própria definição dos elementos. Skinner (2005), ao estudar sobre aprendizagem, constrói sua definição como uma mudança nas possibilidades das respostas, sendo necessário apontar as condições sob as quais determinada indagação está sendo realizada, isto é, o ser humano em um processo de raciocinar analisando todos os fatores que conduzem a uma dedução lógica podendo perdurar por muito tempo seja de maneira explícita ou até inconsciente do sujeito.

Os parágrafos anteriores apresentam definições de ensino, como um ato passivo que parte de um outro sujeito para obter o conhecimento, e aprendizagem, que ao coletar informações é feita uma leitura individual e até inconsciente. Sendo assim, o Ensino e a Aprendizagem, apesar de se sustentarem dentro de suas individualidades como ações únicas, ao se unirem determinam que o conhecimento de terceiros adentra na subjetividade do ser

humano, assim favorecendo que o desenvolvimento dos conceitos receba uma leitura própria.

É válido ressaltar que este processo é eterno, um ciclo que perdura e tem um maior destaque nos ambientes escolares, com a imagem do professor, ainda que atualmente não seja mais o único detetor de saberes, que facilita o contato com o conhecimento e o do aluno como agente receptor e capaz de analisar e assim efetivar a aprendizagem.

Ao relacionar o Ensino e Aprendizagem com Geografia na Educação Básica é possível encontrar entraves que não facilitam a eficácia. Em um vislumbre atual, a maneira mais comum de ensinar Geografia, sem dicotomias entre as áreas Humana e Física, está atrelada ao discurso do professor ou do livro didático, ainda que muito eficazes, não estabelecem de maneira direta, e até tátil, da inserção dos estudantes no espaço em que ele está inserido, seja ele prevalecendo elemento antropizados ou não.

As arguições de Vasconcelos (2017) apresentam um professor que simplesmente escolhe um conteúdo presente no livro didático e discorre sobre alguns fenômenos pertinentes às aulas com descrições e explicações, em que muitas não existe uma atribuição associativa da realidade do público alvo seguindo de um processo avaliativo, que em determinados casos enaltece os exercícios de memorização para verificação de aprendizagem.

Ao aprofundar essa discussão no âmbito da Geografia Física, as opções metodológicas são variadas, porém, não existe uma consonância do que pode ser certo ou errado de como se ensinar, mas na grande maioria das propostas, é possível notar a importância da aproximação do que é presente das paisagens presentes no dia a dia dos estudantes.

Ao trazer essa perspectiva, a figura do professor torna-se indispensável na construção do olhar geográfico que os estudantes podem vir a ter. Contudo, responsabilizar o docente por todo esse processo não leva em conta todo o contexto sócio-histórico que os sujeitos escolares estão inseridos. Cavalcanti (1998), ao referir-se sobre o professor, constitui que não é um processo que vem somente deste elemento em questão, não é apenas transmitir os conhecimentos e o entendimento de suas necessidades imediatas, ou seja, precisa partir das duas principais figuras como agentes ativos, o aluno, por estar no processo da atividade mental ou física, é fundamental nas relações com os objetos de conhecimento, neste caso, o geográfico; o professor é sujeito ativo por ser capaz de realizar a mediação dos estudantes com os objetos. Assim, não é apenas apontar um único culpado pela possível não eficiência no processo de ensino e aprendizagem, mas observar os componentes de tais ações.

Para a valorização do ensino de Geografia é indispensável que não se use mais as práticas voltadas a um alinhamento mais tradicionalista (Paiva; Nascimento Neto; Lima, 2019). Sendo assim, deve-se encontrar um meio de aproximar do estudante a Geografia com metodologias que estabelecem um entendimento da realidade em que se vive e se afastando de meios tradicionais, onde por vezes são guiados por elementos que não seguem a paisagem vivenciada, para assim facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, ensina-se um conhecimento que é possível estar nele como agente ativo para que o estudante aprenda de maneira a observar as interações que se têm com o meio.

Sem intenções de aprofundar no âmbito deste assunto, mas com observância de citá-las pela relevância de duas teorias dentro

da proposta do Ensino de Geografia Física, e segundo Albuquerque (2017) indispensáveis, é a Teoria Geral do Sistemas de Ludwing von Bertalanffy em 1968 e a da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel, na década de 1960.

A Teoria Geral do Sistema, de acordo com Vale (2012), é definida como um complexo de componentes em constante interação com características das totalidades organizacionais, entre elas a interação, soma, mecanização, centralização, competição, finalidade, etc., sendo aplicado aos fenômenos concretos. Bertalanffy (1968), em relação a Teoria Geral dos Sistemas, discorre que é um instrumento passível de ser utilizado em diferentes campos e transmitidos entre si, protegendo informações das analogias superficiais, sendo o que mais entra em consonância com a proposta aqui discutida a ideia do organismo vivo, ou seja, um sistema aberto, um ser em constante interação com o ambiente.

É entendido que alguns termos e/ou expressões ao serem aplicadas no ambiente escolar, ainda quando se fala de crianças recém saídas do Ensino Fundamental anos iniciais, pode complicar mais do que ajudar na compreensão de temáticas como a Teoria Geral dos Sistemas. Elaborar essa temática envolta da Geografia Física é por muitas vezes abstrata, devido à falta de associação dos elementos estudados na escola com as paisagens observadas no cotidiano pelos estudantes, o que desfavorece a conciliação de cenários reais com o imaginário. que poderia ser realizado advindo dessas análises diárias, que na maioria das vezes basta um olhar geográfico para consolidar conceitos básicos. Sobre essa associação, o termo em destaque a ser utilizado é Aprendizagem Significativa, o qual Moreira (2019) define como aquele conhecimento que interage o simbólico ou abstrato de maneira natural e sem obrigações com o

conhecimento prévio dos estudantes. Dessa maneira os conhecimentos não se resumem apenas aos que o professor apresenta, mas busca investigar e ajuda na associação entre o ambiente imaginativo e o empírico.

Abranger estas duas temáticas no diálogo geográfico tem-se em consonância a Teoria Geral dos sistemas a associação direta com os Geossistemas e a Aprendizagem Significativa inserida no processo de Ensino e Aprendizagem.

A Teoria do Geossistema é relativamente recente, na década de 1960, nas discussões geográficas e deriva da União Soviética, onde Nascimento e Sampaio (2005) definem essa teoria como uma unidade com ordenagem geográfica própria e um espaço que propicie uma repartição de todos os elementos de um Geossistema, para que o todo possa prevalecer em equilíbrio conjunto. Segundo Lima e Silva (2015), a Geografia Física faz valia da inserção da Teoria Geral dos Sistemas, desde que a mesma preconiza as inter-relações entre os elementos presentes no todo, evitando os fatos isolados do meio a ser estudado, mas estudar as interconexões entre o meio físico e o homem. Para o ensino da Geografia Física, essa abordagem constitui e possibilita conceitos no sentido mais científico, para aproximar em uma linguagem propícia para a Educação Básica cabe estruturar metodologias que prevaleça os elementos já presentes na vida dos estudantes.

Utilizar a aprendizagem significativa dentro do processo de ensino e aprendizagem na Geografia da Educação Básica sanaria dificuldades recorrentes em sala de aula, desde que exista um ambiente em que os agentes de aprendizagem estejam convivendo nele e tornem os saberes dos estudantes relevantes nas discussões, tornando seus conceitos individuais uma miscigenação dos novos

conhecimentos apresentados pelos professores. Inserir a Geografia Física nessa discussão tem os precedentes da inserção dos conceitos correlatos à Teoria do Geossistema de maneira a associar com a paisagem presente e até fisicamente presente no cotidiano dos ensinados, fazer valer a intenção de tornar discussões geográficas que importe para as pessoas. Com isso, o estudo do meio pode ser realizado de maneira teórica e mais prática, ele ajuda indo ao campo para elaborar conhecimentos não só para questões comparativas, mas para estabelecer as mudanças que a dinâmica natural e/ou antrópica pôde causar em curto e/ou longo prazo dentro do que se entende como Geossistema, termo este que pode ser confuso para crianças na educação básica quando não exemplificado, ou como no caso, experimentado *in loco*.

Aulas de campo podem proporcionar esse contato com paisagens, tornando o conceito teórico mais palpável, e visto a esta prerrogativa o estudo sairia de um espaço formal para um não formal, tornando viável essa experiência com diversos elementos físico-naturais. Tomando partida do que Silva e Campos (2015) abordam em relação à definição de aula de campo, têm-se que ela é uma metodologia que estimula a análise crítica do contexto global das transformações que ocorrem nas paisagens, das interações entre a humanidade e os elementos naturais com base na sua organização, e das conexões entre indivíduos e o ambiente que experimentam, percebem e examinam.

Elaborando ainda sobre esta temática, Viveiro e Diniz (2009) discorrem que é através das práticas em campo que os estudantes têm a oportunidade de se conectar diretamente com o ambiente estudado, o que lhes permite participar ativamente e tornar-se um elemento presente de cenários reais. Dessa maneira,

para além de incitar a curiosidade e ampliar os sentidos, esse tipo de abordagem viabiliza a comparação entre conceitos teóricos e sua aplicação prática e ainda torna o estudante protagonista da construção de um conhecimento.

Diante do exposto, ao defender a possibilidade metodológica inserida de maneira interativa com a realidade dos docentes, Silva e Viana (2020) indicam que tem uma forte necessidade de caminhar além das estruturas clássicas e práticas de ensino e que se caracterizam por uma aprendizagem da ciência geográfica por memorização na escola, sendo esta considerada ações ineficientes por serem inviáveis na articulação com vivências cotidianas dos estudantes. As autoras ainda citam em suas considerações que tal metodologia não possibilita a contribuição de maneira positiva para um desenvolvimento social a partir do Ensino de Geografia Física.

A proposta aqui estabelecida segue as orientações e são baseadas através das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades no escopo das Ciências Humanas conforme a BNCC (2017) para o Ensino Fundamental. Em Geografia no 6º ano (tendo em vista possuir uma maior relação com os aspectos físico-naturais), por exemplo, são quatro unidades temáticas (O Sujeito e seu Lugar no Mundo; Conexões e Escalas; Mundo do Trabalho; e Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida) as quais se articulam com os objetos (Identidade Cultural; Relações entre os Componentes Físico-Naturais; Transformação das Paisagens Naturais e Antrópicas e Biodiversidade e Ciclo Hidrológico, respectivamente). Nestas, temos as habilidades que dialogam, sendo eles (BNCC, 2017):

- (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência, ponto importante para a proposta apresentada aqui, e os usos desses lugares em diferentes tempos;
- (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, que convém usar o rio Poti como objeto de estudo em sala de aula, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal;
- (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais, os elementos cabíveis a estudar da Geografia Física;
- (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, associar o movimento antrópico e inserir o fator social no ensino de Geografia Física, a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização;
- (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, evidenciando a expansão urbana e onde o estudante está inserido nesse processo que modifica as paisagens;
- (EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares, apresentando para os alunos as diferentes interações que a

ação humana com os diferentes meios pode causar, seja de maneira positiva ou negativa com as questões ambientais;

- (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo, a intenção é fazer com os discentes obtenham novos conhecimentos focados ao caráter mais físico da Geografia;
- (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos, em relação a essa habilidade evidência o quanto as modificações é algo constante e a importância de entender os motivos de elas estarem ocorrendo.

Estruturar o Ensino e Aprendizagem com a Teoria da Aprendizagem Significativa faz com que a realidade dos estudantes entre em foco nos temas presentes na Geografia Física, tornando-os membros da sociedade local que entendem os processos naturais. Segundo Callai e Monteiro (2017), a geografia escolar deve ser encaminhada de modo que a formação dos estudantes compreenda a espacialidade em que vivem e que através do conhecimento adquirido em sala de aula e dos preexistentes possam produzir os seus próprios conceitos e com exercício de autonomia elaborar de maneira individual e coletiva a sua cidadania. Diante do exposto tem-se que, conforme a BNCC (2017), essas habilidades, ao serem adquiridas no ambiente escolar, influenciam outros componentes sociais.

Destaca-se que há críticas quanto à utilização da BNCC. Embora ela atenda a algumas necessidades da ciência geográfica,

em alguns casos, há limitações em relação aos conteúdos propostos, especialmente no âmbito regional. Isso demanda do professor a tarefa de elaborar, em um curto período, elementos que englobem aspectos tanto mundiais e nacionais quanto regionais e locais. Esta pesquisa, abrange elementos locais a serem inseridos no ensino, porém, é reconhecido essa limitação devido às normativas estabelecidas pela BNCC.

Exemplo a ser aplicado no ensino de Geografia Física

Ao definir Bacia hidrográfica, Lima (2012) a determina como o conjunto de superfícies drenadas por um canal principal (o rio com uma elevada dinâmica hídrica) e seus afluentes, representando a unidade mais ampla de conteúdos qualitativo e quantitativo para uma análise, que possam favorecer a pesquisa a partir de elementos derivados do recurso água e dos fluxos de sedimentos nutrientes. O mesmo autor versa sobre a importância de estudar as Bacias Hidrográficas, enfatizando que as mesmas possuem características biogeofísicas, apresentando sistemas ecológicos e hidrológicos com relativa coesão. Sendo assim, possui elementos necessários e com relativa importância para elaborar novos conhecimentos a serem repassados a estudantes.

É com o entendimento específico que as Bacias hidrográficas estabelecem paisagens que são unidades de estudo para diversas áreas do conhecimento, e com um enfoque nos elementos mais relevantes a Geografia, que esse estudo tem como recorte o Baixo Curso da Bacia Hidrográfica do rio Poti, sendo assim um exemplo propício para atingir os objetivos aqui almejados.

A localização geográfica foi o principal motivador da substituição da capital do Piauí, que antes era Oeiras (antiga capital) e passou a ser Teresina (atual capital). A mesma encontra-se localizada entre os rios Poti e o Parnaíba, fator que no passado favoreceu o transporte de passageiros, mercadorias e a possibilidade de expandir a conexão no território. Conforme os estudos de Abreu e Lima (2020), o crescimento urbano em Teresina resultou na ocupação e impermeabilização de diversos afluentes de rios na cidade. Esse processo incluiu a elevação de morros, impactando nascentes de riachos, muitos dos quais são pouco perceptíveis devido à canalização em galerias ou ao aterramento sob pavimentação, ocupando áreas planas e terraços fluviais.

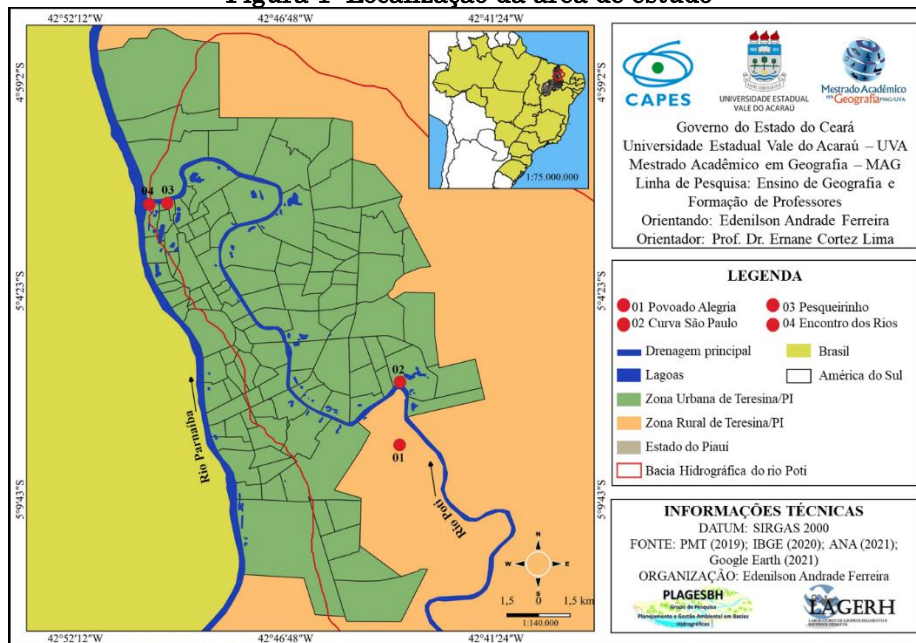
Ao voltar-se para as consequências da ação humana nas proximidades de rios, Nunes, Silva e Aquino (2020) exemplificam que nos bairros que margeiam o rio Poti é facilmente possível encontrar esgoto a céu aberto cruzando ruas e avenidas e acompanhando as sarjetas que tinha a finalidade inicial escoar as águas pluviais. Os aspectos físico-naturais foram agentes influenciadores de maneira direta na formação da cidade e, com a expansão populacional, a espacialização fez e ainda faz com que esse processo modifique ambientes.

Em aproximadamente 60km do rio Poti no município de Teresina, 29km são localizados no perímetro urbano, onde há uma variedade de elementos físico-naturais que permitem explicações, como a quantidade elevada de meandros, presença de afloramentos rochosos, marmitas e bancos de areia. Ainda é possível citar a relação do rio Poti com a drenagem do rio Parnaíba, a variabilidade da vegetação, as unidades de conservação, as formas e processos de uso e ocupação de suas margens, os muitos casos de impactos

(socio)ambientais, os perfis de solo, a relação do clima com o nível da água, além dos inúmeros episódios de enchentes e inundações, dentre outros elementos que podem ocasionar discussões em sala de aula.

As variáveis ambientais a serem observadas nesta proposta é a Geologia, Geomorfologia, Antropoceno, Drenagem/Hidrografia, Climatologia, Pedologia, Vegetação como elementos das paisagens a serem estudadas. Sendo assim, para especificar de maneira mais direcionada, aqui serão observadas quatro paisagens (Figura 04), que seguiram a direção montante-jusante do rio Poti, sendo estas indicadas no mapa de localização e explícitas nas imagens presentes na Figura 1.

Figura 1: Localização da área de estudo



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

Localizado na zona rural do município, o Povoado Alegria (Figura 2.1) tem parte de sua economia baseada na presença do rio

Poti, sendo as duas de maiores relevância a mineração (de areia e seixo) e pesca. O Balneário Curva São Paulo (Figura 2.2) é um ponto localizado em uma zona de intersecção entre o rural e o urbano no bairro São Sebastião na região Sudeste da cidade e possui uma capacidade de variabilidade elevada de elementos físico-geográficos notáveis a olho nu, a exemplo da característica meandrântica do canal. Os dois últimos pontos são Pesqueirinho (Figura 2.3) e o Encontro dos Rios (Figura 2.4) que se localizam na região Centro-Norte e possuem características similares entre si, onde, seguindo a confluência do rio Poti com o rio Parnaíba, determinando assim o trecho exutório da bacia hidrográfica, e conferindo as maiores larguras do canal.

Figura 2: Pontos de observações das paisagens analisadas (em 2.1 Povoado Alegria, 2.2 Balneário Curva São Paulo, 2.3 Pesqueirinho e 2.4 Encontro dos Rios).



Fonte: Organizado pelos autores (2022).

Góes (1995) em suas pesquisas aborda o contexto geológico das áreas supracitadas que estão inseridas na Bacia Sedimentar do Parnaíba, a qual é datada do Paleozóico, onde o seu processo deposicional está associado aos riftes de Jaibaras, Jaguarapari, Cococi/Rio Jucá, São Julião e São Raimundo Nonato, sob influência estrutural, ficando localizada próxima da intersecção entre as estruturas geológicas dos lineamentos Transbrasiliano e Picos-Santa Inês.

Na arquitetura deposicional da bacia, identificam-se três supersequências: o Grupo Serra Grande (Siluriano), o Grupo Canindé (Devoniano) e o Grupo Balsas (Carbonífero-Triássico). Destaca-se, neste estudo, a presença deste último grupo, com ênfase nas formações Piauí (C2pi) e Pedra de Fogo (P12pf). Esta formação é mais predominante no Povoado Alegria, Pesqueirinho, Encontro dos rios e Curva São Paulo. Em determinados pontos possui afloramentos rochosos no leito do rio Poti (Figura 3), a montante, na zona Rural, tais rochas originam marmitas e neste último há o contato desta formação com a Pedra de Fogo, sobreposta a ela.

Figura 3: Afloramento rochoso no rio Poti presente no Balneário Curva São Paulo



Fonte: Organizado pelos autores (2022).

Continuando na visão geológica, sobretudo hidrogeológica, as áreas estudadas estão sob influência granular e porosa, ou seja, de produtividade moderada, do sistema Aquífero Poti-Piauí (SAPP), contendo a espessura média de 450 metros (Monteiro, et al., 2016).

Em consideração à classificação de Lima (2011), geomorfologicamente as áreas em questão localizam-se na classe de Planícies e Terraços Fluviais. O relevo possui altimetria máxima de 70 metros, é caracterizado por possuir feições de acumulação em decorrência da dinâmica fluvial e tem forte relação ainda com os meandros do rio Poti que auxiliam nos extensos terraços e planícies aluviais, servindo ainda como áreas de extração mineral, sendo os mais comuns seixos, “massará” e areia fina.

Ainda no contexto geomorfológico e considerando a taxonomia de Ross (1992) e estudo de Moraes e Lima (2015), têm-se para as áreas estudadas:

- 1º táxon (unidade morfoestrutural): Bacia Sedimentar do Parnaíba;

- 2º táxon (unidade morfoescultural): Baixos Planaltos do Médio-Baixo Parnaíba;
- 3º táxon (subunidade morfoescultural): área de acumulação inundáveis e Planícies fluvio-lacustres;
- 4º táxon (padrões de relevo): Planícies e Terraços Fluviais.

As observações efetuadas nas localidades constataram uma correlação com os depósitos aluvionares arenosos e areno-argilosos, que possuem coloração vermelha, marrom, cinza e cinza esbranquiçada, e estão sob a forma de camadas e/ou lentes nas margens dos cursos d'água, são associados a relevo plano a ondulado com alturas inferiores a 5 metros e, geralmente, contendo declividade inferior a 5°, além de baixa capacidade de suporte nas camadas argilosas e média a alta nas camadas areno-siltosas (CPRM, 2020). É variável o desenvolvimento de processos erosivos, tornando essa possibilidade alta em trechos das margens dos cursos d'água, havendo solapamento. Ocorre contaminação do lençol freático nas camadas arenosas permeáveis.

Superficialmente as unidades aqui referidas são atingidas pelos processos morfodinâmicos e eventos de enchentes e inundações, como as que ocorreram nos anos de 2004, 2009, 2019. Tais fatos tornaram plausível a construção de estruturas (feições antropogênicas) para a proteção com o objetivo de diminuir esses riscos, a exemplo do Balneário Curva São Paulo (construído em 2007), conforme a Figura 4.1 e do Dique da Boa Esperança no Encontro dos Rios e próximo ao Pesqueirinho (construído em 1980), conforme Figura 4.2. A interação humana é clara nesses pontos citados, onde o primeiro é ligada ao lazer, ainda que atualmente não esteja sendo assistido pelas autoridades (visto que as cheias do

rio Poti degradaram parte da estrutura), no segundo tem uma avenida e casa sobre o dique.

Figura 4: Diques no rio Poti (4.1 dique do Balneário Curva São Paulo e 4.2 Dique da Boa Esperança)



Fonte: Organizado pelos autores (2022).

No contexto da drenagem e da geomorfologia fluvial, observou-se em campo que, especificamente na porção do rio Poti presente na área do Povoado Alegria, o canal apresenta uma largura aproximada de 120 metros (Figura 5.1), caráter retilíneo, terraços elevados podendo atingir 66m na sua margem esquerda (Figura 5.2), como verificado no perfil de elevação (Figura 5.3).

Na Curva São Paulo, como o nome sugere, observa-se a formação de um meandro, que consiste em um trecho sinuoso com cerca de 240 metros de largura. Esse padrão é influenciado pela presença de barras longitudinais, que são como bancos de areia ao longo das margens do curso d'água, centrais e cordões marginais convexos, os quais denotam baixa energia erosiva do rio na sua porção final (baixo curso). Segundo dados coletados pela SEMPLAM

(2012), nessa parte específica do rio Poti, ele recebe a contribuição de riachos que escoam para lagoas ao longo da margem direita, fato que indica testemunhos de paleocanais, os quais auxiliam na hierarquização da drenagem da sub bacia PE3 (Poti Esquerda 3) conforme Plano Diretor de Drenagem Urbana (PDDRU) de Teresina.

Figura 5: Drenagem e geomorfologia fluvial do Povoado Alegria



Fonte: Organizado pelos autores (2022).

As áreas correspondentes ao Pesqueirinho e Encontro dos Rios compõem a Bacia LDN (Lagoas do Norte), segundo SEMPLAN (2012). O rio Poti chega à largura aproximada de 164m no Pesqueirinho e 198m na sua confluência com o rio Parnaíba. O rio Poti é caracterizado pela baixa declividade, possuindo os maiores afluentes, principalmente na margem direita, em Teresina e a direção de escoamento Sul-Norte, quando, nas proximidades aos bairros Zoobotânico e Embrapa o seu sentido de drenagem passa a ser Leste-Oeste, neste ponto apresenta duas inflexões, a primeira no sentido anti-horário e a segunda voltada para o sentido horário, viabilizando que a sua foz chegue ao ângulo aproximado de 90° ao

encontrar com o rio Parnaíba, assim, influenciando no remanso que sofre pelo rio Parnaíba, intensificando os eventos de inundações devido essa barreira natural.

Viana (2013), ao abordar em suas pesquisas as temáticas referentes ao clima de Teresina, afirma que este é do tipo tropical subúmido quente, é megatérmico, possui duas estações bem definidas e que estão relacionadas diretamente ao regime das chuvas, sendo elas: seca de junho a dezembro e chuvosa de janeiro a maio. O período chuvoso ocorre no verão e outono e deriva diretamente da atuação da Zona de Convergência Intertropical (ZCIT), de modo que ocorre a intensificação da convecção do calor e regulação do balanço da umidade sobre o território piauiense.

Os microclimas referentes aos quatro pontos estudados possuem suas peculiaridades determinadas pela urbanização que se encontram em diferentes níveis em cada paisagem. A exceção ocorre no Povoado Alegria, pois nele possui densa cobertura vegetal por sua localização ser na zona rural, e a Curva São Paulo, por possuir características urbanas na sua margem direita e rurais na esquerda.

Ao especificar as características pedológicas temos que, conforme EMBRAPA (2011), tanto o Povoado Alegria quanto a Área do Pesqueirinho e do Encontro dos Rios possuem associações de solo entre Latossolos Amarelos Distróficos, Argissolos Vermelhos-Amarelos Distróficos e Plintossolos Pétricos Concrecionários. Ao referir-se à área da Curva São Paulo, tem-se, além da anterior, a associação entre Plintossolos Pétricos Concrecionários e Neossolos Litólicos Distróficos.

Sendo reflexo direto da inter-relação entre os elementos aqui apresentados (geologia, geomorfologia, hidrografia, clima e

solos), a cobertura vegetal é resultante direto das características anteriores e a inserção das atividades antrópicas. Foram identificadas nas áreas estudadas as seguintes formações vegetais: floresta subcaducifólia, definindo como zona de transição (Meio-norte) com a predominância da Mata dos Cocais, Floresta Amazônica e do Cerrado, com boa visualização no Povoado Alegria, com exceção das áreas degradadas pela atividade mineradora presente na área.

Existe uma variabilidade de exemplares de espécies vegetais dispostas nas áreas analisadas, entre elas foi perceptível o angico preto (*Anadenanthera macrocarpa*), angico branco (*Anadenanthera colubrina*) e caneleiro (*Cenostigma macrophyllum Tu*). Ressalta-se que a abordagem tipológica, em relação aos portes, distribuição e densidade da cobertura vegetal na área pesquisada, além de corresponder à proposta de análise geográfica integrada, na abordagem geossistêmica, também auxilia nas pesquisas referentes à vulnerabilidade ambiental e socioambiental, ainda levando em consideração a atuação da vegetação na melhoria do ambiente e principalmente na manutenção do equilíbrio natural.

No espaço urbano a vegetação nativa apresenta relevantes alterações, como é observável no Pesqueirinho e no Encontro dos Rios, com presença de espécies não nativas, seja pela crescente urbanização, seja pelas atividades produtivas de mineração, pecuária e agricultura, como é observado na margem esquerda da porção do rio Poti na Curva São Paulo.

Pode-se observar que as paisagens nessa região sofrem uma significativa influência humana devido às atividades extrativistas, como mineração, pesca, moradia e turismo. Ao compreender os elementos físico-naturais dessas paisagens, torna-

se mais fácil entender o ambiente e a forma como a interação humana ocorre. Isso é especialmente importante quando é possível visualizar os aspectos naturais e como eles podem beneficiar a sustentabilidade da presença humana.

Aprendizagem significativa leva em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes como um elemento que estrutura e conceitua novos saberes. Sendo assim, relacionar os elementos físico-naturais preexistentes na realidade dos aprendizes, e aproveitar o conhecimento adquirido no cotidiano dos membros escolares com as temáticas desenvolvidas no ensino de Geografia Física, torna o Processo de Ensino e Aprendizagem facilitado em sala de aula.

As paisagens expostas na Figura 1 possuem o rio Poti em diferentes paisagens e com peculiaridades que estão localizadas próximas de escolas da Educação Básica, especificadamente o 6º ano do Ensino Fundamental, e por consequência em muitos casos as moradias dos alunos ficam na mesma região, tendo a paisagem do rio presente no cotidiano escolar.

Os elementos físico-naturais relacionados de maneira didática no ensino de Geografia precisam ser estruturados de maneira adequada ao público alvo e obedecendo as capacidades associativas, que podem interferir ou que já são relacionadas ao cotidiano. Ressalta-se que para essas facilidades no ensino ocorrerem é preciso que os membros estruturantes do Processo de Ensino e Aprendizagem viabilizem um diálogo pertinente e conciso pautado nas relações dos sujeitos escolares com a paisagem que vivem.

A prática com estudantes do 6º ano da educação básica

Para que ocorra a aplicabilidade das temáticas supracitadas, foi escolhida uma turma de 6º ano de uma escola pública localizada na região sudeste de Teresina/PI e com a proximidade média de 350m de distância do rio Poti.

A decisão de priorizar o 6º ano foi motivada pela ênfase da BNCC na importância dessa fase educacional. Ao incorporar temáticas físico-naturais como fundamentais, a BNCC busca oferecer uma base sólida para o entendimento dos fenômenos naturais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes nesse estágio essencial de sua formação.

A abordagem metodológica foi desenvolvida após determinar previamente, através de perguntas à turma, sobre o local onde moravam e como se dava a relação dos estudantes com as paisagens presentes no seu cotidiano, verificando que maioria morava pelas redondezas do Balneário Curva São Paulo. Logo em seguida foi estabelecida a utilização de três momentos para desenvolver diferentes atividades que ocorreram em sala de aula, sendo elas:

- **Momento I** – Aula expositiva (teórica), onde foram apresentados conceitos e utilizou-se imagens para analisar paisagens que evidenciam elementos físico-naturais presentes no rio Poti na região que fica localizado o Balneário Curva São Paulo (Figura 6.1);
- **Momento II** – Aula de campo que teve o objetivo de levar os estudantes a observarem os elementos físico-naturais presentes no rio Poti, os guiando até o Balneário Curva São Paulo para análises *in loco* (Figura 6.2), pautando as temáticas já discutidas em sala de aula e observando as

mudanças que ocorreram no curto período de tempo em comparação, seja em decorrência da ação antrópica ou não, às paisagens que antes eram apenas imagens em uma tela. Esse momento propiciou sentir e perceber o movimento e as dinamicidades dos elementos físico-naturais;

- **Momento III** – Roda de conversa como um método avaliativo dos conteúdos apresentados (Figura 6.3), utilizando a fala de alguns estudantes para evidenciar o seu aprendizado significativo, visto que as paisagens no rio Poti, na porção relativa ao Balneário Curva São Paulo, não ficam distantes de suas moradias e alguns têm contato com ela diretamente, podendo agora ter um olhar geográfico mais apurado dos elementos vistos no cotidiano.

Figura 6: Momentos I, II e III da aplicação das temáticas físico-naturais no 6º ano do ensino fundamental.



Fonte: Organizado pelo autor (2022).

O Momento III (roda de conversa) aborda a fala de três estudantes que responderam a uma pergunta relativa aos conteúdos aprendidos em sala de aula nos três momentos (Quadro I).

Quadro I: Pergunta do pesquisador e resposta dos estudantes

Estudante	Pergunta – “Qual a importância de conhecer os elementos físico-naturais presentes no rio Poti no Balneário Curva São Paulo?”
Nordestino	“Aprender a respeitar o meio ambiente pois ele pode melhorar a nossa vida. As aulas foram diferentes e legais, tem a natureza perto da gente e não conhece.”
Piauiense	“As aulas foram boas (...), a gente aprendeu sobre as coisas que tem no rio Poti, sobre a importância dele na cidade.”
Teresinense	“ [...] essas coisas fazem parte do lugar onde a gente mora, é bom cuidar, pois caso contrário tudo no meio ambiente fica diferente (...) as águas do rio entram na nossa casa e é bom entender quando isso pode acontecer.”

Fonte: Organizado pelo autor (2022).

O estudante Nordestino enfatiza a aprendizagem como um modo de respeitar o meio ambiente, em seguida é observado que ele entende os elementos naturais de uma maneira diferente, sendo assim observado um olhar geográfico para uma paisagem que estava presente em seu cotidiano.

Ao determinar que as aulas foram boas, o estudante Piauiense destaca o rio Poti como um importante elemento que beneficia a cidade, assim como os elementos físico-naturais presentes nele.

As alterações no meio ambiente foram uma observação realizada pelo estudante Teresinense. Essa fala em específico aborda a dinâmica do rio Poti e como entender ela pode ajudar na

redução de problemáticas sociais, principalmente as que são relacionadas ao período de cheia do rio.

Considerações finais

O processo de Ensino de Aprendizagem da Geografia Física na Educação Básica percorre um caminho que, para facilitar, é preciso aproximar as temáticas da realidade do público alvo. Mas é preciso ir além e abrir espaço em sala de aula para os estudantes exporem os conhecimentos prévios e relações que possam vir a ter com a paisagem. Usar a Teoria da Aprendizagem Significativa é uma saída viável, porém, quando se trata de prática em sala de aula não se deve determinar metodologias fixas e sim entender as necessidades do perfil da turma quanto a este processo.

As quatro paisagens examinadas apresentam demandas significativas de interação humana, abrangendo atividades extrativistas como mineração, pesca, moradia e turismo. Ao compreender as particularidades de cada paisagem, é possível adquirir conhecimento sobre como manejar a interação com o ambiente circundante. Essa compreensão torna-se especialmente relevante quando se visualizam os aspectos naturais e seu potencial para favorecer a presença humana a longo prazo.

Visualizar esse aspecto não é determinante para entender ele. Nesse sentido entra o papel do professor como alguém que contribui para uma visão mais científica dos fatos.

Os alunos do 6º ano de uma escola pública em Teresina/PI, ao serem introduzidos às temáticas físico-naturais no balneário Curva São Paulo, reconheceram a paisagem que já fazia parte de seu dia a dia como um elemento passível de análise geográfica. Isso

ressalta a importância de preservar uma paisagem intrínseca ao seu entorno, compreendendo que o rio possui uma dinâmica que merece ser observada e estudada. Suas observações não apenas contribuem para o bem-estar local, mas também beneficiam a cidade como um todo, destacando a necessidade de cuidados com as paisagens na região do baixo curso do rio.

Para a esfera da Geografia Física, já se percebe uma grande mudança ao se focar a problemática das paisagens naturais, levando em conta a presença humana. Em outras esferas há interações com os campos socioeconômicos, culturais e políticos, afetando o simbolismo e a subjetividade relacionada. Contudo, é observado que existe uma associação entre os elementos da Geografia Física e o caráter social, os quais são capazes de estabelecer uma linguagem correta ao público almejado a fim de inserir os assuntos referentes aos elementos físico-naturais presentes nas paisagens do cotidiano.

Referências

ABREU, I. G.; LIMA, I. M. M. F. Panorama da cidade de Teresina: sua origem, sua gente, seu ambiente e possíveis transformações. In: PORTELA, M. O. B.; VIANA, B. A. S.; LIMA, I. M. M. F. (Orgs.). *O ensino de Geografia e a cidade de Teresina*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 57-95.

ALBUQUERQUE, F. N. B. Geografia Física Escolar: Teorias e Conceitos, Escalas e Linguagens. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, 17., 2017, *Anais...* Campinas, SP, Brasil.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensinagem. In: SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 4., 2011, *Anais...* Santana do Livramento, RS, Brasil.

BERTALANFFY, L. *General System Theory*. Foundations, development and applications. New York: George Braziler, 1968.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: 20 de março de 2022.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação Geográfica, Cidadania e Cidade. *Acta Geográfica*, edição especial, 2017. p. 82-100. DOI: <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v11iee.4771>

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. 16ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. *Carta de suscetibilidade a movimentos gravitacionais de massa e inundação*: município de Teresina – PI. Teresina: CPRM, 2020.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. *Sistema Brasileiro de Classificação de Solos*. Rio de Janeiro: EMBRAPA, 2011.

