

ENTRELACES ENTRE GEOGRAFIA ACADÊMICA, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A GEOGRAFIA ESCOLAR

JOSÉ GERALDO DA COSTA NETO

108VMSALE.COM



ENTRELACES ENTRE GEOGRAFIA ACADÊMICA, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A GEOGRAFIA ESCOLAR

JOSÉ GERALDO DA COSTA NETO

TOBYMSALE.COM



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Costa Neto, José Geraldo da
Entrelaces entre geografia acadêmica,
concepções pedagógicas e a geografia escolar
[livro eletrônico] / José Geraldo da Costa Neto. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-414-5

1. Educação 2. Geografia – Estudo e ensino
3. Geografia – Metodologia I. Título.

24-245464

CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino 910.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



doi 10.48209/978-65-5417-414-5

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



*Dedico este livro aos(as) companheiros(as)
trabalhadores(as) em Educação Básica
do Brasil e, em especial aos(as) colegas
professores(as) da disciplina escolar
Geografia.*

AGRADECIMENTOS

Aos(as) professores(as) da Unidade Acadêmica de Geografia da UFCG.

Aos(as) professores(as) da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG.

Aos(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB.

*À Luiz Eugênio Pereira Carvalho, pelo encorajamento e orientação no
curso de mestrado em Geografia.*

À Paulo Sérgio Cunha Farias, pelo apoio e incentivo a escrita acadêmica.

*À Sonia Maria de Lira, pela mediação de conhecimento e pelas orientações de
trabalhos acadêmicos.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E AS GEOGRAFIAS: SABERES E RELAÇÕES NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	22
1.1 As concepções pedagógicas e o Ensino de Geografia: Teorizações e aproximações.....	36
1.2 A Geografia Escolar Clássica e a Pedagogia Tradicional: As matrizes do pensamento.....	48
1.2.1 A Geografia Escolar Clássica e a Pedagogia Tradicional: A escola e o ensino.....	54
1.3 Pedagogia Nova e a Geografia nos anos 1920-1930: Novas matrizes do pensamento para quem?.....	60
1.3.1 Pedagogia Nova e a Geografia Escolar Moderna: A escola e o ensino..	64
1.4 Pedagogia Tecnicista e a Geografia Funcionalista: As matrizes do pensamento.....	71
1.4.1 Pedagogia Tecnicista e a Geografia Escolar Tradicional/Tecnicista: A escola e o ensino.....	76
2. PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS, A GEOGRAFIA CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA.....	82
2.1 Pedagogias: Libertadora, Histórico-Crítica, Crítico-social dos Conteúdos e Libertária: Matrizes do pensamento.....	88
2.1.1 Pedagogia Libertadora.....	88

2.1.2 Pedagogia Histórico-Crítica.....	92
2.1.3 Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.....	98
2.1.4 Pedagogia Libertária.....	101
2.2 Geografia Crítica: Matriz de pensamento.....	106
2.3 Geografia e Anarquismo: Interfaces e possibilidades na perspectiva da Geografia Escolar Crítica.....	113
2.4 A Teoria Histórico-Cultural na perspectiva Vigotskyana.....	117
2.5 Pedagogias Contra-Hegemônicas e a Geografia Escolar Crítica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: escola e o ensino.....	123
 3. PEDAGOGIAS E GEOGRAFIAS PÓS-CRÍTICAS NA CONTRAMÃO DA TOTALIDADE MUNDO E A GEOGRAFIA ESCOLAR CULTURAL: ENTRE O SEQUESTRO DA CRITICIDADE, O PROJETO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E A FRAGMENTAÇÃO DAS CLASSES OPRIMIDAS	140
 3.1 Pedagogia e Geografia na perspectiva humanista: a tendência liberal renovada não-diretiva e a Pedagogia da Existência: Matrizes de Pensamento	141
3.2 Pedagogia Humanista e Geografia Escolar Humanista: a escola e o ensino.....	151
3.3 Marcos do pós-modernismo na Educação, na Pedagogia e na Geografia: breves reflexões a partir de tendências e matrizes teóricas.....	157
3.4 A perspectiva da Educação Intercultural, a Pedagogia e a Nova Geografia Cultural: Matrizes de pensamento para uma Geografia Escolar Cultural....	173
3.5 Pedagogia das competências, corporativa e da presença: quais as aproximações/interrelações geográficas possíveis?.....	201
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
5. REFERÊNCIAS.....	211

PREFÁCIO

O mergulho feito por José Geraldo da Costa Neto em sua pesquisa de mestrado é aqui apresentado em parte. Para este livro, o autor escolheu apresentar a sistematização da relação epistemológica entre as abordagens da pedagogia, da geografia científica e da geografia escolar. Na verdade, esse esforço não estava inicialmente previsto no desenho de sua pesquisa. Mas Geraldo quis fazer esse mergulho. Quis entender. Quis sistematizar. Quis explicar as aproximações e afastamentos das abordagens pedagógicas com a(s) geografia(s). Assim, traz para nós da geografia escolar um tema que, embora não seja inédito em publicações acadêmicas, tem sua importância nos tempos atuais de ampliação do contexto de uma educação neoliberal.

É exatamente a chegada violenta de orientações neoliberais na escola em que atua que promoveu o movimento do autor para o mergulho do aprofundamento teórico. Esse é um movimento de resistência política do professor da educação básica que, subjugado e posto como incompetente no fazer cotidiano da escola, usa de sua principal habilidade (usando terminologias do campo da educação neoliberal) para se opor ao que vem sendo posto – o saber!

Neste cenário, no entanto, a resistência não é caminho fácil. A opção do outro lado não é do debate pelo saber, como fez Geraldo no seu trabalho. É pela fuga. A análise dos documentos das reformas atuais no país apontam para caminhos do esvaziamento do saber da escola e na escola. Levar para escola discursos de mercado, de empreendedorismo, de competências socioemocionais, talvez todos esses discursos sintetizados na ideia de construção de uma *escola de coach influenciador digital*, é não querer debater o que é a escola e os saberes produzidos nela e sobre ela. É pensar uma escola de fora pra dentro

desconsiderando o que foi, e é, feito e quem fez, e faz. Para essas pessoas afei-tas a esse apagamento, quem sabe sobre educação não está na escola.

Considerando o ensino de geografia e a geografia escolar, o movimento não é muito diferente. A opção atual é pelo esvaziamento teórico-epistemoló-gico do saber geográfico. Esse livro vai no sentido contrário ao reafirmar que é preciso conhecer a episteme da geografia e da geografia escolar para fortalecer a ação do professor de geografia em sala de aula. A luz lançada é para entender sobre o papel dessa disciplina escolar na busca por uma educação verdadeira-mente emancipadora, solidária e ética, sem se iludir com os discursos ilusórios e fáceis apresentados pela abordagem neoliberal recente, que tanto marca as mentes e as vidas da juventude de nossos dias.

Não deve haver quem mais saiba sobre educação que os professores. Não deve haver quem mais saiba sobre a geografia que os que estudam geografia. Não deve haver os que mais saibam sobre a geografia da escola que os profes-sores de geografia. É sobre essas premissas que o mergulho de Geraldo é feito. É para aprofundar o conhecimento de um professor autor desse texto. Mas é também para levar esse conhecimento sistematizado para outros professores e o movimento de muitas pessoas é mais forte que de apenas uma.

Assim, Geraldo sabe que não poderia deixar esse seu mergulho apenas sob as águas. Sabe que, após ir fundo, deveria voltar com o tesouro e mostrar para muitos e muitas. Usemos da luz brilhante desse tesouro para iluminar o percurso da docência em nossos dias.

Luiz Eugênio Carvalho
em um dos poucos dias frios do inverno de 2024 em Rio Claro/SP

APRESENTAÇÃO

A Geografia Escolar se constrói na interface entre saberes heterogêneos, dentre eles os da ciência de referência e os da formação profissional do (da) docente dessa disciplina. É isso que José Geraldo da Costa Neto afirma, categoricamente, no livro *OS ENTRELACES ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A GEOGRAFIA ESCOLAR*.

O livro nos mostra como o fazer docente do (da) professor (a) de Geografia as suas concepções pedagógicas dessa disciplina expressam cada contexto histórico e as suas determinações sobre a produção teórica no campo da Geografia Acadêmica e das Ciências da Educação, notadamente o da Didática.

O livro é, em si, uma história da Geografia Escolar sobre os prismas das teorias que a definem ou a moldam, bem como dos interesses que subjazem aos currículos escolares dentro dos consensos de cada período. Contudo, o texto não toma essa disciplina como uma simples transposição didática da ciência-mãe, exatamente por mostrar que ela é atravessada por outros saberes, a exemplo dos produzidos no âmbito da educação.

Para defender os entrelaces entre a Geografia Acadêmica, as Concepções Pedagógicas e a Geografia Escolar, o autor se ancora em rica e ampla bibliografia produzida sobre as epístemes dos três campos e procura evidenciar as relações e os distanciamentos entre eles, o que revela uma abordagem necessária e ainda pouco recorrente dos estudos da história da disciplina geográfica escolar. Por isso, a relevância da obra para todos, todas e todes que se debruçam sobre o tema que o livro abraça.