FREITAS, S. R. P. C. O Processo de Ensino e Aprendizagem: a importância da didática. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. 8., 2016, *Anais...* Imperatriz, MA, Brasil.

GÓES, A. M. *A Formação Poti (Carbonífero Inferior) da Bacia do Parnaíba*. 1995. 204f. Tese de Doutorado (Geologia Sedimentar) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995

KUBO, O. M; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, v. 5, 2001, p. 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

LEMOS, C. E. C; ASSIS, G. A pandemia da Covid-19, a exposição das desigualdades e o discurso da necropolítica neoliberal. *Ensaios de Geografia*, v. 5, n. 9, p. 34-39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/eg.v5i9.42491>

LIMA, E. C. *Planejamento Ambiental como Subsídio para a Gestão Ambiental da Bacia de Drenagem do Açude Paulo Sarasate Varjota - Ceará*. 2012. 212f. Tese de Doutorado (Geografia) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

LIMA, E. C.; SILVA, E. V. Estudos Geossistêmicos Aplicados à Bacias Hidrográficas. *Revista Equador*, v. 4, n.4, p. 3-20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26694/equador.v4i4.4367>

LIMA, I. M. M. F. O relevo de Teresina, PI: compartimentação e dinâmica atual. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 9., *Anais...* 2011, Goiânia, GO, Brasil.

MONTEIRO, A. B.; DINIZ, J. A. O; PAULA, T. L. F.; CORREIA FILHO, F. L. Taxonomia Hidrogeológica do Estado do Piauí. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS, 19., *Anais...* 2016., Campinas, SP, Brasil.

MORAES, M. V. A. R.; LIMA, I. M. M. F. Análise Geomorfológica a partir de dados SRTM: Município de Teresina, Piauí. *Revista Equador*, v. 4, p. 951-960, 2015.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa?. *Qurrriculum*, n. 25, p. 29-56, 2012.

NASCIMENTO, F. R.; SAMPAIO, J. L. F. Geografia Física, Geossistemas e Estudos Integrados da Paisagem. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, v. 6/7, n. 1, p. 167-179, 2005.

NUNES, H. K. B.; SILVA, J. F. A.; AQUINO, C. M. S. O rio e a cidade: o Rio Poti no processo de urbanização de Teresina (Piauí) e as vulnerabilidades associadas. In: Lima, I. M. M. F.; ALBUQUERQUE, E. L. S. (Orgs.). *Rio Poti: caminhos de suas*. Teresina: EDUFPI, 2020. P. 183-201.

PAIVA, I. T. P; NASCIMENTO NETO, J. N; LIMA, E. C. O Ensino De Geologia como Instrumento Formador da Prática Docente em Geografia. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, v. 21, n. 2, p. 413-426, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35701/rcgs.v21n2.530>

ROSS, J. L. S. O registro cartográfico dos fatos geomórficos e a questão da taxonomia do relevo. *Revista do Departamento de Geografia*, n. 6, p.17-29. 1992. DOI: <https://doi.org/10.7154/RDG.1992.0006.0002>

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DE TERESINA. *Plano Diretor de Drenagem Urbana de Teresina (PDDrU)*. Teresina: CONCREMAT/SEMPPLAM, 2012.

SILVA, A. K. M.; VIANA, B. A. S. As atividades industriais e seus impactos no solo urbano: sugestões para o ensino sobre a cidade de Teresina. In: PORTELA, M. O. B.; VIANA, B. A. S.; LIMA, I. M. M. F. (Orgs.). *O ensino de Geografia e a cidade de Teresina*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. P. 131-158.

SILVA, M. S.; CAMPOS, C. R. P. Aulas de campo como metodologia de ensino - fundamentos teóricos. In: CAMPOS, C. R. P. (Org). *Aula de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares*. Vitória: Editora Ifes, 2015.

SPOSITO, M. E. B; GUIMARÃES, R. B. Por que a circulação de pessoas tem peso na difusão da pandemia: difusão da Covid-19 no

país segue modelo relacionado a interações espaciais na rede urbana. *Portal UNESP*, 26 de março de 2020. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35626/por-que-a-circulacao-de-pessoas-tem-peso-na-difusao-da-pandemia>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SKINNER, B. F. Teorias de aprendizagem são necessárias? *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v. 1, n. 1. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.767>

VALE, C. C. Teoria Geral Do Sistema: histórico e correlações com a Geografia e com o estudo da paisagem. *Entre-Lugar*, v. 3, n. 6, p. 85-108. 2012.

VASCONCELOS, J. F. *Esse é o meu jeito ninja de ser: Mangás e animes no ensino de Geopolítica*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

VIANA, B. A. S. *Caracterização estratigráfica, química e mineralógica do massará e conflitos socioambientais associados à sua exploração em Teresina, PI, Brasil*. 2013. 221f. Tese de Doutorado (Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em tela*, v. 2, n. 1. 2009.

Submetido em: 25 de agosto de 2023

Devolvido para revisão em: 27 de novembro de 2023

Aprovado em: 10 de dezembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3120

COMO CITAR:

ANDRADE FERREIRA, E.; CORTEZ LIMA, E. O rio Poti (Teresina/PI) como objeto de estudo no âmbito da Geografia Física Escolar: a relação estudante-rio-escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 512-545. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3120>. Acesso em: dia/mês/ano.

**PEGAR PARA VER
OUTRAS CARTOGRAFIAS:
DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DO USO DO
MAPA TÁTIL NO ENSINO DE
GEOGRAFIA PARA ALUNOS
NÃO VIDENTES**

*SENSING FOR SEEING OTHER
CARTOGRAPHIES: CHALLENGES AND
POSSIBILITIES OF USING THE TACTILE
MAPS IN TEACHING GEOGRAPHY TO
VISUALLY IMPAIRED STUDENTS*

*TOCAR PARA VER OTRAS CARTOGRAFÍAS:
RETOS Y POSIBILIDADES DEL USO DEL
MAPA TÁCTIL EN LA ENSEÑANZA DE
GEOGRAFÍA A ALUMNOS INVIDENTES*

Flora Antonia Soares Ribeiro
Universidade Federal do Espírito Santo
e-mail: flora.asribeiro@gmail.com

Lucas Pereira Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
e-mail: lucas98pereira@hotmail.com

Resumo: *Diante das diversas peculiaridades presentes na realidade do não vidente no ambiente escolar, se faz necessário a problematização a respeito das múltiplas possibilidades de construção do conhecimento geográfico. A compreensão do espaço geográfico por parte dos estudantes está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, onde os instrumentos que compõem esse processo tem fundamental importância. O presente trabalho procura justamente destacar a potencialidade de um desses possíveis instrumentos, o mapa tátil. Nesse sentido tratamos o mesmo enquanto uma ferramenta “suleadora” que possibilita a construção de educação de caráter inclusivo. Dessa forma, buscamos expandir a compreensão sobre a realidade dos indivíduos com deficiência visual em seu contexto escolar, possibilitando identificar as dificuldades existentes nesse processo assim como os caminhos possíveis de serem traçados ansiando uma Educação Inclusiva.*

Palavras-chave: ensino de geografia, educação e inclusão, mapa tátil, outras cartografias.

Abstract:

In view of the various peculiarities present in the reality of the non-visually impaired in the school environment, it is necessary to problematize the multiple possibilities for constructing geographical knowledge. The students' understanding of geographical space is directly related to the teaching-learning process, where the tools that comprise this process are of fundamental importance. This study aims to highlight the potential of one of these possible tools, the tactile map. In this sense, we treat it as an enabling tool that allows for the construction of inclusive education. In this way, we seek to expand the understanding of the reality of individuals with visual impairments in their school context, enabling the identification of existing challenges in this process as well as the possible paths to be taken towards Inclusive Education.

Keywords: geography teaching, education and inclusion, tactile map, other cartographies.

Resumen:

La comprensión del espacio geográfico por parte de los estudiantes está directamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las herramientas que componen ese proceso son de importancia fundamental. Así, frente a las diversas peculiaridades presentes en la realidad de las personas con discapacidad visual en el entorno escolar, es necesario problematizar las múltiples posibilidades de construcción del conocimiento geográfico. Este estudio tiene como objetivo destacar el potencial de una de esas posibles herramientas, el mapa táctil. Pues, lo consideramos una herramienta habilitadora que permite la construcción de la educación inclusiva. De esa manera, llevamos a cabo analizar la comprensión de la realidad de las personas con discapacidad visual en su contexto escolar, lo que permite identificar los desafíos existentes en este proceso, así como las posibles vías a seguir hacia una educación Inclusiva.

Palabras-clave: enseñanza de la geografía, educación e inclusión, mapa táctil, otras cartografías.

A inclusão como ponto de partida do ensino da Geografia e das Cartografias

O presente trabalho busca expandir a compreensão sobre realidade das pessoas com deficiência visual em seu contexto escolar. A relação existente entre esses sujeitos em questão e o professor que estrutura a pesquisa, se dá na medida que ela procura responder como é a relação entre os docentes para com os chamados “estudantes especiais”, principalmente no que diz respeito à construção do raciocínio geográfico e espacial. Para tanto, consideramos como ocorre o preparo dos profissionais envolvidos nesses processos, bem como a sua aplicação no contexto escolar.

É de conhecimento e debates recorrentes a importância da formação continuada dos profissionais da educação, o que tangência a discussão sobre a fragilidade, ou até mesmo a falta, de preparo dos professores frente a demandas relacionadas a inclusão, como discute Skliar (2012, pág.1), se configura o cenário nacional como “um dos principais fatores impeditivos desta inclusão [...] tanto os da educação como aqueles das demais áreas.”

A partir da revisão bibliográfica e de entrevistas com sujeitos ligados à problemática em questão, o presente artigo traz um panorama geral a respeito da construção do raciocínio geográfico envolvendo profissionais da educação e estudantes com deficiências visuais. A par das dificuldades enfrentadas para a realização de uma educação que seja de fato inclusiva, o trabalho desenvolve a proposta de utilização do mapa tátil como um material potente para materializar estratégias de inclusão. Ao “descolonizar” o uso do sentido visão, colocado como centro, o tato possibilita a construção de

novas cartografias, que podem ser experienciadas em conjunto, e conseqüentemente, de novas formas de ensino-aprendizagem.

Considerando que a maioria esmagadora dos mapas usados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas são produzidos objetivando a leitura por parte de estudantes videntes, tais recursos tratam de mapas que só são possíveis de ler visualmente, esgotando suas possibilidades de leitura em apenas um dos sentidos. E perante o fato de que:

“A perda do sentido da visão convoca e potencializa o tato, a audição e o olfato, já que, através da intensificação do uso de tais sentidos, serão construídos novos domínios cognitivos para a realização de atividades de vida diária, deslocamento no espaço da cidade e relações sociais, o que possibilitará a vida autônoma dessas pessoas.” (Kastrup, 2008, p.187)

Deste modo, o mapa tátil se apresenta como uma excelente alternativa para o problema da construção do conhecimento geográfico a partir de um deslocamento do próprio pensamento e realidade, como discute Virgínia Kastrup (2008). Ademais, tal expansão das possibilidades permeia não só estudantes não videntes ou com baixa visão, mas da turma como um todo, tendo em vista que um mapa lido fora dos padrões visuais tradicionalmente estabelecidos oferece uma outra percepção da constituição do espaço, segundo parâmetros sensitivos não experimentados anteriormente por esses sujeitos.

A incorporação de outras cartografias no cotidiano escolar, possibilidade a assimilação do diverso, do outro, do estranho. Como afirma Marton (2007, p.59) “do mesmo modo que, ao alimentar-se, o

corpo assimila o que não lhe pertence, ao digerir novas experiências, o espírito incorpora o que lhe é estranho.” O estranho aqui não deve ser tratado como medonho ou aversivo, mas entendido como abertura de possibilidades, promoção de novas sensações e novos entendimentos a respeito da natureza das coisas, uma oportunidade de tentar ler o mundo a partir do outro, ou, como afirma Fogel (2002) a respeito de uma célebre frase de Nietzsche sobre o “sangue estranho”:

“Compreender o sangue estranho” quer dizer: entrar no horizonte, na dimensão, isto é, na força ou no interesse realizador (=perspectiva) do outro. Ou seja, entrar no movimento de realização de realidade (= afeto), a partir do qual o outro fala, o qual o outro é, ao dizer e ver o que diz e vê, tal qual vê e diz. Por “entrar” entenda-se o ser tocado e tomado por, isto é, subitamente, passar a fazer parte ou participar de uma experiência. Entrar no sangue estranho é, sim, crescer com o outro, con-crescer com o movimento de realização do outro.” (Fogel, 2002, p.104)

A cartografia tátil nesse sentido se apresenta como uma alternativa pedagógica que promove uma relação mais empática com o outro, a partir da percepção das experiências, assim como proporciona um novo entendimento espacial, que parte da retirada do posto hegemônico que a visão ocupa para dar abertura à exploração de novos sentidos, iniciando-se através do mais comum quando se trabalha com materiais adaptados para deficientes visuais: o tato.

A Educação Inclusiva no ensino da Geografia e o papel da cartografia tátil, foram discutidos por Veiga-Neto (2003), como

alternativa interessante, ao se tratar de uma ferramenta inclusiva e aqui corroboramos com tal posicionamento do autor, no qual:

“Meu convite vai no sentido de que todos nós nos ocupemos em esmiuçar os mais diferentes discursos e as mais diferentes experiências pedagógicas que vêm defendendo e promovendo a inclusão. É preciso conhecer tudo isso com muito mais detalhe. Só assim teremos condições de não embarcar no prometeísmo ingênuo e no salvacionismo que têm feito da educação escolarizada a solução para todos os males que nos afligem.” (Veiga-Neto 2003, pág 213)

O trabalho apresenta como objetivos, explorar pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes linguagens cartográficas existentes, assim como a importância do processo de ensino-aprendizagem na construção do raciocínio geográfico por parte dos estudantes, concordando com Castellar (2020) ao destacar a centralidade de

“Criar condições para que a criança leia o espaço vivido. A compreensão do espaço na Geografia, perpassa pela construção de processos de ensino-aprendizagem que potencialize o raciocínio espacial do estudante.” (Castellar, 2020, pág 30)

Desse modo, o trabalho anseia lançar a reflexão, através de entrevistas a diferentes atores da educação, sobre os desafios de se construir um ensino de geografia na perspectiva da Educação Inclusiva a partir de outras geografias:

“As representações gráficas táteis podem ser utilizadas tanto no contexto escolar como na vida diária para orientação, mobilidade e para apreender informações gráficas e imagens em

geral. Apesar da importância de seu uso, a disponibilidade destes materiais ainda é escassa e por consequência, sua utilização ainda é insipiente.” (Carmo, 2009, pág. 109)

Tal material aqui é compreendido para além da inclusão, mais ainda como ferramenta útil para a construção de novas cartografias extrapolando e provocando os demais sentidos, como forma de validação de outras formas de saber, como apontado pela entrevistada D. “a questão que diferencia é que tem Mapas táteis que não vão ajudar a pessoa com deficiência. O importante é a validação da pessoa com deficiência” (entrevistada D., 2021). Tal fala, realizada durante os nossos diálogos com diversos atores, nos chamou a atenção sobre não apenas a utilização e elaboração de materiais gráficos táteis, mas a usabilidade e necessidade destes a partir do principal público interessado.

Refletindo a construção do conhecimento geográfico suleado pela perspectiva da Educação Inclusiva

De acordo com Oliveira (1997) o método pode ser considerado como um conjunto de processos que possibilitam conhecer uma determinada realidade, produzir objetos ou desenvolver procedimentos e comportamentos. Neste trabalho, assumimos o desejo de promover e contribuir com uma reflexão sobre ensino de Geografia e a educação inclusiva, que a partir de um ponto, irrigaram diferentes artérias e possibilidades analíticas. Pensar em conjunto sobre o conjunto de processos que circundam e enlaçam a realidade de estudantes e educadores de uma realidade específica, nos faz deslocar o pensamento e nossa forma de compreender a dada realidade: estruturada na visão.

Com isso, demarcamos a nossa pesquisa no método qualitativo com o objetivo exploratório (Oliveira, 1997; Flick, 2008; Gibbs, 2009). Segundo da Silva et al (2016), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por “tornar-se um processo contínuo de construções de versões da realidade” (da Silva et al, 2016, pág. 3), sem se agarrar a um objetivo único a análise do objeto, mas se debruça também sobre as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, os seus discursos e falas a respeito dos fatos.

Por meio de entrevistas, buscamos problematizar essas diversas versões da realidade. Estes momentos que ocorrem durante todo o processo de construção desse trabalho, foram realizados em pequenas conferências virtuais, a melhor opção em face das medidas restritivas de circulação, via *Google Meet*.

Endossamos nosso debate a partir de diversas escutas, de diferentes sujeitos e agentes escolares que participam ativamente do processo da aprendizagem, são eles estudantes, professores, gestores. Prosperar um diálogo em torno da pergunta norteadora e suleadora (objeto-investigativo), onde as autoras e autores do artigo e os convidados, socializaram ideias e percepções dos seus saberes com o intuito de narrarem suas experiências e práticas pedagógicas, vivenciadas nos cotidianos escolares, suscitou o ensejo de identificar, refletir e problematizar os desafios do ensino de Geografia na perspectiva da Educação especial e inclusiva de deficientes visuais e de baixa visão.

Mapa Tátil: uma alternativa para a construção de um conhecimento geográfico inclusivo

Os produtos cartográficos táteis são capazes de proporcionar diferentes estímulos através da representação de diversos elementos espaciais. Sá, Campos e Silva (2007, p. 16) afirmam que:

“[...] As retas, as curvas, o volume, a rugosidade, a textura, a densidade, as oscilações térmicas e dolorosas, entre outras, são propriedades que geram sensações táteis e imagens mentais importantes para a comunicação, a estética, a formação de conceitos e de representações mentais[...] .”
(Sá, Campos e Silva, 2007, pag.16)

Além disso, Almeida e Loch (2005) sustenta que a leitura cartográfica tátil auxilia o indivíduo não vidente a estabelecimento de liberdades, pois “[...] pessoas cegas podem usar um mapa para se orientar, sem ajuda, dentro de um edifício” (ALMEIDA, 2005, pág. 120). A partir da diversificação das sensações e formatação de conceitos, bem como a expansão da liberdade espacial, compreendemos que os materiais cartográficos táteis são extremamente necessários, nas mais diversas proporções.

Segundo Libâneo (1994 apud Camargo, 2006, pág. 5), “os recursos instrucionais são meios e/ou materiais que auxiliam o docente na organização e condução do processo de ensino e aprendizagem”. Estes recursos, onde se enquadram os materiais táteis e/ou táteis e visuais, são notáveis auxiliares no processo de adaptação dos recursos metodológicos voltados para deficientes visuais e estudantes não videntes ou com baixa visão.

Desde seu princípio de elaboração, o material tátil e/ou tátil visual são "[...] materiais desenvolvidos, adaptados ou obtidos pelos licenciandos para o estabelecimento de comunicações táteis entre um determinado conteúdo e os alunos com deficiência visual [...]" (Camargo, 2006, pág. 5), de suma relevância para o ensino

“[...] As representações gráficas táteis, especialmente os mapas, possibilitam o conhecimento geográfico e facilitam a compreensão do mundo. Nesse sentido, as atividades cartográficas nas aulas de Geografia, com o uso desses materiais, são imprescindíveis, pois possibilitam o desenvolvimento de habilidades de observação, percepção e representação do espaço[...].” (Castreghini, 2016, pág. 225-226)

Segundo Vasconcellos (1993), os mapas são fundamentais para o conhecimento espacial do indivíduo cego, tanto no ensino quanto em sua mobilidade, e aqui reafirmamos a própria liberdade espacial. Os estudos realizados por Loch (2008) sobre cartografia tátil, baseiam-se em adaptações das representações das variáveis visuais e variáveis gráficas (semiologia gráfica¹)* de Jacques Bertin. A autora ainda enfatiza que os mapas táteis existentes no Brasil são elaborados a partir de mapas tradicionais e faz-se necessária a criação de normas para regulamentar os elementos gráficos utilizados nessas produções, uma padronização. Loch (2008) ainda destaca que alguns mapas convencionais não podem ser utilizados para transcrição tátil devido a generalização de seus elementos, pois “pequenos elementos ou áreas podem sofrer quatro tipos de generalização: fusão, seleção, realce ou deslocamento, conforme sua importância; as linhas devem ser generalizadas por suavização ou realce.” (Loch,2008, pág 47)

Além da generalização cartográfica, outra questão importante para construção de um mapa tátil, está na escolha do uso da simbologia e das variáveis gráficas tradicionais a serem transcritas. Novamente, mostra-se relevante a ideia de uma padronização dos elementos e vale ressaltar que no Brasil não há uma padronização ou uma legislação que regulamenta as produções de táteis, conforme Loch pontua a seguir:

“[...] Não existem padrões cartográficos táteis aceitos mundialmente, como acontece na cartografia analógica (aquela produzida para pessoas com visão normal). Portanto, verifica-se a necessidade de cada país criar seus padrões e estabelecer normas para a cartografia tátil, tomando como base a matéria-prima existente, o grau de desenvolvimento tecnológico, a acessibilidade e o preparo dos deficientes visuais para uso desses produtos. [...]” (LOCH, 2008, pág.43)

Isto posto, os mapas táteis possuem configurações específicas que devem ter a devida cautela, apesar de serem bastante flexíveis e versáteis, já que é possível realizar várias composições distintas a partir de conteúdos, temas e materiais diversos. Portanto, somente a inserção desta prática no cotidiano irá possibilitar uma comunicação com o menor desvio possível entre a necessidade do estudante e os conteúdos base que devem ser assimilados de acordo com o nível que se encontra.

Peculiaridades e horizontes possíveis para a construção do saber geográfico inclusivo

De acordo com o art. 2º da Lei Federal (Portaria Nº 3.128/2008) “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com

diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2008). Na classificação Internacional de doenças -CID-10, os níveis de função visual são: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual severa e cegueira, distribuídas de 4 níveis de função visual: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual severa e cegueira (BRASIL, 2008).

A percepção espacial de pessoas cegas e com baixa visão é processada de forma diferente pelo cérebro, por ser privada do sentido visual, este o responsável pela noção de profundidade e dimensão. A partir deste limite físico visual, a interpretação do seu entorno é formulada pelo trabalho conjunto de outros sentidos (tato, olfato, audição e paladar) e em imagens mentais do ambiente. Para o deficiente visual, o tato e a audição são ferramentas importantes para a captação de informações importantes de objetos, localizações e lugares. Através destes, os indivíduos cegos conseguem perceber formas, texturas, formatos e espessuras distintas que facilitam na identificação de objetos, leitura de textos e resumos, quando alfabetizados em Braille, discursos e sonoridades externas, exemplo: intensidade de fluxo de veículos em uma avenida, sons de aproximação obstáculos produzidos pelo impacto da bengala.

Tendo em vista as particularidades existentes no processo cognitivo presente no ensino aprendizagem por parte dos estudantes não videntes, evidencia-se um fato que deveria ser levado em conta por parte das escolas. Desse modo, se fez necessário para refletir acerca das questões pedagógicas, éticas e políticas (Freire, 2009) que perpassam os sujeitos presentes nesse contexto, nesse sentido, foram

realizadas entrevistas com alguns protagonistas a respeito do tema, e relatam que:

“Depois eu fui ver que eu não me reconhecia como pessoa com deficiência desde que eu nasci, apesar de ter nascido com ela. Só vi na universidade. E depois eu percebi a diferença que isso fez e faz na minha vida.” (entrevistado **D.**, 2021)

Ainda a respeito sobre as especificidades presentes no processo de ensino-aprendizagem para com esse grupo de estudantes, o entrevistado **D.** chama atenção para o fato de que:

“Quando a gente recebe um cego analfabeto, uma das primeiras coisas que a gente tem que fazer, até eu com baixa visão faço, é reconhecer o terreno, reconhecer o espaço do palco, o tablado, se tiver, as cadeiras, a distância. É levar a pessoa cega a cada espaço desse. Uma pessoa que enxerga, não, ela vai chegar na porta e vai reconhecer o espaço. [...] Porque o tato ele é parte a parte para formar o todo. E a visão é o todo, que vai depois formar a parte.” (Entrevistado **D.**, 2021)

A passagem supracitada reforça a importância de se atentar para um olhar mais empático no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes não videntes. O relato também vai ao encontro com as noções desenvolvidas pelo entrevistado **D.** ao afirmar: “[...] o tato é parte a parte para formar o todo. E a visão é o todo, que vai depois formar a parte. [...] o tato é analítico, é diferente da visão que é sintética.”

Diferentemente da maneira como o professor entrevistado conduz suas atividades, as instituições de ensino de modo geral, não se encontram capacitadas para a realização de atividades inclusivas.

Pelo contrário, a escola contemporânea se fundamenta em um modelo tratado por Freire (1999) como Educação Bancária, tal modelo opera segundo os parâmetros colonizadores de educação. Colonizar o outro é esperar que ele seja como nós, que fale e se expresse como nós, que sinta e veja como vemos, que aprenda no mesmo ritmo em que aprendemos. É esperar que o melhor para o cego seja que possa ver e aprender como os outros estudantes. O que se pretende é “fazer do outro um outro parecido” nas palavras de Skliar (2003, p.116).

Outro problema estrutural do sistema educacional diz respeito à formação dos profissionais de educação, como citade no início desse artigo. Os cursos de licenciatura, em geral, não abordam suficientemente e/ou amplamente a questão da inclusão do estudante com deficiência na sala de aula regular. Tal defasagem resulta em um aumento da dificuldade de aprendizagem desse estudante que, muitas vezes, não tem seu potencial desenvolvido pela falta de práticas pedagógicas que sejam significativas e que considerem as suas demandas. Frisamos que há uma percepção assentuada sobre a problemática da formação do professor é mais quando se trata da inclusão, mas ela está presente em todos os níveis de ensino e formação dos profissionais de educação brasileiros.

Prieto (2006) chama a atenção para a importância de fazer chegar a todos os profissionais da educação os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Esses conhecimentos “não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos” (Prieto, 2006, p. 58). No entanto, conforme alerta a autora, apesar desses alunos estarem

sendo preferencialmente atendidos nas classes comuns, é possível afirmar que ainda há muitos professores com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles não tiveram acesso ao tema em seus cursos de formação inicial.

Ciente das diversas peculiaridades presentes na realidade do não vidente no ambiente escolar, se faz necessário a problematização a respeito das múltiplas possibilidades de construção do conhecimento geográfico. A compreensão do espaço na Geografia, perpassa pela construção de processos de ensino-aprendizagem que potencialize o raciocínio espacial do estudante sobre fenômenos que ocorrem entre o meio e a sociedade resultantes em um espaço/tempo, através interpretações, reflexões e análises do espaço geográfico.

A Cartografia Temática é utilizada como pré-requisito na construção do raciocínio espacial desenvolvido no ensino da Geografia. Através dos mapas, a transposição da realidade se materializa em representações de imagens mentais do espaço geográfico. Martinelli (2019) destaca que a leitura dos mapas temáticos compreende três atividades básicas: leitura, análise e interpretação.

De acordo com Rosolém (2017), os estudos de Jacques Bertin apontam que a comunicação visual dos mapas é composta por gráficos bidimensionais de objetos com signos e significados, uma “linguagem destinada aos olhos” (ROSOLÉM, 2017, p. 52). Quando essa afirmativa é lançada para a realidade dos deficientes visuais, os produtos da cartografia tradicional são ineficazes. Os usuários com deficiência visual fazem parte de um grupo especial que necessita de dados e informações espaciais que lhes permitam estruturar seus próprios mapas mentais.

Destarte, o mapa tátil se apresenta como uma excelente alternativa para a construção do raciocínio geográfico, tendo em vista que se trata de uma ferramenta pedagógica de caráter inclusivo, e diante do exposto, fica clara a importância dos mapas táteis, principalmente para as pessoas com deficiência visual, mas a questão não é apenas disponibilizar esse tipo de material, mas como fazer isso de maneira adequada para que seja útil e propicie uma aprendizagem significativa do conhecimento espacial.

A Educação Especial no contexto estadual e no município de Serra/ES: potencialidades, desafios e limitações

A organização da Educação Especial no Espírito Santo se dá a partir da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), e sua Gerência de Educação, Juventude e Diversidade e Subgerência de Educação Especial (SEEE). No que diz respeito à deficiência visual, o Estado conta com apenas com um centro especializado de produção de material didático, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) que realiza produções e adaptações em Braille e outros materiais didáticos, presta atendimentos especializados e individuais, voltados para a pedagogia escolar, e principalmente para a melhoria da condição de vida dos cegos. O CAP oferece de forma gratuita aulas de leitura e escrita em Braille, musicalização e instrumentalização, canto, informática, orientação e mobilidade, e estimulação precoce, e aos professores oferece cursos de formação continuada (SEDU, 2019).

Dentre os municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, destaca-se o município de Serra. A estrutura organizacional para o atendimento da Educação Especial foi modificada a partir de 2015, com a homologação da Resolução CMES nº 193/2014, primeira

normatização específica que regulamentou a oferta. Posteriormente, a Resolução CMES N° 195/2016, aprovou as “Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Serra – ES” (SERRA, 2016). Antes tratada como uma única área da educação, o setor da Educação Especial foi modificado, contando com uma Coordenação de Educação Especial e assessores pedagógicos com formações específicas na educação especial, com a segmentação por área de deficiência, sendo definidos na resolução os atendimentos prestados, os atores envolvidos e suas atribuições.

O professor regente da sala de aula regular, assume o papel de mediador dos processos de construção do conhecimento, devendo garantir “ambiente agradável e sem discriminação, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa”, com a utilização de recursos didático-pedagógicos que potencializem os processos de aprendizagem. Os professores da deficiência visual, nas unidades de ensino com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), devem auxiliar o processo de inclusão na comunidade escolar, promovendo as adequações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, e solicitando junto à direção da escola os recursos e materiais específicos necessários para o bom funcionamento da SRM (SERRA, 2016).

Novos desafios e diálogos possíveis

Após a efetivação das entrevistas e a realização de leituras que propiciaram um diagnóstico geral dos problemas presentes acerca da construção do conhecimento geográfico de maneira significativamente inclusiva, verifica-se diversas questões que retardam o processo educacional acontecer de forma efetivamente inclusiva para todos os envolvidos. Um problema gritante ao tratar o

tema, remete-se a uma formação de profissionais da educação inadequada no que diz respeito à inclusão de estudantes não videntes. Esta dificuldade traz à tona uma discussão inerente ao próprio processo de formação do professor, visto que não é debatido, ou é superficialmente, durante a graduação, sobre a recente inserção de estudantes com deficiência, e sobre a urgência de debate sobre educação inclusiva para o suporte desta nova demanda. Para tanto, é necessária a prática inclusiva para além de apenas uma execução da lei. O que defendemos neste artigo é que o estudante com deficiência visual não deve ser tratado como uma exceção que necessita de uma adaptação do conteúdo “comum”, e sim que se torne comum a busca por práticas alternativas, que deem visibilidade aos outros sentidos, confirmando com o posicionamento de Camargo (2006) ao afirmar que:

"[...] planeja-se avaliar a participação, planeja-se que todos os alunos participem, planeja-se, portanto, realizar atividades que possibilitem aos alunos expressarem-se, comunicarem-se entre si, com o docente, tirando dúvidas, apresentando interpretações, hipóteses, questionamentos "durante as discussões em grupo" e não de forma isolada." (CAMARGO, 2006, pág. 16)

Os professores de geografia entrevistados, dos municípios de Fundão, Serra e Vila Velha, relataram experiências realizadas com a utilização do tato para a consolidação de alguns conceitos geográficos, aplicadas de forma intuitiva e espontânea. Alguns professores confirmaram o pouco contato com a utilização de mapas táteis, e a inexistência de materiais táteis específicos para o ensino da geografia do Espírito Santo.

No município de Serra, foi possível notar um esforço em potencializar o atendimento da Educação Especial. Nas entrevistas realizadas com atores da Educação Especial desse município, percebe-se movimentos relevantes, como a realização de Seminários da Educação Especial, para a ampliação dos debates sobre o tema.

Além disso, os professores estão envolvidos em Grupos de Estudos, cujos temas partem de suas percepções e das provocações que a realidade escolar os apresenta, e ainda colocá-los como protagonistas do seu processo formativo. O município também demonstra fortalecimento de sua rede de apoio na Educação Especial, a partir de trabalhos colaborativos entre a escola, o deficiente visual, a família e a comunidade.

Porém, ainda é necessário refletir sobre as estruturas, materiais e processos que envolvem as Unidades de Ensino e seu corpo pedagógico, para tornar esses espaços inclusivos, considerando novas concepções de construção de conhecimento, em especial a partir de materiais que desconsiderem a primazia da visão, em detrimento dos outros sentidos.

Evidentemente, não é o objetivo deste artigo contribuir com a concepção capacitista que impede aplicação de uma avaliação propriamente dita de acordo com o padrão educacional comum, porém reafirmar a necessidade de trabalhar *com* a deficiência de forma "[...] que a vinculação da avaliação do aluno com deficiência visual a elementos de caráter de não participação e de registros visando verificações, limita a avaliação [...]"(CAMARGO, 2006, pág. 16).

Sobre a perspectiva de prática inclusiva que foge da "inclusão excludente", onde o estudante com deficiência está inserido apenas pela obrigatoriedade da lei, nosso entrevistado **D.** afirma:

“[...] é por isso que cada um é diferente, porque cada um tem uma relação social diferente. [...] O que nós temos que fazer como professor? Com o pai, mãe, ambiente? É desenvolver com o aluno as relações mais qualificadas possíveis. [...] Por isso que eu falo das vivências, das aprendizagens desses momentos.” (Entrevistado **D.**, 2021)

À respeito desta relação social que é tão enfatizada nas entrevistas realizadas, é necessário pôr em destaque o viver *com* a deficiência. Portanto, ao pesquisar e elaborar novas propostas metodológicas para alunos com deficiência visual, a vivência que se consolida na participação é imprescindível para a evolução desta comunicação e para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

“Essa é uma coisa que eu aprendi: o material que a gente produz é às vezes até mais interessante para uma pessoa vidente. E não é só o Mapa Tátil, um material, um recurso. [...] Então a gente sabe que não é 39 + 1, são 40 pessoas, crianças, aprendentes, seres humanos, não tem o + 1, +2, não existe isso.” (Entrevistado **D.**, 2021)

Imerso neste contexto desafiador, é possível identificar algumas propostas que procuram colaborar para a construção do geográfico de maneira a promover uma prática educativa de fato mais inclusiva. Porém é necessário atentar-se ao fato de que o Mapa Tátil não deve ser entendido como uma peça fundamental de ensino,

mas sim complemento e resultado de uma prática educacional que deveria ser comum.

O trabalho evidenciou a importância da realização de futuras pesquisas que tratam da problemática da cartografia tátil visando a promoção dessa ferramenta dentro da Geografia. E que como consequência do desenvolvimento dos estudos acerca do tema, proporcionar debates em diferentes setores da educação, instituições e universidades no intuito de propor uma nova perspectiva quanto aos métodos de ensino, entendendo que a produção de materiais didáticos que se adequam às diferentes realidades, promovem a importantíssima participação dos estudantes não videntes de maneira realmente inclusiva. Diante do exposto, foi possível realizar algumas reflexões que buscam explicitar diversas ações que contribuam no processo de consolidação da Geografia em um ensino de fato inclusivo.

- Ampliação do corpo de pesquisas a respeito de novas linguagens cartográficas. Visando uma maior produção de conhecimento científico e conseqüentemente maior entendimento a respeito do tema;
- Inclusão da Cartografia escolar, em especial a tátil, nos programas de licenciatura tanto em Geografia como nos cursos de Pedagogia. Buscando uma capacitação de caráter mais inclusivo na formação dos professores;
- Intercâmbio de pesquisadores entre a universidade, instituições especializadas e escolas do estado. Buscando promover a troca das diversas experiências vividas pelos indivíduos envolvidos;

- Capacitação de profissionais para produção de mapas cartográficos táteis através de cursos especializados em parceria com a UFES. Objetivando uma maior produção de materiais didáticos inclusivos que podem ser usados em diversas escolas;
- Criação de uma rede colaborativa entre as secretarias municipais para troca de informações e experiências didáticas bem-sucedidas; buscando institucionalizar a questão, a criação de uma rede facilitaria a execução das atividades inclusivas por parte dos docentes.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e os estudantes saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. “O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” (Freire, 2005, p. 86).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. C.; LOCH, R. E. N. **Mapa tátil: passaporte para a inclusão**. Extensio – revista eletrônica de extensão, n. 3, 2005. Disponível em: http://www.extensio.ufsc.br/20052/Direitos_Humanos_CFH_147.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de março de 2021.

_____. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de março de 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 de março de 2021.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. **Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 12, n. 2, p. 149-168, ago. 2006.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. Dissertação de mestrado do curso de Geografia da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP. 2009.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020.

CASTREGHINI, Maria Isabel. **Cartografia tátil e representação espacial na orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual**. Paco Editorial. São Paulo/SP. 2016.

D. **Entrevista I**. Entrevista concedida a estudantes da disciplina de Tópicos III, do curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo. Sala Virtual Google Meet, em 04 de março de 2021.

DA SILVA, Eduardo Robini et al. **Caracterização das Pesquisas de Teses em Administração com Abordagem Qualitativa**. Revista de Administração de Roraima - RARR, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 204-223, ago. 2016. ISSN 2237-8057. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/adminrr/article/view/3032>>.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGEL, G. **Por que não teoria do conhecimento? Conhecer é criar**. Cadernos de Nietzsche n. 13, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto ataldo osta; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lorí ialí. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_d_eficiencia.pdf. Acesso em 7 de abril de 2021.

_____. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020 Cidades. Serra/ES**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em 5 de maio de 2021.

KASTRUP, V. **O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida**. psicologia, ciência e profissão, 2008.

LOCH, Ruth E. N. **Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais**. Portal da Cartografia. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas, Gráficos e Redes: elabore você mesmo**. Editora Oficina de Textos: 1ª Edição. São Paulo/SP. 2014.

MARTON, S. **Do dilaceramento do sujeito à plenitude Dionisíaca**. Tradução brasileira da conferência proferida na École Normale Supérieure de Paris em 14 de março de 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira. 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. WHO. (2016). **Disability and health** (Ficha Técnica atualizada em novembro de 2016). Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>.

PORTARIA Nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008 – **Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.** Acesso em: 30 de Março de 2021

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. Resolução CMES Nº 195/2016. **Aprova as Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Serra – ES e dá outras providências.** Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1UjU3O_b4aeA0PU-R9od4kk6gv_m6DT3K. Acesso em 03 de abril de 2021.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos.** Summus Editorial, São Paulo, 2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEDU. **Pessoas com deficiência visual contam com atendimento especializado na Rede Estadual.** Publicado em 08 de abril de 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/pessoas-com-deficiencia-visual-contam-com-atendimento-especializado-na-rede-estadual>. Acesso em 15 de março de 2021.

ROSOLÉM, N. P. **Um Breve Histórico Sobre os Estudos da Semiologia Gráfica no Brasil.** Geografia (Londrina) ISSN 2447-1747 v. 26. n. 1. p. 49 – 61, jan/jun, 2017.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de C.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** São Paulo: SEESP/MEC, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SENA, D.S.F. **A psicomotricidade na vida da criança portadora de deficiência visual: numa abordagem inclusiva.** 2005. Trabalho de pós-graduação “lato sensu” – Universidade Cândido Mendes, 2005.

VASCONCELLOS, R. **A cartografia tátil e o deficiente visual: Uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa.** 1993. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Faces da diferença: Entrevista concedida por Alfredo Veiga-Neto a Gilka Girandello.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 207-2016, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Entrevista com Carlos Skliar.** [Folha Dirigida]. Disponível em

<<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92>>. 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 22 de novembro de 2023

Aprovado em: 08 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3194

COMO CITAR:

SOARES RIBEIRO, F. A.; PEREIRA VIEIRA, L. Pegar para ver outras Cartografias: desafios e possibilidades do uso do mapa tátil no Ensino de Geografia para alunos não videntes. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 546-571. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3194>. Acesso em: dia/mês/ano.

**A (RE)PRODUÇÃO DOS
SABERES: EDUCAÇÃO E A
CERÂMICA ARTESANAL DO
DISTRITO ADMINISTRATIVO
DE ICOARACI, BELÉM-PARÁ**

*THE (RE)PRODUCTION OF
KNOWLEDGE: EDUCATION AND
CRAFTSMANSHIP CERAMICS IN
THE ADMINISTRATIVE DISTRICT
OF ICOARACI, BELÉM-PARÁ*

*LA (RE)PRODUCCIÓN DE LOS
CONOCIMIENTOS: EDUCACIÓN Y
LA CERÁMICA ARTESANAL EN EL
DISTRITO ADMINISTRATIVO DE
ICOARACI, BELÉM-PARÁ*

João Victor Rocha Leão

Graduado em Licenciatura plena em
Geografia pela Universidade do Estado do
Pará. Mestrando pelo Programa de Pós-
Graduação em Geografia da Universidade
do Estado do Pará (PPGG/UEPA).
E-mail: leaojoavitor@gmail.com

Wanessa Viviane Paixão Farias

Graduada em Licenciatura plena em
Geografia pela Universidade do Estado do
Pará. Pesquisadora PCI do Museu Paraense
Emílio Goeldi (MPEG).
E-mail: wanessa.viviane20@gmail.com

Resumo:

Pensar em produções artesanais nos faz entrever a importância do fazer humano, a interpretação da natureza e a expressividade dos pensamentos. A materialização da pesquisa teve como locus a Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso com suas bases no ensino interdisciplinar, pautando a formação dos educandos na valorização da relação sujeito-meio. Buscamos compreender a educação pautada em uma perspectiva voltada à transmissão de saberes tradicionais. Foram adotados como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e trabalhos de campo exploratórios. Extraímos de seus preceitos, uma visão que relaciona favoravelmente a educação e a valorização cultural da arte, tendo a escola como soma dos saberes tradicionais e da relação experiencial com o espaço. Nesse cenário, em um viés geográfico, apontamos o lugar enquanto conceito fundamental para a análise da relação entre escola e comunidade, atuando como uma potência à manutenção do projeto e o seu caráter efetivo no sentido educacional. Em suas práticas, as oficinas guardam grandes potenciais educacionais mas encontram desafios diários em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Cerâmica artesanal, saberes tradicionais, educação, lugar.

Abstract:

The research materialization had as its locus the Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso school, with its bases in interdisciplinary teaching, guiding the formation of students in the appreciation of the subject-environment relationship. We seek to understand education based on a perspective focused on the transmission of traditional knowledge. Bibliographic research and exploratory field work were adopted as methodological procedures. We extract from its precepts a vision that favorably relates education and the cultural appreciation of art, with the school as the sum of traditional knowledge and the experiential relationship with space. In this scenario, in a geographic bias, we point out the place as a fundamental concept for the analysis of the relationship between school and community, acting as a power to maintain the project and its effective character in the educational sense. In their practices, the workshops hold great educational potential but encounter daily challenges in their development.

Keywords: Craftsmanship ceramics, traditional knowledge, education, place

Resumen:

La materialización de la investigación tuvo como locus la Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso con sus bases en la enseñanza interdisciplinaria, orientando la formación de los estudiantes en la apreciación de la relación sujeto-ambiente. Tratamos de entender la educación desde la perspectiva de la transmisión de los conocimientos tradicionales. Como procedimientos metodológicos se adoptó la encuesta bibliográfica y el trabajo exploratorio de campo. De sus preceptos extraemos una visión que vincula favorablemente la educación y la apreciación cultural del arte, con la escuela como suma del saber tradicional y la relación vivencial con el espacio. En este escenario, con un sesgo geográfico, señalamos el lugar como concepto fundamental para el análisis de la relación entre escuela y comunidad.

actuando como fuerza para mantener el proyecto y su carácter educativo efectivo. En sus prácticas, los talleres tienen un gran potencial educativo, pero encuentran retos diarios en su desarrollo.

Palabras-clave: Cerámica artesanal, saberes tradicionales, educación, lugar.

Introdução

Pensar em produções artesanais nos faz entrever a importância do fazer humano, a interpretação da natureza e na expressividade dos pensamentos. Compreendendo o artesanato enquanto uma prática constituída socialmente, trilharemos aqui sobre suas ideias e construções envoltas à educação.

Raywen Ford (1999) percebe a importância do artesanato e do seu papel para a formação crítica e análise constitutiva das crianças do ensino formal básico, tendo como visão o sistema educacional de Londres na última década do século XX, sendo esse o início da discussão acerca da importância de introduzir disciplinas voltadas às artes enquanto obrigatórias para a formação infantil naquela cidade, tendo sua importância pautada na socialização e criação de noção de valor dos objetos feitos artesanalmente, defendendo um currículo escolar que valorizasse todas as inteligências e expressões (FORD, 1999).

No Brasil, culturalmente rico em expressões artesanais, o ensino formal do artesanato se apresentou de diferentes formas, desde os aparatos da Revolução Industrial e ideal envolto ao trabalho artesanal, sendo registrado em decreto no ano de 1966, no estado de São Paulo, onde foi denominado como Trabalhos Manuais e Economia Doméstica (SANTOS, 2016). Anos após, mesmo com novas preocupações de níveis nacionais e rumando a uma valorização do patrimônio cultural brasileiro o debate busca uma melhor inserção no currículo escolar, valorizando as habilidades e

os procedimentos das técnicas de produção artesanal, além de inserir debates acerca da profissão de artesão (SANTOS, 2016).

Cristina Cavallo e Esther Hermes Luck (2022) se pautam na aprendizagem criativa de Mitchel Resnick, para nos transmitir o olhar que pense na educação a partir da construção de algo carregado de significado, de sentido e com conexão direta ao educando, sendo ele um ser carregado de vivências externas, gerando assim, um processo de aprendizagem enriquecedor. Essa educação do fazer, quebra paradigmas da educação tradicional e enfoca a sua importância no processo (CAVALLO; LUCK, 2022).

Mas, voltamos aqui nossos olhares para a educação de crianças e jovens em uma realidade amazônica. No Distrito Administrativo de Icoaraci, administrado pelo município de Belém, mais precisamente no bairro do Paracuri, historicamente há nos pressupostos locais a reprodução artesanal da cerâmica marajoara.

Sendo, desde a sua formação, a extração do barro para diferentes usos, um fator econômico do local devido às abundantes reservas do material nas suas imediações. É então nessa realidade que se deu início a formação de uma cadeia de artesãos, que há décadas formam e reforçam o poder da identidade cultural “pois atualmente combina traços da história indígena regional com inovação artística, fruto da originalidade criativa do artesão do Polo Ceramista de Icoaraci” (VIEIRA; ALVES; PONTES, 2016, p. 01).

Pensamos assim na importância dos saberes tradicionais e na forma de transmissão desse modo de vida, pautado na criação artística e na reprodução de saberes materiais e imateriais, destarte, “por meio desse processo os artesãos expressam uma reflexão do mundo, constituída por uma sensibilidade,

conhecimento das técnicas e pelas relações sociais estabelecidas na produção” (TAVARES; FIGUEIREDO, 2012, p. 106).

Assim, traçando o olhar geográfico à análise e a pesquisa, nos pautamos na importância do lugar, conceito presente entre a constelação de categorias da Geografia. Buscamos com o conceito, compreender as nuances que nos pautam ao pertencimento e à identidade, sendo o lugar, o espaço dotado de percepções, experiências e valores e aqui o compreenderemos enquanto uma possibilidade para a apreensão da realidade. Considerando que os lugares do cotidiano são dotados de sentido e comportam diversas dimensões para a interpretação e o entendimento espacial (TUAN, 1983).

A materialização da pesquisa teve como lócus a Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, localizada no bairro da Ponta Grossa, pertencente ao Distrito Administrativo de Icoaraci. Vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC - Belém), a escola tem suas bases no ensino interdisciplinar, pautando a formação dos educandos na valorização da relação sujeito-meio, promovendo diversas atividades que encontram na cultura local a sua questão de partida, dentre elas, as atividades voltadas para a produção artesanal da cerâmica.

As características aqui descritas, aos nossos olhares encontram-se atravessadas pelo pensamento da (re)produção, pois, iniciamos uma busca pela análise do que acreditamos estar envolto da reprodução e da produção. Assim, ao mesmo tempo que algo é reproduzido por meio de uma ação, implica naturalmente na produção de novas possibilidades a partir do seu ponto inicial.

Diante do exposto, surge o questionamento acerca de quais seriam as relações entre o ensino da produção artesanal de cerâmica, a afirmação dos saberes tradicionais e a relação com o lugar?

Em uma primeira parte abordamos a respeito do histórico da cerâmica artesanal e sua trajetória rumo ao Distrito Administrativo de Icoaraci e a importância desse saber tradicional para a cultura local. Em um segundo momento compreendemos o conceito lugar, presente na constelação geográfica de nossa ciência como fator potencial para a análise da abordagem metodológica das oficinas.

Em nossa terceira parte vislumbramos as minúcias de materialização das oficinas de cerâmica artesanal ministradas pelos profissionais da educação da Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso e sua abordagem em meio a Comunidade do Paracuri.

Objetivos

Partindo da problemática apresentada, a pesquisa busca compreender a educação pautada em uma perspectiva voltada à transmissão de saberes tradicionais, materializados pelas oficinas de produção da cerâmica artesanal.

Como objetivos específicos buscamos: 1. debater a respeito dos saberes tradicionais, 2. entender o conceito de lugar como potencial ao fortalecimento dessa educação aqui relatada, 3. alcançar a relação entre educação e transmissão de saberes tradicionais e 4. vislumbrar uma análise a respeito das oficinas do

Liceu escola e sua possível efetivação enquanto fortalecedora da cultura do Distrito Administrativo de Icoaraci.

Procedimentos metodológicos

Foram adotados como procedimentos metodológicos os seguintes passos: o levantamento bibliográfico, voltado para o aprofundamento teórico das principais discussões a respeito do tema proposto na pesquisa, como o estudo da educação, os debates referentes à transmissão dos saberes tradicionais e os levantamentos a respeito do conceito de lugar.

Foram realizados trabalhos de campo exploratórios na bairro da Ponta Grossa, na Feira de Artesanato do Paracuri, na Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso e participações em suas atividades voltadas ao ensino da produção de cerâmica, com o objetivo de traçar o relato narrativo e vivenciar a realidade que desejávamos alcançar.

Lacoste (2017) entende a importância da exploração em lócus por parte dos geógrafos, apontando caminhos possíveis que partem de um conhecimento local a uma necessidade de respostas maiores que encontram na pesquisa de campo suas bases:

o trabalho de campo para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é ela também, indispensável. Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais as amplas. (LACOSTE, 2017, p. 91).

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, atenta à relação do lugar e em particular às implicações da produção artesanal da cerâmica para o sentido de lugar e fomentação de sua transmissão por meio do saber tradicional. Para Prodanov e Freitas (2013):

a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A abordagem qualitativa obedece a fatores de análises sequenciais, pois:

depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Podemos, entretanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação do relatório (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 113).

O estudo conta com dados primários obtidos em campo através de diálogos com os estudantes e professores por meio de conversas informais e formais, onde houve a aplicação de entrevistas estruturadas e semiestruturadas descritas na íntegra com os nomes reais de seus entrevistados com base em suas autorizações prévias. Destaca-se a compreensão da trajetória dos sujeitos para engendrar uma análise crível da realidade vivenciada. Nesse sentido, a pesquisa buscou ser participante, pois o resultado

conta com a interação e vivência entre pesquisador e membros pesquisados.

Assim, partindo das questões norteadoras, a pesquisa desenvolveu-se de forma cronológica, onde o estudo/análise foi feito em etapas que se complementam e interagem entre si, na perspectiva de organizar as fontes para coleta de dados e para o exercício de análise.

Resultados

Nos anos iniciais da formação da criança, a escola se apresenta como um meio de socialização e formação, junto com o arcabouço familiar, fazendo parte da concepção que fundamentará a visão de mundo da criança e sua vivência prolongada enquanto cidadão (CALLAI, 2005).

Sendo essa naturalmente uma preocupação da Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, onde os desenvolvimentos de diferentes oficinas de ensino formam o seu componente curricular, compreendendo a importância do contexto social de inserção da criança para a sua formação enquanto cidadão, sendo essa materialização no currículo escolar por meio das oficinas de música, dança, pintura e artesanato constituindo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (COSTA, 2017).

Fundada em 1996, visando dentro da rede pública de Belém o projeto de “Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável”, a escola nasceu voltada a atender os filhos dos oleiros do Distrito Administrativo de Icoaraci, visando fomentar os processos de auto sustentabilidade, autoconhecimento

e desenvolvimento da população, com base em uma educação libertadora na sua gestão administrativa e educacional, tendo como objetivo “promover a educação como processo democrático que possibilite o despertar da consciência crítica e reflexiva acerca dos problemas econômicos, políticos e culturais da sociedade” (COSTA, 2017, p. 53).

O Liceu é ainda composto pelo Núcleo de Artes Lais Aderne, prédio anexo composto por salas equipadas e destinadas às diferentes necessidades do ensino, responsável por abrigar as oficinas promovidas pela escola, local onde o seu projeto pedagógico ganha vida. Seus usos se dão na promoção da educação integral proposta no PPP e na criação da relação entre escola e comunidade.

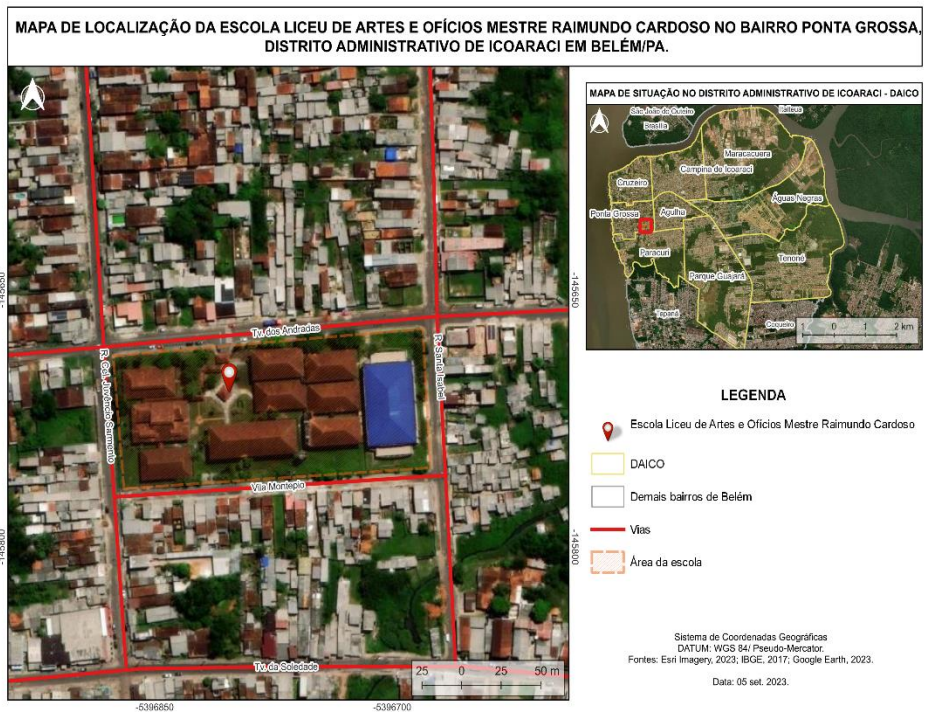
As oficinas pautadas em um projeto interdisciplinar envolto pela arte e educação como soma de forças para a formação cidadã e que pretendem “ampliar o conhecimento sobre argila e suas possibilidades” (COSTA, 2017, p. 56) se nomeiam por expressão gráfica e modelagem em argila, beneficiamento de argila, decoração em cerâmica, educação ambiental, educação patrimonial e educação alimentar.

A busca pela valorização da identidade local pode ser identificada no nome dado à escola, o qual homenageia o mestre ceramista Raimundo Saraiva Cardoso, importante estudioso da arte ceramista indígena da Amazônia e propagador da aplicação das técnicas tradicionais a partir de seus estudos em suas réplicas conhecidas pelo rigor e pelo cuidado com o material (COSTA, 2017).

O entrelace que aqui deve ser explicado remonta ao entendimento espacial da escola. Apesar de localizada no bairro da Ponta Grossa (Figura 1), o processo de construção e efetivação do

projeto escolar teve como guia os preceitos da Comunidade do Paracuri. Esta, por sua vez é formada por oleiros com tradição familiar que há anos firmaram ali sua morada e seu local de trabalho. A escola encontra-se assentada nos limites entre os dois bairros (bairro do Paracuri e bairro da Ponta Grossa), no entanto, quando referenciada, a escola é entendida pela população e pelos profissionais da educação enquanto pertencente ao bairro do Paracuri, sentido esse que nos liga a um saber locacional. Em busca de uma compreensão mais clara, trataremos a respeito do assunto entendendo a escola enquanto localizada na Comunidade do Paracuri.

Figura 1: Localização da Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Autores (org.), 2023.

Os rumos da pesquisa se deram em diálogos e visitas à escola, contando com o total apoio do corpo docente e administrativo. Sendo assim, analisando o debate frente à fundamentação teórica e somadas às experiências em lócus, fizemos por escolha a divisão de três caminhos possíveis para a compressão do debate.

A cerâmica artesanal e os saberes tradicionais

Pensar o artesanato na Amazônia, uma região historicamente formada por diferentes povos e culturas com expressões de sua arte materializadas de formas diversas nos abre um leque de possibilidades frente a realidade.

O artesanal em si pode ser compreendido em sua visão voltada ao extrativismo, da pesca a coleta de insumos da floresta, cabendo a uma realidade econômica específica de uma comunidade da floresta. No entanto, pensando em expressões artísticas, Marcia Bezerra (2020) aponta a importância do artesanato produzido na Amazônia e seu reconhecimento científico internacional enquanto à soma de conhecimentos pré-coloniais diversos. De pinturas rupestres encontradas no município de Monte Alegre às peças de cerâmicas marajoara, o passado artesão da Amazônia codifica um saber, nos apresenta uma forma de ver o mundo, nos faz refletir sobre o passado e configura sua importância no presente como um saber para nossa civilização contemporânea (BEZERRA, 2020). O debate proposto versa a respeito do uso da indumentária e do arcabouço do conhecimento tradicional na contemporaneidade, onde

o mundo material busca ter parte desse conhecimento e se utiliza de réplicas artesanais trabalhadas para os usos científicos, museólogos e comerciais.

O Distrito Administrativo de Icoaraci neste quadro, aparece na iconografia das referências do artesanato de origem marajoara na Amazônia. A prática da olaria no Distrito é de origem antiga, o trabalho com a argila se configura como uma característica fundamental da comunidade do bairro do Paracuri desenvolvendo telhas e cerâmicas utilitárias de uso diário.

Nas primeiras décadas do século XX a arte marajoara entra nos circuitos internacionais de museus com suas peças originais expostas a pequenos públicos academicistas e adeptos da ciência e com pensamento moldado pelo estilo europeu de arte. No entanto, em meados da década de 1960 com o olhar voltado para a valorização internacional da arte ceramista marajoara fruto de uma cultura científica, dois mestres se destacam na produção das cerâmicas marajoaras com o uso dos grafismos, sendo eles, o Mestre Cardoso e o Mestre Cabeludo (FRADE, 2003; BEZERRA, 2020).

O trabalho dos mestres com significados avanços neste período contou com o apoio do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e com a abertura do seu acervo para que o entendimento da preservação da arte não se encontrasse apenas em suas coleções originais, mas enquanto contato, enquanto saber vivo, feito e refeito pelas mãos dos ceramistas (FRADE, 2003).

Assim, Mestre Cardoso avançou com as representações, ganhando notoriedade internacional e espaços em museus com suas réplicas, tendo em vista as condições em que as peças originais são encontradas devido às condições climáticas da região que

desfavorecem a preservação, elevando sua arte ao rigor científico servindo a pesquisadores devido aos seus estudos.

O movimento com raízes em Mestre Cardoso na elaboração das réplicas incorporou na comunidade oleira do Paracuri a necessidade de introdução do conhecimento da arte tradicional apreendida. Mestre Cabeludo parte da cerâmica utilitária, das indumentárias produzidas para o dia a dia e insere nelas o rigor do grafismo presente nas peças originais marajoaras, agora já replicadas e mais acessíveis. São vasos, jarros, vasilhas e copos com detalhes rigorosos próprios dos grafismos das peças de cerâmica originais. Tal fenômeno coincide com o aumento do turismo na região amazônica, tornando a produção do Paracuri referência em arte marajoara (FRADE, 2003).

Os dois mestres seguiram rumos diferentes na concepção da arte da cerâmica, Mestre Cardoso seguiu os caminhos da replicação, recriando peças a níveis importantes e com valor significativo para o estudo acadêmico da arte marajoara. Seguindo outro rumo, também trabalhando na valorização da arte e do artesão, Mestre Cabeludo criou novos estilos partindo das características dos desenhos marajoaras originais, marcando a importância do seu trabalho e da comunidade do Paracuri. (FRADE, 2003).

O que nos permeia nesta busca nos faz avançar aos rumos dos saberes tradicionais aqui relatados nos trabalhos fundadores dos mestres oleiros do Paracuri. Nesse caminhar, P. Justino Sarmiento Rezende (2013) traça a forma com que nossos saberes amazônicos são entendidos ao longo da história de nossa colonização. Após o contato forçado, os que aqui estavam são

desconsiderados enquanto seres humanos construindo um viés de descrença sobre o direito à vida e aos próprios saberes (REZENDE, 2013).

Mesmo em dias atuais, boa parte do que entendemos como saber tradicional para a sociedade atravessa o campo do contemplativo, entendidos como a raiz de um povo, a identidade de uma terra. Mas quando pensamos no sentido prático, na vida usual, boa parte desse pensamento é desconsiderado dentro de um viés muitas vezes político. Havendo assim, uma maior valorização à rigor científico dentro das academias, onde, infelizmente boa parte dos detentores são entendidos enquanto sujeitos a serem pesquisados e não agentes da sua própria história.

Rezende (2013) explora a ideia dos saberes tradicionais a partir de sua vivência enquanto indígena do povo *Ītāpinopona-Tuyuka*. Para o autor, os saberes tradicionais fluem de quatro entendimentos. Seu primeiro ponto parte do entendimento das pessoas enquanto seres inteligentes, “são capazes de enxergar o mundo, de enxergar as pessoas, perceber os desafios históricos, sabem dar respostas para os desafios de cada momento histórico” (REZENDE, 2013, p. 202). Parte desse processo é o guia fundamental da prática de transmissão dos saberes, “falando-mostrando-fazendo” e aprendendo por meio do “ouvindo-vendo-fazendo” sem que haja a inferiorização de uma inteligência dentro de um quadro coletivo (REZENDE, 2013).

Em uma perspectiva geográfica baseada nas questões alavancadas, os saberes tradicionais compõem os preceitos da análise de ser e estar no mundo, aproximando a esse ponto a visão

humanística da Geografia, que versa sobre as experiências dos indivíduos e suas formas de viver no mundo.

O saber fazer da cerâmica está envolto por formas constituídas historicamente, transpassados através dos tempos em um conjunto de técnicas próprias de uma sociedade. Hoje, esses saberes, reforçados e aplicados visam a manutenção da história e de sua importância para a comunidade que o produz, são elevados ao nível escolar ganhando a força da classe educadora para o reforço de sua importância para as gerações em formação.

Em escala expansiva, sem desconsiderar a importância do fator econômico para quem o produz, esse saber ganha aspectos contemplativos como representante de um período histórico amazônico, sendo esse seu valor usual ao público consumidor.

O lugar como possibilidade

Em uma perspectiva geográfica da realidade, o lugar é o lar do íntimo, é o espaço encoberto pelas experiências boas ou ruins relacionadas ao vivido. Assim, analisar a sua importância para um parecer pessoal e enriquecedor dos aspectos do local é como o enxergamos como uma possibilidade para o avançar das nossas ideias propostas em debate.

Yi-Fu Tuan (1983) compreende os aspectos de lugar enquanto o diferencia do espaço, reconhecendo seus fatores usuais enquanto conceitos e termos comuns em nossa ciência. Em suas primeiras linhas, declara que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade” (TUAN, 1983, p. 03).

Tal quadro levará a análise crível a respeito do lugar e seu entendimento enquanto o lar, o bairro ou a cidade natal. Sendo o lugar, o espaço dotado de valor, experiência e significado, sendo também passível a se apresentar em diferentes escalas estando sempre apoiado na experiência, sendo de visão “o espaço transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 14).

A palavra e o sentido de síntese para Tuan (1983) em relação ao lugar seria a perspectiva da experiência. Ela abrange o mundo exterior ao ser, contempla os sentimentos e amplia o eu, “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender” (TUAN, 1983, p. 10).

Em uma perspectiva de vida, o ser humano em sua fase adulta experiência uma vida já moldada pelos seus conhecimentos de espaço e lugar, mas como aponta Tuan (1983) todos iniciamos a trilha da vida como crianças. Assim:

com o tempo, do confuso e pequeno mundo infantil, surge a visão do mundo do adulto, subliminarmente também confusa, mas sustentada pelas estruturas da experiência e do conhecimento conceitual. Apesar de estarem as crianças, logo após o nascimento, sob influências culturais, os imperativos biológicos do crescimento impõem curvas crescentes de aprendizagem e compreensão que são semelhantes e podem, portanto, transcender a ênfase específica da cultura. (TUAN, 1983, p. 22).

O descobrir da vida de uma criança é retratado como um caminho percorrido pelo entendimento dos espaços através dos sentidos, vistas como nossas primeiras relações de contato com o mundo. O alimentar-se, o toque da mãe, os sons ao redor, as

primeiras imagens, formam sentidos e sensações de experiência na criança que formam uma vida.

A abordagem e o entendimento de lugar nesta fase ligam a criança a entender a mãe como o seu primeiro lugar, sendo ela o seu primeiro comportamento de afeto, refúgio e segurança. Com o evoluir da infância, a perspectiva de lugar passa a mirar objetos, condições mais materiais de visualização. Sua cadeira é vista como o seu lugar, nela há alimentos, satisfação, carinho e contato com a mãe, mas também frustração e tristeza por comer o que não lhe cai bem no paladar. Nos passos posteriores, a visualidade da criança evolui seu sentido de lugar, passa a ter curiosidade sobre nomes e espaços, entende a existência da sua casa no mundo e passa a associar pessoas a lugares (TUAN, 1983).

A visão geográfica de lugar se aproxima da criança quando suas respostas ganham características mais específicas, seu bairro, sua casa, seu quarto são estornados de sentidos de afetividade ou não, mas são lugares em um olhar geográfico. As descrições dos seus atos são mais detalhadas, seu desenvolvimento na escola evolui à medida em que seu olhar de mundo progride.

Em linhas evolutivas, esses são os primeiros passos do sentido de lugar em nossa primeira infância. Assim:

o lugar pode adquirir profundo significado para o adulto através do contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos. Cada peça dos móveis herdados, ou mesmo uma mancha na parede, conta uma estória (TUAN, 1983, p. 37).

Em outra obra, Tuan (1980) aborda o conceito de Topofilia como o estudo da percepção, o traço afetivo entre o ser e o lugar, uma carga experiencial pessoal do meio ambiente material. Mesmo

que sejamos seres sociáveis, competentes em dividir espaços, sendo essa uma de nossas características evolutivas enquanto espécie e fundamentais a nossos passos históricos de percepção do meio ambiente, somos primorosos em experiências pessoais formadoras de mundos pessoais inteiros, sendo nossa carga de vivência o coeficiente fundamental de nossa percepção (TUAN, 1980).

A Topofilia pode não ser em muitas situações a maior sensação humana, vários são os indivíduos que negam, indeferem ao seu meio que moldam suas vidas. Mas quando utilizada de forma emocional é reveladora das sensações potenciais dos lugares, traçando a subjetividade humana em seu poder de experiência. A cultura é ressaltada como ponto fundamental ao debate pois ela abarca a carga histórica fundamental da formação da visão de mundo do ser, contornando sua prática de vida em uma experiência completa com o meio ambiente, levando a frente seu modo de vida (TUAN, 1980).

Erika Moreira e Rosângela Hespanhol (2007) apreende o lugar em um contexto de análise dos bairros rurais e sua formação enquanto comunidade singular em meio a homogeneidade da revolução técnico científica, formulando a oposição da globalização e fundamentando a manutenção do particular mesmo nos dias atuais.

Em sua análise, o lugar é não apenas a soma de todos os objetos, um acúmulo do que já se foi feito ou vivido, mas sim um conjunto de relações que mesmo opostas, se complementam, vivendo em sentido em que há existência de pares dialéticos “o novo e o velho, o tradicional e o moderno, o exógeno e o endógeno, enfim,

as mudanças e as permanências” (MOREIRA; HESPANHO, 2007, p. 49).

Moreira e Hespanhol (2007) em suas linhas de análise do lugar, constroem caminhos para o seu entendimento enquanto um espaço fundamentalmente social, composto por ações de atores e de trocas, versando sobre as influências não apenas internas, mas externas, reconhecendo que o sujeito que vivencia o lugar está presente no mundo.

Ideia perpassada por Ana Fani Alessandri Carlos (2007) que busca compreender se há ainda singularidade em um mundo exposto pela globalização. Seu ponto compreende os lugares escorados e apropriados pelo sentido das práticas cotidianas, o desenvolvimento da vida como tecido formador do lugar, assim, explana que “as relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2007, p. 17).

Pensando no lugar em um sentido cotidiano da vida, Carlos (2007) alavanca exemplos como o bairro, a comunidade, a praça, a rua e a casa. Porções do espaço vivido onde se compreende que a experiência de lugar se efetiva. São relações de vizinhança, de usos, convívios, modificações e aprendizados que são vividas pelo corpo e criam relações de afetividade ou de aversão (CARLOS, 2007).

O caminho no entendimento do lugar na obra da autora perpassa por entender o seu sentido relacional, cada experiência, cada conjunto de sentidos formam uma noção de lugar em um ser. Cada questão em nosso convívio com um conjunto de espaços

específicos cria sensações diferentes de lugar. Assim, “o lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso” (CARLOS, 2007, p. 18).

A compreensão do lugar trilhada a esse quesito, nos apresenta um conceito formado por uma construção social relacional, constituído por uma rede de significados, habitat do plano do vivido, do conhecido e reconhecido.

Em busca de uma análise a primor dos nossos estudos propiciados pela pesquisa, entendemos a Comunidade do Paracuri, a Escola Liceu como lugares formados e de potencial transmissão de afetividade através da identidade ceramista constituída ao longo da história.

Em pontos locacionais formais, a Escola Liceu está localizada no bairro da Ponta Grossa vizinho ao bairro do Paracuri. No entanto, no entendimento dos profissionais da educação e da comunidade, a escola está localizada no bairro do Paracuri, ou como tratamos aqui, a Comunidade do Paracuri, como já ressaltado. Há nesse cenário o peso do projeto escolar, originalmente construído juntamente à população e com foco central ao entendimento do ensino formal das crianças e adolescentes em fase escolar.

A moção da escola de um local a outro em um cenário identitário, acima de um erro ou em visões severas vista como uma ignorância, revela um quadro construído socialmente a partir da vivência com o espaço. O lugar emerge da experiência relacional por meio da afetividade entre comunidade e escola.

A escola emerge na comunidade como questão central a seu atendimento, ela garante a formação das futuras gerações em um

sentido formal conforme exige os currículos que nos regem e constitui um cenário cultural em que a cerâmica aparece como protagonista em um dia a dia escolar.

As oficinas se apresentam enquanto fortalecedoras da identidade cultural presente na comunidade, valorizada dentro dessa realidade. Levadas ao ensino institucional, as oficinas contam como uma formação a ser apreendida pelos filhos da comunidade. Formando vivências únicas com o espaço escolar e em comunidade, dando um novo olhar para um trabalho que muitas vezes visto em casa, ganha novo sentido na escola com a presença dos mestres e dos colegas.

Mesmo que o trabalho seja feito com gerações que comumente não valorizam o trabalho em sentidos mais usuais, a busca pelo sentimento de valorização cultural e histórica está presente no que Tuan (1980) chamou de Topofilia, sendo esse sentimento assiduamente buscado pelas oficinas.

O trabalho que é feito com jovens e adolescentes também deve ser um ponto a ser ressaltado, pois, a relação com o espaço em um sentido de lugar, conta também com a relação temporal. Muitas vezes o sentimento de pertencimento ocorre já na vida adulta, sendo ele resultado de um contínuo acréscimo de sentimento (Tuan, 1983).

Por abranger a vida cotidiana em um sentido experiencial, compreendemos aqui o lugar enquanto uma possibilidade de fomento a valorização da arte ceramista e importante condutor para formação das crianças e dos adolescentes nas oficinas em que a arte ceramista se apresenta como quesito comum entre comunidade e escola. “[...] O lugar enquanto construção social, abre a perspectiva

para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço” (CARLOS, 2007, p. 22).

Pondo a frente um arcabouço histórico, entendendo a arte ceramista enquanto um ponto de fluxo, pois sua dinâmica é horizontal, não teve início nesta geração e nem tem preceitos de findar-se nela. Seu uso abraça gerações que dela dependem e que nela visualizam um projeto de futuro.