Por outro lado, o livro é o ápice de uma história de pesquisa com a qual o autor vem lidando ao longo da sua formação e do exercício da docência na Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. Por isso, evidencia o seu engajamento social e a sua consciência sobre o pensar o ensino da Geografia nas

escolas, revelando, ao mesmo tempo, que suas análises foram elaboradas de dentro da própria escola.

Como um intelectual orgânico engajado com a educação geográfica para a formação cidadã dos filhos e das filhas dos trabalhadores, o autor tece críticas severas aos compromissos assumidos pela Geografia nos currículos oficiais para as escolas, ao longo do tempo, e assume a Geografia Crítica Acadêmica, as pedagogias contra hegemônicas e a Geografia Escolar Crítica como o entrelace possível para as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais necessárias para a edificação de um novo tempo de igualdade, generosidade, sororidade, humanismo etc. que superem o atual estado das relações individualizantes, egoístas, competitivas, degradantes dos homens e da natureza sob o prisma do capitalismo neoliberal.

Pela riqueza e pelo caráter inédito das análises tecidas, pela abrangência dos referenciais utilizados, pela seriedade com a qual o texto se apresenta construído, o livro se torna fundamental para quem atua na formação de professores (as) de Geografia na graduação e na pós-graduação. Por isso, constitui-se como um manual que não pode deixar de ser lido e utilizado por quem se preocupa com a temática que ele tematiza. Assim, é um estudo que eu recomendo a leitura cuidadosa e atenciosa.

Campina Grande, 21/10/2024.

Paulo Sérgio Cunha Farias - educador geográfico da
UAED/PROFGEO/UFCG

INTRODUÇÃO

As abordagens pedagógicas e da ciência geográfica possuem epistemes que orientam os fazeres da docência a partir das concepções de homem, mundo, sociedade, conhecimento, escola, ensino, o processo de aprendizagem, entre outros. Essas abordagens em sua diversidade detêm formas/lentes peculiares que podem encaminhar a compreensão da totalidade e/ou das partes fragmentadas do mundo. Compreendemos que na Pedagogia e na Geografia tais epistemes podem ser entrelaçar e/ou divergir, permeando assim, um campo embates ou tendências de pensamento que advogam suas particularidades de compreensão sobre como se dá a construção do conhecimento.

Para chegarmos à compreensão desses processos, encaminhamos uma revisão bibliográfica seguindo o movimento histórico, da dialética, da construção científica e do campo curricular como centro destas áreas do conhecimento, alinhavando as construções teóricas no âmbito acadêmico (epistemologias da Geografia, da Pedagogia, teorias, categorias, conceitos) e escolar (a Geografia Escolar enquanto um campo de pesquisa e de sistematização com uma parte bem consolidada e outras em vias de consolidação).

Sendo assim, este livro é um exercício filosófico educacional radical no sentido de buscar as raízes, procurando desvendar o não dito, ler as entrelinhas quanto às concepções de homem, mundo e educação que as classes dominantes, em íntima relação com o Estado na lógica do quase-mercado e da governança, vêm empregando para as classes oprimidas do Brasil no século XXI. Digamos ainda que se trata de um exercício de pensamento arrolado na história, entretanto apresenta-se renovado mediante o contexto societário capitalista atual. Por isso, essa tarefa adquire grau de pertinência e atualidade, por demandar uma observação vigilante sobre as ofensivas ideológico-mercantis que estamos atravessando em nossas escolas públicas brasileiras.

Ademais, o contexto educacional é bem complexo, mas a reflexão sobre esta área social possibilita a politização da ação pedagógica, livrando-a de se tornar dogmática (Aranha, 2012). Desse modo, a história recente tem revelado que no campo educacional as orientações aos sistemas de ensino público advêm das parcerias de agentes públicos (governos, secretarias), regulamentando os marcos legais e de agentes privados (Movimento Todos pela Educação, Movimento Todos pela Base, investidores privados), que interpretam a educação pela lógica gerencial, enquanto mercadoria/objeto manipulável dos grupos hegemônicos, conduzida politicamente com inspiração nos ideais do neoliberalismo. Daí indagamos: teriam os agentes privados a incumbência de determinar o que escola, os(as) docentes e os(as) estudantes devem fazer? O salutar não seria as próprias comunidades escolares e seus sujeitos decidirem democraticamente os seus objetivos educacionais?

No Brasil, os ideários do neoliberalismo vêm sendo empregados pelo Estado Nacional desde a reforma administrativa engendrada na década de 1990, obedecendo as prescrições dos países capitalistas desenvolvidos, que viam nas nações latino-americanas a possibilidade de implantação do receituário dessas políticas, desde o Consenso de Washigton (Orso, 2021).

As ações do Estado Neoliberal ou Estado Mínimo vêm ocorrendo paulatinamente ao longo dos anos em nosso país, adotando estratégias e (re)moldando diversas áreas sociais, como Educação, Saúde, Seguridade Social e Trabalho, mediante a desqualificação e sucateamento desses serviços e espaços institucionais, para justificar a eficiência do setor privado sobre o setor público, exibindo um modelo “correto” de gestão administrativa e influenciando reformas nas legislações das áreas sociais, estabelecendo mudanças nas estruturas organizacionais do Estado e, inclusive, redefinindo o seu papel e dever perante a sociedade (Laurell, 1995).

Assim sendo, os “investidores privados”, têm projetado seus interesses na Educação Básica desde os anos iniciais, nas primeiras vivências do processo

de escolarização, como também nos anos finais. Porém, é perceptível uma certa prioridade e intencionalidade sobre as juventudes estudantis que frequentam as salas de aula do Ensino Médio. Este foi (de)reformado no âmago do pacote de políticas neoliberais, a partir da Lei 13.415/2017, que alterou a Lei 9.394/1996 e instituiu o chamado “Novo Ensino Médio”, que dentre outros interesses, propicia uma formação direcionada ao neoprodutivismo, reforçando o abismo social e as desigualdades no direito e acesso ao conhecimento histórico, acumulado e sistematizado, ou seja, induz uma formação extremamente pragmática.

Outras questões implícitas ao Novo Ensino Médio no contexto dessa reformulação é a possibilidade de controle sobre o pensamento crítico, a escolha dos projetos de vida estudantil e a formação para o trabalho da juventude, através da oferta de itinerários formativos direcionados e restritos ao tecnicismo, além da obtenção de lucro com a venda de diversos serviços e produtos ao setor público, aparelhamento tecnológico e inclusive de formações continuadas com ênfase nas metodologias ativas e empreendedoras, entre outras. Isso porque as projeções dos agentes responsáveis e interessados na Educação Pública estão preocupadas com o desenvolvimento econômico e social do país com a ressalva do benefício próprio (Lopes, 2006; 2019) ou seja, de formar os(as) futuros(as) consumistas empreendedores(as).

Por outro lado, os(as) docentes em atuação ou em formação inicial também têm sofrido ataques por essas investidas coercitivas de adequação ao “novo” como, a exemplo da exigência da implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos currículos escolares de todo o país e como instrumento de orientação para a elaboração de livros didáticos. No campo da formação docente, a BNC-formação instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que é um instrumento curricular sobre o qual muitas licenciaturas têm resistido pelo silêncio e notas de repúdio, a não implantação de suas diretrizes, pelo fato deste documento esvaziar a dimensão teórico-epistemológica dos currículos, ampliando consideravelmente a dimensão prática, tem sido uma resposta na contramão desse projeto.

Desse modo, coaduna-se formas diversas de controle do trabalho docente e, na Educação Básica, a situação chega a ser mais séria. Um ponto de análise desse indicativo é a “obrigatoriedade” da utilização da BNCC nas redes de ensino do país, codificada em competências e habilidades enquanto prescrição curricular e domínio necessário ao professorado. Outro aspecto é o surgimento de matérias escolares ou componentes curriculares da parte diversificada, esvaziadas(os) de epistemologia, tradição, história escolar.

Ademais, esses componentes curriculares distanciam os(as) docentes de atuarem com a ciência campo de formação ou de referência, além da diminuição da carga horária de disciplinas críticas e questionadoras da realidade, como a Geografia. Entendemos essas medidas como formas de controlar o conteúdo a ser ensinado, interferindo para que os(as) professores(as) repercutam uma leitura psicologizante, meritocrática, individualista, empreendedora e utópica do mundo do trabalho, ao lecionarem os componentes da parte diversificada, os itinerários formativos e as matérias empreendedoras.

Na tessitura textual sobre os entrelaces entre Geografia Acadêmica, Concepções Pedagógicas e Geografia Escolar, chegamos à ponderação de que um caminho sólido para adentrarmos nesta construção deveria partir da apropriação dos saberes necessários à sua apreensão e distinção, ou seja, dialogarmos com/ sobre as tendências pedagógicas e abordagens geográficas, pois estas problematizam e respondem os seguintes questionamentos: Como os(as) estudantes cognoscentes aprendem Geografia? Como ensinar Geografia? O que ensinar de Geografia na escola? Qual/quais a/as interface/s entre a Geografia e a Pedagogia? E como este processo ressoa na escola e no ensino?

Desse modo, consideramos que é conhecendo os aspectos teórico-metodológicos de maneira aprofundada que se torna possível realizarmos um agrupamento e diferenciação das concepções pedagógicas e suas apreensões mediante três importantes perspectivas, que apresentamos a seguir.