Helena Copetti Callai (2010) nos vangloria no debate ao destacar a importância do cotidiano e do contexto escolar para o ensino e aprendizagem, buscando na formação locacional o fundamento para a formação cidadã. Tais fatores contextuais levam em consideração:

tudo aquilo que diz respeito à vida dos alunos e das pessoas com quem convive; é o seu cotidiano. Isso tudo configura a cultura que emerge deste contexto e que permite que as pessoas tenham os elementos para construir sua identidade e pertencimento (CALLAI, 2010, p. 26).

Em sua obra, as abordagens valorizam a educação dentro da disciplina de Geografia, no entanto, partindo de nossa realidade, busca-se enxergar a análise geográfica dentro das oficinas propostas pela escola, em assuntos que rumam ao pensamento extrativa, devido a origem da argila, a economia, devido ao feito turístico do distrito e a análise cultural. Assim:

o estudo do lugar pode ser o tema para iniciar a reflexão sobre o aprender geografia e o tratamento do cotidiano incorporado na pauta de conhecimentos a serem abordados na escola revela a ligação que cada um (aluno) tem com seu mundo (CALLAI, 2010, p. 25).

Nesse cenário, a importância de se trabalhar o lugar em perspectiva vivencial, é o fomento para que a arte ceramista permaneça viva naqueles que hoje a apreendem e permaneça em relevância para um futuro usual da arte, carregando consigo a história de um povo, o seio de nascença da comunidade e o trabalho fomentado pela escola.

A educação e a cerâmica artesanal na Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso

A educação em um sentido tradicional, nos remete a uma realidade em que professores falam e educandos ouvem. Esse cenário por anos pareceu ser o certo em uma visão de mundo onde a educação permeia a ideia em que se necessita preencher uma série de fatores comuns que valorizam apenas um sentido de aprendizado.

Teóricos da educação vem há anos elaborando ideias a respeito dos seus entendimentos do que seriam os preceitos educacionais mais possíveis de serem aplicados às realidades quando pensamos em uma educação mais favorável e acessível.

A teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel nasce a partir de um contexto dos anos 1950 em que as teorias educativas se baseavam no paradigma condutista, criticada por se pautar no objetivismo e no positivismo, encadeando um processo de resgate do pensar humano desvalorizado por essa corrente até então predominante. As respostas vindas de diferentes teóricos em uma onda coletiva passam a avançar o debate a respeito dos simbolismos para a compreensão de uma realidade educacional. A

nova vertente, o cognitivismo, tem em David Ausubel um dos seus principais representantes (FRAZZON, 1999).

Na década de 1960, Ausubel inaugura em sua obra a teoria da Aprendizagem Significativa partindo do estabelecimento do processo de aprendizagem vinculado aos conhecimentos prévios do educando, levando como fonte os seus conhecimentos de vida e as suas visões de mundo como fatores valorosos ao estabelecimento da educação. A aprendizagem para ser significativa deve contar com os conteúdos já apreendidos pelo aluno e interagir metodologicamente na sua estrutura de conhecimentos dando assim significados e importância a nova aprendizagem. Assim, a sua efetivação “pode ser alcançada pelo envolvimento do aluno na recepção ou descoberta do conhecimento” (FRAZZON, 1999, p. 11 - 12).

Ausubel entende que alguns preceitos mais específicos, em um processo de organização, apegam-se a conceitos mais gerais a qual o educando teve acesso por meio do seu processo de vida, formando uma estrutura cognitiva hierárquica de conhecimento, representando a cadeia experiencial do aluno (MOREIRA, 1995).

As oficinas formadas na escola desde a sua fundação atuam no sentido em que reconhecem os conhecimentos prévios dos educandos, neles existentes por meio da tradição familiar ou/e pelo reconhecimento da tradição ceramista do Distrito Administrativo de Icoaraci.

Nas falas do mestre ceramista Carlos Pantoja, a metodologia das oficinas atende a um processo de conhecimento cultural e foca no educando como ponto final do processo de aprendizagem, entendendo que:

a importância é que o aluno, como ele mora nessa localidade ele tenha esse conhecimento dessa cultura, porque um dia, ele pode ficar aqui ou se ele vier a viajar, morar em outro estado, se alguém perguntar pra ele, ele “não, eu estudei em uma escola, eu tenho toda essa base do conhecimento da cerâmica...” mesmo que ele não trabalhe, é esse o objetivo da escola, o projeto, nós não vamos formar ceramistas, mas nós vamos passar o conhecimento pra eles, dessa cultura, essa cultura vai ser sempre lembrada e renovada, porque o aluno sai da escola mas entra outros. Então essa cultura nunca vai morrer, ela vai ser sempre lembrada, então é esse pensamento e muitas pessoas não entenderam, porque pensaram que vai ter o núcleo de arte e pensavam que ia profissionalizar todo mundo, mas estavam esquecendo dessa continuidade da cultura, tanto que chegou um dia aqui na comunidade a proposta dessa escola e eu que sou daqui comecei a trabalhar... (PANTOJA, Trabalho de Campo, 2023).

A trajetória de mestre Pantoja se trilha junto com a escola por ser ele um dos seus mestres ceramistas mais antigos. Atuando com a cerâmica desde os seus 13 anos, iniciou na escola ainda em sua fundação no ano de 1995. Sua visão sobre o projeto é positiva em grande parte, pois acredita que o trabalho feito valorizou as necessidades da comunidade no período de sua formulação. Seu trabalho atualmente é voltado para as três fases da cerâmica, a marajoara, a tapajônica e a cerâmica Icoaraci:

eu faço uma relação muito teórica primeiro com eles e depois eles vão pra prática, o aluno vai ter esse conhecimento, vai ter esse experimento, ele vai limpar a argila, vai mexer com ela, vai pro tordo, vai fazer esse contato com o movimento da argila e fazer os objetos, muitos alunos, eles têm a facilidade de mexer e fazer os objetos, se fosse realmente ensinar eles a fazer a cerâmica eles aprendiam rapidinho... Apesar de ter muitos jovens eu vejo que ainda tem o interesse, eu vejo,

bato foto dos que se se destacam e assim se fosse trabalhar aquele aluno rapidinho ele ia pro profissionalizante... (PANTOJA, Trabalho de Campo, 2023).

Um dos fatores que fazem o mestre Pantoja vangloriar o projeto da escola Liceu relaciona a formação da Sociedade de Artesãos e Amigos de Icoaraci (SOAMI) que se deu juntamente a criação do projeto da escola, atualmente com cerca de cinquenta expositores e com seu espaço físico na orla do Distrito Administrativo de Icoaraci. A criação da associação e a fixação das oficinas no espaço escolar também geradoras de renda aos ceramistas são vistas pelo mestre como condições cruciais de valorização da sua arte e da cultura artesã.

Sua relação com o lugar também remonta a um aspecto de afetividade, visto que sua relação com a comunidade se dá por meio da experiência, seu lar foi por anos uma vila em frente ao terreno onde hoje existe a escola, viu o surgimento do projeto não apenas como mestre ceramista, mas como morador da comunidade. Em sua fala também encontramos a relação locacional da escola como referente ao bairro do Paracuri, “aqui ainda é conhecido como bairro do Paracuri, o bairro o nome é Ponta Grossa, mas dificilmente você vai ver alguém falando...” (Pantoja, Trabalho de Campo, 2023).

Um ato em sua fala remonta a um dos ideais comumente lembrados pelos mestres ceramistas e pelo corpo docente da escola, o fato de ela não profissionalizar os estudantes e sim ser uma fonte de saberes voltados a sua educação e formação enquanto cidadão. Esse pensamento a um primeiro olhar nos parece lógico quando lembramos que se tratam de crianças em idade escolar, no entanto,

parte do Núcleo de Artes atua em oficinas também voltadas à população em geral, sendo elas com o mesmo objetivo, sendo a não profissionalização um dos fatores de maior cobrança por parte da população.

Não nos cabe assim julgar tais ideias, visto que a escola está localizada na periferia de uma grande cidade, fazendo parte de um cenário onde o dia a dia muitas vezes se trata de luta e trabalho, o acesso à cultura a uma dada camada da população não é tido como prioridade mesmo que ela seja a fonte de muitas culturas valorizadas em versões elitizadas. A escola com seus diferenciais se apresenta a esses olhares como uma busca por melhoria de vida, um acesso maior a um conhecimento tido como profissionalizante.

Em um cenário muitas vezes idealizado, a proposta das oficinas vislumbra uma relação educacional em níveis de perfeição. No entanto, longe de romantizar o projeto, nos convém assim destacar os pontos nas falas do mestre Pantoja e do corpo docente que abordam o quadro real da concretização do projeto, os problemas diários de se valorizar uma vertente educacional não tradicional e com desafios mais específicos que os vividos em uma escola comum.

Mestre Pantoja chama a atenção para uma gama de alunos provenientes de famílias tradicionalmente oleiras que devido ao convívio com prática em casa, na escola demonstram certo desinteresse nos projetos das oficinas:

eu tenho observado tem uns dez anos os filhos de artesãos que nasceram ali dentro vendo a cerâmica, eles não tem muito interesse em ser artesão, não tem, já que o dia a dia deles é aquilo, já acordam vendo a cerâmica, então como eles não pretende, seguir aquilo, o interesse deles já é

menos perto daqueles que veem pela primeira vez... Até às vezes o próprio artesão eles já não incentivam tanto o filho e aí às vezes o filho já não quer, ele vê o pai ali tantos anos na batalha, no trabalho duro... Eu mesmo nunca vi artesão ficar rico, assim, dá pra viver bem dentro da tua localidade, mas a maioria dos artesões não tem um plano de saúde, não tem um carro, a maioria dos artesões não tem um nível superior, mas muitos não conseguem, eu devido a começar o projeto da escola tive que abrir o olho pra isso, mas a maioria não consegue... (PANTOJA, Trabalho de Campo, 2023).

Em sua fala vemos menções aos fatores de instabilidade da vida artesã e revela um cenário que confronta o propósito de formação da escola, apesar de não se propor a profissionalizar os alunos, o seu incentivo de valorização da cultura ceramista se debate com a falta de incentivo e o desinteresse das crianças.

Nesse cenário, o atual coordenador do Núcleo de Artes da escola, o professor Igor Cruz relata a mudança geracional a qual a escola passou nos últimos anos, os nativos digitais descritos por Marc Prensky, nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas formam novos desafios ao ambiente escolar, que envolvem a busca constante pelo interesse do aluno a assuntos que naturalmente e cada vez mais, estão sendo distanciados do seu modo de vida e do seu meio social, hoje muito mais pautado na internet (Pescador, 2010).

Em seu ponto de vista, o projeto fundamenta um marco na região Metropolitana de Belém por ser um dos únicos em uma escola pública da rede de ensino a pensar e se formar a partir de uma comunidade, valorizando a cultura local e os saberes tradicionais de um povo marginalizado e mercê das malícias dos

grandes problemas urbanos e que veem na educação uma pauta importante na sua luta diária por melhorias.

Sua experiência à frente do projeto remonta a prática dos desafios de sustentar tal abordagem. Os recursos por parte da SEMEC são poucos e a questão estrutural já é um dos grandes problemas. Atualmente desatualizada, a estrutura conta com equipamentos já não mais atuais quanto eram à época da formação da escola, o forno precisa ser modernizado e os espaços de uso diário necessitam de renovação. As salas não contam com climatização, apenas com ventiladores que por vezes geram pouco impacto frente ao verão amazônico com sensações térmicas aos 37°C.

Por vezes, o ponto de vista da coordenação e da direção, materializadas nas figuras do professor Igor Cruz e da professora Tayanne Costa respectivamente, entram em conflitos frente aos mestres oleiros, sendo em sua maioria a forma de instrumentação e de funcionamento do projeto. Para a administração, hoje o trabalho deve se dar em meio às aulas, como uma disciplina. Não sendo essa uma valorização efetiva na visão do mestre Pantoja, que acreditava na necessidade de maior tempo para a efetivação do projeto, hoje chama às oficinas de “atendimentos”, termo que vê mais adequado devido ao seu contato acelerado com as turmas:

então o coordenador pelo menos do Núcleo de Artes era pra ser um artesão porque pra ti gerenciar um negócio desse tem que ter um conhecimento... Mas isso aqui já funcionou muito muito bem, hoje em dia ele funciona mais como atendimento, antigamente funcionava como projeto, o coordenador chegava com os mestres e ouvia os mestres, trabalhava junto... O projeto aqui já foi feito na forma de oficinas, projetos junto com a escola e professor, hoje são mesmo os atendimentos, coordenador manda pra ti, hoje

você vai atender a 900, de tarde a 700, amanhã a 600, nunca vai focar um projeto, fica um trabalho aleatório, isso eu chamo de atendimento, não é um projeto, vem uma turma aqui, a gente atende dentro do período da aula e vem a próxima. Antes com o projeto tinha um planejamento, o que a gente vai fazer daqui a dois meses, três meses? Vinha no projeto, vinha com um cronograma.... Eu acho essa ideia de atendimento péssima, isso não contribui com nada, não consegue aprender muita coisa porque se eu atendo uma turma hoje, eu não sei quando vou atender de novo, posso atender até amanhã ou daqui a uma ou duas semanas (PANTOJA, Trabalho de Campo, 2023).

Do panorama da coordenação, o seguimento das oficinas no presente ano não se efetivou aos moldes antigos devido à falta de apresentação de um projeto por parte dos mestres ceramistas, pelos demais professores da escola e devido a fatores que necessitam do retorno dos educandos no contraturno, não ocorrendo na maioria dos casos por questões e lojistas familiares. Sendo assim, as oficinas se mantiveram em mais um semestre como parte das atividades comuns do currículo escolar, sendo mais uma de suas disciplinas.

O formato de “atendimento” para a coordenação também não se traduz como a efetivação ideal para o projeto da escola, no entanto em cenários políticos onde muitas vezes a educação não se manteve como motor prioritário para determinada realidade, o fato de permanecer como parte do currículo escolar afirma a sua importância e garante o contato do educando ao saber tradicional e a educação cultural valorizada pelo projeto escolar.

O choque de visões entre mestres e coordenação se transcreve assim na instrumentalização, pois os mestres com seus arcabouços e histórias de vida apreendem o processo de formação em tempos diferentes ao que se espera dentro de uma instituição,

que necessita responder aos parâmetros curriculares impostos. Ainda que o projeto recorra a questões que tomam por base feições de sua realidade de trabalho pelo uso dos materiais e pelos processos de contato com a argila, o tempo escola para os mestres se apresenta em fatores mais formais de educação.

Hoje os mestres são selecionados para atuar na escola por meio de processos seletivos simplificados (PSS) com validade de dois anos, mas com possibilidade de renovação. Suas atuações na escola se dão juntamente com seus trabalhos pessoais em suas olarias, visto que as duas atividades se somam para complementar suas rendas.

Nesse ponto, o professor Igor Cruz destaca a respeito de dois acontecimentos comuns nas atuações dos mestres. Nos períodos de inverno amazônico com rigorosas chuvas e tempo fechado, nos raros dias de sol, os mestres se dedicam à secagem das suas peças, não atuando nas oficinas nos dias em questão. Outro incidente decorre do uso comum dos fornos da escola para as atividades de trabalho extraescolar dos mestres, sobrecarregando o equipamento que como relatado já necessita de reparos.

A visão do mestre Pantoja é em grande parte otimista a respeito do trabalho da escola, vê as oficinas ainda como elo entre a comunidade e a escola, colocando o Paracuri no centro do enriquecimento cultural voltado à produção da cerâmica no Distrito Administrativo de Icoaraci.

A concepção por parte da coordenação e direção vislumbra o projeto em caráter valoroso, mesmo com os desafios de se responder e preencher as necessidades da comunidade, o fato de administrar o rico arcabouço cultural é gratificante. A escola atua com grandes

incentivos a arte, abrindo espaço para constantes projetos voltados à população, montando exposições artistas com os feitos dos alunos e buscando com empenho o trabalho coletivo em meio às dificuldades inegavelmente existentes.

O projeto realizado pelas oficinas em um ambiente escolar favorece ao aprendizado ao se apoiar no importante papel social que a escola efetua nos indivíduos como o importante primeiro passo de relações para além das concretudes familiares:

a escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

A educação em caráter significativo pensando a cerâmica como pilar, busca nesse projeto mesmo a severas penas, empenhar e armar a trajetória dos educandos com base em um saber tradicional geracional, efetivando assim o curso históricos de um conhecimento que pretende ser contínuo, recorrendo ao lugar como condição primordial, formando o seu significado experiencial.

Considerações finais

Os traçados da pesquisa se deram em diálogos e visitas à Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, contando com o apoio do corpo docente e administrativo, concretizando nossa crença, tendo em vista que a vivência com o espaço escolar se

transmutou em um agente fundamental a nossa análise enriquecedora ao debate proposto. Em nossa abordagem, entrevemos os princípios fundamentais do projeto, seus desafios práticos e sua efetivação dentro de uma realidade que o necessita e o transmuta.

Em uma rede educacional dentro da região metropolitana de Belém, o PPP da escola Liceu se inscreve como um dos únicos em seu formato no sistema público de ensino. Tais fatores diferenciais atuam como um par dialético, o projeto tanto é inovador, quanto carrega consigo desafios únicos.

O trabalho realizado na escola é vanglorioso quando pensamos que seu projeto fundador demanda aos anos de 1995. Tal condição de mérito ganha mais anuências por pensar a comunidade como horizonte para sua criação. Seu mérito não se encontra apenas na sua história de vinte e oito anos, mas em sua permanência em caráter diferencial em uma região muitas vezes desassistida, desvalorizada em seus aspectos culturais e marginalizada por seu histórico.

Sua importância assina a responsabilidade de carregar em seu nome o mestre responsável por fundamentar o reconhecimento da cerâmica artesanal como elemento cultural do Distrito Administrativo de Icoaraci. Consigo carrega uma gama de mestres estudiosos da arte e abriga em seu corpo de oficinairos com trajetórias diversas, mas que encontraram no artesanato seu traçado de vida.

Valorizar a tradição do artesanato ceramista e pensar a continuidade dos saberes da comunidade fomentam a formação e a fundamentação do projeto. As realidades e as necessidades do

Paracuri se traduziram em demandas abraçadas pela escola, engendrando um ponto favorável ao incentivo da educação praticada, sendo um chamariz à permanência escolar e ao enaltecimento do trabalho exercido pela direção, coordenação pedagógica e pelos mestres ceramistas. Há nos trâmites uma preocupação em transmitir essências formadoras às futuras gerações.

Muito mais do que práticas laborais com argila, as oficinas demonstram cuidado em transmitir essências formadoras às futuras gerações, são minúcias que encontram no contato com o material a ponte para a formação educacional almejada. Para além dos saberes tradicionais, a prática das oficinas com a argila e a cerâmica artesanal expressam potencial em diversos campos do conhecimento, abordam práticas ecológicas, devido ao seu caráter extrativista, exprime potencial matemático por se utilizar de diferentes formas em sua elaboração e demonstra rico conhecimento histórico e geográfico por contar com a força motriz pautada nas diferentes origens da cerâmica e por ter suas matrizes na Comunidade do Paracuri.

Enxergamos como movimentos fundamentais para sobrevivência do projeto em realidades atuais o destino de incentivos maiores a instrumentalização efetiva das oficinas em questões estruturais, mantendo o diálogo entre corpo docente e mestres ceramistas, garantindo maiores seguridades aos oficinairos dentro do espaço escolar.

Tais medidas perpassam por elaborar sua atualização às novas gerações, pondo em destaque o incentivo de uma formação de saberes únicos, abrindo espaço para o diálogo com a comunidade,

atentando e abrindo o leque para a forma e funcionalidade das oficinas hoje, retomando assim a um ponto fundador de sua formação, o diálogo com os aqueles que dela necessitam.

A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel somaria aos feitos das oficinas caso aplicada a realidade escolar, uma vez que elevaria os aspectos de grande importância local, a cultura da cerâmica cotidiana rodeando os discentes, em casa, no caminho para a escola, na orla aos finais de semana.

Ainda que desafiador e propício a mudanças em sua instrumentalização o projeto oficina desenvolvido pela Escola Liceu Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso apresenta características únicas em uma realidade metropolitana, é valorosa sua conceituação e seu respeito a aspectos culturais próprios da Comunidade do Paracuri e do Distrito de Icoaraci.

Nesse sentido, entendemos a reprodução como a instrumentalização das oficinas de cerâmica, envolta de suas técnicas, prática de modelagem e processos comuns ao meio ceramista. Sendo a produção intrínseca a interpretação do aluno, envolta pela aprendizagem significativa e pelo saber individual pautado na experiência.

Nesse cenário, em um viés geográfico, apontamos o lugar enquanto conceito fundamental para a análise da relação entre escola e comunidade, atuando como uma potência à manutenção do projeto e o seu caráter efetivo no sentido educacional. Extraímos de seus preceitos, uma visão que relaciona favoravelmente a educação e a valorização cultural da arte, tendo a escola como ponto de fluxo entre os saberes tradicionais e a relação afetiva e experiencial com espaço. A ciência geográfica inserida no contexto do projeto

enriqueceria seu conteúdo por trazer à pauta o pensamento do espaço, a formação crítica da sociedade e o entendimento da cultura como transformador social.

Referências

BEZERRA, Marcia. **A urna bordada**: artesanato e arqueologia na Amazônia contemporânea. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, v. 15, n. 3, p. 01 - 17, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/VjcZFnQdfVP4qMDYh4nL3bH/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos CEDES, 2005, v. 25, n. 66, p. 227-247.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: MARGARIDA, Marísia; BUITONI, Santiago. **Geografia**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010. v. 22, cap. 1, p. 25 - 42.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**. 1. ed. Papirus Editora, São Paulo, 2012.

CAVALLO, Cristina; LUCK, Esther H. Design e ofícios artesanais na educação. In: **Coleção Empreendedorismo e gestão para professores do ensino médio**. Org.: MORAES, Joysi; MARIANO, Sandra R. H.; CUNHA, Robson M. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

CRISTINA M., Pescador. **Tecnologias Digitais e Ações de Aprendizagem dos Nativos Digitais**. V CINFE, Caxias Do Sul, 2010.

FORD, Raywen. **Apreciação do artesanato e educação infantil.** Revista Pro-posições, vol. 10, n° 3 [30]. Campinas: FE/Unicamp, novembro de 1999.

FRADE, Isabela. **O neo-mar em comunicação.** LOGOS: Comunicação e Artes, Rio de Janeiro, ed. 18, p. 110 - 127, 1° semestre de 2003.

FRAZZON, Lúcia Morosini. Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Revista Pedagógica, Chapecó, ed. 3, p. 7 - 32, 1999.

LACOSTE, Y. **Pesquisa e trabalho de campo:** um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 84, 2006, p. 77-89.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. **O lugar como uma construção social.** Revista Formação, [s. l.], ano 14, v. 2, p. 48 - 60, 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.** Série Enfoques Teóricos, Porto Alegre, n. 10, p. 151 - 165, 1995.

PRODANOV, C. C; Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Barbara de. **Bordados, Artesanato e Educação.** Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano. 2016. 118 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

TAVARES, Auda Edileusa Piani; FIGUEIREDO, Silvio Lima. Saberes tradicionais e interculturalidade: o fazer cerâmica em Icoaraci, Pará. In: ALMEIDA, Oriana Trindade de; FIGUEIREDO, Sílvia Lima; TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da. **Desenvolvimento e Sustentabilidade.** Belém: NAEA, 2012. cap. 7, p. 102 – 115.

TAYANNE CID, Costa. **Manifestações culturais do Pará no cotidiano escolar**: reflexões sobre as práticas educativas dos professores do Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”. Orientador: Cezar Luís Seibt. 2017. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

TUAN, Y. FU. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo/Rio de Janeiro. Difel. 1980.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VIEIRA, Eliete de L.; ALVES, Joel M. A.; PONTES Altem N. **O artesanato de Icoaraci**: um estudo sobre os indivíduos envolvidos no comércio de cerâmicas em Belém, Pará, Brasil. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2016.

Submetido em: 15 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 15 de novembro de 2023

Aprovado em: 24 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3155

COMO CITAR:

ROCHA LEÃO, J. V.; PAIXÃO FARIAS, W. V. A (Re)produção dos saberes: educação e a cerâmica artesanal do distrito administrativo de Icoaraci, Belém - PA. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 572-610. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3155>. Acesso em: dia/mês/ano.

**FAZENDO GÊNERO NO CHÃO
DA ESCOLA: REFLEXÕES A
PARTIR DO EDP GÊNERO,
SEXUALIDADE E
DIVERSIDADE NA ESCOLA,
NO X FALA PROFESSOR(A)**

*CONSTRUCTION GENDERED ON
THE SCHOOL FLOOR:
REFLECTIONS FROM EDP
GENDER, SEXUALITY AND
DIVERSITY IN SCHOOL, AT THE X
FALA PROFESSOR(A)*

*CONSTRUYENDO GÉNERO EN EL
ÁMBITO DE LA ESCUELA:
REFLEXIONES DESDE EL EDP
GÉNERO, SEXUALIDAD Y
DIVERSIDAD EN LA ESCUELA, EN
EL X FALA PROFESSOR(A)*

RUSVÊNIA LUIZA BATISTA RODRIGUES DA
SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
E-MAIL: RUSVENIA_SILVA@UFG.BR

MARIANA RABÊLO VALENÇA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
E-MAIL: MARIANA.VALENCA@UPE.BR

PEDRO ISRAEL MOTA PINTO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
E-MAIL: PEDROMOTA777@GMAIL.COM

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir as questões tratadas no Espaço de Diálogo e Prática (EDP) "Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola", durante o X Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor(a), em Fortaleza, Ceará, em julho de 2023. Foram apresentados nove trabalhos, por doze pessoas que trataram da necessidade de fortalecer nacionalmente os espaços de troca e ações coletivas acerca das questões de gênero e sexualidade, sobretudo no âmbito escolar. Esta discussão não apenas destaca a relevância, mas também demonstra a viabilidade de incorporar essas questões no currículo escolar. As experiências apresentadas no EDP reforçam a ideia de que esses assuntos são inerentes a vida cotidiana e, portanto, devem ser incorporados nas escolas como medida para combater desigualdades. A promoção de uma educação não sexista representa compromisso com a mudança e é uma ferramenta de caráter social e político.

Palavras-chave: Geografia, Gênero, Sexualidade, Diversidade, Escola.

Abstract:

This article aims to discuss the issues addressed in the Space for Dialogue and Practice (EDP) "Gender, Sexuality, and Diversity in School" during the X Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor(a), in Fortaleza, Ceará, in July 2023. Nine papers were presented by twelve individuals who addressed the need to strengthen national spaces for exchange and collective actions regarding gender and sexuality issues, particularly within the school context. This discussion not only highlights the relevance but also demonstrates the feasibility of incorporating these issues into the school curriculum. The experiences presented reinforce the idea that these subjects are inherent to everyday life and, therefore, should be integrated into schools as a measure to combat inequalities. The promotion of a non-sexist education represents a commitment to change and is a tool of a social and political nature.

Keywords: Geography, Gender, Sexuality, Diversity, School.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo discutir las cuestiones abordadas en el Espacio de Diálogo y Práctica (EDP) "Género, Sexualidad y Diversidad en la Escuela", durante el X Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor(a), en Fortaleza, Ceará, en julio de 2023. Se presentaron nueve trabajos por doce personas que abordaron la necesidad de fortalecer a nivel nacional los espacios de intercambio y acciones colectivas sobre cuestiones de género y sexualidad, especialmente en el ámbito escolar. Esta discusión no solo destaca la relevancia, sino que también demuestra la viabilidad de incorporar estas cuestiones en el currículo escolar. Las experiencias presentadas refuerzan la idea de que estos temas son inherentes a la vida cotidiana y, por lo tanto, deben incorporarse en las escuelas como medida para combatir las desigualdades. La promoción de una educación no sexista representa compromiso con el cambio y es una herramienta de carácter social y político.

Palabras clave: Geografía, Género, Sexualidad, Diversidad, Escuela.

Introdução ou do chão que pisamos, do lugar que falamos

Os eventos acadêmicos são momentos de encontros, espaços consagrados de troca de saberes produzidos, ideias e experiências, de cabeças que pensam de muitos lugares distintos. Após um período de pandemia experimentamos formatos de eventos científicos que nem sempre foram profícuos. Percebemos que os eventos virtuais, embora tenham sido uma solução necessária, nem sempre proporcionam o mesmo nível de interação experimentadas em encontros presenciais. A distância, que se impôs como medida sanitária, deixou uma sensação de saudade, potencializando os (re)encontros.

Foi nesse contexto que as trajetórias das três pessoas que aqui escrevem se cruzaram, no X Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor(a), por meio da Geografia, do seu ensino e dos percursos acadêmicos e profissionais, que abordam as questões de gênero e sexualidade na sua relação com o espaço geográfico e com a escola.

Antes de qualquer coisa, é importante destacarmos que a discussão trazida neste artigo tem nomes e sobrenomes. Nosso ponto de partida não é apenas sobre nossas experiências individuais, mas sobre aspectos mais amplos de uma sociedade estruturada no patriarcado, no machismo, no racismo, no sexismo, ou seja, uma sociedade pautada na desigualdade de poder, que hierarquiza seres humanos, colocando determinados grupos em condições de inferioridade e silenciamento. Isso reflete diretamente na produção intelectual e no desenvolvimento das ciências, manifestando-se concretamente no ambiente escolar. E, claro, esse cenário também se reflete no campo da Geografia.

Nesse contexto, torna-se fundamental considerar as dimensões de gênero, sexualidade e diversidade como elementos cruciais na forma como experienciamos o espaço, permeando nossas práticas docentes e pesquisas. Dessa forma, nossos lugares de fala, ao invés de nos definirem, auxiliam a situar nossos contextos discursivos. Segundo Djamila Ribeiro (2017), o 'lugar de fala' reconhece que as experiências de uma pessoa moldam sua compreensão de mundo e sua capacidade de abordar temas, especialmente quando tratamos de grupos historicamente oprimidos e subalternizados.

Aqui, somos duas mulheres mães, imersas no trabalho da reprodução social, dedicando grande parte do tempo aos cuidados e à sobrevivência de outros seres humanos, incluindo os trabalhos domésticos; e um homem cis não heteronormativo, amazônida, periférico, bissexual e branco, das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Dito isto, este artigo tem por objetivo analisar e discutir as questões tratadas no Espaço de Diálogo e Prática (EDP) “Gênero, sexualidade e diversidade na escola”, dentro do X Fala Professor(a), que ocorreu em Fortaleza, Ceará, de 17 a 22 de julho de 2023, nas dependências da Universidade Estadual do Ceará, Campus Itaperi. O evento trouxe novidades¹ que merecem ser destacadas, sob a perspectiva da análise que pretendemos fazer aqui.

O EDP teve nove trabalhos e contou com a participação de doze pessoas, entre docentes de ensino superior e da educação básica,

¹ Uma das novidades foi a Ciranda Geográfica, espaço com atividades lúdicas, a partir do segundo dia, conduzidas por profissionais e estudantes de Geografia, Pedagogia e áreas afins, para receber filhas/os (de 4 a 11 anos) de participantes do evento.

estudantes-pesquisadoras/es de graduação e pós-graduação – uma delas estava com seus dois filhos presentes. Houve a socialização de suas pesquisas, trabalhos de extensão universitária e/ou práticas de ensino, que abordam o gênero e a sexualidade, na escola ou no ensino de Geografia.

No chão da escola, ocorre um jogo dialético, permeado por contradições, que envolve as construções sociais predominantes, as quais tendem a negar a diversidade e a existência de indivíduos com identidades plurais, manifestadas nos corpos e traduzidas nas experiências espaciais diferenciadas que podem ser observadas no dia a dia. Este chão às vezes é um piso frio e sem vida; mas sujeitos e sujeitas que estão ali podem lhes dar novos contornos, face às opressões da vida social, na produção espacial e territorial de seus corpos. Nesse cenário, surgem vozes, de todas as partes do Brasil, que buscam reconhecimento e resistem às opressões.

A escola, portanto, torna-se um território complexo e repleto de conflitos, reproduzindo as desigualdades e violências da sociedade, hierarquizando pessoas com base em características como sexo, gênero e sexualidade. No entanto, ao mesmo tempo, a escola também possui o potencial de ser o *locus* da transformação, lutando contra essas estruturas opressivas.

Este trabalho revela a importância de uma educação que não perpetue estereótipos de gênero, a fim de combater a violência que pode ocorrer dentro de instituições escolares, tendo como fundamento a análise das experiências apresentadas no EDP, a partir dos atravessamentos teóricos e metodológicos. Ficou evidente que as tensões que perpassam a discussão da sexualidade e do gênero não obedecem a especificidades regionais e ecoam por todo o Brasil:

havia uma voz uníssona na sala G5, do Campus do Itaperi, da Universidade Estadual do Ceará. Nada melhor para soltar a voz do que estar no Fala Professor(a). Então, falamos.

O texto está dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais: uma de natureza teórico-conceitual, cujo objetivo é examinar a escola como um território permeado pela cisheteronormatividade; e a segunda seção tem caráter prático-político, pois traz os trabalhos e discussões do EDP, considerados como possibilidades de promover uma educação libertária e verdadeiramente inclusiva.

Atravessamentos do ensino no corpo dissidente: a escola como território cisheteronormativo

Tanto a família quanto a escola desempenham papéis fundamentais na socialização das crianças e podem contribuir para a reprodução das demarcações de "papéis sexuais" na formação da identidade social. Assim, a educação pode perpetuar a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ e aprofundar as desigualdades no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

Frequentemente, observam-se situações que delineiam o que é associado ao feminino e masculino, seja em atividades como jogos de bola, seja em comentários como "homem não chora" ou "uma mulher só se realiza ao ser mãe". Isso contribui para a criação ou intensificação de estereótipos de gênero, estabelecendo a expectativa de que as pessoas devem aderir a padrões de comportamento rigidamente definidos. Além disso, esses padrões reforçam a concepção de que a trajetória da vida deve necessariamente seguir o caminho da heterossexualidade (ALMEIDA, 2013).

Ao dizer "isso é coisa de menina" ou "mulher é assim", não apenas se justifica comportamentos com base em diferenças de gênero, mas também está instruindo a sociedade sobre como meninos/homens e meninas/mulheres devem se comportar, restringindo suas possibilidades de existência no mundo (LINS *et al.*, 2016). Esses estereótipos de gênero e a imposição da heteronormatividade não apenas discriminam, mas também excluem e oprimem pessoas com diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. A escola contribui para a produção e reforço dessas desigualdades e violências (LOURO, 1997).

Bortolini (2020) e Moreira (2020) traçam discussões acerca da presença do gênero e da sexualidade como possibilidades de educação, que pautasse a urgência de se observar as lacunas e adoecimentos que a “educação sexista, heterossexista e nociva” (BORTOLINI, 2020) nas escolas refletem em educandas e educandos, seja do ensino básico ou do superior, na vida social, profissional e pessoal.

Bortolini (2020) confronta a formação de professoras/es enquanto formadoras/es educacionais no que se refere às problemáticas do ensino ideológico de gênero que se encontram nas escolas desde os primórdios da construção da educação tradicional, isto é, uma ideologia que “produz uma escola transfóbica, que não só negligência a proteção de crianças e adolescentes, como é ela mesmo vetor de violência, discriminação e exclusão” (BORTOLINI, 2020, p. 29). O não encaixe em uma sociedade heteronormativa é um processo violento para estudantes que estejam passando por ansiedade e depressão, portanto, a escola torna-se assim um território excludente e de propícias violências.

Para Ahmed (2006), nossos corpos são marcados também pelas nossas orientações sexuais. Em outras palavras, de acordo com nossas performances sexuais (BUTLER, 2018), nos movimentamos geograficamente por zonas de segurança e zonas de perigo, conforme nos sentimos confortáveis ou não com dadas performances, modos de estar e ser em certos espaços. Nas escolas, todavia, não há uma “válvula de escape”. É necessário se introduzir no padrão normativo escolar, caso contrário, corpos dissidentes serão atravessados pela violência externa, do preconceito, da exclusão, do *bullying* ou da violência interna da repressão, e transposição de sentimentos à agressividade.

Paradoxalmente, as escolas, que deveriam ser lugares de conhecimento, muitas vezes, tornam locais de ocultamento quanto a sexualidade. Trata-se, para Louro (2019), da pedagogia da sexualidade e disciplinamento dos corpos, que acontecem de modo sutil, porém constante, nas escolas. Na verdade, a escola se revela como um território especialmente desafiador para que pessoas que se identificam sexualidades dissidentes possam se expressar abertamente.

Aquelas/es que desafiam as normas de gênero e os padrões da cisheteronormatividade são frequentemente marginalizadas/os e consideradas/os "corpos abjetos", ou que chamamos de corpos dissidentes que, conforme Butler (2019), são aqueles que não são reconhecidos plenamente como sujeitos, ou seja, são todas as pessoas que desafiam as expectativas da heterossexualidade dominante. A essas pessoas restam espaços socialmente inóspitos, às margens da vida social.