A primeira perspectiva corresponde àqueles conhecimentos de cunho acadêmico-científico, baseados por um sistema filosófico e nas ciências da Educação (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Didática) e na área específica do campo de formação, abstraídas em primeiro plano pelos(as) professores(as) no curso de licenciatura, ou seja, na formação inicial. Ademais, temos os estágios exploratórios, supervisionados in loco, as disciplinas práticas e de experimentação do ensino e instrumentalização didática.

A segunda corresponde aos conhecimentos advindos da efetivação das políticas curriculares produzidas pelo Estado (leia-se Estado-investidores privados) seja em âmbito nacional ou local. Aqui o terreno é instável, pois os saberes científicos podem vir embaçados e comprometer as lentes dos(as) docentes, tendo por finalidade a alienação. Atualmente, conforme colocamos, este espaço de decisões vem sendo assumido por agentes públicos, políticos e privados, que refletem a lógica de mercado ou quase-mercado nas áreas sociais.

Já a terceira engloba aqueles conhecimentos construídos ao longo da experiência estudantil e profissional trilhada pelos(as) professores(as) em seus contextos de vida. Sendo assim, é inegável que as memórias e os contextos de outrora não se relacionem com as posturas profissionais adotadas no fazer pedagógico presente, que são lembrados recorrentemente nos momentos de planejamento da ação pedagógica, na crítica a determinadas práticas ou em momentos de formação continuada. Ademais, outros saberes também são construídos a partir das interações sociais entre docentes e discentes, como, por exemplo, aqueles que decorrem da constituição das disciplinas escolares, ou dos saberes disciplinares.

Ademais, cabe colocarmos em xeque os pressupostos que possibilitaram revisarmos a temática em questão, o campo das epistemes da práxis docente, que resultou na construção deste livro. Podemos dizer, então, que esse caminho, teve início com a problematização da realidade, gerando assim uma curiosidade epistemológica como coloca Freire (1996). Ela decorre de uma experiência

profissional desafiadora contextualizada em um momento que enquanto docente efetivo de Geografia de uma escola pública estadual de tempo parcial da Paraíba e, principalmente enquanto comunidade escolar, fomos surpreendentemente avisados de forma, arbitrária e impositiva, que a unidade de ensino em que estávamos lotados(as) havia sido incluída no plano estadual de expansão do Ensino Médio técnico em tempo integral.

Tal contexto, se deu no final do ano letivo de 2018, na qual alguns(mas) docentes, sem nenhum poder de escolha ou outro caminho a seguir (bem que a resistência poderia ter sido uma das vias tomada), foram induzidos(as) a ingressarem no modelo ECIT-PB em 2019, por meio de processo seletivo ofertado pela Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT), como era denominada naquele ano e que capitaneava o ápice do ato desenfreado do programa de expansão antidemocrática da política de educação em tempo integral do referido Estado.

A Escola Cidadã Integral na Paraíba teve sua gestação no ano de 2015, porém a implantação do modelo se deu em 2016, por meio de escolas que serviram como “bode expiatório”, única expressão digna de vir à baila para representar a experimentação do modelo e para justificar tamanha advocaria por parte dos(as) agentes da política local, amalgamados, “vendados” e vendáveis às cortesias do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) e outras parcerias privadas.

Com este ingresso “sem volta” para a escola, nós docentes, percebemos a ressurgência de inúmeros desafios para a compreensão dos encaminhamentos pedagógicos operacionais do modelo da “Escola da Escolha” do ICE, que incluem teorias, metodologias, princípios educativos, premissas, disciplinas da parte diversificada, da base técnica, dentre outros conhecimentos pedagógicos e de componentes curriculares que a formação preparatória inicial de 40 horas não garantiu, se considerarmos uma plena internalização dos saberes-fazer necessários à prática de ensino no modelo em questão.

Porém, o que despertou a atenção foi a imposição de construirmos “novos” saberes pedagógicos-profissionais, narrativa defendida recorrentemente pelas formadoras do programa, como porta-vozes de uma postura despretensiosa, figurada por aqueles(as) que compõem o setor privado e que vêm assumindo a “corresponsabilidade” da Educação pública neste país. O ICE é um exemplo desses organismos que vem arrazoando com os sistemas de ensino municipais e estaduais em escala territorial nacional e vendendo o seu pacote educacional em sinfonia, com a orquestração de círculos de influência nacionais e internacionais.

Por outro lado, conscientes da insuficiente preparação inicial oferecida pelas 40 horas de formação numa única semana, compreendemos que a formação continuada existia, porém de forma muito tendenciosa e desigual entre as áreas de conhecimento. Nesta seara, a disciplina escolar Geografia não foi privilegiada nas formações continuadas propiciadas aos(as) docentes.

Quanto aos(as) docentes das disciplinas da área de Humanas e Ciências Sociais aplicadas, percebemos que esses(as) profissionais não recebiam formação continuada específica da área de conhecimento ou da área interdisciplinar, em espaços extraescolares, devendo ainda todos(as) docentes utilizarem o tempo reservado (insuficiente) para o planejamento semanal para estudar o modelo pedagógico da Escola da Escolha, preparar aulas de Geografia e da parte diversificada ou técnica, as avaliações, enfim não havendo incentivos para que retomem os estudos específicos da área de formação, mas apenas obedeçam às diretrizes de funcionamento anuais elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB).

Conscientes dessa realidade problematizada e experimentando os seus imperativos que atravessam o trabalho docente em especial na rede estadual de ensino da Paraíba, decidimos estudá-la. Daí, estruturamos este livro, abordando os múltiplos enfoques teóricos do conhecimento científico e escolar. Nesse sentido, nele versamos sobre os divergentes campos constituintes das concepções/

tendências pedagógicas e das abordagens geográficas construídas no decorrer da história na perspectiva da construção do conhecimento na escola e como orientadoras da operacionalização educacional da/com a Geografia que se (re) constrói nos espaços escolares.

Reconhecendo que, para isso, o caminho a percorrer é longo e, como todo percurso novo, é desafiador, estivemos cientes que tal ação requer movimento, como também exige preparação, fôlego e persistência de quem se aventura. Sendo assim, consideramos, sem hesitar, a possibilidade de compartilharmos do fio condutor que pôs em movimento os(as) teóricos(as) da Educação, quando estes(as) analisaram as tendências/concepções ou abordagens pedagógicas, dividindo-as em subcampos. Agora, este fio condutor encontra mais um ponto fixo para energizar e fortalecer a corrente, a Geografia, que por sua vez ampliará sua rede de conexão/interação com a Pedagogia, sem que, para isso, anule suas epistemes ou ganhe novos adjetivos, tão caros a nossa ciência de referência.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, “Concepções pedagógicas e as Geografias: Saberes e relações na perspectiva da Geografia Escolar”, apresentamos as considerações iniciais que abrirão a rota da discussão teórica, eleita em conjunto com as ressonâncias das pedagogias de cunho liberal e das geografias: clássica, moderna e funcionalista que, ao se entremear, evidenciam os desdobramentos pedagógicos pujantes que possibilitam determinadas abordagens na Geografia Escolar.

O segundo capítulo intitula-se “Pedagogias contra-hegemônicas, a Geografia Crítica e a Psicologia histórico-cultural: Aspectos teórico-metodológicos para a Geografia Escolar Crítica”. Nesse recorte, conduzimos as discussões relativas às bases epistêmicas das Ciências da Educação apregoadas e da Geografia, cujos fundamentos seguem a linha da teoria social crítica. Ademais, discorreremos nele sobre os encaminhamentos didático-pedagógicos para Geografia Escolar Crítica.

No terceiro capítulo, “Pedagogias e Geografias não-críticas na contra-mão da totalidade mundo e a Geografia Escolar Cultural: entre o sequestro da criticidade, o projeto de educação neoliberal e a fragmentação das classes oprimidas”, agrupamos, nesse exercício reflexivo e questionador, as pedagogias da competência, corporativa e da presença e as geografias que não comungam com as metateorias, a de base humanista e as transfiguradas pelo ecletismo epistemológico.

Compreendermos que as epistemes da Geografia, da Pedagogia e o campo da Geografia Escolar são imprescindíveis a construção de uma consciência epistemológica para fundamentar a operacionalização das práticas de ensino. Desse modo, a oportunidade de tecermos estes escritos, no caminho da formação continuada, movimentou reflexões teóricas que podem ser continuadas e/ou criticadas. Por isso, esperamos que este livro contribua para a construção de conhecimentos, novas pesquisas acadêmicas e para a formação de professores(as) de Geografia, boa leitura.

1. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E AS GEOGRAFIAS: SABERES E RELAÇÕES NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

[...] aqueles que aprofundam a discussão conceitual e teórica ampliam sua capacitação de investigação e compreensão do mundo, e da Geografia em particular. (Suertegaray, 2005, p.9)

Neste capítulo, refletimos sobre a relação entre as concepções pedagógicas e as diferentes abordagens da Geografia, especificamente, aquelas que, historicamente, constituem o pensamento geográfico brasileiro. O intuito de compreender essa interação, envolvendo, certamente, uma pluralidade de ideias pedagógicas e as geografias, consiste na (re)leitura de suas bases teórico-metodológicas, que orientam a disciplina escolar Geografia.

Acreditamos que essa reflexão poderá contribuir para a área de pesquisa Educação Geográfica¹, que abraçamos com forte entusiasmo, bem como no papel relevante que os estudos teóricos-conceituais desempenham na formação docente, seja inicial e/ou continuada. Isso porque o(a) profissional/licenciando(a) que aprofunda seus conhecimentos nas bases conceituais, epistemológicas e metodológicas da ciência geográfica, como nos lembra Suertegaray (2005) na epígrafe que abre este capítulo, construirá saberes primordiais ao seu fazer pedagógico na escola.

¹ Marques (2019, p.180-181 grifo nosso) identifica que a Educação Geográfica “**se preocupa com as finalidades e relações da geografia a ser ensinada e que, portanto, tem o conhecimento geográfico como objeto.**” Sendo assim, o ensino de geografia está ligado ao subcampo da Educação Geográfica. Ademais, Rego e Costella (2019) discutem esta ligação, enfatizando que Educação Geográfica e ensino de Geografia não são indissociáveis uma vez que, embora os termos Educação e ensino sejam frequentemente empregados como sinônimos, possuem noções distintas, sendo a Educação, um processo mais amplo (formação para a vida) e o ensino, acoplado a algo instrumental, ou seja, o ensino de determinado objeto de conhecimento, por exemplo, o ensino dos conceitos geográficos. Dessa forma, o(a) professor(a), ao ensinar Geografia, também estará educando, seja de forma inconsciente, subconsciente ou consciente.

Tal como esse processo, também é pertinente conhecer a Pedagogia por meio de seus princípios epistemológicos, didáticos, políticos e práticos, pois estes orientam as práticas de ensino de Geografia². Dito isto, nos colocamos em defesa destes, como caminhos essenciais à formação docente e devem ser trilhados por estudantes de licenciatura, acadêmicos(as), pós-graduandos(as), professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, dentre outros(as).

Para tanto, o nosso papel social, enquanto pesquisadores(as), é socializar o que compreendemos da seguinte intersecção: como as diferentes Geografias podem ser encaminhadas pelas concepções pedagógicas no processo didático escolar? Tal pergunta segue nossas reflexões teóricas, desde a formação inicial (2010-2015³), e acampou-se por meio de estudos em disciplinas de cunho epistemológico da Geografia (História do Pensamento Geográfico, Teoria e Métodos da Geografia), cursadas no primeiro ano da licenciatura e da Educação (Didática, Psicologia Educacional, Política Educacional no Brasil), no 5º semestre, ofertadas pela Unidade Acadêmica de Geografia e a Unidade Acadêmica de Educação, respectivamente, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Campina Grande.

Nesse sentido, é de fundamental relevância apresentarmos um quadro sintético que socialize os percursos teóricos, as tendências e abordagens da rota geográfico-pedagógica eleita como guia, para o caminhar da construção deste trabalho na perspectiva da Educação Geográfica. Assim sendo, colocamos que essa construção sintética não foi formulada para corroborar o entendimento de que o movimento das abordagens acontecera de forma estanque, linear ou estática, é por isso que asseveramos a importância de compreendê-las pela via da dialética e da história que carregam as marcas de contradições, permanências, mudanças, continuidades e insurgências no decorrer do processo.

2 Quando utilizamos no texto o termo “ensino de Geografia”, começando com “e” minúsculo é porque nos referimos à prática didático-escolar e com “E” maiúsculo, o subcampo científico. Concomitantemente, aplicaremos este parâmetro às seguintes expressões: Geografia escolar/Geografia Escolar, educação geográfica/ Educação Geográfica.

3 Período em que o autor cursou a Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Campina Grande.

Embora outros conhecimentos, relacionados à prática de ensino de Geografia, estejam presentes no escopo disciplinar da nossa formação docente, avaliamos que esse movimento formativo distanciou o que atualmente estamos propondo a compreender, ou seja, a perspectiva de uma abordagem geográfica vinculada a uma abordagem pedagógica de forma latente e consciente. Desse pensamento, deriva algumas considerações iniciais que nortearam a construção deste capítulo: haveria indícios e nexos entre determinadas Geografias e Pedagogias? Se sim, quais os desdobramentos? E, dada a conjuntura atual, quais as perspectivas para esse vínculo na Educação Básica? Independente de uma resposta mais genérica, do modo sim ou não, interessa compreendermos como essas interações ocorrem? E de que forma interpretam o mundo, a sociedade e a escola.

Entretanto, consideramos que, para chegarmos a esse resultado, é imprescindível o aprofundamento do conhecimento sobre as ciências em questão. Além disso, é possível pensarmos o seguinte: uma vez ocorrendo a associação de perspectivas geográficas e pedagógicas de mesma tendência, também poderiam existir associações indevidas, mascaradas pelo rótulo de “neo” ou novo, propositalmente? Assim como ressignificações sutis que distorcem e distanciam os projetos críticos, a fim de ensejar os objetivos dos grupos hegemônicos sobre aos(as) estudantes pertencentes as famílias da classe trabalhadora?

Dito isso, apresentamos a seguir o quadro sintético da rota teórica escolhida para a construção deste livro, que entremeia conhecimentos da Geografia Acadêmica, Pedagogia e Geografia Escolar.

Quadro 01: Síntese das teorizações geográficas e pedagógicas abordadas no livro.

GEOGRAFIA ACADÊMICA		PEDAGOGIA		GEOGRAFIA ESCOLAR	
Geografia	Abordagem	Pedagogia	Abordagem/ Tendências	Geografia Escolar	Abordagem/ temas/conceitos
Geografia Clássica	Empirismo	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Tradicional: Religiosa/leiga; Tendência liberal tradicional; Educação Bancária.	Geografia Escolar Clássica.	Geografia descritiva (Nomotética e Idiográfica); Chorographia; Nomenclatura. Mnemônica.
Geografia Moderna	Positivismo	Pedagogia Nova	Liberal renovada progressivista/ Liberal não-diretiva/ Pedagogia Nova/ Educação Bancária.	Geografia Escolar Moderna.	Modelo N.H.E; Estudos Regionais; Positivismo Escolar
Geografia Funcionalista	Nova Geografia; Geografia Teorético-Quantitativa; Neopositivismo	Pedagogia Tecnicista	Pedagogia Tecnicista/ Abordagem comportamentalista; Educação Bancária.	Geografia Escolar Tradicional/ Tecnicista.	Estudos Sociais/ Ajustamento; Modelo Desenvolvementista Regional; Empirismo Lógico Escolar.
Geografias Críticas	Materialismo Histórico-Dialético; Anarquismo; Geografia Ativa; Teoria Histórico-Cultural.	Pedagogias: Libertadora; Histórico-Crítica; Crítico-Social dos Conteúdos; Libertária.	Pedagogias Contra-Hegemônicas/ Tendências Progressistas/ Abordagem Sociocultural/ Pedagogia da Prática; Psicologia Histórico-Cultural.	Geografia(s) Escolar Crítica.	Temas críticos/ Totalidade-mundo/ Cidadania irrestrita/ Categorias: Trabalho; Classes Sociais; Desigualdades.
Geografia Humanística	Teorias Pós-críticas; Fenomenologia	Pedagogia Humanista	Tendência liberal não-diretiva/ Pedagogia da Existência/ Abordagem Humanista/ Neoescolanovismo/ Neoconstrutivismo/ Neotecnicismo/Educação Bancária.	Geografia Escolar Humanística.	Lugar, Identidade; mundo vivido, cotidiano; pertencimento. Temas transversais.
Nova Geografia Cultural	Teorias Pós-críticas; Pós-estruturalismo.	Pedagogias: Multicultural/ Intercultural Decolonial/ Queer	Multiculturalismo; Relações étnico-raciais; Direitos Humanos.	Geografia Escolar Cultural.	Temas pós-críticos: Território, Identidades, mundo vivido, pertencimento.
*Por se tratar de uma situação contemporânea, não identificamos uma denominação para a Geografia Acadêmica que pactua com os ideais neoliberais.	Ideário neoliberal; Ideologias dominantes.	Pedagogias: das competências/ corporativa/da presença.	Competências e Habilidades; Neoprodutivismo e suas variantes; Abordagem cognitivista/ Educação Empreendedora; Educação Bancária.	Geografias induzidas pelos grupos dominantes: Geografia Escolar Tradicional/ Tecnicista/ Humanística/Cultural.	Raciocínio geográfico; Pensamento espacial/Princípios lógicos/ utilitarismo/ Psicologismo/Projeto de Vida/ Protagonismo Juvenil. A Geografia Escolar também se apropria das competências e habilidades.

Fonte: Elaborado pelo autor

O olhar atento sobre essas questões e neologismos apontados por Saviani (2019) permite compreendermos o deslocamento desses objetivos para as formas de socialização do conhecimento, a seleção de conteúdo, a formação estudantil e a operacionalização da escola pública nos moldes atuais. Ponderamos que esse trabalho pode ser extremamente válido, pelo seu caráter unívoco em revelar, (re)ler e até mesmo de (re)visitar o campo das teorias discutidas. Por outro lado, centra-se como suporte emancipatório e transformador da atuação profissional docente e cidadã, pois além de provocar reflexões entre os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) na pesquisa, destina-se a atender a licenciando(as) em Geografia, estudantes de Pós-graduação, professores(as) de Geografia da Educação Básica, Docentes do Ensino Superior que atuam na formação docente, entre outros(as).