Sobre a construção foucaultiana, corroborada adiante por Raffestin (1993), todas as relações sociais estão acompanhadas de relações de poder, ou seja, é intrínseco à sociedade uma estruturação que seja passível de controle de ações e comportamentos, sendo então corrigidos através de punições radicais, perspicazes e constantes. Dentro de casa, ambiente onde a superioridade de líderes da residência se destaca em relação aos corpos com menos autoridade, inúmeros casos se manifestam entre homens gays que, ao expressarem traços de feminilidade, foram brutalmente forçados a modificar seus comportamentos, discursos e posicionamentos.

Do ponto de vista da Geografia, o conceito de território é uma construção que tem implicações políticas e simbólicas, representando uma porção do espaço que é apropriada, produzida e influenciada por relações de poder (RAFFESTIN, 1987). Como Santos (2002, p. 14) aponta, “o território usado é o chão mais a identidade [...] o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

O território é, portanto, uma construção histórica moldada por lutas sociais, poderes, subjetividades e discursos. No contexto aqui abordado, estamos direcionando nossa atenção para o território escolar, isto é, a escola como um espaço permeado por um campo simbólico onde se travam lutas e se manifestam relações de poder, onde a vida cotidiana é vivenciada.

Os discursos que delineiam a sexualidade na sociedade ocidental são fundamentados em preceitos médicos, religiosos e morais. Esses discursos legitimam e naturalizam a heterossexualidade como o padrão aceitável, ao mesmo tempo em que rotulam qualquer expressão sexual ou afetiva que não esteja

alinhada com as normas de gênero como patológica, desviante, imoral ou pecaminosa. Tais narrativas estabeleceram e mantêm a predominância de uma matriz heterossexista no Ocidente, buscando controlar os corpos para que pensem, ajam, sintam e se expressem de acordo com as normas da cisheteronormatividade (TORRES, 2010).

No território escolar, esses discursos também alcançam aqueles que não se conformam com as expectativas tradicionais, tornando-os alvos de violência, zombarias e discriminação, uma vez que suas atitudes não se alinham com as normas convencionais (LOURO, 2019). A escola, como uma instituição social e disciplinar, impregnada de relações de poder, desempenha um papel na promoção da heterossexualidade compulsória, ou seja, como a única expressão legítima da sexualidade humana.

Indivíduos que são percebidos como distintos e não aderem a essa norma são forçados a adotar comportamentos que se alinham à heterossexualidade. Conseqüentemente, aqueles que não se conformam com o padrão predominante têm suas reivindicações de direitos negadas, uma vez que, de acordo com essa visão, apenas aqueles que se alinham ao padrão têm o direito de pleitear seus direitos (BENTO, 2011). Desse modo, pessoas que desafiam a cisheteronormatividade são marginalizadas, relegadas a espaços periféricos, silenciadas e excluídas em vários contextos sociais, incluindo o ambiente educacional (a escola), onde predominam o medo, a censura e a marginalização de suas identidades.

Como espaços de aplicação de agendas neoliberais, a escola tem o poder de reforçar o *status quo* ou de promover a sensibilização acerca da diversidade e das desigualdades sociais. Portanto, a

educação, quando silencia a pluralidade identitária, pode contribuir para a perpetuação das desigualdades de oportunidades com base em condições individuais. No entanto, é também a principal ferramenta para combater desigualdades, quando adota uma postura crítica que promove a compreensão da diversidade e das injustiças sociais, que é exatamente a discussão levantada no EDP do X Fala Professor(a). Assim, na próxima seção, a partir da leitura dos trabalhos apresentados no evento, tratamos de outra educação possível, não sexista, verdadeiramente transformadora, inclusiva, plural e democrática.

Sobre vozes que se encontram: os ecos das experiências

De maneira geral, as diversas ciências humanas e sociais, incluindo a Geografia, têm tradicionalmente abordado a sociedade de modo uniforme, desconsiderando suas complexas dinâmicas de gênero (SILVA, 2009 ; SANTOS *et. al.*, 2023). Ao longo da história, as relações de gênero têm funcionado de maneira desigual, contribuindo para a criação de estereótipos, hierarquias sociais e controle sobre cotidianos. As desigualdades de gênero são construções sociais e culturais que utilizam as diferenças para estabelecer hierarquias, implicando em acesso desigual ao poder e podendo levar a um aumento da violência, apesar da ampliação das medidas de combate em muitas partes do mundo (LAN, 2009).

Conforme Lan (2017), as relações de poder baseadas no gênero se manifestam e se consolidam no território, muitas vezes sob a influência da heteronormatividade. Corpos que não se encaixam no padrão considerado "normal" tornam-se mais suscetíveis à violência

e à exclusão cotidiana, dependendo das posições sociais e espaciais que ocupam. Assim, a decisão de assumir uma identidade sexual que não seja heterossexual é um ato político.

Portanto, desde o momento do nascimento, tanto o sexo quanto o gênero desempenham papel fundamental na maneira como uma pessoa se posiciona no mundo. Esses aspectos influenciam o curso de sua vida, afetando as oportunidades que terá, as experiências que vivenciará e os lugares que ocupará. Essa influência está profundamente enraizada nas condições espaço-temporais que moldam a sociedade (LAVINAS, 1997).

Tanto o sexo quanto o gênero são marcadores sociais poderosos que desempenham um papel significativo na construção da identidade e na forma como as pessoas se relacionam com o mundo. Essa construção social e cultural do que significa ser homem ou mulher se manifesta continuamente na vida cotidiana e transcende todas as camadas da sociedade, influenciando profundamente as práticas socioespaciais e as relações territoriais.

Silva e Ornat (2021) apontam que o espaço é simultaneamente conectado e desconectado, promovendo de forma desigual os fluxos de diversas naturezas, o que possibilita tanto a solidariedade quanto o aprofundamento das injustiças. Nesse contexto, nossas vozes trazem perspectivas e experiências únicas, cada uma carregando consigo uma narrativa moldada por fatores diversos, como identidade de gênero, raça, classe, orientação sexual. Quando essas vozes se encontram, criam um espaço de diálogo rico e multifacetado, ganham coro e podem ecoar, ultrapassando múltiplas escalas, nos tempos presente e futuro. Além disso, concordamos com Campello (2003) quando ela afirma que:

A apresentação de trabalhos em encontros constitui a oportunidade que o pesquisador tem de ver seu trabalho avaliado pelos pares ou colegas, de forma mais ampla(...). A apresentação oral do trabalho no encontro tem a vantagem de possibilitar que críticas e sugestões sejam feitas na hora, de forma a permitir uma retroalimentação instantânea, podendo envolver vários pontos de vista. A possibilidade de se comunicar pessoalmente com seus pares é de fundamental importância para o cientista, constituindo uma das maiores motivações para seu comparecimento a eventos, e a impossibilidade de participar pode trazer uma sensação de isolamento e frustração.

Nesse sentido, estar entre pares que abordam uma temática ainda pouco difundida dentro da Geografia brasileira nos fortalece e nos dá coragem para seguir enfrentando os desafios, que são imensos, tanto na escola quanto na academia. Nesse espaço de diálogo, a conexão das dores sentidas foi potencializada pelo encontro de professoras/es e pesquisadoras/es empenhadas/os na mudança através dos seus corpos.

As pessoas que participaram do EDP são marcadas por questões de gênero e sexualidade, entrelaçando identidades e experiências numa territorialidade de enfrentamento das opressões historicamente criadas e, ao mesmo tempo, de cuidado, consigo e com os outros, como se a responsabilidade por essa discussão recaísse apenas sobre determinados grupos sociais oprimidos. Houve uma predominância de mulheres, totalizando dez, e dois homens de sexualidade dissidente. Isso é bastante sintomático, visto que este não parece ser um espaço de interesse para homens heterossexuais, seja para frequentar ou para pesquisar em relação à educação. No caso das mulheres, a orientação sexual não marca a sua presença

nesses espaços, na medida em que é também um ambiente de cuidado, normalmente caracterizado pela presença feminina.

As apresentações dos trabalhos ressaltam a relevância de explorar essas temáticas no ensino de Geografia, abordando as desigualdades sociais que, por sua vez, são caracterizadas também por disparidades de gênero. Essa abordagem se estende de maneira mais ampla ao ambiente escolar, considerando sua marcante influência em várias dimensões sociais e educacionais.

As duas manhãs de discussão foram divididas da seguinte forma: na primeira, o grupo se apresentou e cada participante falou sua origem e seus vínculos institucionais. Foi possível perceber um pouco da diversidade do grupo nessa ocasião, abrangendo as cinco regiões. Éramos provenientes de lugares diversos, com sotaques diferentes, o que trouxe uma conotação interessante para o debate.

A ordem das apresentações não seguiu o transcrito da lista e tampouco foi formatada obedecendo à marcação de tempo. Era pulsante saber que, seja em Goiás ou no Pará, no Rio de Janeiro ou em Recife, no interior do Ceará ou no interior do Paraná, havia ali pessoas trazendo vivências que circulavam em espaços das escolas e nos seus corpos. Os trabalhos apresentados, as experiências, ao mesmo tempo que mobilizaram esses/as sujeitos/as, professoras/es falantes, eram mobilizadas pelo modo como cada um/a se porta nos espaços e suas sensibilidades e suas opções como docentes.

A motivação de todas e todos era uníssona: corpos moldados por aspectos diversos, como a maternidade, a pluralidade de gênero e o acolhimento às demandas de estudantes que vivem o cotidiano da escola e trazem suas necessidades na experiência diária desse espaço. Ora, como decidir qual banheiro usar quando os espaços estão

organizados normativamente? Como acolher um estudante em processo de reconhecimento da sua identidade de gênero? Quem realiza o trabalho de cuidado nas casas, na escola e na sociedade?

Um dos trabalhos apresentados foi «Minha mãe é uma escrava»: igualdade de gênero numa escola pública», por Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva, que provocou estudantes a desempenharem o trabalho doméstico realizado pelas mães e/ou mulheres responsáveis por elas/es, ao longo de uma semana, produzindo a partir disso um diário dessa experiência. A proposta gerou muita repercussão na escola e nas casas: a reação das famílias; o olhar dos/as estudantes acerca da própria vivência, um sem-fim de situações foram mobilizadas nessa prática, culminando numa exposição realizada pelas/os participantes sobre as sensações e afetos instigados.

O trabalho intitulado «Geografia e Gênero: O uso de podcast como alternativa didática para enfrentamento das desigualdades», de Maysa Aparecida Goronsk, foi desenvolvido nas suas turmas de anos finais do ensino fundamental. As/os estudantes produziram o podcast «Pod Mulherar o Mundo», disponível em plataformas digitais, que apresenta a biografia de mulheres inspiradoras desde a escala local, da comunidade, como Dona Ita, até a global, como Angela Davis.

No bojo desses afetos, o trabalho «Espacializando a violência na sala de aula e TRANSformar o espaço escolar: a importância de trabalhar as pluralidades de gênero e sexualidade dentro e fora da sala de aula», apresentado por Vivian Barros Reis, trouxe exemplos de como a temática posta extravasa a escola para além de seus muros. Colocando a história de um estudante que não se reconhecia

no seu corpo de menina como ponto de partida para discussões de como a escola deve intervir para a proteção da vida de jovens que vivenciam identidades de gênero dissidentes.

Partindo de uma demanda muito específica e aparentemente individual, o trabalho trouxe à tona a demanda de um indivíduo, em que reside um poder mobilizador, que interfere em questões mais amplas de todo corpo escolar. E a professora Vivian, com muito afeto e respeito, nos apresentou essa realidade e as possibilidades de sua transformação.

Protagonismo também está presente na reflexão do «Meu corpo como espaço político: um projeto de extensão que aborda questões de gênero na escola», da professora Mariana Rabêlo Valença, onde foram apresentadas algumas alternativas para levar, através da extensão universitária, a discussão de gênero a escolas públicas de Pernambuco. As atividades são as mais diversas, como oficinas, minicursos, rodas de conversa, clube do livro, cineclubes, voltados a docentes e discentes da educação básica, nos formatos virtual e presencial.

Duas experiências semelhantes foram compartilhadas. Uma ocorreu numa instituição de ensino pública do Pará e a outra, na Bahia. Foram, respectivamente, os trabalhos «CORPO E ENSINO: uma análise da imersão do debate de gênero e sexualidade na formação docente em Geografia de uma instituição pública do Pará», do professor Pedro Israel Mota Pinto; e «Gênero e Sexualidade no Ambiente Escolar: Um olhar sobre o Colégio Estadual Dr. Roberto Santos/Poções/Bahia/Brasil», apresentado por Lauro do Carmo Pereira, estudante de graduação.

Em ambos os casos, emergiram a discussão de gênero e sexualidade na escola, também com educadores e futuros educadores, temas que suscitam muitas narrativas e dúvidas. Sentimos que, ao mesmo tempo em que estamos «talhando o campo», somos convocados a «jogar e apitar o jogo»: as terminologias, a localização dos conceitos, a questão do direito de ser e ser respeitada/o, todo esse conjunto de questões perpassa a realidade no tratamento desses temas na escola.

Através do «Laboratório de Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Escola: um relato de experiência a partir das oficinas pedagógicas realizadas no Colégio Estadual Melchíades Picanço no município de São Gonçalo- RJ», exposto por Marcella de Souza Machado, a interseccionalidade e as questões étnico-raciais aparecem no EDP. Percebemos que o debate se abriu a essa dimensão, que merecia maior atenção.

Entendemos que somos o que está definido pela geógrafa Joseli Maria Silva como “Geografias Subversivas” (2009), o que Pierre Bourdieu também chamou, de outro modo, de objeto ignóbil, para falar de objetos pouco trabalhados ou pouco estudados em um campo científico. Isso posto, nesse EDP circulava muito o tema da violência escolar - citado especificamente em um trabalho, mas mencionado em quase todos os relatos, por meio da violência psicológica sofrida por determinados corpos.

São tantas as violências provocadas pelas questões étnico-raciais e de gênero que, de muitas maneiras, caminham juntas. Numa realidade escolar em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, ou no interior do Paraná, estudantes tiveram no coletivo de professoras/es, que apresentaram suas pesquisas/práticas, um espaço de escuta,

acolhimento e luta por seus direitos. Afinal, se a ciência e a educação são cisheteronormativas, brancas e masculinas, as fissuras que se abrem e se esgarçam mostram que os grupos subordinados são ativos e exercem um contramovimento, reagem à ordem das coisas, se colocam no bojo e nas reentrâncias.

Por fim, os trabalhos «Espacializando a violência na sala de aula», de Emilly Nantes Ferreira, e «Gênero e sexualidade – educação geográfica: a urgência da inserção dessas temáticas nas políticas curriculares», das professoras Renata da Silva Barbosa e Clesley Maria Tavares do Nascimento, expuseram como as dinâmicas escolares podem ser nocivas, em muitos aspectos, pela falta de abertura ao diálogo, pela construção violenta de uma sociedade, e como isso gera dúvidas e incertezas a profissionais da educação, no que tange a formação cidadã de estudantes, para o tratamento desses aspectos.

As experiências apresentadas no EDP foram amplamente debatidas por todas as pessoas envolvidas, reforçando a ideia de que esses assuntos são relevantes para a vida cotidiana e, portanto, devem ser abordados nas escolas como uma medida para combater a violência e as desigualdades. Adicionalmente, como disciplina no âmbito das ciências humanas e sociais, a Geografia deve incorporar essas questões de gênero e sexualidade que permeiam a sociedade e produzem desigualdades, que tem implicações espaciais.

Compreendemos que a promoção dessas discussões na educação básica representa um compromisso com a mudança e é uma ferramenta essencial com relevância social e política. Isso se deve ao fato de que põem em relevo as desigualdades existentes nas relações de gênero, que estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas de poder.

Considerações Finais

Para que possamos promover ainda mais a abertura do debate, esse encontro entre pesquisadoras/es e docentes dissidentes ousou discutir um assunto caro, tanto pela escassez do debate quanto pelos atravessamentos políticos, sociais e pessoais que hoje ocorrem ao trabalhar as questões de gênero e sexualidade, especificamente no chão da escola. Entretanto, entendemos que não há como não dialogar e relacionar tais esferas, uma vez que essa ausência deixou lacunas violentas nos posicionamentos e localizações geográficas tomadas por estas e este escritor, devido a, em tantos momentos, dificuldade de compreensão de suas próprias existências, nessa realidade.

Esta discussão aqui não apenas destaca a necessidade, mas também demonstra a viabilidade de incorporar essas questões no currículo escolar. Nesse contexto, é crucial que professoras/es em serviço ou em formação participem dessas discussões, para adquirir competências relacionadas ao entendimento de questões de gênero e sexualidade, capacitando-se para lidar com os desafios contemporâneos.

Dessa maneira, essa abordagem se configura como uma ferramenta para atenuar as desigualdades historicamente e culturalmente produzidas, visando contribuir para uma sociedade mais equitativa, justa e menos propensa à violência. Isso se aplica tanto ao ambiente escolar quanto à educação no âmbito escolar ou familiar, promovendo uma abordagem aberta e inclusiva, livre de imposições e exclusões, que não restrinja as possibilidades de ser e

estar no mundo. Almeja-se uma educação que busque efetivar transformações, seja inclusiva, plural e alinhada com os princípios da democracia.

As propostas deste EDP apresentadas na plenária final do evento esboçaram isso: a provocação da Associação dos Geógrafos Brasileiros-AGB enquanto entidade de representação da Geografia nacional na construção de um GT permanente, incluindo pessoas trans, mães e de sexualidades dissidentes no seus espaços institucionais e de poder. A ciranda infantil como compromisso que garanta a participação de mães pesquisadoras nos eventos, além de uma provocação dos cursos de Geografia pelo Brasil afora com abordagens de temáticas que coloquem o gênero e a sexualidade nas instâncias de debate, nos conteúdos curriculares.

As trocas de experiências no EDP reforçam que corpos dissidentes se espacializam e se comportam durante suas vivências, de acordo com as suas expressividades de gênero e sexualidade. Através dos conflitos que seus corpos possibilitaram e pulando as estatísticas da morte, sobreviveram para contar os apontamentos, as ressignificações que suas corporalidades demarcaram no tempo e espaço da dor e da sobrevivência.

Referências

AHMED, Sara. **Queer phenomenology**: orientations, objects, others. Durham; Londres: Duke University Press, 2006.

ALMEIDA, J. S. DE. (2013) As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. In: **Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 31, p. 165 - 181.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**. 2011, v. 19, n. 2, p. 549-559. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 01 mar. 2022.

BORTOLINI, Alexandre. **Pode falar de gênero na escola?** In.: PINHEIRO, Diógenes; REIS, Cláudia. Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho. 2 Editora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.** In: **O Corpo Educado**. 4 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Editora José Olympio, 2018.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDON, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. 319p. - (Aprender)

MOREIRA, Carlos André Gayer. **Geografias QUEER e Currículo: por uma educação geográfica fora do armário.** 2020.

LAN, Diana. Violencia de género, circuitos espaciales y micromachismos In: **Diálogos ibero-latino-americanos sobre geografias feministas e das sexualidades.** Ponta Grossa: Toda palavra, 2017.

LAN, Diana. Género y territorio: la violencia doméstica en espacios de vulnerabilidad y exclusión social - notas a partir de um caso en Argentina. In: **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades.** Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2009.

LAVINAS, Lena. (1991) Gênero, cidadania e adolescência. In: **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 11-43. LEFEBVRE, H. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática.

LINS, Beatriz Accioly; Machado, Bernardo Fonseca & ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais:** a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O Corpo Educado**. 4 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 9-42.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

SANTOS, Felipe Eduardo Melo dos; SANTOS, Adir Felipe Silva; Silva, Cintia Cristina Lisboa da; SILVA, Joseli Maria. **GÊNERO E JUVENTUDES: ANÁLISE DA PRODUÇÃO GEOGRÁFICA BRASILEIRA**. 8º Colóquio Mulher e Sociedade. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In:* SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2002.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas:** discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. 2009.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José. CASA, CORPO E AMOR: desafios à imaginação geográfica no Brasil em tempos de pandemia. *In:* Georgiane Garabely Heil Vázquez, Joseli Maria Silva, Karina Janz Woitowicz (organizadoras). Já sai da sala me sentindo doído. Vivências de mulheres no tempo e espaço da pandemia de Covid-19: Perspectivas transnacionais – Curitiba: CRV, 2021. p. 45-70.

TORRES, Marcos Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Submetido em: 25 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 05 de novembro de 2023

Aprovado em: 18 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3176

COMO CITAR :

LUIZA B. R. DA SILVA, R.; RABÊLO VALENÇA, M.; ISRAEL MOTA PINTO, P. Fazendo gênero no chão da escola: reflexões a partir do EDP Gênero, Sexualidade e Diversidade na escola, no X Fala Professor(a). **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 611-633. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3176>. Acesso em: dia/mês/ano.

**A CIRANDA INFANTIL NO X
FALA PROFESSOR (A)! –
AÇÃO AFIRMATIVA NA
CONSTRUÇÃO DE UM
ESPAÇO PARA A GARANTIA
DE DIREITOS**

*THE CIRANDA INFANTIL AT
X FALA PROFESSOR(A) ! –
AFFIRMATIVE ACTION IN
THE CONSTRUCTION OF A
SPACE AND GUARANTEE OF
RIGHTS*

*LA CIRANDA INFANTIL AU
SEIN DEX FALA
PROFESSOR(A) ! – LA
DICRIMINATION POSITIVE
DANS LA CONSTRUCTION
D'UN ESPACE ET GARANTIE
DES DROITS*

Silvana Chagas Holanda
Mestranda em Geografia -
Universidade Estadual do Ceará
(UECE)
E-mail:
silvana.holanda@aluno.uece.br

Camila Dutra dos Santos
Universidade Estadual do Ceará
(UECE)
e-mail: camila.dutra@uece.br

Resumo:

O artigo apresenta a experiência da Ciranda Infantil como política de ação afirmativa do X Fala Professor (a): Encontro Nacional de Ensino de Geografia. O evento foi promovido pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), na Universidade Estadual do Ceará – UECE (Fortaleza, Ceará, Brasil), entre os dias 17 a 21 de julho de 2023. Tratou-se de um espaço educativo e de recreação, destinado às crianças que estivessem acompanhando os(as) participantes. O objetivo deste texto é apresentar as reflexões e tomada de decisões que contribuíram para o planejamento e gestão do referido espaço infantil, considerando as especificidades das territorialidades das crianças. Consideramos que essa ação afirmativa teve a função de possibilitar e ampliar a participação de encontristas nos espaços de debates e construção de conhecimentos, principalmente para mulheres socialmente definidas como responsáveis pelo cuidado das crianças.

Palavras-chave: Fala Professor (a), Ações Afirmativas, Gênero, Ciranda Infantil.

Abstract:

The article describes the *Ciranda's Infantil* experience, in accordance with positive action approach as part of the "X Fala Professor(a)" - National Meeting on Geography Teaching. The event was promoted by the Association of Brazilian Geographers (AGB) in Fortaleza (Ceará, Brazil), at the State University of Ceará (UECE), between July 17th and 21st, 2023. In this context, the *Ciranda Infantil* offered an educational and recreational programme for participant's children. The purpose of our article is to highlight thoughts and decision-making processes that have contributed to the planning and management of children's space through the specificities of children's territoriality. We consider that affirmative action into account has enabled attendees to broaden and encourage their participation in meetings where debate and knowledge was sharing, particularly for women whose socially constructed role makes them responsible for looking after children.

Keywords: *Fala Professor(a)*, Affirmative action, Gender, *Ciranda Infantil*.

Résumé :

L'article présente l'expérience de la *Ciranda Infantil*, initiative mise en place selon le principe de la discrimination positive dans le cadre de "X Fala Professor(a) : Rencontre Nationale d'Enseignement de Géographie, organisé par l'Association des Géographes Brésiliens (AGB) à Fortaleza (Ceará, Brésil) à l'Université de l'État du Ceará (UECE) entre le 17 et 21 juillet 2023. Dans le cadre de cette Rencontre, la *Ciranda Infantil* a ouvert un accueil éducatif et récréatif aux enfants des participant-es. L'objectif de notre texte est de mettre en lumière les réflexions et le processus décisionnel ayant contribué à la planification et à la gestion de l'espace des enfants à travers les spécificités des territorialités des enfants. Nous constatons que la prise en compte de la discrimination positive a permis d'élargir et de favoriser la participation des rencontres dans des espaces de débats et de construction de connaissances des participant-es, en particulier des femmes dont le rôle socialement construit leur attribue la responsabilité de la garde des enfants.

Mots-clés: *Fala Professor(a)*, Discrimination positive, Genre, *Ciranda Infantil*

Introdução

O “X Fala Professor(a)!” é um Encontro Nacional de Ensino de Geografia, que acontece desde 1987. A cada quatro anos a comunidade geográfica se reúne para debater sobre o Ensino de Geografia, da Geografia Brasileira e da Associação dos Geógrafos(as) Brasileiros(as) (AGB)¹. Em 2023, a temática do evento foi “É preciso estar atento e forte: ensino de Geografia na luta por um projeto democrático popular de Brasil”.

Dentro da programação do evento foi incluído, para crianças, um espaço de brincar e aprender, chamado de “Ciranda Infantil”. O espaço, montado dentro da Universidade, recebeu crianças com idade entre 4 e 11 anos, acompanhantes de participantes do evento (palestrantes, organizadores(as), feirantes e encontristas). A atividade foi planejada e coordenada pelo Grupo de Pesquisa e Articulação Campo, Terra e Território - NATERRA/UECE e pelo Laboratório de Estudos do Campo, Natureza e Território - LECANTE/UECE com apoio da AGB - Seção Fortaleza, e contou, na execução, com a colaboração de docentes e discentes dos Cursos de Geografia, Pedagogia e Música da UECE.

Alguns movimentos sociais trazem a perspectiva feminista de promoção da igualdade entre homens e mulheres, participação política e educação democrática desde a infância, garantindo espaços infantis na programação de seus eventos, como no caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. A Ciranda Infantil do “X Fala Professor(a)!” teve sua proposta inspirada na Ciranda Infantil do MST. O MST é um movimento social que, entre

¹ A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que reúne geógrafas e geógrafos, professoras e professores, estudantes de Geografia, e pessoas de outras áreas.

várias lutas, tem como principal bandeira, a luta pela reforma agrária, aliada ao desenvolvimento de uma educação emancipatória que reúna trabalho e educação em ações coletivas e democráticas. O MST possui escolas em todos os níveis de ensino. A educação infantil faz parte dessa luta e compreende a criança como sujeito de direito, garantindo a ela um espaço educativo próprio, a Ciranda Infantil. Para Barcellos (2021):

A Ciranda Infantil é, na atualidade, o que há de concreto em termos de propostas para a educação das crianças pequenas² no campo. O MST, na luta por escola, desenvolve sua proposta de educação e de sociedade e tem com a Ciranda Infantil um espaço propriamente da criança, espaço que possibilita sua formação enquanto pessoa. Espaço para brincar, para se desenvolver, para se formar política e socialmente e para se organizar para a luta (Barcellos, 2021, p. 33).

Ao pensarmos na necessidade da construção de um espaço para as crianças, dentro da programação do “X Fala Professor (a)!” , consideramos “a necessidade de compreendê-las como agentes produtores de espaço que gestam e dão significados às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (Lopes, p. 68, 2008). Essa contribuição dos estudos de Geografia das infâncias foi fundamental para que fosse possível transformar o auditório da Pós-graduação em Geografia da UECE em um ambiente acolhedor da educação infantil.

Toda a preparação do espaço buscou atender a realidade de mães pesquisadoras e garantir-lhes o direito de participação plena no evento. Este artigo tem o objetivo de apresentar as principais ações e reflexões que constituiu o planejamento para a criação desse

² Segundo Barcellos a definição de “crianças pequenas” refere-se àquelas com idade de 0 a 5 anos e 11 meses, ou seja, o público-alvo da Educação Infantil no Brasil.

espaço voltado para o cuidado de crianças e mostrar como se desenvolveu a sua gestão durante o evento. Destacamos que não se tratou somente de um espaço físico adaptado, mas, sim, de um espaço de direito para o exercício de aprendizagens de crianças e educadores/as com o direcionamento político de promover uma educação libertadora.

Gênero, mercado de trabalho e espaços de cuidado

É importante considerar que, quando pensamos na construção de espaços democráticos de atuação e participação política das mulheres na educação brasileira, não podemos deixar de refletir sobre a condição de subordinação das mulheres na sociedade, pois segundo Freitas (2007).

As práticas sociais diferem de acordo com o sexo do indivíduo. Essa diferença está baseada em relações de dominação: as mulheres se encontram em posição de inferioridade e de submissão em relação aos homens. Essa hierarquia organiza todas as esferas da vida social, passando pela família e pela organização do mercado de trabalho (Freitas, 2007, p. 9).

A criação de espaços para crianças, visando atender a necessidade de mães que participam de eventos, ainda é um fenômeno recente. É muito comum a instalação desses espaços nos restaurantes, clubes e shoppings. Nestes casos, a essência é capitalista, isto é, cria-se atrativos para um público (infantil), para consumo de bens e serviços pelas crianças e seus acompanhantes. Em espaços públicos, os equipamentos culturais apresentam programações infantis também como forma de atrair públicos, mas, neste caso, a perspectiva é promover a cultura e tornar o espaço

inclusivo para toda a família. Em eventos políticos, científicos e acadêmicos, promover espaços infantis ainda é uma construção social que precisa avançar, sobretudo, por serem espaços dominados pelo patriarcado, que reproduzem, muitas vezes, uma universidade que segrega estudantes e professoras mães. Para Reis (2015).

O conceito de patriarcado é uma das abordagens mais importantes do feminismo para as ciências sociais e se define como um sistema econômico social em que os homens se apropriam do trabalho das mulheres em benefício próprio (Reis, 2015, p. 15).

Reconhecer que existem diferenças nas vidas de homens e mulheres é o primeiro passo para quem quer romper com a estrutura patriarcal e construir oportunidades que visem ampliar e/ou promover a participação de mulheres no mercado de trabalho e espaços públicos. Infelizmente, não há como falar do trabalho das mulheres sem considerar que, historicamente, é atribuído a elas o trabalho doméstico e de cuidados. Essa imputação é reforçada em decorrência da divisão sexual do trabalho.

A divisão sexual do trabalho, determinada histórica e culturalmente, não apenas destina os homens à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva, como também atrela os primeiros às funções de maior valor social. Assim, esse conceito se baseia em dois princípios: o de separação (trabalhos de homens e trabalho de mulheres) e o da hierarquia (os trabalhos de homens são mais valorizados socialmente (Freitas, 2007, p. 10).

O cuidado com os(as) filhas(os), uma das atividades domésticas mais atrelada às mulheres, em alguns momentos se torna uma limitação a sua participação no mercado de trabalho, principalmente no campo da pesquisa científica, pois é difícil

conciliar a vida intelectual com a maternidade, quando a própria estrutura da universidade não coopera para isto e exclui cientistas mães.

Dessa forma, tornar-se mãe pode ser considerado um impeditivo para a construção de uma carreira na vida das pesquisadoras, uma vez que estas se encontram em condições mais desfavoráveis que os homens, devido às atribuições da maternidade.

Os cuidados são um ponto estratégico a partir do qual é possível questionar a perversidade de um sistema econômico que nega a responsabilidade social na sustentabilidade da vida, e cuja manutenção precisa da exclusão e da invisibilidade - heterogênea e multidimensional - de múltiplos coletivos sociais (Orozco, 2012, p. 84-85).

Mesmo com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, e a conquista de autonomia pessoal destas (econômica, política, intelectual), contribuindo para reduzir a subordinação praticada por seus companheiros no âmbito familiar, não houve grandes mudanças em relação à responsabilização das mulheres com os cuidados e o trabalho doméstico.

Deste modo, embora a luta das mulheres tenha avançado na conquista de direitos, e estas tenham ocupado mais espaços públicos, tais conquistas não foram suficientes para minimizar a sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidados. Para Moreno (2015, p. 47), “a separação rígida das esferas públicas e privadas se deu na gênese do capitalismo (...)”.

No capitalismo, o espaço público foi historicamente legitimado como o lugar de realização dos direitos, da política, do exercício da cidadania e da economia, enquanto as atividades necessárias para a reprodução cotidiana da vida foram sendo restritas ao espaço doméstico,

privado, com a responsabilidade sobre estas atividades atribuídas às mulheres. Há muito tempo o feminismo revela que essa polarização entre o público e o privado e as dicotomias em geral que seguem essa lógica - cultura/natureza, visível/oculto, razão/emoção, produção/reprodução - tem o sentido político e ideológico de esconder as conexões e as continuidades existentes em cada um destes pólos. E mais, esse ocultamento sempre se dá sobrevalorizado um pólo em detrimento do outro onde se concentra a identificação com as mulheres (Moreno, 2015, p. 47).

Em alguns espaços de trabalho, a prevalência das mulheres está associada aos cargos que estas ocupam. Na área da educação, por exemplo, nas séries iniciais, a presença de professoras mulheres é a maioria, o mesmo não acontece quando observamos a academia, sobretudo na pós-graduação. Neste espaço, prevalece ainda a presença de homens brancos, heterossexuais de classe média que, como tais, não se preocupam, ou não se consideram como parte responsável pelo trabalho de cuidado. É responsabilidade de toda a sociedade, incluindo os governos (através de políticas públicas e garantia de direitos), o cuidado para a sobrevivência humana.

O debate sobre a construção de espaços, onde o debate de gênero precisa ser pautado, pode ser orientado inclusive pela Geografia, pois, conforme afirma Reis (2015, p. 12): “a geografia enquanto ciência que analisa a organização e produção (do espaço) pode e deve ampliar suas reflexões sobre as relações de gênero”.

A Geografia das Infâncias como ação política

Segundo Lopes (2013), os acúmulos de trabalho que envolvem as crianças e suas espacialidades foram iniciados na década de 1970, desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, e influenciados “pelos postulados sistemáticos na Geografia

Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças nos espaços” (Lopes, 2013, p. 284).

Ainda no contexto histórico dos estudos da geografia da infância, o autor afirma que:

O final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeito de direitos, a Convenção sobre o direito das Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitaram outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido (Lopes, 2013, p. 283).

Um outro olhar sobre a infância passa a considerá-la como uma construção social que deve ser compreendida entrelaçando-se com outros recortes como gênero, classe, idade e etnicidade. Tal olhar contribui para a construção de um espaço onde as crianças possam expandir suas vivências e ampliar relações através da oportunidade de interação entre si e com os(as) educadores(as). O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criado em 1990, foi um marco desse processo, enquanto um conjunto de normas do ordenamento jurídico, que tem como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente, entre eles o direito de brincar, à moradia digna, à alimentação, à educação e ao cuidado.

Vencido o desafio inicial de conquistar a criação de um ambiente infantil, dentro da estrutura de um evento científico nacional, que reuniria pessoas de diversos lugares do Brasil, a questão seguinte foi: como fazê-lo? Como criar um espaço que acolhesse crianças oriundas de diferentes lugares, com variadas

idades, culturas, contextos familiares, e diferentes níveis de interação? Para responder a estas questões, reflexões teóricas, epistemológicas e metodológicas, como as acima, foram importantes para pensarmos na adaptação dos espaços da Universidade.

Buscou-se no Campus do Itaperi - (UECE) um complexo de espaços para a instalação dessa proposta da Ciranda Infantil. O prédio da Pós-graduação em Geografia foi o que melhor atendeu a esta demanda. O tamanho do auditório, a possibilidade de retirada das cadeiras ali existentes, além da presença de uma sala de aula ao lado, possibilitou planejar um espaço para o desenvolvimento de atividades coletivas e outro de descanso ou acolhida individual (caso necessário). Somando-se a isso, contamos com a estrutura de uma minicozinha ao lado do auditório. Os banheiros individuais e dentro do prédio nos dava a segurança de conduzir as crianças até lá, mesmo que sempre fossem acompanhadas.

Sendo assim, a primeira ação na construção do espaço das crianças foi desconstruir o espaço (adulto) do auditório e da sala de apoio. Com cadeiras enfileiradas, pesadas, grandes para boa parte das crianças e com pouca possibilidade de adaptação. Todas foram retiradas, e substituídas por cadeiras infantis (pequenas e coloridas). Para dar um ar de alegria, balões de encher coloridos foram pendurados no teto.

Figura 1 - Auditório da Pós-graduação em Geografia da UECE, no início da semana do X Fala Professor(a)! Ocupado pela Ciranda Infantil



Fonte: Autoras, julho/2023.

Nas paredes, apenas alguns balões foram colocados. A proposta foi que a partir das atividades, a produção artística das crianças pudesse preencher as paredes durante toda a semana e assim “(...) o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos um valor” (Tuan,1980, p. 6 *apud* Lopes, 2013, p. 287).