Porém, inicialmente, é preciso sermos éticos e atentarmos ao fato, do mesmo modo que coloca Moreira (2008) sobre trabalhos desta natureza, que, ao interpretarem conceitos, métodos, escolas de pensamento, carregam em si uma condição adversa: o perigo da síntese.

É sobre esse perigo que o referido autor chama a atenção do(a) leitor(a), ao apresentar seu livro, “O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias”, obra que presenteia a todos(as) da comunidade geográfica e, para quem está fora dela, com sua compreensão deste campo que enquadra a Geografia Moderna e a Geografia Clássica. Ademais, acrescentamos que o perigo da síntese também se aplica nas interpretações das concepções pedagógicas, por serem apoiadas por um sistema filosófico e teórico, logo guiado por um método científico, ou seja, uma matriz de pensamento.

A literatura bibliográfica referente ao pensamento geográfico que abarcamos está amparada em autores(as) geógrafos(as) brasileiros(as), que também nos alertam para o perigo da síntese presente em suas próprias obras. Mas, por outro lado, enfatizam que talvez esse perigo provoque inquietações para novas pesquisas, leituras e análises das obras dos próprios geógrafos da Epistemolo-

gia⁴ e Historiografia da Geografia, contribuindo, assim, para a constituição e autonomia da Ciência Geográfica.

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

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

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

As várias orientações epistemológicas que constituíram a Geografia Clássica basearam-se na metafísica, dialética, anarquismo, positivismo, historicismo e romantismo. As abordagens geográficas que demarcaram o seu movi-

4 De acordo com Suertegaray (2005, p. 7), a Epistemologia é “um ramo da filosofia cujo objetivo é estudar o conhecimento científico na sua forma de construção, bem como dos resultados alcançados.” Já a Epistemologia da Geografia “constitui um campo da denominada Epistemologia regional. Quando falamos de Epistemologia regional, estamos nos referindo à análise epistemológica de uma área específica do conhecimento.” Ademais, Moreira (2008, p. 47) destaca que, “Para entender o campo epistemológico de determinados pensadores é preciso chegar ao clareamento do [...] fundamento conceitual-ideológico de onde eles partem como raiz de base e o quadro das mediações que utilizam para organizar esse fundamento num formato discursivamente localizado. No caso, a Geografia”

mento de renovação e rompimento com a corrente tradicional (Geografia Nova, Teorética, Quantitativa, Geografia Crítica, Geografia Humanista, Geografia Pós-Moderna) apresentaram, em suas concepções epistemológicas neopositivistas, do materialismo-histórico, do idealismo, do subjetivismo e do pluralismo epistemológico, suas particularidades de entender a natureza e o homem (Suertegaray, 2005).

Cabe destacar que recorreremos aos(as) autores(as) da Educação, Filosofia da Educação e da Psicologia que discutem as teorias educacionais e pedagógicas, para lapidar nossas reflexões teóricas na interface entre Educação e Geografia. Para tanto, algumas obras/temáticas de referência são: “História das ideias pedagógicas no Brasil” (Saviani, 2019), “Ensino: as abordagens do processo didático” (Mizukami, 2019), “Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987), “Filosofia da Educação” (Luckesi, 1994), “Desenvolvimento e Aprendizagem” (Vigotsky, 1988), “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos” (Libâneo, 1996), dentre outros(as).

Ademais, utilizamos a literatura sobre o Ensino de Geografia na Educação Básica que já se encontra bem consolidada na produção acadêmica nacional⁵. Tal consolidação pode ser explicitada mediante o crescimento qualitativo e exponencial dos números expressos em: grupos de estudo, grupos de pesquisa, produção de instrumentos didáticos, artigos, livros, relatos de experiência, monografias, dissertações e teses, dentre outros, nos quais figuram a diversidade de propostas, conceituações e pensamentos resultantes de pesquisas que problematizam o papel do ensino de Geografia neste nível da educação escolar.

5 Sobre essa afirmação, encontramos em Cavalcanti (2016, p. 408) o seguinte levantamento: “considerando-se exclusivamente o âmbito dos programas de pós-graduação em Geografia, com os dados levantados pelo Grupo NUCEF, [...] foi possível identificar que, dos 62 Programas identificados em 2015, 17 tem linhas específicas de Ensino de Geografia”. Este e outros apontamentos acerca da produção acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil podem ser apreciados no artigo “Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil?” publicado no Boletim Goiano de Geografia.

Contudo, um adendo a se considerar é que poucos trabalhos acadêmicos se destinam a analisar as interações e/ou embates entre as bases epistêmicas e teórico-metodológicas presentes na interface Geografia-Pedagogia. Porém, os trabalhos de Couto (2015), Menezes (2016), Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018), Souza e Juliasz (2019, 2020), Cardoso e Conceição (2021) e Suess, Sobrinho e Leite (2022) são exceção à regra, colaborando significativamente, a partir de seus percursos, olhares e interpretações, para compreender o objeto de estudo sobre o qual também nos debruçamos.

Ao pensar na consolidação dessa linha de pesquisa, é importante frisar-mos que a diversidade de metodologias aplicadas ao ensino de Geografia na escola básica atravessa mais de um século de práticas pedagógicas em nosso país e, ao longo desse tempo, embates, permanências, mudanças e disputas ocorreram e ocorrem na construção do conhecimento geográfico escolar (Albuquerque, 2011a). Destarte, colocamos que esses processos se constituem como objetos de pesquisa, deslocando problematizações, proposições e discussões sobre a Geografia presente na Educação Básica.

Ainda refletindo sobre a presença da Geografia nas práticas de ensino dos sistemas de escolarização brasileira, Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018, p. 3) afirmam que

O conhecimento geográfico no Brasil precede em muito a institucionalização desse campo de saber. Da mesma forma, a história da Geografia Escolar brasileira precede a formação dos cursos superiores de Geografia no país.

Ademais, os referidos autores e a referida autora, atentos(a) às contribuições de Pontuschka (1999), Vlach (2013) e Albuquerque (2011b) no campo da História da Geografia Escolar brasileira, especificamente, às análises e propostas destas autoras em relação ao histórico de implantação da Geografia escolar no ensino básico do país, apresentam uma periodização dessa trajetória vinculando-a às diferentes concepções didáticas (conteúdos, metodologias, processos de aprendizagem) que marcam a história da educação brasileira, creditan-

do, desse modo, a existência de quatro períodos compreendidos pela seguinte proposição: Geografia Escolar Clássica, Geografia Escolar Moderna, Geografia Escolar Tradicional e Geografia Escolar Crítica. Sendo assim, adotamos tal periodização, ressaltando que a denominação do terceiro período, referenciado por Geografia Escolar Tradicional, será substituída por Geografia Escolar Tradicional/Tecnicista, porque o contexto referido por Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018) está relacionado ao momento de enfraquecimento, ajustamento e adaptação⁶ da Geografia Escolar, durante a Ditadura Militar e a emergência da Nova Geografia. Porém, diante do contexto atual, acrescentaríamos, à referida proposta de periodização, um quinto período, o que denominamos de Geografia Escolar Cultural. Para tanto, podemos expor dois motivos, ainda que de forma incipiente.

O primeiro deles se deve à importância de pensarmos “a escola como produtora de conhecimento”, como vem defendendo Albuquerque (2023)⁷. Sendo assim, não encontramos pertinência em conceber que a Geografia Escolar Crítica encerraria a história dessa disciplina escolar, pois, ao contrário disso, consideramos que a produção do conhecimento sistematizado acompanha o desenvolvimento desta e, além disso, nos apresenta os determinantes sociais de cada época. Ademais, se é na escola onde atuamos, lugar de fala do autor deste trabalho, e de modo consoante a isso, defendemos o pensamento exposto ante-

⁶ As palavras “ajustamento e adaptação” foram utilizadas por Souza (2022, p.152-153), ao analisar “quatro livros didáticos que foram utilizados no Brasil, no período de 1969-1979, [...] que marca a fase mais cruel e sanguinária da Ditadura Militar no Brasil”. Destarte, a palavra ajustamento está relacionada ao “controle político ideológico dos conteúdos, levado a cabo pelos órgãos censores do Estado” e “remete a um padrão social de comportamento, que se articula não apenas ao método de ensino, mas também à psicologia da aprendizagem de caráter behaviorista (Ibidem, p.154). Já a palavra adaptação designa à “convivência” com um projeto de desenvolvimento [...] e historiciza em uma visão linear o desenvolvimento do país e o positiva sob a égide do governo militar que tinha em sua pauta ideológico-propagandista o “desenvolvimentismo” (Ibidem, p.154).

⁷ A professora Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque defendeu essa perspectiva e outros pontos relacionados a escola como produtora de conhecimentos, apoiada nos fundamentos teóricos de Chervel (1990), ao palestrar na mesa redonda: O fazer do ensino de Geografia de outros tempos, no dia 28 de março de 2023 no auditório do Centro de Humanidades da UFCG, durante a V Semana de Geografia da UFCG - Ser, pensar e fazer: (Re)significando a Geografia na Atualidade, que ocorreu de 27 a 31 de março de 2023.

riormente, advogamos com certa urgência pelo empoderamento de professores e professoras de Geografia da Educação Básica por meio da conscientização de que na escola também produzimos/(re)construímos conhecimentos.