Figura 2 - Auditório da Pós-graduação em Geografia da UECE, ao final da semana do X Fala Professor(a)!, ocupado pela Ciranda Infantil. Oficina sobre meio ambiente: "Vamos pintar e nos divertir com tinta de terra"



Fonte: Autoras, julho/2023.

Seguindo o propósito de atender à necessidade das mães encontradas participarem ativamente do evento, o horário de funcionamento da Ciranda acompanhou o da programação do “X Fala Professor (a)!”; isto é, iniciou e encerrou nos mesmos horários das atividades do evento, com intervalos nos horários de almoço e jantar, para garantir que as mulheres participantes (mas também houve homens que levaram suas crianças), pudessem aproveitar integralmente a programação do evento.

O planejamento das atividades foi feito a partir do perfil do público que iríamos atender e a quantidade de crianças. Ficou definido pela limitação da estrutura física do espaço, que não seria possível atender crianças menores de 4 anos de idade e nem maiores de 11 anos. A partir da definição da idade, todas as pessoas

inscritas, que sinalizaram interesse em utilizar o espaço da Ciranda Infantil, foram contatadas para a confirmação da participação de seus dependentes. Neste contato, também enviamos um “Termo de Ciência e Concordância”.

No termo, além de solicitar telefones de contato para casos de urgências e a assinatura do(a) responsável, foram repassadas informações sobre como funcionaria o espaço e as condições para usufruírem do mesmo. Também foi solicitado o registro da existência de alguma alergia ou restrição alimentar, do uso de medicamentos contínuos e da necessidade de adaptação do espaço por alguma condição física ou de saúde. Não foi permitido que crianças chegassem ou se ausentassem do espaço desacompanhadas. Ressaltamos, inclusive, a obrigatoriedade da permanência dos/as responsáveis dentro do Campus da Universidade. No primeiro dia de funcionamento da Ciranda, todas as crianças já chegaram ao espaço com os termos assinados.

Alguns(algumas) participantes, com crianças abaixo de 4 anos, solicitaram usar o espaço. Foi permitido, desde que as crianças estivessem acompanhadas por responsáveis, e estes colaborassem para promover a integração dessas com as demais crianças do espaço. Confirmada a quantidade de crianças, agregamos ainda filhos(as) de organizadores(as) do evento e de feirantes. Todo o material didático, comprado pela organização do evento, foi organizado para a quantidade prevista de crianças e educadores(as). O espaço foi preparado para atender 20 crianças.

Pretendíamos não estabelecer um ambiente de tarefas escolares, muito menos de “brincadeiras de shopping”, de modo que a programação contemplasse momentos formativos, através de oficinas educativas e atividades lúdicas. As oficinas diárias

aconteciam em turnos alternados. O brincar livre ocorria durante todo o dia, sem a interferência de adultos(as), cabia a estes(as) apenas monitorar e organizar o ambiente. As atividades foram preparadas com a equipe de educadores(as), e os materiais disponíveis possibilitaram desenvolver atividades de mediação de leitura de livros infantis (individuais ou coletivas), musicalização, pinturas, desenhos livres, relaxamento, brincadeira com massa de modelar, montagem de quebra cabeça, cine clube e jogos infantis.

A equipe de educadores(as) foi composta por estudantes dos cursos de Pedagogia, Geografia e Música, com ou sem experiências no trabalho com crianças, sob a supervisão de professores(as) e profissionais da educação durante toda a programação. A proposta também visava promover um espaço de aprendizado entre crianças e educadores(as). Para tanto, realizamos reuniões de formação e planejamento da Ciranda, com os(as) colaboradores, com o intuito de apresentar os objetivos e importância da proposta, identificar as potencialidades e habilidades de cada educador(a), e receber sugestões. Fizemos o levantamento de quais ações e atividades cada colaborador(a) poderia desenvolver e a disponibilidade de horários.

A programação foi definida com atividades lúdicas que possibilitasse todas as crianças, dentro da faixa etária definida, participar e acompanhar, simultaneamente, com ou sem o auxílio direto de educadores(as). Para atender essa demanda, uma pedagoga, com Especialização em Arte e Educação, fez parte da equipe no planejamento e no desenvolvimento das atividades.

A Ciranda Infantil na encruzilhada de ações afirmativas

A proposta da Ciranda esteve alinhada à temática étnico-racial, no sentido de contribuir para um projeto de educação

democrática e popular, como uma ação afirmativa também de encontros acadêmicos. Partiu-se de um entendimento de que só poderemos romper com as estruturas do racismo se também, desde a infância, as crianças (independente da descendência), participarem de atividades lúdicas sobre a história e cultura da população afro-brasileira, desenvolvidas por profissionais qualificados(as) que não só estudam e vivenciam esta história, mas também aplicam metodologias em seu cotidiano de trabalho. Na construção da Ciranda consideramos, portanto, o que defende Kabengele Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

A Ciranda Infantil tratou-se, conseqüentemente, de uma ação alinhada às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, em que a primeira torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, e a segunda institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. É necessário destacar que nem sempre estas leis são devidamente aplicadas nas escolas, o que promoveria um debate contínuo sobre essas temáticas, ao contrário são, muitas vezes, acionadas de maneira superficial e equivocada.

Em 2023, a implementação de ações afirmativas no Brasil completa 20 anos. Infelizmente, mesmo que haja a intenção em desenvolver a temática por parte das escolas, é muito frequente que o debate só aconteça em momentos pontuais no calendário escolar. Quando acontece, reiteradas vezes se restringe às comemorações de novembro, mês da Consciência Negra, e, no caso do Ceará, também no mês de março, quando se comemora no estado a “Libertação dos Escravos”.

Reconhecendo essa problemática, as oficinas educativas da Ciranda trabalharam temas associados ao debate étnico-racial, trazendo para este espaço educativo, a oportunidade de construir uma educação antirracista, não apenas junto às crianças, mas também no diálogo com os(as) educadores(as) da Ciranda, estudantes em formação acadêmica e docentes, com a possibilidade de desenvolver trabalhos de aprendizagem sobre história e cultura afro-brasileira, sem apresentar conteúdos estereotipados ou se reduzir a falar da, irreparável, história da escravidão negra.

(...) não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afro-descendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore (Anjos, 2005, p. 177).

Figura 3 - Oficina de confecção de máscaras africanas. Ciranda Infantil - X Fala Professor (a)!



Fonte: Autoras, julho/2023.

É importante sublinhar que houve avanços no campo da educação, na construção de uma sociedade antirracista, como a publicação de livros, inclusive de histórias infantis, projetos de extensão nas universidades, círculos de formação de professores, e tantos outros processos formativos, que estão acontecendo em todo o Brasil, voltados para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Porém, ainda há muito o que ser feito. A realidade que nos é apresentada, quando acompanhamos as notícias e resultados de pesquisas, é que a população negra ainda sofre os males provocados pelas sequelas do racismo que promove profundas desigualdades sociais. Para Bell Hooks:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar

a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade - temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos de referências múltiplas (Hoolks, 2017, p. 51).

É importante destacar que, na Universidade, o debate sobre a temática das relações étnico-raciais apresenta limitações, seja de conteúdo ou de espaços para o debate, incluindo, o da política de cotas na pós-graduação. Os desafios para a implementação de processos educativos comprometem a formação de educadores(as) nessa temática. Neste campo de estudo, é fundamental desenvolver a discussão teórica em conjunto com práticas metodológicas. Paulo Freire (2019, p. 24), em *Pedagogia da Autonomia*, traz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Figura 4 - Oficina de confecção de bonecas abayomis. Ciranda Infantil - X Fala Professor(a)



Fonte: Autoras, julho/2023.

Segundo Samia Holanda³: “a atividade de produção de Máscaras Africanas, com caixas de papelão, proporciona às crianças experiências estéticas e artísticas na linguagem das artes visuais, criando um espaço aberto para exploração, manipulação e criação com diferentes materiais” (Informação verbal⁴). Sobre as bonecas Abayomis, a arte-educadora ainda destaca que “são abordadas as narrativas da cultura afro-brasileira, memórias, afetividades e ancestralidade” (Informação verbal⁵). Segundo a BNCC:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BNCC, 2013).

Consideramos que, a partir da experiência da Ciranda Infantil, cada educador(a) que participou deste projeto, dentro da sua realidade de vida, trabalho e temática de pesquisa, poderá, após essa vivência, fazer o exercício de desenvolver suas próprias metodologias e estratégias na luta contra o racismo dentro e fora da sala de aula.

Em suma, avaliamos que a participação das crianças foi bastante positiva durante as oficinas. Observamos que a maioria apresentou potencial criativo, o que associamos à confiança que o ambiente proporcionou. Algumas crianças já chegaram à Ciranda

³ Pedagoga e Arte-Educadora convidada para facilitar as oficinas temáticas da Ciranda.

⁴ Fala da Pedagoga e Arte-Educadora Samia Holanda durante reunião de planejamento da Ciranda Infantil, julho de 2023.

⁵ Fala da Pedagoga e Arte-Educadora Samia Holanda durante reunião de planejamento da Ciranda Infantil, julho de 2023.

com autonomia para participar. Outras foram se desenvolvendo aos poucos, com ou sem a ajuda da equipe. Houve casos de crianças que permaneceram apenas acompanhadas pelas mães, em curtos períodos de tempo, mesmo que a idade permitisse que ficassem desacompanhadas. Atribuímos a isso, a partir dos diálogos que tivemos com as mães, aos vínculos afetivos entre a criança e a mãe e a ausência de experiência anterior em espaços como a Ciranda. Em média, oito crianças por dia utilizaram o espaço da Ciranda. Algumas crianças participaram em turnos e dias alternados.

Constatamos, assim, que A Ciranda Infantil, realizada durante a programação do “X Fala Professor (a)” foi uma ação afirmativa que garantiu direitos às mães e às crianças de participar, de forma ativa e política, desse evento tão importante para a geografia brasileira.

Considerações finais

No espaço da Ciranda, a proposta de promover a participação de todas as pessoas presentes (crianças e educadores(as) e trocar experiência de brincar e aprender, demandou uma preparação que incluiu os estudos pedagógicos, de geografia das infâncias e sobre relações étnico-raciais.

Ressaltamos ser a primeira vez que um espaço infantil fez parte da programação do Encontro Nacional de Ensino de Geografia – o “Fala Professor(a)”, realizado pela AGB. Durante todo o evento, a Ciranda recebeu a visita de muitos adultos, entusiasmados para conhecer o espaço: educadores(as), pesquisadores(as) e coordenadores(as) de cursos da UECE. A novidade na programação despertou interesse, junto com a curiosidade, de ver como um auditório de cadeiras pesadas, ambiente geralmente atrelado a

complexos e densos estudos e debates acadêmicos, se transformou em um espaço colorido e divertido ao som das crianças.

O cuidado de crianças é uma atividade de suporte, de atendimento às necessidades das mulheres, portanto, de fundamental importância na construção de uma sociedade mais justa, rumo à promoção da igualdade entre homens e mulheres. A Ciranda Infantil também se configurou em uma ação inclusiva, pois proporcionou a participação ativa de mulheres mães durante todo o evento.

Conforme a plenária final do evento, foi deliberado por aclamação que, a partir desta edição, a Ciranda Infantil constará como atividade regular na programação dos próximos encontros da AGB – Associação de Geógrafos(as) Brasileiros(as). Apreciamos que isto é um avanço importante para a AGB seguir com seu papel de fortalecimento de uma educação emancipatória e uma universidade libertadora.

Referências

AGB – **Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Disponível em: <https://agb.org.br/> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. A Geografia e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2 ed. 2005.

BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos. **A Ciranda Infantil e as crianças sem terrinha: educação e vida em movimento**. Marília/São Paulo, editora Cultura Acadêmica, 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 22 de novembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 22 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 24/09/2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 60ª edição - Rio de Janeiro/ São Paulo, Editora Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Taís Viudes de. O Cenário Atual da Divisão Sexual do Trabalho. Trabalho, corpo e Vida das Mulheres: Crítica à sociedade de mercado. In: SILVEIRA, Maria. Lúcia; FREITAS, Taís. Viudes. de (orgs). **Trabalho, corpo e vida das mulheres: crítica a sociedade de mercado**. Sempre viva organização feminista, São Paulo, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como Prática da Liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2ª edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, nº 79, Jan-Jun 2008, p. 65-82.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá. v.22. nº 49/1, maio/ago, 2013, p.283-294.

MORENO, Renata. Entre o capital e a vida: pistas para uma reflexão feminista sobre as cidades. In: MORENO, Renata (Org.) **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo, editora SOF, Coleção Cadernos Sempreviva, nº 4, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

OROZCO, Amaia Pérez. Ameaça tormenta: a crise dos cuidados e a reorganização do sistema econômico. In: FARIAS, Nalu; MORENO, Renata (Orgs.) **Análises Feministas: Outro olhar sobre a economia e a ecologia**. São Paulo, editora SOF, Coleção Cadernos Sempreviva, nº 3, 2012.

REIS, Máira Lopes. Estudos de Gênero na Geografia: Uma análise Feminista da Produção do Espaço. **Espaço e Cultura**. UERJ/RJ, nº38, 2015, p.11-34.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 19 de novembro de 2023

Aprovado em: 29 de novembro de 2023

DOI:10.62516/terra_livre.2023.3197

COMO CITAR:

HOLANDA, S. C.; DUTRA DOS SANTOS, C. A Ciranda infantil no X Fala Professor (a)! Ação afirmativa na construção de um espaço para a garantia de direitos. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 634-657. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3197>. Acesso em: dia/mês/ano.

**O ESTADO IMPERIAL
BRASILEIRO SE VÊ NO
ESPELHO: APROXIMAÇÕES
SOBRE O TEMA BRASIL NO
ENSINO DE GEOGRAFIA NOS
PRIMÓRDIOS DO COLÉGIO
PEDRO II**

*THE BRAZILIAN IMPERIAL STATE
SEES ITSELF IN THE MIRROR:
THE TOPIC BRAZIL IN THE
TEACHING OF GEOGRAPHY IN
THE EARLY DAYS OF THE
“COLÉGIO PEDRO II”*

*EL ESTADO IMPERIAL
BRASILEÑO SE VE EN EL
ESPEJO: APROXIMACIONES
SOBRE EL TEMA BRASIL EN LA
ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN
LOS PRIMORDIOS DEL COLEGIO
PEDRO II*

JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA
Professor do Departamento e do Programa de
Pós-graduação em Educação – Universidade
Federal de São Paulo (Unifesp)
E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

Resumo:

Este artigo tem como objetivo investigar como o tema Brasil foi tratado pedagogicamente por meio do ensino de Geografia nos primórdios do Colégio Pedro II. Nesse contexto de início das atividades dessa instituição educacional, em 1837, evidencia-se o processo de referenciar ideias acerca de cultura, sociedade, pátria, humanidades e, por conseguinte, sobre o que é o Brasil e a nação, vinculando-o como uma estratégia do Estado Nacional em formação. Os resultados encontrados assinalam o fato de que os programas curriculares, a disciplina escolar Geografia e os livros didáticos constituíam-se em vetores significativos de proposições para fundamentar a construção de uma ideia de território e de brasileiros.

Palavras-chave: Brasil, Ensino de Geografia, Colégio Pedro II, Identidade nacional, Estado Imperial brasileiro.

Abstract:

This article aims to investigate how the topic Brazil was treated pedagogically through the teaching of Geography in the early days of the *Colégio Pedro II*. In this context of the beginning of the activities of this educational institution, in 1837, it is highlighted the process of referencing ideas about culture, society, homeland, humanities and, therefore, about what is Brazil and the nation, linking it as a strategy of the National State under construction. The results found highlight the fact that the curricular programs, the Geography discipline and the textbooks constituted significant vectors of propositions to support the construction of an idea of territory and of Brazilians.

Keywords: Brazil, Geography teaching, *Colégio Pedro II*, National identity, Brazilian Imperial State.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar cómo el tema Brasil fue tratado pedagógicamente por medio de la enseñanza de Geografía en los primordios del Colegio Pedro II. En este contexto de inicio de las actividades de esa institución educativa, en 1837, se evidencia el proceso de referenciar ideas acerca de cultura, sociedad, patria, humanidades y, por consiguiente, sobre lo que es Brasil y la nación, vinculándolo como una estrategia del Estado Nacional en formación. Los resultados encontrados señalan el hecho de que los programas curriculares, la disciplina escolar Geografía y los libros didácticos se constituían en vectores significativos de proposiciones para fundamentar la construcción de una idea de territorio y de brasileños.

Palabras clave: Brasil, Enseñanza de Geografía, Colégio Pedro II, Identidad nacional, Estado Imperial brasileño.

Introdução

Este artigo¹ tem como objetivo investigar como o tema Brasil foi tratado pedagogicamente por meio do ensino de Geografia nos primórdios do Colégio Pedro II. Evidenciamos que, no processo de referenciar ideias acerca de cultura, sociedade, pátria, humanidades e, por conseguinte, sobre o que é o Brasil e a nação brasileira, o surgimento dessa instituição educacional, em 1837, foi resultado de uma estratégia do Estado Nacional Imperial em formação.

À luz das ponderações de Thiesse (2001), entendemos que as mensagens veiculadas pelos programas curriculares, a disciplina escolar Geografia e os livros didáticos realizaram um trabalho multiplicador das representações do Estado e da nação, constituindo-se em vetores significativos de proposições para fundamentar a construção de uma ideia de (um) lugar (chamado Brasil) e dos sujeitos (no equacionamento de quem era índio, negro e branco).

Apoiamo-nos, ainda, nas afirmações de Choppin (2002) no que tange ao estabelecimento de relações entre o processo de formação de Estados Nacionais e a sistematização de ideias por meio da produção em série de manuais escolares. Choppin (2004) assevera, em outro estudo que versa sobre livros didáticos, que:

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é

¹ Este artigo é um desdobramento da tese intitulada *Atlas Geográfico do Brasil – Leituras da territorialidade e a construção da brasilidade*, defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em maio de 2006.

reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (Choppin, 2004, p. 553).

Essas constatações permitem inferir que, devido às suas necessidades de afirmação, o Estado Nacional Imperial recorreu à proposição de um conjunto de elementos materiais e simbólicos, visando à construção de um sentimento de pertencimento. Nesse movimento, criou as condições da participação massiva de “[...] intelectuais, artistas, escritores” (Thiesse, 2001, p. 7) e professores, entre outros.

Registradas essas ponderações, o leitor encontrará nas páginas seguintes reflexões sobre o tema Brasil no ensino de Geografia nos primórdios do Colégio Pedro II, assentadas pela perspectiva de que interpretações da ordem territorial da monarquia imperial brasileira evidenciam como os discursos se transformaram em construtores da ideia de Brasil e de brasileiros.

Entrelaçando os discursos sobre a ordem política e territorial do Império brasileiro

A ruptura entre a América portuguesa e a Metrópole, em 1822, inaugurou nova dinâmica política. Ambas as partes se reorganizaram internamente e as formas de exercício de poder originário desses movimentos ganharam outra natureza. Por um lado, a monarquia portuguesa se viu diante dos impasses relativos à sua reestruturação interna resultante da independência de sua mais

importante porção colonial. Por outro, no Brasil, não estava consolidado um corpo político autônomo assim como uma nação brasileira. O que se tinha, até então, era a reminiscência de um conjunto de enclaves coloniais. O esforço por parte da Coroa portuguesa, no sentido de criar a ideia de coesão, estruturando geoestrategicamente a capital do reino e suas relações com as demais províncias, na prática, não havia logrado êxito (Slemian; Pimenta, 2003).

Essa mesma situação, como nos mostra Holanda (1985), já havia sido assinalada por um atilado observador, o qual, após muito andar pelos idos de 1815, constatou que o nome “Brasil” constituía “[...] a designação genérica das possessões portuguesas na América do Sul, mas que não existia, por assim dizer, unidade brasileira [...]” (Holanda, 1985, p. 15). Em suma, não havia um sentimento de pertencimento que aglutinasse os que aqui viviam em torno da ideia de uma identidade que fosse comum a todos.

É essa circunstância que caracterizou o Brasil perante Portugal após a Independência. Criou-se o fato, pois houve um nascimento político de um Estado (Slemian; Pimenta, 2003), e iniciaram-se as reestruturações de ordem burocrática e outras no plano das condições materiais do país. Contudo, o sentimento de pertencimento à nação não era algo comum entre os habitantes desse lugar. O amálgama tão importante para se constituir uma nação ainda estava por se fazer.

Com essa perspectiva, os anos subsequentes ao da Independência se caracterizaram pela necessidade de organização de um espaço das ideias (lócus de organização e reprodução da cultura). Este começou a ser incrementado pelo novo corpo político em

formação, utilizando a presença de homens, em especial os que tivessem sido formados na Europa.

Tratava-se de formar uma classe de intelectuais que, ao reproduzir um olhar (europeu) sobre o novo país, daria um traço de continuidade aos vínculos existentes entre Portugal e a antiga colônia. Essa operação colocava-se como um desafio perante os mais diversos interesses que compunham o jogo de tensões, envolvendo as elites nesse território.

A monarquia imperial, ao desenhar uma ordem política diferente, deu um trato especial às questões estruturais de sua configuração. A permanência de sua base escravocrata, dos privilégios da agricultura e da estrutura fundiária, pautou todas as articulações relacionadas à construção de nova conjuntura (Mattos, 2004).

É possível inferirmos que o pensar sobre a esfera política, social e cultural se tornou induzida e indutora da organização das atividades científicas. Em suma, a estruturação do novo corpo político estava vinculada à relevância que se atribuiria às questões que envolveriam a ordem burocrática e a todas as demais que pudessem ser relacionadas ao ethos do país.

Assim sendo, podemos assinalar uma intensificação no movimento de organização da cultura por parte das elites que se encarregavam dessa missão. Dessa maneira, mais um elemento se somaria à instrumentalização necessária à estruturação do Estado Imperial.

A construção de um quadro mental sobre as coisas do Brasil estava intimamente relacionada às relações político-econômicas. Desse modo, a criação de um mercado nacional exigiu ações no plano

da produção, da circulação e, fundamentalmente, nas formas de racionalizar as inovações em curso.

Essa postura exigiu a criação de discursos que pudessem padronizar os olhares desejados para o país. Nessa mesma linha de pensamento, as interpretações que começaram a surgir no cenário, seja de ordem direta ou indireta das ações do Estado, carregaram as peculiaridades do modo como se articulou a passagem de colônia para Monarquia.

Todavia, à medida que os arranjos discursivos foram distinguindo a situação interna, consolidando uma visão do que seria essa sociedade nas suas mais diferentes formas de concretude, a outra parte do par dialético veio à tona: esse movimento de olhar para si e se expandir por dentro (Mattos, 2003) fazia parte da inserção do Estado Imperial na escala mundial.

Por esse motivo, era necessário estabelecer sistematizações que pudessem consagrar um olhar oficial para o Brasil e os brasileiros. O que é bastante relevante é o fato de que esse procedimento estava legitimando a adoção de referenciais vindos de fora. Estes orientariam como o país trilharia os caminhos a fim de chegar entre aquelas nações vistas como modernas. Eram modelos a serem seguidos, porque portavam os projetos civilizatórios e de progresso.

Nesse movimento, foi necessária a individuação dos lugares e dos homens. Era premente a construção de uma distinção do território perante as outras nações, como, por exemplo, a busca de fronteiras mais delineadas (De Biaggi, 2015), assim como a definição de uma identidade comum para os homens e as mulheres desse lugar. Em outras palavras, para ser reconhecido e se fazer pertencer ao

conjunto das nações no mundo, era preciso adentrar essa comunidade portando uma definição do que seria o Brasil e os brasileiros.

Para abordar as questões que pautaram a agenda, a criação de explicações sobre o nacionalismo foi uma das centralidades. Tal como afirma Hobsbawm (1991, p. 18-19),

[...] ao abordar a “questão nacional”, “é mais profícuo começar com o conceito de ‘nação’ (isto é, com o ‘nacionalismo’) do que com a realidade que ele representa”. Pois “a ‘nação’, tal como concebida pelo nacionalismo, pode ser reconhecida prospectivamente; mas a ‘nação’ real pode ser reconhecida a *posteriori*”. [...] Uma abordagem que concede atenção particular às mudanças e às transformações do conceito [...]. Conceitos, certamente, não são parte do discursos filosóficos flutuantes, mas são histórica, social e localmente enraizados e, portanto, devem, ser explicados em termos dessa realidade [...].

[...] como a maioria dos estudos rigorosos, não considero a “nação” como entidade social originária imutável. A “nação” pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de Estado territorial moderno, o “Estado-nação”; e não faz sentido discutir nação e nacionalidade fora dessa relação. Além disso, com Gellner, eu enfatizaria o elemento do artefato, da invenção e da engenharia social que entra na formação das nações. “As nações postas como modos naturais ou divinos de classificar os homens, como destino político ... inerente, são um mito; o nacionalismo, que às vezes toma culturas preexistentes e as transforma em nações, algumas vezes as inventa e frequentemente oblitera as culturas preexistentes: *isto é uma realidade*”. Em uma palavra, para os propósitos da análise, o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto [...].

Dentro desse quadro, assinalamos o papel dos discursos sobre a dimensão territorial do Estado em formação. Estes, como já acontecera em outros momentos, passaram a ser utilizados como referência analítica para se construir entendimentos sobre o processo de construção do Estado-nação. Trata-se de dimensionar a construção da nacionalidade/nação sem desconsiderar a relação com a ordenação territorial.

Localizando o Colégio Pedro II

O enraizamento da ideia de nacionalidade no Brasil a partir de meados do século XIX percorreu várias instâncias de caráter cultural e, nesse sentido, a educação ganhou fóruns próprios. O surgimento do Colégio Pedro II, em 1837, independentemente de ter surgido em meio a controvérsias sobre a regulamentação do setor educacional e atuar no ensino secundário, tornou-se um marco referencial das questões escolares do incipiente arranjo político brasileiro (Gondra; Schueler, 2008; Haidar, 1972; Moises, 2007).

Resultado de uma estratégia do Estado Nacional em construção, essa instituição foi criada com o objetivo de disseminar princípios sobre a instrução e a educação dos filhos das elites em formação, como expõe Azevedo (1958, p. 80):

Essa educação de tipo aristocrático, destinada antes à preparação de uma elite do que à educação do povo, desenvolveu-se no Império, seguindo, sem desvio sensível, as linhas de sua evolução, fortemente marcadas pelas tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão. O tipo de cultura a que se propunha servir não se explica apenas pela tradição colonial, de fundo europeu, que de certo modo o preparou, mas se liga

estritamente às formas e aos quadros da estrutura social que persistiram por todo o Império [...].

Inserido em um processo de centralização política por parte do Estado Imperial brasileiro, o Colégio Pedro II transformou-se em um lugar de referência. Desde sua criação, havia estímulos para que o padrão de ensino secundarista a vigorar em escala nacional fosse pensado com base em suas ordenações e práticas (Vechia, 2005). Por meio da escolarização, vislumbrava-se um processo de construção de um imaginário no qual o território e os membros da nação fossem dimensionados como desprovidos de diferenças que pudessem se constituir em entraves a uma visão harmoniosa do Brasil e do que seriam os brasileiros.

Nessa direção, a organização curricular interna, fundada claramente nos parâmetros franceses (Vechia, 2005; Neves, 2015), foi apresentada como o caminho pedagógico para (re)elaborar, por meio de diferentes saberes, como deveria ser pensada a cultura nessa sociedade.

Esses fundamentos refletiam a expectativa das classes dirigentes imperiais diante do esforço na construção de uma distinção nacional. Baseados em uma orientação francófila, a construção de uma classe letrada de brasileiros – como indica Lorenz (1986, p. 428), capaz de “[...] prover uma boa educação para os filhos dos nobres e funcionários da Corte e servir como modelo para os colégios já existentes e os que viriam a ser fundados nas várias províncias [...]” –, passava pela apropriação de uma cultura considerada superior. Mesmo existindo a elevada presença britânica (Manchester, 1973), marcando um conjunto significativo de relações

(em especial as econômicas) do Estado Imperial, o fato é que, no plano cultural, a referência era francesa (Zotti, 2005).

Essa perspectiva – de se espelhar nas nações civilizadas – daria margem à fundação de uma elite que pensa o seu lugar, considerando suas próprias ponderações e busca se pautar por aquilo que acontece em outras sociedades. Isso fica patente nas ideias de Haidar (1972, p. 27) ao analisar as características do império brasileiro:

A unidade nacional, que o interesse crescente pelos meios de comunicação prometia fortalecer, exigia [...] a uniformização do ensino em todo o país. Nas cartas ao Amigo Ausente, expressivos retratos da euforia progressista da década de 50 [...]. Todos reconhecem que a instrução comum, a identidade de hábitos intelectuais e morais que se adquirem nas escolas que, no parecer do ilustrado Sr. Cousin [filósofo francês], constituem a unidade e a nacionalidade [...].

Podemos inferir que o trecho em destaque realça a posição europeia relativa à instrução e ao ensino público. Ela se ajustava claramente aos objetivos da criação de um colégio como o Pedro II. Essa instituição, com a missão de modelar quais conteúdos e valores deveriam ser desenvolvidos no ensino secundário, adquiriu um papel político significativo.

Fomentar um saber oficial no seio das elites e torná-lo o veículo da elaboração de um sentimento de unidade nacional passou a ser organizado pelo tipo de instrução, ou seja, pelo ensino de diferentes matérias escolares, assim como pelo educar: atuar no sentido da formação moral, na qual a disciplina ocupava importante lugar (Gasparello, 2004).

Essa operação de formação cognitiva e moral, além de pontuar o tipo de visão do Brasil e dos brasileiros que se pretendia construir, passou a ser um referencial do modo como a elite estruturaria seu raciocínio lógico sobre as coisas do mundo.

O tema Brasil no ensino de Geografia no Colégio Pedro II

Com base nesse contexto, ponderamos a respeito da atribuição do ensino de geografia no Colégio Pedro II: essa leitura de mundo (assim como outras constituintes do processo de escolarização) foi responsável por permitir algum tipo de ordenação lógica aos educandos. Situação que podemos constatar por meio dos apontamentos assinalados pela historiadora Gasparello (2004, p. 64):

[...] cada aula era composta por várias cadeiras, termo que corresponderia hoje à disciplina escolar. O termo aula teve então um sentido plural, formado por um conjunto de estudos que eram desenvolvidos em um determinado tempo, por diferentes professores que ensinavam as matérias de suas cadeiras respectivas. Reunidas às outras aulas, formavam uma unidade: o curso secundário.

No caso específico das aulas de Geografia, uma sistematização dos olhares sobre os lugares (na escala do mundo e do Brasil) passou a ser ministrada com marcante presença na matriz curricular (Azevedo, 1958).

A análise de investigações sobre a estruturação curricular dessa instituição ao longo do século XIX, como propõe Rocha (2014), revela que, de diferentes formas, esse recorte disciplinar envolvendo as questões territoriais e populacionais sempre estiveram presentes, seja pelas aulas de Corografia ou de Geografia. Estava em jogo, por meio dos conteúdos propostos, “[...] um saber geográfico [...], ter

domínio do maior número de conhecimentos possível sobre os territórios e seus habitantes” (Rocha, 2014, p. 17).

Essa tradição de desenvolvimento de uma geografia escolar no Brasil Imperial, tendo como uma das pautas centrais a construção de uma distinção do que seria o país e quem eram as pessoas que faziam parte dessa nação, possibilitou desenvolver um forte apelo do sentimento de pertencimento territorial. Como nos fala Valcárcel (2000, p. 124):

La incorporación de los conocimientos geográficos al sistema educativo, como un componente vertebrador del mismo, es un elemento sobresaliente de la nueva actitud. La inclusión de la geografía desborda los objetivos puramente culturales o intelectuales. A la geografía se le confiere un objetivo trascendente: forjar la identidad nacional a través del sistema escolar. La que los alemanes denominaron *heimatkunde* responde a esta concepción. El conocimiento geográfico se articula sobre el entorno inmediato, sobre el propio país. La geografía se convierte en una materia básica del proceso educativo, tanto en la escuela primaria como en la secundaria [...].

Assim, podemos inferir que, à luz da mediação entre os encaminhamentos de ensino-aprendizagem e conteúdos dessa natureza, as leituras (os discursos) territoriais deram subsídios à construção de uma identidade do lugar, formatada em torno de um ideário nacional. Nesse sentido, os programas curriculares, a disciplina escolar Geografia e os livros didáticos,

[...] conhecidos como compêndios, termo utilizado no século XIX, foram desde o começo instrumentos fundamentais no conjunto dos dispositivos da forma escolar secundária em formação no Brasil e foram escritos principalmente por professores, no contexto de um processo de fabricação que incluía compilação de outros textos; resumo adequado ao

programa ser desenvolvido em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino (Gasparello, 2007, p. 79).

Constituíam-se em vetores² significativos de proposições para explicar como os discursos sobre a ordem tópica do Império se tornaram fundamentos para a construção de uma ideia da relação entre os lugares e seus sujeitos, carregando as tensões, as ideologias e as concepções do momento³ em que foram construídos. Igualmente, sua exposição e sistematização indicavam um entendimento do papel do conhecimento na vida dos alunos.

Evidências do trato pedagógico para a construção identitária do país e da nação

As afirmações de Thomas de Pompeo de Souza Brasil, extraídas do livro *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*, terceira edição, publicada em 1859, com os comentários assinalados, revelam como as leituras do Brasil organizaram (ou, pelo menos, deram condições para) o pensamento lógico das futuras classes dirigentes do país.

² Teixeira (2008, p. 24) informa que: “Joaquim Vieira da Silva e Souza, Ministro do Império em 1834, já alertava para as vantagens que a utilização do livro trazia: ‘Concluirei esta parte do presente artigo, ponderando a necessidade de se fixarem os Compêndios de que se deve usar em todas as Academias, Aulas, e Escolas Publicas do Império, em quanto se não organisa hum Plano Geral de Estudos’”.

³ Teixeira (2008, p. 30) destaca que, “[...] ao mesmo tempo em que previa a regulação, o governo incentivava a criação destas obras ao garantir prêmios às pessoas que compusessem compêndios para uso das escolas e aos que melhor traduzissem os publicados em língua estrangeira, conforme consta nos artigos 56° e 95° do regulamento [da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC)] de 1854: ‘Art. 56 - Nas escolas públicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente. [...]. A adopção de livros ou compendios que contenhão matéria do ensino religioso precederá sempre a approvação do Bispo Diocesano [...]’”.

Cabe ainda salientarmos que a escolha desse tipo de material para a investigação exige algumas considerações, como nos mostra Gasparello (2004):

[...] tal opção não implica a identificação do texto didático com o que se passava no interior das salas de aula no desenvolvimento das atividades de professores e alunos. [...]. A questão da cultura escolar, o movimento interno da escola, em suas práticas cotidianas, apresenta características de construção e reconstrução dos seus elementos curriculares – que abrange, entre outros, a produção escolar das disciplinas escolares, na forma concreta em que são ensinadas nas salas de aula e na forma como são percebidas por professores e alunos [...]. Envolvidas na sua historicidade – no movimento complexo das relações internas e externas ao espaço escolar – as disciplinas escolares resultam da complexa teia formada pelos conhecimentos socialmente válidos daquele momento histórico, dos instrumentos e meios de divulgação desses conhecimentos e do conjunto de práticas e representações sociais sobre essas práticas dos seus diversos agentes dentro e fora da escola. Dentre estes, sobressaem os que direta ou indiretamente estão relacionados com o campo educacional, como os professores, os alunos, os administradores e políticos (Gasparello, 2004, p. 20).

[...] é preciso lembrar que foi uma prática corrente de outros estabelecimentos, particulares e liceus oficiais, adotarem os compêndios utilizados pelos alunos do Colégio de Pedro II, o que dá amplitude ao universo de leitores e à sua importância como objeto de pesquisa (Gasparello, 2004, p. 21).

Essas apreciações indicam uma importante ponderação no que se refere ao uso de materiais didáticos, isto é, os alcances das reflexões sobre como os saberes eram construídos no cotidiano escolar dimensionam a forma como entendemos a constituição de

uma racionalidade que considera a dimensão geográfica da realidade.

Os compêndios de geografia faziam parte de uma tessitura que só pode ser compreendida se a ela somarmos os professores e seus alunos e, assim, identificaremos que o saber sobre a ordem tópica do país se caracterizou como um processo. Além disso, a utilização desses materiais na escola padrão tornou-se legitimadora de práticas a serem adotadas em outros estabelecimentos de ensino. Desse modo, importa-nos explicitar como o discurso geográfico escolar operacionalizou um tipo de leitura do Brasil.