Para chegarmos à condição de conscientização docente, defendemos que se faz necessário potencializar as formações continuadas sólidas, à luz da teoria e dos fundamentos epistêmicos, de modo que os(as) docentes se apropriem das bases teóricas sobre a trajetória histórica⁸ das disciplinas escolares, da Geografia Escolar e Acadêmica, em particular, os fundamentos epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, políticos e filosóficos e outros conhecimentos imprescindíveis ao enfrentamento(ação) docentes às batalhas ideológicas, dialéticas e complexas da atualidade. Eis o caminho para o empoderamento docente pela Epistemologia da Práxis.

Podemos compreender, como batalhas complexas da atualidade, os dualismos históricos que passaram por ressignificações diante da reestruturação das relações de produção e relações sociais de produção capitalista exemplificadas pelas contradições estado/patrão; privado/público; escola/empresa; estudante/protagonista; estudante/empreendedor; professor/reprodutor; professor / tutor/tarefeiro, universidade/produção de conhecimento; escola/reprodução de conhecimento acadêmico, entre outras, altamente evidenciadas sob os ditames do ideário neoliberal que intermeia o atual paradigma da sociedade de classes.

Desse modo, tais indicativos podem nortear uma formação continuada potente, que fortaleça os saberes-fazeres docentes e, para esse caminho, não podemos contar com uma contrapartida do Estado (regulador), que se coloca a favor desse projeto ambicioso e expropriador, mas podemos nos juntar aos movimentos sociais e as organizações de classe para a efetiva luta social. Portanto, há que se pensar urgentemente as vias deste processo que objetiva a emancipa-

⁸ Nesse sentido, Albuquerque (2022, p.238) destaca que “[...] a juventude, professores e professoras de Geografia, [...] precisam conhecer a trajetória de luta daqueles que, participando da redemocratização do país, produziram uma Geografia escolar comprometida com um projeto de educação pautado na justiça social, na ideia de uma escola construída pela e para coletividade e como um espaço de cognição.” Diante do exposto, podemos afirmar que este conhecimento é indispensável e permite o empoderamento docente.

ção docente, pois, como já afirmava Milton Santos, a revolução social só será possível se ela vir de baixo para cima, mediante o uso das técnicas da era da globalização, por meio da produção e proposição de processos econômicos, sociais e políticos alternativos, superadores do modelo vigente. Para ele,

As condições atuais permitem igualmente antever uma reconversão da mídia sob a pressão das situações locais (produção, consumo, cultura). A mídia trabalha com que ela própria transforma em objeto de mercado, isto é, as pessoas. Como em nenhum lugar as comunidades são formadas por pessoas homogêneas, a mídia deve levar isso em conta. Nesse caso, deixará de representar o senso comum imposto pelo pensamento único. Desde que os processos econômicos, sociais e políticos produzidos de baixo para cima possam desenvolver-se eficazmente, uma informação veraz poderá dar-se dentro da maioria da população e ao serviço de uma comunicação imaginosa e emocionada, atribuindo-se, assim, um papel diametralmente oposto ao que lhe é hoje conferido no sistema da mídia (Santos, 2000, p. 81-82).

O segundo motivo está amparado pelo fato de que, ao advogarmos pelo empoderamento docente, reafirmamos nossa luta pela continuidade da Geografia no currículo escolar brasileiro que atualmente enfrenta sérios prejuízos decorrentes da implantação de políticas educacionais decorrentes das reformas neoliberais, nos últimos anos. Tomemos como exemplos: o Novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, os itinerários formativos e parte diversificada do currículo, entre outros que determinam lastimavelmente o quadro e o lugar da Geografia na Educação Básica.

Sendo assim, essa luta se legitima e se justifica pela consolidação e importância que os conhecimentos geográficos, produzidos e sistematizados ao longo da história possuem, pois, nesse ínterim, potencializam a formação para o exercício da cidadania plena e, para que se chegasse a essa proeza humana, tão perseguida pela classe dominante, muito se fez para que a disciplina escolar consistisse como possibilidade de (re)ler, (re)conhecer, pensar, criticar e transformar o mundo em que vivemos. Por isso, não devemos aceitar a realidade como ela é, mas como poderia ser, uma outra lógica de mundo revolucionada pelos de baixo, ou seja, pelos mais pobres, conforme afirmou Santos, em 2006

no documentário: “Encontro com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá”.

Embora nesse processo de reflexão teórica concordamos que a Geografia Escolar possua uma dinâmica própria e validada pela produção de conhecimentos de longa data, reconhecemos que ela não deixa de ser influenciada pela Geografia Acadêmica, por comungarmos com o pensamento de Albuquerque (2011b) de que estas são indissociáveis, não determinantes, construídas por trocas, dinâmicas, como uma via de mão dupla. Inclusive, a primeira antecede a segunda em nosso país, como defendem as autoras⁹ Vlach (2013) e Albuquerque (2011b). Daí consideramos pertinente para a tessitura deste texto que também recorramos às abordagens da Geografia Acadêmica, pois a compreensão do campo epistemológico da Pedagogia e da Geografia muito nos interessa, conforme já ressaltamos.

Destarte, reiteramos que, aqui, não vamos e nem temos a pretensão de afirmar que a Geografia Escolar não possua bases teóricas ou que seja ela neutra de fundamentos epistemológicos, distante disso, o que colocamos é apenas o motivo que nos levou a optarmos por considerar as abordagens da Geografia Acadêmica na presente discussão. Nesse sentido, atribuímos tal motivo a nossa experiência formativa, ao movimento que guiou o nosso processo de formação docente inicial, em que o contato com esses conhecimentos se deu via História do Pensamento Geográfico e Teoria e Método em Geografia e não, pela História da Geografia Escolar, como desejaríamos que fosse. Por isso, almejamos que assim ocorra na formação docente em Geografia.

9 “Albuquerque (2013), assim como Vlach (2013), [...] inicia sua análise em período anterior a 1930, levando em consideração a contribuição de autores não vinculados à Geografia Acadêmica brasileira. Propõe que o processo de construção do conhecimento geográfico brasileiro pode ser compreendido como uma via de mão dupla, admitindo que tanto a Geografia Acadêmica possui influência nas questões relativas à Geografia Escolar, como esta interfere e alimenta aquela. Sendo assim, sugere uma periodização da história da Geografia Escolar cerca de cem anos antes da institucionalização desse campo de saber no Brasil (propondo como marco inicial o ano de 1830), levando em consideração o início do estabelecimento das escolas no Brasil ainda sob supervisão jesuítica” (Abranches Jr; Azevedo e Araujo, 2018, p.4).

Cabe ressaltarmos que inclusive no Programa de Pós-graduação de Geografia da UFPB, apesar de pertencermos à linha de Educação Geográfica, as aulas de Epistemologia da Geografia não contemplaram tal perspectiva, ou seja, predominou o enfoque acadêmico. Ademais, aplaudimos os novos olhares para a periodização da Geografia Escolar, desejosos de que essa perspectiva não se limite ao âmbito da pesquisa, podendo, assim, potencializar a formação de novos professores e professoras de Geografia, como também daqueles(as) que estão em exercício da profissão, abrindo espaço para novas pesquisas continuadoras desse cerne de pensamento.

Por isso, Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018), reforçam que os poucos estudos que abordam a História da Geografia Escolar tendem a recorrer à História da Geografia Acadêmica. Na contramão dessa tendência, contamos hoje com as propostas de periodização da Geografia Escolar, que têm sido desenvolvidas com o intuito de melhor estudá-las a partir dos seus diversos períodos de prática escolar. Desse modo, podemos afirmar que essas propostas já tomaram corpo, e chamam a atenção da comunidade para a importância de que o conhecimento geográfico foi desde sempre produzido na escola, pois é o que nos apresentam pesquisas recentes que verificaram a sua exigência para os exames admissionais das Faculdades de Direito em algumas províncias brasileiras. Contudo, a difusão dessa perspectiva precisa alcançar mais estudantes, pesquisadores(as), associações profissionais da área, professores(as) dos diferentes níveis e outros(as) mais relacionados(as) à ciência de referência. Acreditamos que esta carência pode ser suprida a partir de novas investigações e publicizações com fontes históricas e documentais.

A escola, por sua vez, se configura como um espaço que (re)produz objetivos e finalidades educativas, mas também é palco de disputas e/ou resistência por parte daqueles(as) que são conscientes do projeto de educação pautado no currículo prescritivo, na precarização e controle do trabalho docente, na perpetuação da sociedade de classes, na inclusão marginal imposta pelos grupos dominantes que pensam equivocadamente a educação e a intelectualidade do-

cente, ao ponto de enfrentarmos as ofensivas ideológico-mercantis e político-ideológicas com suas pedagogias opressoras e de subalternização.