Por meio das aulas de Corografia, Topografia e Geografia do Brasil, seus conteúdos desenvolveram um tipo de leitura do lugar, aumentando o papel que o poder de Estado passou a exercer ao organizar as formas representacionais de sua imagem. O movimento era o de se assegurar que a nação moderna em construção fosse constituída por homens e mulheres participantes da mesma comunidade. Em um itinerário político amplo, podemos resumir a ação da seguinte forma:

[...] era preciso que os homens livres do Império tanto se reconhecessem quanto se fizessem reconhecer como membros de uma comunidade – o “mundo civilizado”, o qual era animado, então, pelo ideal de progresso (Mattos, 2004, p. 23).

Assim, ao falarmos sobre ensino de Geografia, estamos nos referindo ao propósito que essa ferramenta exerceu nos sujeitos que dela se utilizaram para entender onde estavam. Nesse caso, as estruturas lógicas das ponderações que o professor Thomas de Pompeu de Souza Brasil faz sobre o país são o ponto de partida. Vejamos a Figura 1 a seguir.

Figura 1: Reprodução do índice do livro *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*, de Thomaz Pompeo de Sousa Brasil, 1859

INDICE

DAS

ATERIAS CONTIDAS NESTE COMPENDIO.

rologo, Approvação do Instituto, Introdução, etc. 5

relinminares, Noções Geometricas, etc. 19

PARTE PRIMEIRA.

LIÇÃO I. Cosmographia. Definições 23

LIÇÃO II. Geographia Astronomica 25

LIÇÃO III. Planetas e Cometas 30

LIÇÃO IV. Systema Solar e Estrellas 35

LIÇÃO V. Espherá, seus circulos, Linhas, etc. 40

LIÇÃO VI. Zodiaco, Posição da Espherá 45

LIÇÃO VII. Terra, sua figura e dimensões 48

LIÇÃO VIII. Longitude e Latitudes 50

LIÇÃO IX. Habitantes da terra em relação ás zonas, climas, etc. 53

LIÇÃO X. Lua, suas phases e eclipses 57

PARTE SEGUNDA.

LIÇÃO XI. Geographia physica 61

LIÇÃO XII. Parte liquida do globo 67

LIÇÃO XIII. Atmospha e Meteorologia 72

LIÇÃO XIV. Grandes Continentes. Divisão do mundo, Oceanos 84

LIÇÃO XV. **Europa physica.** — Posição, Limites, Dimensões, Ilhas, Peninsulas, etc. 88

LIÇÃO XVI. **Mares, Golfos, Estreitos, Lagos, etc.** 92

LIÇÃO XVII. **Asia physica.** — Posição, Limites, Ilhas, Peninsulas, montanhas, etc. 96

LIÇÃO XVIII. **Mares, Golfos, Estreitos, Lagos, etc.** 98

LIÇÃO XIX. **Africa physica.** — Posição, Limites, Dimensões, Aspecto, Istmos, Cabos, Montanhas, Volcões, etc. 100

LIÇÃO XX. **Mares, Golfos, Estreitos, Rios, etc.** 103

LIÇÃO XXI. **America physica.** — Posição, Limites, Aspecto, Clima, Ilhas, Peninsulas, Istmos, etc. 106

LIÇÃO LIII. Imperio da China e Paizes sujeitos. 246

LIÇÃO LIV. Imperio do Japão 261

LIÇÃO LV. Teoria da Republica Independente 263

LIÇÃO LVI. **Africa politica.** — Raças africanas, Republica, Religião, Governo, Estado social, etc. 265

LIÇÃO LVII. Abyssiya, Nubia, Darfur e Egypto 259

LIÇÃO LVIII. Região de Magreb 265

LIÇÃO LIX. Região central e oriental da Africa 269

LIÇÃO LX. Negricia e Africa Colonial 273

LIÇÃO LXI. **America politica.** — Raças americanas, Civilisação, População, Governo, Religião, Industria 282

LIÇÃO LXII. America Russa, Dinamarqueza e Inglesa 289

LIÇÃO LXIII. Estados-Unidos ou União Anglo-Americana 294

LIÇÃO LXIV. Confederação Alemã 299

LIÇÃO LXV. America Central ou as cinco Republicas 303

LIÇÃO LXVI. Antilhas e Guianas, Haiti, Cuba, etc. 306

LIÇÃO LXVII. Colombia ou as Republicas de Nova-Granada, Equador, Venezuela e Panamá 312

LIÇÃO LXVIII. Peru e Bolivia 317

LIÇÃO LXIX. Paraguay, La Plata e Uruguay 322

LIÇÃO LXX. Chile, America Indígena (Patagônia e Arahuan) 328

LIÇÃO LXXI. **Imperio do Brasil.** — Fundação, posição, dimensões, limites, clima e salubridade 332

LIÇÃO LXXII. Serras, cabos, ilhas, portos, lagos 335

LIÇÃO LXXIII. Rios e afluentes 339

LIÇÃO LXXIV. Produções naturaes, mineralogia, phytologia e zoologia 345

LIÇÃO LXXV. Industria agricola, manufactora, e commercial 349

LIÇÃO LXXVI. Governo, organização politica, população e religião 353

LIÇÃO LXXVII. Organização administrativa, finanças, forças, correio e Instrução publica 357

LIÇÃO LXXVIII. Divisão ecclesiastica, judiciaria e civil 362

LIÇÃO LXXIX. Provincia do Amazonas 365

LIÇÃO LXXX. Grão-Pará 370

LIÇÃO LXXXI. Maranhão 376

LIÇÃO LXXXII. Piauí 384

LIÇÃO LXXXIII. Ceará 389.

— 510 —

LIÇÃO XXII. Cabos, Montanhas, Platos, Vales, Volcões, Desertos 440

LIÇÃO XXIII. Mares, Golfos, Estreitos, Lagos, Rios, Produções naturaes 443

LIÇÃO XXIV. **Oceania physica.** — Posição, Limites, Dimensões, Cabos, Montanhas, Volcões, Vales, Desertos, Mares, Golfos, Estreitos; Clima, Produções, Divisão 448

PARTE TERCEIRA.

GEOGRAPHIA POLITICA

LIÇÃO XXV. **Preliminares.** — Sociedade civil, Formas de governo, etc. 423

LIÇÃO XXVI. Religião. Diversos cultos 428

LIÇÃO XXVII. Raças, Línguas, População 432

LIÇÃO XXVIII. **Europa politica.** — Sua civilisação, População, Religião, Governo, e Divisão 436

LIÇÃO XXIX. Imperio da Russia 439

LIÇÃO XXX. Reino Noruego-Sueco 445

LIÇÃO XXXI. Dinamarca 449

LIÇÃO XXXII. Inglaterra 452

LIÇÃO XXXIII. Prussia 459

LIÇÃO XXXIV. Hollanda 463

LIÇÃO XXXV. Belgica 466

LIÇÃO XXXVI. Alemanha ou Confederação Germanica 469

LIÇÃO XXXVII. Imperio da Austria 475

LIÇÃO XXXVIII. Suisa, ou Confederação Helvetica 480

LIÇÃO XXXIX. Imperio Francez 483

LIÇÃO XL. Hespanha 488

LIÇÃO XLI. Portugal 492

LIÇÃO XLII. Italia 496

LIÇÃO XLIII. Estados Italianos 200

LIÇÃO XLIV. Grecia e Ilhas Jonicas 207

LIÇÃO XLV. Turquia e Principados Danubianos 210

LIÇÃO XLVI. **Asia politica.** — Considerações, Divisão geral 217

LIÇÃO XLVII. Russia Asiatica (Siberia e Caucaso) 221

LIÇÃO XLVIII. Turquia Asiatica 224

LIÇÃO XLIX. Arabia 231

LIÇÃO L. Persia 233

LIÇÃO LI. Hindostan e Indo-China 237

LIÇÃO LII. Divisão politica das Indias 241

— 512 —

LIÇÃO LXXXIII. Rio grande do Norte 308

LIÇÃO LXXXIV. Paraíba 304

LIÇÃO LXXXV. Pernambuco 308

LIÇÃO LXXXVI. Alagoas 321

LIÇÃO LXXXVII. Sergipe 328

LIÇÃO LXXXVIII. Bahia 332

LIÇÃO LXXXIX. Espiritu Santo 343

LIÇÃO XC. Rio de Janeiro 348

LIÇÃO XCI. Município Niterói 358

LIÇÃO XCII. S. Paulo 363

LIÇÃO XCIII. Paraná 370

LIÇÃO XCIV. Santa Catharina 374

LIÇÃO XCV. S. Pedro do Rio Grande do Sul 379

LIÇÃO XCVI. Minas Geraes 385

LIÇÃO XCVII. Goyaz 393

LIÇÃO XCVIII. Mato Grosso 398

LIÇÃO XCIX. **Oceania.** — Raças oceanicas, população, usos, religião e governo 505

Fonte: Extraída de Brasil (1859, p. 509, 510, 511, 512).

O índice reproduzido na Figura 1 nos dá uma visão da obra de Thomaz Pompeo de Souza Brasil (1859). Como podemos constatar, além do tópico relacionado ao Brasil, trata-se de um material que compila informações relevantes no campo do conhecimento geográfico:

[...] conhecer o solo que se habita, indagar a vasta extensão do globo sobre o qual o principia a lançar a miudo as suas vistas incertas; interrogar a cada passo a natureza sobre tantas maravilhas que o encantão, e phenomenos que o aturdem; inquirir as dimensões da terra, e suas diversas partes, os diversos povos que a pizão, os seus usos, ritos, e costumes, as longitudes que os sepárão; determinar as posições das costas marítimas, para ligar com as habitações remotas o trafego, e as relações commerciaes; tudo isto deve despertar grandemente a curiosidade do homem, e compelli-lo insensivelmente ao estudo da Geographia [...]. (Brasil, 1859, p. 15).

Somem-se a isso os apontamentos de lavra própria do autor, resultado de larga experiência como docente dessa disciplina em liceus localizados no Ceará (Pimentel Filho, 1995; Sousa Neto, 2000).

A exposição da Figura 1 permite identificarmos os conteúdos consagrados como necessários para que a juventude em formação pudesse construir uma referência sobre a ordem territorial do mundo e do Brasil Imperial. Inicialmente, é relevante observarmos que os conteúdos estão ordenados em três grandes grupos: “cosmographia, geographia physica e geographia política”. Há, nessa ordenação dos assuntos, um modelo em prática que remonta às afirmações de Varenius como nos mostra Valcárcel (2000, p. 107):

Bernhardus Varennius es un autor de origen alemán, del siglo XVII, asentado en los Países Bajos. Esboza, sobre la base de la tradición cultural

geográfica herdada de los griegos, los atisbos de una estructura de los conocimiento geográficos. Aporta un esfuerzo consciente para sistematizar el variado y disperso conjunto de conocimiento que componían el género geográfico. Es lo que expone en su obra más conocida, la *Geographia Generalis*. [...].

La obra de Varenio comparte, con sus antecesoras, la tradicional confusión de lo celeste y lo humano. La geografía resulta una mezcla de astronomía, matemática, geometría, historia y otros saberes, sin una precisa traza ni un campo definido. Trata los movimientos celestes, los fenómenos físicos de la superficie terrestre y los aspectos etnográficos de las poblaciones. Son rasgos que vinculan la obra de Varenio con la tradición cosmográfica de la geografía y con la tradición territorial de la misma.

A estrutura do compêndio de Thomaz Pompeo de Souza Brasil contempla passo a passo os ensinamentos de Varenius. Dos fenômenos celestes, passa aos físicos da superfície da Terra e, por último, trata dos aspectos etnográficos dos povos de cada lugar do planeta.

É importante ressaltarmos que o autor, ao ordenar os assuntos dessa maneira, expressa uma cosmovisão: a natureza torna-se um mecanismo que cabe ao homem conhecer. Compreender as leis que regem o funcionamento das engrenagens componentes da máquina inventada por Deus passa a ser um procedimento de vital importância (Burt, 1991). Há, nessa maneira de conceber os fenômenos e lugares, o entendimento de que tudo funciona a partir de uma hierarquia e que esta nos leva a conhecer a ordem que rege o funcionamento do Universo.

Vejamos mais um excerto do texto de Brasil (1859, p. 333):

Posição astronômica Esta vasta região, que ocupa a parte mais oriental da América Meridional, fica

entre 4°33 de lat. Sept. na serra Pacaraina, e 33° 45' austral nas margens do arroio Chuhy, Quarahim e S. Miguel; e entre 37° 45' e 75° 4' de longitude occidental de Paris, ou 9° 30' de long oriental do Rio de Janeiro, e 28° 30' occidental até a margem occidental do Javary.

Dimensões. Sua maior extensão de N. a S. do forte de Maribatanas no Rio Negro ao morro de Castilhos, fronteira da República do Uruguay, é de 785 legoas de 20 ao gráo; e de L. a O desde o cabo Branco na Parahyba á corrente do Javary é de 727 legoas. Sua superfície, mais de 2 quintos da América do Sul, é calculada em 256,886 legoas quadradas, segundo o Barão de Humboldt. Seu litoral é de mais de 1,200 legoas pelas costas e enseadas.

A demarcação do território do Império brasileiro pelo pressuposto da posição astronômica revela a atitude que quer localizar, reconhecer e delimitar. Salta aos nossos olhos o fato de que se está colocando as referências locais pelo uso da linguagem matemática (associada à toponímia), mesmo em lugares ainda desconhecidos no que se refere aos detalhes de suas características e potencialidades se pensarmos que se tratava do Estado Nacional, levando em conta primordialmente a construção de sua identidade/gestão. Com esse procedimento, conseguiu-se dar ordem ao imaginário e é com esse encaminhamento que se tornou possível estabelecer, na forma de um texto, a ordenação espacial de continentes, serras, arroios, cidades, enfim, os chamados acidentes geográficos.

Nessa perspectiva, o escrito escolar, de divulgação da geografia do Brasil, parece-nos assumir o papel de sistematizador da realidade. Ele demonstra a existência de uma hierarquização sobre o que será evidenciado e, dessa maneira, organiza a leitura para que se conceba o escrito como sendo a própria realidade.

Acontece que, nesse movimento, refletindo sobre o que pondera Revel (1989) sobre a invenção da sociedade na França e pensando na escala brasileira no período em foco,

[...] o conhecimento do território – e de facto, o próprio território – tornam-se então, declaradamente, problemas políticos que põem em causa o destino da nação [...]. [O Estado Imperial brasileiro] precisava também de construir o espaço nacional e de demonstrar a sua unidade através da seleção sistemática da informação [...] (Revel, 1989, p. 127-128).

Nesse sentido, vale realçarmos também que as descrições que caracterizam a geografia sistematizada por Thomaz Pompeo de Souza Brasil, assim como de outros autores em situações similares (Bittencourt, 2004), estavam ligadas à necessidade de se construir um nacionalismo.

É Valcárcel (2000, p. 124), mais uma vez, quem nos aponta sobre esse fenômeno:

Es un nacionalismo que aparece, en mayor medida, en los Estados recién contruidos bajo el impulso de las burguesías modernas más dinámicas, las industriales de Alemania e Italia. Buscan afirmar su identidad nacional en el nuevo marco territorial. Identidad que se fundamenta en el propio espacio geográfico. Éste es concebido como soporte de la “construcción” histórica que justifica la nación, entendida, ante todo, como Estado, como territorio. La triple identidad nación, Estado y territorio configura la moderna construcción nacional y, con ella, la moderna ideología nacionalista.

La geografía aparecia, en horizonte de los nacionalismos, como un instrumento para asentar y consolidar la identidad nacional.

As leituras geográficas dos Estados-nações caracterizavam-se como uma (re)afirmação da unidade inaugurada. O padrão nacional é necessário em razão da estruturação da acumulação capitalista mundial. Ele está voltado a soldar as partes do todo, e isso significa tornar os lugares aptos a uma maior fluidez no que toca à produção, à circulação e à geração de ideias a respeito de um modo de vida que se expande na escala planetária.

Em outras palavras, é preciso a identificação de uma unidade política: o Estado-nação. Essa distinção só é possível após a compreensão que o Estado-nação tem de sua territorialidade. Cada unidade nacional, com sua devida identidade (reforçada), mergulhada no contexto internacional, precisa se distinguir, decorrendo daí a necessidade de se considerar a sua dimensão geográfica. Diante desse movimento, a divulgação do que seria o Império do Brasil (Estado-nação) passa pela descrição das unidades políticas que compõem o todo, com base nos aspectos harmoniosos da natureza.

Esse desdobramento, por sua vez, considerando as preocupações de que a Geografia era um estudo elementar preocupado com a interpretação e a grafia do que era o território e quem eram as pessoas (Santos, 2013), aproxima-se da interpretação de Certeau (1998 *apud* Bragança, 2006, p. 557) de que

[...] o livro [seria] capaz de reformar a sociedade, que vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse com seus produtos, se a sua difusão cobrisse todo o território, o poder de remodelar toda a nação.

Isso nos parece visível no livro de Thomas Pompeo de Souza Brasil, no que se refere à parte especial relacionada ao Brasil.

Acrescentemos, conforme podemos observar no sumário, a presença de descrições da população, etnografia, rios caudalosos, florestas exuberantes, potencialidades inúmeras de comércio ou nos trechos a seguir:

Província de Santa Catarina [...] o clima é temperado, doce e agradável, e geralmente salubre, à exceção de alguns sitios pantanosos. A boa qualidade das terras, a doce temperaturas do ar, a uniformidade das estações, que tem mui pouca variação, fazem que esta província seja appellada o paraíso terrestre do Brasil (Brasil, 1859, p. 475).

O homem no Brasil apresenta três variedades distintas: o índio natural, côr de azeitonas; o negro africano e seus descendentes; o europeu ou branco e seus descendentes; os cabras, mamelucos, e mulatos são raças mixtas ou cruzadas (Brasil, 1859, p. 356).

Trata-se, enfim, de um conjunto de informações articuladas para assinalar que se referiam a leituras de individualizações de lugares e homens. Em suma, o país era apresentado como detentor de uma ordem natural que vai sendo identificada, sistematizada e divulgada como única.

Vale ressaltarmos, ainda, a extrema preocupação do autor em apresentar a nação dentro de um parâmetro reconhecido. Vejamos suas afirmações a respeito desse fato nas páginas iniciais de seu trabalho:

Na parte do Brasil, cujas notícias geológicas, geographicas e estatísticas, ainda são muito incompletas e espalhadas em memórias, escriptos particulares, itinerários de viajantes, relatórios de Ministros e Presidentes, dei-me ao trabalho de compulsar tudo quanto a Revistas do Instituto Geographico tem publicado, os diversos escriptos

particulares, memórias e relatórios, que pude obter para aproximar-me quanto me fosse possível da exactidão (Brasil, 1859, p. 6).

Esse trecho dá a entender que as informações pautadas de forma sistemática possibilitariam uma compreensão do território e da nação. Ao mesmo tempo, salta aos olhos a premência de identificar a fonte de extração das referências (no caso, aqui entendida como pesquisas e divulgações do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) e o padrão de como se deveria olhar para os dados: com “exactidão”.

Esse posicionamento intelectual tinha como fundamento da ação a difusão de um espírito cientificista que respondia à necessidade de produzir um conhecimento do território e da população (negros, índios e brancos) que servisse às transformações da sociedade brasileira em curso naquele momento (Botelho, 1998). Essas ponderações visam levar, vale reiterarmos, à padronização de uma leitura do território que está submetida ao poder do Estado Imperial brasileiro no século XIX.

No Império brasileiro ao longo do século XIX, as preocupações de se estabelecer uma interpretação sistemática de um território buscava ordenar as informações sobre os lugares e reconhecer as potencialidades. Era preciso construir uma imagem do lugar chamado Brasil e a disseminar. Tudo isso em um momento em que a inserção do país no contexto do capitalismo mundial, isto é, no interior da divisão internacional do trabalho, acirrava-se (Marquese, 2013).

Passo a passo, aumentou a exigência de precisos arrazoados sobre as potencialidades dos inúmeros rincões do país assim como o entendimento de quem eram os outros no contexto social. Buscava-

se a ordenação interna do que seria o Brasil, que diz respeito ao seu plano material, por meio de medições, inventários e planejamentos. No plano cognitivo, buscava-se uma maneira de se compreender o que seria o país por meio, por exemplo, da instrução pública ou outros encaminhamentos de disseminação de uma maneira única de se olhar para o território e a nação. Eram dinâmicas fundamentais para o processo dos reconhecimentos no país internamente e no âmbito mundial.

Ainda sobre as preocupações de Thomas Pompeo em apresentar o Brasil, vejamos o trecho a seguir:

A parte especial do Brasil [...] Notão-se divergencias não só nos relatórios dos Ministros entre si em materia de estatística, como entre estes relatórios, e os dos presidentes de províncias, que pude consultar, não são menos divergentes entre si na situação astronomica e relativa dos lugares; assim como as diversas obras que d'ellas se occupão. D'aqui vem a incerteza da situação, dimensões e superficie de varias Provincias. Faltão ainda muitos estudos sobre esta parte da Geographia do Brasil [...] (Brasil, 1859, p. 7-8).

As discrepâncias citadas evidenciam possivelmente os desdobramentos de muitas tensões que caracterizaram o período político e intelectual do país. Tais situações incidiram na produção e na difusão de informação sobre as ordens territoriais constitutivas dos lugares e das gentes, dificultando as compilações das informações por parte do Estado Nacional Imperial.

A mesma citação também deve ser interpretada pelo que aponta Bastos (2013, p. 63), ao esclarecer que o autor em foco, ao versar sobre o território, as gentes do país e dados estatísticos, estava “[...] se colocando como homem do saber, demonstrando aos cientistas

do Império que a Província [Ceará] já contava com algum estudo científico”, inclusive podendo “[...] participar da construção da nação brasileira a partir da produção solidificada em métodos científicos” (Bastos, 2013, p. 62).

O que se pode depreender é que esses trechos demonstram, em consonância com as discussões de fundo que ocorriam no Brasil, as preocupações do autor no que tange a legitimar o seu discurso.

Considerações finais

Com a missão de levar à mocidade em formação as maiores e melhores informações sobre a pátria brasileira, o tema Brasil sistematizado no livro *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*, terceira edição, publicada em 1859, tornou-se um parâmetro de vital importância para se pensar a ordem tópica do Brasil.

A presença desse tema na escola fazia parte de um processo maior – contribuir para forjar a nacionalidade brasileira – relacionado à inserção dos alunos em um modo de vida que se desenvolveu à luz da expansão da urbanização, resultando na constituição daquele que se tornou a principal forma de organizar a vida em sociedade, o Estado-nação (Santos, 2014).

Tal como ocorreu em várias nações do mundo, no processo de consolidação do Estado Nacional Imperial brasileiro, a escola (e dentro dela a disciplina Geografia) foi criada com o objetivo de construção e divulgação de conhecimentos e referências que dificilmente as novas gerações teriam condições de apreender na escala das suas experiências imediatas (Gabrelon; Silva, 2017).

Para ordenar a vida comum e educar os alunos, foi necessário o Estado Imperial fomentar um conjunto de elementos materiais e simbólicos no sentido de propor a perspectiva de que todos os indivíduos, isto é, os alunos nas suas diferenças, são comuns à nação (imaginada) como assevera Anderson (1989).

Nesse sentido, concordando com Mattos (1993, p. 114), entendemos que, na construção do Estado Nacional Imperial brasileiro e seu respectivo projeto de formação de uma elite nacional, “[...] o conhecimento geográfico deveria ser obtido ao mesmo tempo que o histórico, ambos possibilitando a identificação de um país e a identidade de um povo”.

Nessa direção, a instituição escolar foi vital. Paulatinamente, as distinções individuais e coletivas foram sendo alinhavadas de forma singular, definindo as leituras e as escritas sobre o Brasil. De fato, representa-nos que a circulação do livro didático de Geografia em tela e, em especial, o tratamento pedagógico do tema Brasil ali configurado constituíram-se em vetores para a estruturação do sentimento de pertencimento que ainda não existia.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 3. ed. v. 3. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BASTOS, José Romário Rodrigues. *Natureza, tempo e técnica: Thomaz Pompeu de Sousa Brasil e o século XIX*. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 476-491, 2004.

BOTELHO, Tarcisio Rodrigues. *População e nação no Brasil do século XIX*. 1998. 247 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRAGANÇA, Anibal. A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Yves (org.). *Política, nação e edição – o lugar dos impressos na construção da vida pública*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 553-563.

BRASIL, Thomas Pompeo de Souza. *Compêndio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa do Editor, 1859.

BURTT, Edwin Arthur. *As bases metafísicas da ciência moderna*. 1. reimp. Brasília: UnB, 1991.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. A arte de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, ASPHE/ FaE / UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

DE BIAGGI, Enali. Tradições cartográficas e fixação de fronteiras na independência brasileira. *Terra Brasilis*, n. 4, p. 1-21, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/pdf/1094>. Acesso em: 9 ago. 2023.

GABRELON, Anderson; SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Livro didático: suas funções e o ensino de geografia. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA,

Roselane Zordan (org.). *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 113-135.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 73-90.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GONDRA, Jose Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HOBBSAWM, Eric John. *Nações e nacionalismos desde 1780*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

HOLANDA, Sergio Buarque. A caminho da emancipação política. In: HOLANDA, Sergio Buarque (org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, v. 1. 6. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 15.

LORENZ, Karl Michael. Os livros didáticos e o ensino de ciências na escola secundária brasileira no século XIX. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 426-435, mar. 1986.

MANCHESTER, Alan Krebs. *Preeminência inglesa no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

MARQUESE, Rafael Bivar. As desventuras de um conceito: capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira. *Revista de História*, São Paulo, v. 169, p. 223-253, 2013.

MATTOS, Ilmar Rohloff. Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INDEPENDÊNCIA DO BRASIL HISTÓRIA E

HISTORIOGRAFIA, 2003, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FFLCH/FAPESP/IEB-USP, 2003. p. 7-26. CD-ROM.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *Brasil em lições: a história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. 1993. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1993.

MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. *O Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação*. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

NEVES, Cyntia Agra de Brito. O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 9, n. 4, p. 64-90, 30 dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL20-v9n4a2015-4>

PIMENTEL FILHO, Jose Ernesto. *A aristocratização provinciana em Fortaleza (1840-1890)*. 1995. 253 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Lisboa: Difel, 1989.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5489955.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SANTOS, Douglas. A geograficidade da escola e o ensino de geografia. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, ano 10, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

SANTOS, Douglas. *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

SLEMIAN, Andreia; PIMENTA, João Paulo. *O 'nascimento político' do Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. O Compêndio de Geographia Geral e Especial do Brasil. *Terra Brasilis*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 8-51, 2000.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. *Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória de livros nas escolas da Corte Imperial: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 9, n. 15, p. 7-23, 2001. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6609/3932>. Acesso em: 24 dez. 2014.

VALCÁRCEL, Jose Ortega. *Los horizontes de la geografía*. Barcelona: Ariel, 2000.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *História e memórias da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 78-90. v. II.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, p. 29-44, jun. 2005.

Submetido em: 27 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 30 de outubro de 2023

Aprovado em: 14 de novembro de 2023

DOI: 10.62516/terra_livre.2023.3204

COMO CITAR:

SILVA, jorge luiz barcellos da. O Estado Imperial brasileiro se vê no espelho: aproximações sobre o tema Brasil no Ensino de Geografia nos primórdios do Colégio de Pedro II. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan.-jun. 2023, p. 658-689 Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3204>. Acesso em: dia/mês/ano.

**PROPOSTA DE ANÁLISE DE LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DOS
ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA
LINGUAGEM CARTOGRÁFICA.**

*PROPOSAL FOR ANALYSIS OF
GEOGRAPHY TEXTBOOKS FROM THE
EARLY YEARS: A LOOK AT
CARTOGRAPHIC LANGUAGE.*

*PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LOS
LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA
DE LOS PRIMEROS AÑOS: UNA
MIRADA AL LENGUAJE
CARTOGRÁFICO.*

JOSÉ ORIAN GARCIA MATOS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ(UECE)
E-MAIL: JOSE.ORIAN@ALUNO.UECE.BR

PROF. DR. SULIVAN PEREIRA DANTAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ(UECE)
E-MAIL: SULIVAN.DANTAS@UECE.BR

Resumo: O trabalho busca apresentar uma proposta de análise de livros didáticos de geografia dos anos iniciais, partindo do olhar da linguagem cartográfica. Entendemos a importância da principal linguagem da geografia e necessidade do processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais, essa linguagem é essencial na compreensão de temas, conceitos e conteúdos da geografia, pois é essencial para leitura espacial, mas para isso estudantes deve ser alfabetizado. A proposta entende a relevância do livro didático como um material que deve ser analisado além dos programas institucionais atuais como Programa Nacional do livro e material didático (PNLD) e a própria Base Nacional comum curricular (BNCC). Dito isso foram elaborados critérios com base teórica de discussões de pesquisadores da cartografia escolar.

Palavras-chave: Cartografia, geografia, livro didático, anos iniciais.

Terra Livre	São Paulo	Ano 38, v.1, n.60 – jan-jun. 2023	ISSN: 2674-8355
-------------	-----------	-----------------------------------	-----------------

Abstract

The work seeks to present a proposal for the analysis of geography textbooks from the early years, starting from the perspective of cartographic language. Because we understand the importance of the main language of geography and the need for the process of cartographic literacy in the early years, as this language is essential in understanding themes, concepts and contents of geography, as it is essential for spatial reading, but for that, students must be literate. The proposal understands the relevance of the textbook as a material that must be analyzed in addition to current institutional programs such as the National Book and Teaching Material Program (PNLD) and the National Common Curricular Base (BNCC). That said, criteria were elaborated based on theoretical discussions of researchers of school cartography.

Keywords: Cartography, geography, textbook, early years

Resumen

El trabajo busca presentar una propuesta para el análisis de los libros de texto de geografía desde los primeros años, a partir de la perspectiva del lenguaje cartográfico. Porque entendemos la importancia del lenguaje principal de la geografía y la necesidad del proceso de alfabetización cartográfica en los primeros años, ya que este lenguaje es fundamental para comprender temas, conceptos y contenidos de la geografía, ya que es fundamental para la lectura espacial, pero para eso, los estudiantes deben estar alfabetizados. La propuesta entiende la relevancia del libro de texto como un material que debe ser analizado además de los programas institucionales vigentes como el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD) y la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Dicho esto, los criterios fueron elaborados a partir de discusiones teóricas de investigadores de cartografía escolar.

Palabras clave: Cartografía, geografía, libro de texto, primeros años.

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido junto ao Laboratório de Prática de Ensino de Geografia (LAPEGEO) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), partindo da linha de pesquisa do grupo de pesquisa, ensino e extensão de alfabetização geográfica (ALFAGEO), grupo este, responsável por contribuir com inúmeras pesquisas vinculadas à cartografia escolar.

A pesquisa busca apresentar uma proposta de análise de livros didáticos de Geografia dos anos iniciais, que estão além dos programas institucionais como Programa Nacional do Livro e Material didático (PNLD) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), partindo do olhar da linguagem cartográfica. Inicialmente com discussões sobre as representações cartográficas no contexto escolar até o uso do livro didático.

Os livros didáticos têm um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, sendo em muitas escolas brasileiras um recurso de fácil acesso e disponível, entretanto existem algumas problemáticas que devem ser levadas em consideração os anos iniciais do ensino fundamental, em relação às aprendizagens de Geografia, como a alfabetização cartográfica.

Ressalta-se que os anos iniciais se constituem como período em que os estudantes estão no processo de alfabetização e leitura cartográfica. Nesse sentido, uma das questões que refletimos diz respeito a como material, proposto pelos livros didáticos de Geografia para a etapa Anos Iniciais, pode auxiliar os estudantes no processo de alfabetização cartográfica, suas limitações, quanto possibilidade didática escolar de ensino de Geografia.

Os anos iniciais são definidos no currículo como o período de alfabetização da língua portuguesa e das primeiras operações matemáticas, todavia, na Geografia, o estudante também precisa ser alfabetizado cartograficamente, mas para isso, deve-se respeitar as etapas de desenvolvimentos dos estudantes, sendo importante que os livros didáticos sejam analisados partindo desse contexto.

Assim, a proposta é elaborar critérios para análise dos livros didáticos, pensados como um material que auxilie Professores (as) de Geografia e Pedagogos (as) na análise

da linguagem cartográfica nos livros didáticos de geografia. Também busca-se dar um suporte importante para que eles percebam as potencialidades e fragilidades desse material, que apesar de ser avaliado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), entendemos, ainda necessitar de um exame mais específico para o uso em sala de aula, inclusive com sugestão de critérios de uso.

A cartografia como linguagem na perspectiva da cartografia escolar no ensino de geografia.

A cartografia está presente na vida da humanidade há muito tempo, desde que os seres humanos estão na Terra, eles por necessitarem se comunicar para diversas finalidades, usavam as representações de caças, lutas e outros acontecimentos, por exemplo, através de artes rupestres. Na Idade Média a Cartografia era usada, segundo Rabelo (2015) para caracterizar a realidade geográfica, por meio de mapas que indicavam o desconhecimento geográfico e o pensamento religioso da época.

Atualmente, a cartografia tem diferentes finalidades, que estão além da pesquisa, como uso do *GPS* para se localizar em diferentes pontos, uso de mapas temáticos para os meios informativos, até uma simples corrida que necessita de medição de velocidade e trajeto percorrido pelo corredor, além de diversas outras atividades presentes no cotidiano da sociedade atual. Existem diversos meios de acesso à cartografia, principalmente por meio online como: *Google maps*, *Google herth*, *Qgiz*, dentre outros. Mas também por meio de elementos impressos como: jornais, revistas, atlas, livros didáticos, ou seja, a cartografia está presente em diferentes contextos, meios e finalidades.

No ensino e aprendizagem na educação básica, a cartografia tem grandes potencialidades em auxiliar os estudantes no processo de compreensão categórica e conceitual da ciência geográfica. Oliveira (2022) destaca que o mapa utilizado em sala de aula deve ser usado constantemente, não apenas uma vez ou em eventos específicos, a linguagem cartográfica é essencial em todo processo de aprendizagem da educação geografia.

O mapa está presente na rotina dos Professores (as) de Geografia e Professores (as) de Anos Iniciais/Pedagogos (as), por meio de livros didáticos e mesmo nos espaços

da escola, conforme alerta Oliveira 2022: “O mapa é um instrumento na mão do professor; é um modelo da realidade que aplicará e adaptará as diversas situações e necessidades que se apresentam durante suas aulas.” (OLIVEIRA, 2022, p.24). Nesse sentido é importante que os professores (as) possam usar a cartografia em diferentes contextos, pois é uma linguagem que pode aparecer de diferentes maneiras e deve ser potencializada ao ministrar suas aulas.

Basicamente, o mapa pode ser usado em sala para atingir os seguintes objetivos: localizar lugares e aspectos naturais e culturais na superfície terrestre, tanto de termos absolutos como relativos; mostrar e comparar as localizações; mostrar tamanhos e formas dos aspectos da Terra; encontrar distância e direções entre os lugares; mostrar elevações e escarpas; visualizar padrões e áreas de distribuições; interferências nos dados apresentados; mostrar fluxos; movimentos e difusões de posse e mercadorias e informações; apresentar distribuição dos eventos humanos e naturais que ocorrem na Terra (Oliveira, 2022, p.24).

É possível compreender a dimensão do uso da cartografia em sala de aula, suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem de geografia. Entretanto, existem algumas problemáticas na utilização dos mapas em sala de aula, entre elas está o fato de alguns professores (as) proporem sua utilização como conteúdo, figuras, e não como linguagem. Isto pode ser percebido nos livros didáticos de Geografia.

Callai (2005), questiona, como formar estudantes com leitura crítica do espaço geográfico? Assim, para responder à pergunta anterior, é importante um olhar direcionado para os anos iniciais do ensino fundamental, nos quais são trabalhados, de forma explícita, os primeiros temas, conceitos e categorias da ciência geográfica. Destaca-se que nesse período é importante que o estudante desenvolva algumas habilidades e raciocínio geográfico, referentes aos conceitos da geografia, bem como é sua inserção no espaço geográfico.

Passini (2022) destaca que uma das habilidades a ser desenvolvidas são as leituras das representações cartográficas, todavia existe um processo que deve ser levado em consideração, o de alfabetização cartográfica. Vale ressaltar que os anos iniciais, preferencialmente, se destinam a alfabetização e letramento da Língua Portuguesa, mas é importante e necessário que os estudantes sejam alfabetizados cartograficamente.

A leitura cartográfica, segundo Simielli (2022), repousa na sua eficácia quanto a transmissão da informação espacial. O leitor precisa compreender a totalidade das informações contidas no mapa, ou seja, o estudante ler as informações que o mapa transmite, mas para isso necessita passar pelo processo de alfabetização cartográfica.

Almeida e Passini destacam que para ler mapas, é necessário dominar o sistema semiótico, e para que isto aconteça há necessidade de preocupações metodológicas, tão sérias quanto ler e escrever ou fazer uma operação matemática.