Este projeto tem nos mostrado o quanto devemos lutar pelo fortalecimento da Educação Popular e das pedagogias contra-hegemônicas, nos amparando em seus princípios e nos organizando junto aos movimentos sociais e demais coletivos que anseiam outro projeto de educação (Katuta, 2022), “pautado na justiça social, na ideia de uma escola construída pela e para coletividade e como um espaço de cognição” (Albuquerque, 2022, p. 238)

Desse modo, a relação estabelecida entre a Pedagogia e a Geografia pode ser compreendida a partir de seus pressupostos epistêmicos que condicionaram a elaboração de determinados pensamentos sobre o mundo, a sociedade, a cultura, o homem, a educação, entre as quais não aprazaram os seus lugares nas práticas de ensino. Sendo assim, consideramos que identificar a relação dessas ciências, por meio das trilhas da investigação teórica e empírica, enquadrando a escola de tempo integral na Paraíba, possibilitará a compreensão do contexto histórico, o olhar para permanências/mudanças e fortalecer o enfrentamento dos movimentos atuais contraditórios, referentes às políticas educacionais, o ensino da geografia escolar e o trabalho docente.

Temos experimentado negativamente a minimização da garantia de direitos sociais, como Previdência, Educação e Trabalho, cerceados pelo pacote de destruição advindo das reformas permeadas pelo ideário neoliberal brasileiro, que no campo da Educação Básica estabeleceu recentemente o “Novo Ensino Médio” a partir da Lei 13.415/2017, impactando a dimensão formativa estudantil e o trabalho docente, com a redução de carga horária de várias disciplinas do currículo, inclusive de Geografia, e introduzindo componentes curriculares de viés técnico-profissionalizante, outras sem tradição científica, que valorizam a experimentação pela experimentação, para que os(as) filhos(as) da classe trabalhadora continuem reproduzindo a ordem social vigente.

O pacote reformista neoliberal que temos acompanhado visa enfraquecer a luta de classes, a coletividade social, a consciência, a criticidade, objetivando uma sociedade empreendedora, menos cidadã e mais produtiva, com direitos

sociais desregulamentados, instruindo o futuro profissional da juventude que frequenta a escola pública. Estes são alguns dos preceitos desse receituário desigual e combinado que responsabiliza os indivíduos em caso de insucesso na ascensão socioeconômica e empreendedora, a partir do discurso da meritocracia.

No entanto, iniciaremos, a seguir, o exercício das reflexões teóricas, focalizando em trazer ao debate os fundamentos conceituais que possam ser empregados para potencializar as análises, interpretações e inferências sobre o significado dos conteúdos levantados na pesquisa documental e empírica.

1.1 As concepções pedagógicas e o Ensino de Geografia: Teorizações e aproximações

Como ponto de partida, precisamos esclarecer o que são as concepções pedagógicas e salientar que é por esse pensamento que orientamos a nossa investigação. Para tanto, encontramos no glossário do HISTEDR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”) da Faculdade de Educação da Unicamp, especificamente na coleção “Navegando na História da Educação Brasileira – 2006”, o seguinte verbete elaborado por Saviani (2006):

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “idéias pedagógicas”. A palavra Pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo [...]. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a Pedagogia, além de compreender o

lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções pedagógicas [...].

Conforme a conceituação de Saviani (2006), as concepções pedagógicas abarcam três níveis. São eles: os pressupostos filosóficos, as teorias educacionais e as práticas pedagógicas, logo, depreendemos que o ato de ensinar não é um fazer neutro, mas sim, intencional, com propósitos predefinidos à formação social humana. Diante disso, é possível situarmos que no primeiro nível, o intento filosófico da educação, através dos valores defendidos em propostas curriculares oficiais, nas legislações, diretrizes de funcionamento das escolas, projeto político pedagógico, plano de ação da escola, programa de ação do professor, no conteúdo das pseudodisciplinas que compõem a parte diversificada do currículo prescritivo, entre outros constituintes, indicam um sistema “filosófico” muito bem definido.

Ademais, a segunda dimensão do pensamento de Saviani (2006), que contempla as teorias educacionais, indica as proposições, Como? Para quem? Qual o ponto de chegada?, que constam no desenvolvimento dos propósitos pensados para o ato educacional, e aqui não esqueçamos que está nessas perguntas imbuído um sistema filosófico. Define-se, então, que tipo de Educação e Pedagogia serão adotadas e revelarão os anseios de quem elabora o projeto societário enquanto política pública.

Sendo assim, as teorias educacionais estão empenhadas na validação de modelos que explicam o papel da educação, os métodos e processos (procedimentos) educativos destinados à sociedade desejada por aqueles(as) que pen-

sam os espaços de aprendizagem. Historicamente, o campo das concepções teóricas da Educação apresenta, à sociedade brasileira, teorias de cunho liberal tradicional representadas pelas Pedagogias religiosa, leiga, progressivista e a tecnicista, fechando este grupo.

Além dessas, apresentam as de cunho progressista, representadas pelas Pedagogias histórico-crítica, libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos, como também aquelas de base pós-moderna ou pós-críticas, exemplificadas pela perspectiva da Educação Multicultural e as pedagogias¹⁰ empresarial e da presença, sendo as duas últimas imbuídas totalmente pelos ideais neoliberais. Quanto ao multiculturalismo, é preciso atentarmos aos direcionamentos que podem ser tomados a partir de sua apropriação, uma vez que Silva (1999, p.85) destaca “o caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos”, em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”.

Desse modo, é importante frisarmos que, atualmente, nos deparamos com as proposições curriculares nacionais que comungam dos ideais citados anteriormente e que estes ideais centram esforços em dois campos: no currículo e na Educação. No que diz respeito ao projeto de educação e currículo escolar neoliberal, ressaltamos que seus ideais não são provenientes de uma teoria científica, educacional ou da aprendizagem, embora o neoliberalismo, reiteradas vezes, pretendeu se afirmar como ciência (Fiori, 1996, p. 19-21, *apud* Medeiros, 2022).

Destarte, as suas bases de pensamento retomam os princípios do velho liberalismo clássico dos séculos XVIII/XIX, porém com algumas diferenças. Na Educação, defende os princípios da ação ativa do(a) estudante, flexibilidade, individualidade, solidariedade, das competências, habilidades, e nos valores de eficácia e eficiência, dentre outros aspectos. Daí é por isso que o neoliberalismo atual assume as características de uma pseudociência, na sociedade e no meio

10 Não utilizaremos a inicial “P” quando nos referimos às pedagogias empresarial, das competências e da presença porque não a reconhecemos como teorias da Educação (Saviani, 2019).

acadêmico, principalmente nos Estados Unidos.

É nesse sentido que o Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros aborda os ideais neoliberais e suas proposições para o currículo e a educação, ao proferir a palestra: Educação e neoliberalismo: os (des)caminhos das políticas curriculares no Brasil¹¹, via transmissão instantânea na Plataforma YouTube, organizada como atividade final de encerramento da disciplina: Epistemologia do Ensino de Geografia, ofertada pelo Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da UFCG (PROFGEO), no primeiro semestre de 2022 e ministrada pelos professores Dr. Sergio Luiz Malta de Azevedo e Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias.

Ainda nos reportando a fala de Medeiros (2022), este autor destaca que, para entendermos o neoliberalismo, faz-se necessário concebê-lo como um ideário, ou seja, uma utopia fortemente defendida por governos do sistema liberal democrata e por economistas liberais, de perfil autoritário e conservador, entre os quais exemplifica o pioneirismo de Margaret Thatcher, conhecida como dama de Ferro, que ocupou o cargo de primeira-ministra do Reino Unido entre 1979 e 1990, com um governo marcado pelas privatizações, redução dos gastos públicos e programas sociais (declínio do Bem Estar Social), repressão aos movimentos sociais que a enfrentaram com muitos protestos¹².

Logo, no contexto mundial da época (1970/80) se expandiu uma dominante onda de governos de democracia liberais e o declínio do comunismo. Sendo assim, Fiori (1997. p. 139), destaca que,

No plano ideológico [...]. Doutrina que se difunde [...] na forma traduzida de um programa comum de reformas econômicas adotadas progressivamente por governos de todos os matizes ideológicos, chegando a América Latina junto com a renegociação de suas dívidas externas e alcançando os ex-países comunistas a partir de sua opção por uma economia de mercado.

11 CANAL GPPEG/GRAESDV-UFCG. **Educação e neoliberalismo**: os (des)caminhos das políticas curriculares no Brasil. Publicado pelo canal do Grupo de Pesquisas sobre Políticas e Educação Geográfica. 2022. 1 Vídeo (2h:01 min). Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Eb-trf5IXm88>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

12 Ademais, “[...] em 1981, Ronald Reagan assume o poder nos Estados Unidos e leva adiante uma política assemelhada, mas, com incentivos voltados principalmente para a área militar, na tentativa de conter e aniquilar a União Soviética. O mesmo ocorreu na Alemanha em 1982 e na Dinamarca em 1983. A partir daí, expandiu-se pela Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria (Orso, 2021, p. 17).

As reformas econômicas que estes(as) liberais e suas forças conservadoras defendiam representam as seguintes máximas: “Estado Mínimo”, privatizações e menos políticas, ascensão do setor privado no gerenciamento, regulação e controle estatal, a extirpação das organizações sindicais e da classe trabalhadora, enfrentados como um perigo à esfera de tal projeto de acumulação capitalista.

Ademais, tais máximas vêm (re)orientando as políticas públicas no Brasil, inclusive educacionais, com destaque para o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), no contexto da implementação das reformas que, desde então, vêm reconfigurando as maneiras de ser, fazer e trabalhar na Educação.