O processo de alfabetização cartográfica, segundo Simielli (2022), se refere ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, visão oblíqua e vertical, a imagem tridimensional e bidimensionais, a estruturas de legendas, proporção e escala, lateralidade, o alfabeto cartográfico, a linha, o ponto e área, para que se efetive o uso da cartografia no processo de aprendizagem geográfica.

Simielli (2022), diz que a habilidade de leituras de mapas está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, e devem ser potencializados em atividades que possibilitem o seu desenvolvimento, como, por exemplo: na educação infantil se inicia a percepção espacial do próprio corpo, como: lateralidade, frente, trás, atividades motoras.

Para que alcancemos uma cartografia que prepare o leitor para usufruir da comunicação cartográfica, é preciso atentar que a representação do mundo, das formas que compõem o ambiente em que vivemos, perpassa por um processo que inicialmente se dá pela descoberta do nosso próprio corpo, da percepção de nossa existência e de que nos diferenciamos do ambiente ao nosso redor. (Silva, Alves, Caetano e Dantas, 2023, p.131).

Já nos anos iniciais é importante destacar a continuidade de atividades voltadas ao desenvolvimento cognitivo de leituras de mapas. Almeida e Passini esclarecem que “São elas as atividades de orientação, observação dos pontos de referências, localização com utilização de retas e coordenadas com pontos de referências, proporcionalidade, conservação de forma, tamanho e comprimento.” (ALMEIDA E PASSINI, 2022, p.23). E, ainda, que essas atividades, para serem desenvolvidas, dependem de um processo construtivo na aprendizagem.

Em relação ao processo de alfabetização cartográfica, nos anos iniciais vale destacar também, uma das ferramentas mais utilizadas na educação básica, o livro

didático. Azambuja (2010) destaca que esse material está presente nas escolas desde do século XX, e é um recurso que contém o saber científico pensado para a escola, apesar de suas limitações e problemáticas.

Um dos problemas dos livros didáticos em relação aos mapas seria sua utilização com os estudantes dos anos iniciais. Oliveira (2022), destaca que os pequenos leem os mapas dos grandes, ou seja, os mapas não são pensados para os estudantes dos anos iniciais, sem considerar o desenvolvimento cognitivo, especialmente na construção do pensamento espacial. Por isso é importante considerar, nesse contexto, o processo de avaliação dos livros didáticos de Geografia.

Os livros didáticos de Geografia, passam atualmente por avaliações pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio de critérios explicitados nos editais. É importante compreender como esse programa avalia a importância da linguagem cartográfica também nos livros didáticos de Geografia, Destacamos na tabela 1, critérios presentes no guia do PNLD 2023, que contemplam a linguagem cartográfica nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais:

Tabela 01- Critérios na escolha de livros didáticos que contemplam a linguagem cartográfica.

BLOCO	DESCRIÇÃO
4.6.17	A obra contempla a Competência Específica de Ciências Humanas: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão?
4.6.21.	A obra contempla a Competência Específica de Geografia: Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas

Fonte - Guia/ PNLD,2023

Destacamos, dentre os mais de 60 critérios utilizados pelo PNLD, dois que atendem as necessidades de avaliações na abordagem da linguagem cartográfica nos livros didáticos. Entretanto, ainda percebe-se que mantêm sua centralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), haja vista que o critério necessita de uma abordagem mais singular, por exemplo, nos blocos avaliativos destacados as linguagens cartográficas nas avaliações específicas de ciências humanas.

Enfatizamos que deveria ter um critério específico da ciência geográfica, com possibilidades de apresentar atividades com potencialidades de auxiliar os estudantes no processo de alfabetização geográfica nos anos iniciais. É importante refletir brevemente sobre os critérios do programa de avaliação, pois isso se reflete no material utilizado por professores (as) e estudantes na educação básica, e necessitam ser analisados para observar suas potencialidades e fragilidades no uso em sala de aula.

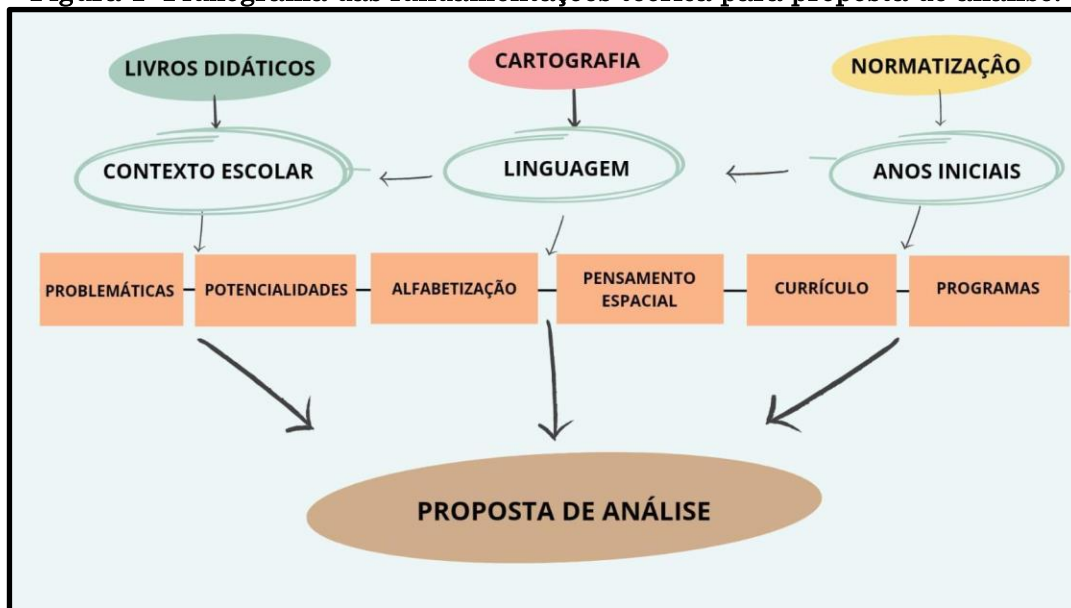
A análise de livros didáticos de Geografia dos anos iniciais é importante, pois são necessários para compreender como esse material pode ou não contribuir para o processo de alfabetização cartográfica, mas para isso é impressionável um suporte teórico de critérios de análise nessa perspectiva. Isto significa um olhar para os anos iniciais, considerando os conteúdos, os conceitos e os temas trabalhados nesse período, com ênfase no uso da linguagem cartográfica, além da valorização das produções pessoais de representações cartográficas dos estudantes desse período.

Procedimentos metodológicos

No desenvolvimento da pesquisa foi importante tratar da histórica do livro didático no Brasil, do contexto escolar no ensino de Geografia, do processo de normatização do livro e os desafios da Cartografia Escolar no processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais.

Para uma melhor compreensão das discussões teóricas do presente trabalho, apresentamos um fluxograma presente na figura 1:

Figura 1: Fluxograma das fundamentações teóricas para proposta de análise.



Fonte: autores, 2023.

Na proposta de análise foram elaborados critérios baseados em discussões teóricas e em problemáticas do ensino de geografia nos anos iniciais, partindo dos seguintes questionamentos: Como os livros didáticos podem auxiliar os estudantes no processo de alfabetização geográfica? Quais as necessidades no ensino de geografia nos anos iniciais? Quais as limitações das representações espaciais, presentes nos livros didáticos de Geografia?

O trabalho foi desenvolvido em três (3) etapas: a primeira se baseou em uma breve historicidade dos livros didáticos no Brasil, com objetivo de identificar as mudanças e trajetórias desse material, sua importância e problemáticas para processo de ensino e aprendizagem de geografia.

Já na segunda etapa, houve discussões a respeito da Cartografia Escolar e sua importância no ensino de Geografia, com objetivo desenvolver critérios de análise de livros didáticos de geografia, identificando as problemáticas e potencialidades dessa linguagem, e como o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) avalia essa linguagem, por meio de seus próprios critérios.

Rauber e Tonini (2014) destacam a percepção dos sujeitos para os quais os livros didáticos estão direcionados, bem como interação e consideram a aprendizagem. Nesse sentido, as discussões buscam perceber o olhar para linguagem cartográfica, para os sujeitos, os estudantes nos anos iniciais.

Na terceira etapa foram desenvolvidos os critérios de análise de livros didáticos de Geografia para os anos iniciais, a partir das discussões teóricas sobre o livro didático, a cartografia escolar e o olhar crítico para avaliações do Programa Nacional do Livro e Material didático (PNLD).

Resultado e discussões

Na pesquisa foram desenvolvidos 3 (três) critérios de análise dos livros didáticos de geografia dos anos iniciais:

- A presença de linguagem cartográfica: potencialidades e fragilidades no desenvolvimento da percepção espacial nas séries iniciais.
- Linguagem cartográfica no processo de aprendizagem conceitual da ciência geográfica.
- Estímulos cognitivos direcionados para o processo de alfabetização cartográfica.

O primeiro critério de análise foi pensado no desenvolvimento das cognições dos estudantes dos anos iniciais, partindo de etapas que as autoras Almeida e Passini (2022) destacam, que desde dos primeiros anos de vida os seres humanos delineiam-se impressões e percepções espaciais. Para desenvolver a concepção e noção do olhar geográfico, necessitam ampliar o pensamento organizacional do espaço.

Esse seria um critério a ser analisado em todos os livros didáticos de Geografia dos anos iniciais, pois nesse período é essencial que o livro possibilite o desenvolvimento da percepção do espaço, destaque inicialmente o espaço vivido, para uma maior ampliação da percepção do espaço.

Oliveira (2022) destaca algumas problemáticas em relação aos mapas que podem ser objeto de análise dos livros didáticos a partir da percepção. Chama atenção para problema didático do mapa como um recurso visual ou material didático empregado pelos professores (as). Afirma que tal material não deve ser considerado somente o processo de percepção por si só, nas representações cartográficas, mas todo o conjunto de informações que o mapa almeja comunicar, partindo de um olhar mais próximo da realidade das crianças.

Os mapas escolares são reproduções dos mapas geográficos, o que ocorre é que os pequenos “leem” os mapas dos grandes, os quais são generalizações da realidade que implicam em uma escala, uma projeção e uma simbologia espaciais que não tem significados para as crianças” (Oliveira,2022, p.18).

Neste primeiro critério de análise, foi pensado nas potencialidades e fragilidades didáticas dos mapas nos livros de geografia para os anos iniciais. Salienta-se, no contexto da percepção espacial, com ênfase aos espaços vividos presentes nos livros didáticos, o papel desses espaços basilares para introdução do processo de percepção do espaço geográfico. Isto é fundamental porque o espaço vivido pode possibilitar um olhar para espaço local, como a própria casa, escola, parque, entre outros espaços, experimentados diariamente pelos estudantes.

Perceber o espaço geográfico é muito importante para o processo de alfabetização cartográfica, entretanto como podemos trabalhar os conceitos da ciência geográfica nos anos iniciais neste contexto de percepção?

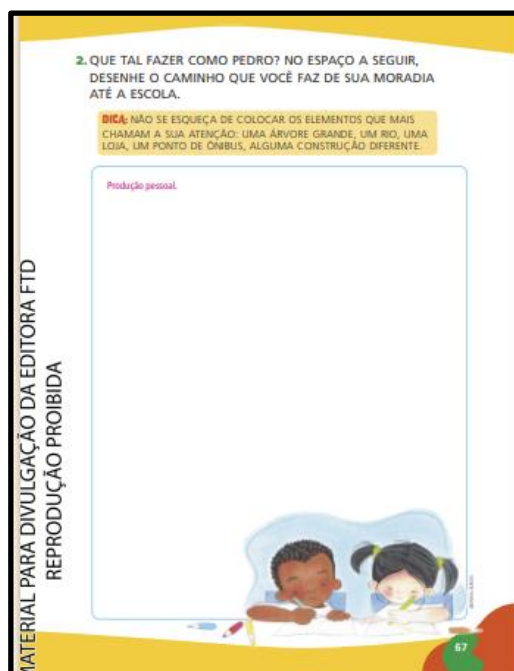
No segundo critério destacamos compreensão conceitual da ciência geográfica. Segundo Almeida e Passini (2022) as crianças têm níveis de abstração ainda pouco desenvolvidos para apropriação dos conceitos relacionados a cartografia, esse parece ser um desafio. A linguagem cartográfica é fundamental nesse processo, pois as representações podem contribuir para superar abstração conceitual, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta propostas para o ensino de Geografia nos anos iniciais com um dos principais conceito, o de lugar, e como as

representações espaciais possibilitam múltiplos olhares para este conceito, através das linguagens cartográficas.

É importante ser considerado para análise dos livros didáticos, não só o conceito de lugar, mas todos os principais conceitos da geografia necessário para aprendizagem na leitura do espaço geográfico. A cartografia pode ser a principal ferramenta de leitura do espaço partindo dos conceitos e categorias da ciência geográfica

Na figura 2, há um exemplo de como as representações podem auxiliar a compreensão conceitual de lugar, na atividade no livro de 1º ano do ensino fundamental da coleção “Conquista - geografia, manual do professor, 2023”. A atividade valoriza a produção pessoal e espaço vivido nas representações espaciais, com potencialidade conceitual do ensino de lugar, por meio do desenho e da percepção espacial dos estudantes:

Figura 2: atividade no livro de geografia 1º ano do ensino fundamental



Fonte: PNLD,2023.

Nessa atividade podemos observar como a linguagem cartográfica pode contribuir na compreensão do lugar, partindo das vivências dos estudantes, possibilitando até atividade continuada na leitura crítica dessas representações, com rodas de conversa, apresentações das produções individuais até seminários internos na sala de aula.

Já no terceiro e último critério, é importante um olhar para educação infantil, o desenvolvimento cognitivo das crianças é contemplado nas propostas pedagógicas e, neste sentido, nos anos iniciais é importante que se tenha uma continuidade nesse processo. Oliveira (2022) ressalta que, ao apresentarem mapas aos alunos, os professores geralmente não consideram o envolvimento mental das crianças, principalmente no que diz respeito à construção do espaço. É importante salientar que eles frequentemente começam com mapas mais globais e, posteriormente, avançam para mapas locais. Esse é um exemplo que pode ser considerado nesse critério, pois importante começar partindo do local para o global, pois é um processo cognitivo de leitura processual.

Ao pensar no mapa como transmissor de informações, deve-se ter um princípio da comunicação cartográfica, se os mapas são veículos no processo de comunicação, mediante símbolos cartográficos, é preciso apresentar as informações adequadamente, para tanto, conhecer regras da comunicação, e assim como dizer: o quê? como? e para quem? (Simielli,2022, p.78).

O critério também busca analisar o desenvolvimento cognitivo por meio da linguagem cartográfica, enfatizando como as crianças podem desenvolver habilidades básicas que contribuem para o processo de alfabetização cartográfica.

Segundo Passini e Almeida (2022) existe uma psicogênese da noção espacial que passa por níveis próprios e precisa ser respeitada na construção de leitura de mapas, pois antes de tudo a linguagem cartográfica está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem.

É importante que as crianças desenvolvam determinadas habilidades potencializadas mediante atividades direcionadas no livro didático, como, por exemplo,

o entendimento de esquerda e de direita, a noção topográfica, proporção, a simbologia e as relações especiais entre os elementos representados. Essas são etapas necessárias no processo de alfabetização cartográfica, tanto na leitura visão bidimensional (comprimento e largura) no plano até tridimensional (largura, comprimento e profundidade).

Por fim, destacamos estes critérios para dá suporte aos pedagogos (as) e professores de geografia na análise de livros didáticos de geografia nos anos iniciais, pois é importante ter inúmeras propostas de análise de livros didáticos na educação básica, já que o livro pode ser um material com potencialidades de contribuir para ensino e aprendizagem.

Considerações finais.

Destacamos a possibilidade da pesquisa em auxiliar os Professores (as) de Geografia e Pedagogos (as), na escolha dos livros didáticos de Geografia para os anos iniciais, dando importância a cartografia escolar e o processo de alfabetização cartográfica.

Consideramos que o livro didático de Geografia pode contribuir no processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais, mas para isso necessitam serem analisados com critério correspondentes as necessidades dos estudantes nesse período.

Por fim, destacamos essa proposta inicial de análise de livros didáticos de geografia para os anos iniciais, como uma possibilidade de avanço nas pesquisas a respeito da linguagem cartográfica nos livros didáticos de geografia, que estão além dos anos iniciais, mas durante toda a formação dos estudantes na educação básica.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Uma proposta metodológica para compreensão de mapas geográficos *In*: DE ALMEIDA, Rosangela Doin (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, v. 4, cap. 6, p. 145-17, 2022.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: Ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 90 p, 2022.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **A geografia do Brasil na educação básica**. Orientador: Prof. Ewerton Vieira Machado, Dr. 2010. 199 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Geociências – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: aprendendo a ler o mundo**, Cad. Cedes Campinas, v. 25, ed. 66, p. 227-247, 2005.

KATUTA, Angela Massumi; DEÁK, Simone Conceição Pereira. **O livro didático de geografia para as séries iniciais do ensino fundamental e formação docente no Brasil**, Terra livre, São Paulo, v. 1, n. 44, p. 114-144, 2015.

MAIA, Eduardo José Pereira. **A Geografia brasileira nos livros didáticos do século XIX**. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima.

OLIVEIRA, Livia d. G. Estudo metodológico do mapa In: DE ALMEIDA, Rosangela Doin (Org). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, v. 4, cap. 4, p. 15-42, 2022.

RABELO, Lucas Montalvão. **Os mapas na Idade Média: Representações das concepções religiosas e das influências da Antiguidade Clássica**. Temporalidades, Minas Gerais, ano 2015, v. 7, n. 1, p. 163-181, 20 abr. 2015.

RAUBER, Joaquim; TONINI, Ivaine M. **Livro didático de geografia: pensando nas aprendizagens**. In: Encontro de práticas de ensino de geografia da Região Sul, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/>.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Giramundo. **O colégio Pedro II e a institucionalização de geografia escolar no Brasil império**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-33, 2014.

SILVA, A., ALVES, D., CAETANO, R., & DANTAS, S. (2023). **Cartografia escolar e a alfabetização cartográfica**: concepções para o Ensino de Geografia. *Revista Verde Grande: Geografia E Interdisciplinaridade*, 5(01), 128–143.

SIMIELLI, Maria elena. **O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica**. In: DE ALMEIDA, Rosangela Doin (Org.). *Cartografia escolar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, v. 4, cap. 3, p. 71-93, 2022.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 24 de dezembro de 2023

Aprovado em: 10 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3200

COMO CITAR :

GARCIA MATOS, J. O.; PEREIRA DANTAS, S. Proposta de análise de livros didáticos de Geografia dos anos iniciais: um olhar para linguagem cartográfica. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 690-705. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3200>. Acesso em: dia/mês/ano.

REVISTA TERRA LIVRE NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Terra Livre é uma publicação semestral da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), cujo objetivo é divulgar a produção do conhecimento geográfico. Publicam-se textos sob as formas de artigos, notas, resenhas e comunicações, entre outras, dos que se interessam e participam do conhecimento propiciado pela geografia. O número 60 é temático, cujo tema foi o mesmo do X Fala Professor (a) 2023 e adota as atualizações das normas de publicação da ABNT de 2023.

1. Os textos deverão ser submetidos através do sistema eletrônico de editoração da Revista Terra Livre no portal de periódicos da AGB, no endereço <http://publicações.agb.org.br/> .

2. Todos os textos enviados à Terra Livre devem ser inéditos e redigidos preferencialmente na língua portuguesa e, excepcionalmente, em outras línguas.

3. Os textos devem ser submetidos de acordo com o layout disponibilizado no link:

https://drive.google.com/file/d/1pjuPkM4FN_Zc4gsiGePqFDM40TSJXo6V/view .

Caso os textos não sejam submetidos nesse formato, serão automaticamente arquivados.

4. Os textos devem ser apresentados com o mínimo de 5.000 e máximo de 10.000 palavras, com margem (direita, esquerda, superior e inferior) de 3 cm, e parágrafos de 1,5 cm, em Word para Windows, utilizando-se a fonte Century, tamanho 11, espaço 1 e ½, formato A-4 (210x297mm).

Terra Livre	São Paulo	Ano 38, v.1, n.60 – jan-jun. 2023	ISSN: 2674-8355
-------------	-----------	-----------------------------------	-----------------

5. Os arquivos não poderão ultrapassar 2,0 Mb, incluindo texto, referências bibliográficas, tabelas, figuras etc.

5.1. As ilustrações (figuras, tabelas, desenhos, gráficos, fotografias etc.) devem ser enviadas nos formatos JPG ou TIF, e somente serão aceitas em tons de cinza. Não serão aceitas ilustrações coloridas, a menos que o(s) autor(es) do texto arquem com os custos adicionais decorrentes.

6. O cabeçalho deve conter o título (e subtítulo, se houver) em português, inglês e espanhol ou francês. Na segunda linha, o(s) nome(s) do(s) autor(es), e, na terceira, as informações referentes à seção local a que está(ão) associado(s) ou instituição(ões) a que pertence(m), bem como o(s) correio(s) eletrônico(s) e endereço postal do(s) autor(es).

7. O texto deve ser acompanhado de resumos em português, inglês e espanhol ou francês, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, em espaço simples, e uma relação de 5 palavras-chaves que identifiquem o conteúdo do texto.

8. A estrutura do texto deve ser dividida em partes não numeradas e com subtítulos. É essencial conter introdução e conclusão ou considerações finais.

9. As notas de rodapé não deverão ser usadas para referências bibliográficas. Este recurso pode ser utilizado quando extremamente necessário, e cada nota deve ter em torno de 3 linhas.

10. As citações textuais longas (mais de 3 linhas) devem constituir um parágrafo independente. As menções a ideias e/ou informações, no decorrer do texto, devem subordinar-se ao esquema (SOBRENOME DO AUTOR, data) ou (SOBRENOME DO AUTOR, data, página). Ex.: (OLIVEIRA, 1991) ou (OLIVEIRA, 1991, p. 25). Caso o nome do autor esteja citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses. Ex.: “A esse respeito, Milton Santos demonstrou os limites... (1989)”. Diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser identificados por uma letra minúscula após a data. Ex.: (SANTOS, 1985a), (SANTOS, 1985b).

10.1. As citações, bem como vocábulos e conceitos que não estejam em português, deverão ser oferecidas ao leitor em nota de rodapé.

11. A bibliografia deve ser apresentada no final do trabalho, em ordem alfabética de sobrenome do(s) autor(es), como nos seguintes exemplos.

a) no caso de livro:

SOBRENOME, Nome. Título da obra. Local de publicação: Editora, data.

Ex.:

VALVERDE, Orlando. Estudos de Geografia Agrária Brasileira. Petrópolis: editora Vozes, 1985.

b) No caso de capítulo de livro:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (org.). Título do livro. Local de publicação: Editora, data, página inicial-página final.

Ex.:

FRANK, Mônica Weber. Análise geográfica para implantação do Parque Municipal de Niterói, Canoas – RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luís. VERDUM, Roberto (orgs.). Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.67-93.

c) No caso de artigo:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico, local de publicação, volume do periódico, número do fascículo, página inicial-página final, mês(es). Ano.

Ex.:

SEABRA, Manoel F. G. Geografia(s)? Orientação, São Paulo, n.5, p.9-17, out. 1984.

d) No caso de dissertações e teses:

SOBRENOME, Nome. Título da dissertação (tese). Local: Instituição em que foi defendida, data. Número de páginas. (Categoria, grau e área de concentração).

Ex.:

SILVA, José Borzacchiello da. Movimentos sociais populares em Fortaleza: uma abordagem geográfica. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1986. 268p. (Tese, doutorado em Ciências: Geografia Humana).

12. O descumprimento das exigências anteriores acarretará a não-aceitação do referido texto; tampouco seguirá a tramitação usual para os pareceristas da Revista Terra Livre.

13. Os títulos, subtítulos e nomes dos autores devem ter apenas a primeira letra das frases e de substantivos próprios em caixa alta.

14. Os artigos serão enviados a dois pareceristas, cujos nomes permanecerão em sigilo, omitindo-se também o(s) nome(s) do(s) autor(es). Em caso de divergência nos pareceres, o texto será submetido a um terceiro parecerista.

15. Os originais serão apreciados pela Coordenação de Publicações, que poderá aceitar, recusar ou rerepresentar o original ao(s) autor(es) com sugestões de alterações editoriais.

16. Cada trabalho publicado dá direito a dois exemplares a seu(s) autor(es), no caso de artigo, e um exemplar, nos demais casos (notas, resenhas, comunicações). A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) se reserva o direito de facultar os artigos publicados para reprodução em seu sítio ou por meio de cópia xerográfica, com a devida citação da fonte.

17. Os conceitos emitidos nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância da Coordenação de Publicações e/ou do Conselho Editorial.

18. Os autores poderão manter contato com a Comissão Editorial por meio do endereço eletrônico da Revista Terra Livre - terralivreagb@gmail.br

TERRA LIVRE JOURNAL STANDARDS FOR PUBLICATION

Terra Livre is an Association of Brazilian Geographers' biannual publication that aims to disseminate materials pertaining to the themes present in the training and practice of geographers and your participation in the citizenship construction. Its texts are received in the form of articles, notes, reviews, communications, among others, of all who are interested and participate in the knowledge afforded by Geography, and which are related with the discussions that involves the theories, methodologies and practices developed and used in this process, as well as the conditions and situations under which they are manifesting and prospects.

1. All the texts sent to this journal must be unpublished and written in Portuguese, English, Spanish or French.
2. The texts must be presented with minimum length of 15 and maximum 30 pages, with margins (right, left, top and bottom) of 3 cm, and paragraphs of 2 cm, in Word for Windows, using the Times New Roman, size 12, space 1 and ½, A4 format (210x297mm).
3. The files don't exceed 2.0MB, including text, references, tables, figures etc.
 - 3.1 The illustrations (figures, tables, pictures, graphics, photographs etc.) must be available in JPEG or TIF formats, and not only be accepted in black, or that details are accented in shades of gray, no color pictures will be accepted.
4. The header should contain the title (and subtitle, if any) in Portuguese, English and Spanish or French. In the second line, the name (s) of author (s), and the third, the information of the institution (s) you belong to and mailing address of the author (s).
5. The text should be accompanied by summaries in English, Portuguese and Spanish or French, with a minimum 10 and maximum of 15 lines, single-spaced, and a list of 5 keywords identifying the content of the text.

6. The structure of the text should be divided into unnumbered and with subtitles. It is essential to include an introduction and conclusion or closing remarks.

7. Footnotes should not be used for references. This feature can be used when absolutely necessary and every note should be about 3 lines.

8. Textual quotes long (more than 3 lines) should be a separate paragraph. The words to ideas and / or information during the text should be referred to the scheme (author's surname, date) or (author's surname, date, page). Example: (Oliveira, 1991) or (Oliveira, 1991, p.25). If the author's name is mentioned in the text, indicate only the date in parentheses. E.g.: In this regard, Milton Santos revealed the limits ... (1989). Different works by the same author published in the same year should be identified by a letter after the date. E.g.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).

8.1. The quotes and words, concepts that are not in Portuguese, must be offered to the reader in a footnote.

9. References must be submitted at the end of the work, in alphabetical order by surname of the author (s) (s), as the following examples.

a) For a book:

LAST NAME, Name. Title. Place of publication: Publisher, date.

Example:

Valverde, Orlando. Agrarian Studies Geography Brazilian. Petrópolis:Vozes, 1985.

b) In the case of book chapter:

LAST NAME, Name. Title of chapter. In: SURNAME, Name (ed.). Title of book. Place of publication: Publisher, date, page-last page.

E.g.:

Frank, Monica Weber. Geographical analysis for implementation of the Municipal Park of Niterói, Canoas - RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luis Verdun, Roberto (eds.). Environment and place in the city: the Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.67-93.

c) In the case of article:

LAST NAME, Name. Title of article. Journal title, place of publication, journal volume, issue number, page-last page, month (s) Year.

E.g.:

SEABRA, Manoel F. G. Location (s)? Guidance, São Paulo, n.5, p.9-17, out. 1984.

d) In the case of dissertations and theses:

LAST NAME, Name. Title of dissertation (thesis). Location: Institution Where it was held, date. Number of pages. (Category, grade and area of concentration).

E.g.:

SILVA, José borzacchiello da. Popular social movements in strength: a geographical approach. São Paulo: Faculty of Philosophy and Humanities at the University of São Paulo, 1986. 268p. (Thesis, Doctor of Science: Human Geography).

10. Failure to comply with the above requirements will result in the rejection of the text; neither follows the usual procedure for ad hoc of the journal Terra Livre.

11. The articles will be sent to referees, whose names remain in secrecy and is also the name (s) of author (s).

12. The originals will be considered by the Coordination Office, which may accept, reject or return the original to the author(s) with suggestions for editorial changes. The versions that contain the comments of the reviewers, and also parts of evaluations of the reviewers that the Editorial Board considers important to direct the authors, are compared with the versions that the authors should return to the Commission, if there is compliance with the requests signaled by the referee that carry the disfigurement and demerits of the journal, the texts will be refused by the Editorial Board.

13. Titles, subtitles and authors' names must have only the first letter of sentences and proper nouns in capital letters.

14. The Association of Brazilian Geographers (AGB) reserves the right to provide the published articles for playback on your website

or by photocopy, with proper citation of the source. Each published work is entitled to two copies of your author (s), if the article, and a copy in all other cases (notes, reviews, communications ...).

15. The concepts expressed in papers are the sole responsibility of the author (s) (s), not implying necessarily the agreement of the Coordination Office and / or the Editorial Board.

16. E-mail addresses, for which the texts are to be targeted will be announced in each call specifies for each issue.

17. Authors may contact the Editorial Board via e-mail address of the Editorial Board of Revista Terra Livre, terralivre@agb.org.br as well as through the postal address of the AGB / National: National Executive / Coordination Office – Terra Livre- Av. Lineu Prestes, 332 - Historical Geography and History - Cidade Universitária - CEP 05508-900 - São Paulo (SP) - Brazil.

TERRA LIVRE

NORMAS PARA PUBLICACIÓN

Terra Livre es una publicación semestral de la Asociación de los Geógrafos Brasileños (AGB) que tiene como objetivo divulgar materias concernientes a los temas presentes en la formación y la práctica dos geógrafos y su participación en la construcción de la ciudadanía. En ella se recogen textos bajo la forma de artículos, notas, reseñas, comunicaciones, entre otras, de todos los que se interesan y participan del conocimiento propiciado por la Geografía, y que estén relacionados con las discusiones que incluyen las teorías, metodologías y prácticas desarrolladas y utilizadas en este proceso, así como con las condiciones y situaciones bajo las cuales se vienen manifestando y sus perspectivas.

1. Todos los textos enviados a esta revista deben ser inéditos y redactados en portugués, inglés, español o francés.
2. Los textos deben ser presentados con extensión mínima de 15 y máxima de 30 páginas, con margen (derecho, izquierdo, superior e inferior) de 3 cm, y párrafos de 2,0 centímetros, en Word para Windows, utilizando la fuente Times New Roman, tamaño de fuente 12, espacio 1,5 formato A-4 (210x297mm).
3. Los archivos no podrán sobrepasar 2,0 Mb, incluyendo texto, referencias bibliográficas, tablas, figuras, etc.).
 - 3.1. Las ilustraciones (figuras, tablas, dibujos, gráficos, fotografías, etc.) deben estar dispuestos en los formatos JPG o TIF, y no solamente se aceptarán en color negro, o que los detalles se acentúen en tonos grises; no se aceptarán figuras en colores.
4. El encabezado debe contener el título (y subtítulo, si hubiera) en portugués, inglés y español o francés. En la segunda línea, el(los) nombre(s) del(s) autor(es), y, en la tercera, las informaciones referentes a la(s) institución(ones) a la que pertenece(n), así como el(los) correo(s) electrónico(s) y dirección postal del(los) autor(es).
5. El texto debe estar acompañado de resúmenes en portugués, inglés, español o francés, con un mínimo 10 y como máximo 15 líneas,

en espacio simple, y una relación de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del texto.

6. La estructura del texto se debe dividir en partes no numeradas y con subtítulos. Es esencial contener introducción y conclusión o consideraciones finales.

7. Las notas al pie de página no deberán ser usadas para referencias bibliográficas. Este recurso puede ser utilizado cuando sea extremadamente necesario y cada nota debe tener alrededor de 3 líneas.

8. Las citas textuales largas (más de 3 líneas) deben constituir un párrafo independiente. Las menciones a ideas y/o informaciones en el transcurso del texto deben subordinarse al esquema (Apellido del autor, fecha) o (Apellido del autor, fecha, página). Ej.: (Oliveira, 1991) u (Oliveira, 1991, p.25). En el caso de que el nombre del autor esté citado en el texto, se indica sólo a la fecha entre paréntesis. Ej.: “A este respecto, Milton Santos demostró los límites... (1989)”. Diferentes títulos del mismo autor publicados en el mismo año se deben identificar por una letra minúscula después de la fecha. Ej.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).

8.1. Las citas, así como vocablos, conceptos que no estén en portugués, deberán ser ofrecidas al lector en nota al pie de página.

9. La bibliografía debe ser presentada al final del trabajo, en orden alfabético de apellido del(los) autor(es), como en los siguientes ejemplos.

a) En el caso de libro:

APELLIDO, Nombre. Título de la obra. Lugar de publicación: Editorial, fecha.

Ej.:

VALVERDE, Orlando. Estudos de Geografia Agrária Brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

b) En el caso de capítulo de libro:

APELLIDO, Nombre. Título del capítulo. In: APELLIDO, Nombre (org). Título del libro. Lugar de publicación: Editora, fecha, página inicial - página final.

Ej.:

FRANK, Mônica Weber. Análise geográfica para implantação do Parque Municipal de Niterói, Canoas – RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luís. VERDUM, Roberto (orgs.). Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora de la Universidad, 2000, p.67-93.

c) En el caso de artículo:

APELLIDO, Nombre. Título del artículo. Título del periódico, lugar de publicación, volumen del periódico, número del fascículo, página inicial – página final, mes(es). Año.

Ej.:

SEABRA, Manoel F. G. Geografia(s)? Orientação, São Paulo, n.5, p.9-17, oct. 1984.

d) En el caso de disertaciones y tesis: APELLIDO, Nombre. Título de la disertación (tesis). Lugar: Institución en que fue defendida, fecha. Número de páginas. (Categoría, grado y área de concentración).

Ej.:

SILVA, José Borzacchiello da. Movimentos sociais populares em fortaleza: uma abordagem geográfica. São Paulo: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, 1986. 268p. (Tesis, doctorado en Ciencias: Geografía Humana).

10. El no cumplimiento de las exigencias anteriores, acarreará la no aceptación del referido texto; tampoco seguirá la tramitación usual para los funcionarios de pareceres ad hoc de la Revista Terra Livre.

11. Los artículos se enviarán a los funcionarios de pareceres, cuyos nombres permanecerán en sigilo, omitiéndose también el(los) nombre(s) del(los) autor(es).

12. Los originales serán apreciados por la Coordinación de Publicaciones, que podrá aceptar, rechazar o representar el original al(los) autor(es) con sugerencias de alteraciones editoriales. Las versiones que contendrán las observaciones de los funcionarios de pareceres, así como partes de las evaluaciones de los funcionarios de pareceres que la Comisión Editorial juzgue importante dirigir a los

autores, serán comparadas con las versiones que deberán retornar de los autores a la Comisión; caso en el caso que no haya el cumplimiento de las solicitudes señalizaciones por los funcionarios de pareceres y que implican en la desfiguración y demérito de la Revista, los textos serán rechazados por la Comisión Editorial.

13. Los títulos, subtítulos y nombres de los autores deben tener solo la primera letra de las oraciones y los nombres propios en mayúsculas.

14. La Asociación de los Geógrafos Brasileños (AGB) se reserva el derecho de facultar los artículos publicados para reproducción en su sitio o por medio de copia xerográfica, con la debida citación de la fuente. Cada trabajo publicado da derecho a dos ejemplares a su(s) autor(es), en el caso de artículo, y un ejemplar en los demás casos (notas, reseñas, comunicaciones, ...).

15. Los conceptos emitidos en los trabajos son de responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), no implicando, necesariamente, en la concordancia de la Coordinación de Publicaciones y/o del Consejo Editorial.

16. Direcciones electrónicas, para las cuales los textos deberán ser dirigidos serán divulgados en cada llamada específica para cada número de la revista.

17. Los autores podrán mantener contacto con la Comisión Editorial a través de la dirección electrónica de la Comisión Editorial de la Revista Terra Livre, terralivre@agb.org.br, así como por medio de la dirección vía postal de la AGB/Nacional: Dirección Ejecutiva Nacional / Coordinación de Publicaciones – Terra Livre - Av. Prof. Lineu Prestes, 332 – Edificio Geografía e Historia – Ciudad Universitaria – CEP 05508-900 – São Paulo (SP) – Brasil