Dessa forma, também recorreremos a Haydt (2000, p. 23), para corroborar nossas interpretações e dialogar em conjunto sobre a abrangência do significado de “concepções pedagógicas. Segundo a autora,

Toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico. É a Filosofia que, expressando uma concepção de homem e de mundo, dá sentido à Pedagogia, definindo seus objetivos e determinando seus métodos da ação educativa. Nesse sentido, não existe educação neutra. Ao trabalhar na área de educação, é sempre necessário tomar partido e assumir posições. E toda escolha de uma concepção de educação é fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida.

Seguindo o movimento discursivo que define as concepções pedagógicas e na busca de elucidação a partir do que construímos como entendimento delas, colocamos que a última dimensão dessa significação são as práticas pedagógicas, que traduzem os preceitos filosóficos, teóricos, interpretados anteriormente, intermediados na operacionalização do processo educativo.

Nesse quesito, importa o papel dos profissionais da educação, da escola, dos(as) estudantes, prioritariamente, dos professores(as) que, conscientes ou apercebidos de suas ações, executam, refletem ou não sobre a própria ação pedagógica, aceitam ou resistem às orientações impostas, retomam os referenciais de suas comunidades científicas específicas, se engajam ativamente na luta de classes, entre outras atitudes, que revelam muito sobre o que concebem

por educação, escola, Geografia, aprendizagem, trabalho e muitas outras categorias que podem ser analisadas através da pesquisa empírica.

Esse conjunto de ações, que também chamamos de atitudes, associadas ao processo educativo, podem ser desvendadas em suas singularidades e/ou pluralidades. Em outras palavras, o(a) professor(a) poderá apresentar uma postura única (concepção, ideia pedagógica) em seu exercício profissional ou se utilizar de várias, dependendo da situação didática e dos conteúdos, métodos e procedimentos. Ademais, essas atitudes profissionais colaboram para a identificação das posturas docentes e escolares adotadas, ou seja, a concepção pedagógica ou as concepções pedagógicas presentes na instituição de ensino e/ou nas práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas, as quais pretendemos evidenciar.

Até aqui discutimos a significação do termo concepções pedagógicas, consoante aos dizeres de Saviani (2006), importante teórico da Educação brasileira e Haydt (2000), teórica de destaque da área de Didática, causídica do estudo da Filosofia e da Psicologia na formação de professores(as). Contudo, diante do exposto, talvez surja a adjacente indagação, cadê a Geografia nessa discussão? Qual o espaço e a pertinência da Geografia vinculada a essa temática? Ou talvez já se compreenda que esse diálogo é notoriamente possível, pois a Geografia também é uma disciplina escolar, tem histórico e lugar no campo dos currículos escolares e, assim como todas, desenvolve práticas didático-pedagógicas, as quais os adjetivos representam as diferentes Didáticas e Pedagogias. Por isso, reiteramos que entender os níveis de abrangência das concepções pedagógicas e as relações que podem ser estabelecidas empodera o pensar e o diálogo com o ensino de Geografia.

Remetendo-nos ao ensino de Geografia, é fato que essa disciplina escolar tem ocupado um “lugar” tradicionalmente presente ao longo da história dos sistemas de ensino do Brasil (Rocha, 1996), embora não possamos deixar de mencionar o seu “enfraquecimento/ajustamento/adaptação/” (Souza, 2022), pelo

menos no rol das disciplinas escolares e nos cursos aligeirados de formação de professores(as), sob os auspícios da Ditadura Militar (1964 -1985) brasileira, conforme abordaremos mais adiante, ao tratarmos da Pedagogia Tecnicista e a Geografia Escolar Tradicional/Tecnicista.

Porém, ainda nos reportando a esse “lugar” da Geografia no currículo escolar brasileiro, pensamos ter ela, e/ou com ela, finalidades e objetivos que asseguraram sua presença nos sistemas de ensino, mas que em nenhum momento histórico foram desprovidos de interesses diversos, sejam por enfoques em práticas mnemônicas, nos estudos regionais com a contextualização da “Educação Científica”, na construção de identidade nacional, primando ora pela ascensão das elites na continuação dos estudos, ora pela instrução do trabalhador especializado e do trabalhador flexível mais tarde, no estudo do lugar e do meio, enquanto dimensão da subjetividade em detrimento da objetividade, nas relações sociais de produção e das desigualdades socioespaciais amparadas no pensamento crítico, ou advogando pelo empreendedorismo individual, em prol da cultura hegemônica alienadora e consumista.

Ademais, reconhecemos que os momentos de enfraquecimento que esta disciplina escolar atravessa(ou) tem correlações diretas com as políticas educacionais adotadas mediante a oscilação de governos, dos quais as ideologias cumprem orientações distintas. Nesse contexto, Katuta (2022, p. 159), focada em explicitar o objetivo do projeto educacional dos organismos internacionais multilaterais¹³ na formação estudantil dos países capitalistas periféricos, como o Brasil, tendo como base a teoria do capital humano aplicada ao campo da Educação, destaca

13 “O marco inicial para a intensificação desse processo foi a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, cujos pressupostos foram tecidos desde os anos 1950 pelos economistas estadunidenses - Theodore Schultz e Gary Becker, professores do departamento de economia da Universidade de Chicago que defendiam a tese de que a educação deveria ser compreendida e analisada na produção como um fator independente. Conhecida amplamente como Teoria do Capital Humano (TCH), essa tese – retomada nos dias atuais, contudo, para viabilizar a inclusão marginal dos trabalhadores, defendia a necessidade do aumento no investimento em capital humano como um importante fator para o desenvolvimento econômico e para a ampliação dos ganhos econômicos e sociais dos trabalhadores” (Katuta, 2022, p. 159).

Justificava-se dessa maneira as políticas de intervenção nas instituições de ensino, a exemplo da Lei 5540/68 que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/1961 e a nº 5692/71. Tais Leis reformaram o ensino superior e a educação básica vinculando-os às demandas imediatas da economia e aos interesses do mercado. Intensifica-se neste período a atuação de empresas educacionais no ensino superior por meio da criação de fundações e universidades particulares, bem como de cursos de formação de professores aligeirados e de qualidade social questionável – estratégia que funcionou também no processo de interdição da tomada de consciência de classe de muitos educadores e educadoras. Afinal, uma formação docente inicial precária fortalece a submissão intelectual e a demanda por propostas e materiais didáticos prescritivos e a divisão intelectual do trabalho entre os que pensam propostas e os que as executam, via de regra entendidos como sujeitos destituídos de capacidade intelectual, profissional e de direitos de refletir, opinar, sugerir e implementar propostas coletivamente pensadas desde as bases. No caso da educação básica, as reformas transformaram as escolas do então segundo grau em profissionalizantes, explicitando as relações entre economia e educação nos países capitalistas [...]. É neste período também que a Geografia e a História desaparecem como disciplinas e são substituídas pelos Estudos Sociais que tinha como objetivo o ajustamento crescente do indivíduo ao meio, de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 853/71 (NADAI, 1988) por meio de abordagens e conteúdos que fortaleciam o processo de ideologização.

A autora enfatiza as mudanças políticas que enfraqueceram a formação docente e a própria Geografia Escolar no Brasil. Ademais, a título de exemplificação, tomemos mais uma vez, o caso de experiências antidemocráticas em que a Geografia Escolar pode tornar-se uma “ameaça” à ordem vigente pelo poder que seus conhecimentos podem revelar, ou uma “aliada”, quando os poderosos recorrerem às perspectivas conservadoras da Geografia, que lhe servirão sobretudo para a manutenção do modelo de sociedade, impossibilitando a transformação social

Com outras palavras, diríamos que a ameaça atribuída a Geografia Escolar, está fundida no potencial de seus conhecimentos, sobretudo aqueles pausados por uma formação estudantil cidadã crítica e emancipada, caminho pelo qual advogamos, em virtude da pertinência dessa aprendizagem para a vida cidadã. que Por essa razão, tal caminho já demonstra a sua importância para

o currículo escolar, porque o caráter social presente no enlaçamento da construção de leituras/análises espaciais do mundo onde vivemos e construímos relações com a natureza e os outros sujeitos sociais, embasa a construção de projetos contra hegemônicos.

Mas, essa não é a perspectiva advogada pelos projetos educacionais neoliberais opressores. Por isso, consideramos que o “lugar” ocupado pela Geografia no currículo escolar nacional é marcado por momentos de enfraquecimento e controle, embates e disputas e quem diz isso não somos nós, mas a História, basta recorrermos aos momentos de sua substituição por Estudos Sociais nos anos iniciais e finais da Educação Básica, durante a Ditadura Militar. Nessa direção, entendemos que

[...] o último período (1969-1996) da história das ideias pedagógicas, de acordo com Saviani (2019), foi marcado pelo confronto entre as pedagogias críticas e aquelas vinculadas à compreensão da educação como mercadoria e caminho para a formação de capital humano, portanto, voltadas à alienação e subalternização dos sujeitos visando sua inclusão marginal, podemos afirmar que este processo de 1996 até os dias atuais tendeu à agudização dos tensionamentos em função das imposições e ofensivas ideológico mercantis efetivadas sob a égide da agenda neoliberal e reacionária em um país de economia dependente como a brasileira (Katuta, 2022, p. 157).

Nessa mesma década, também assistimos a forte influência de uma abordagem fenomenológica mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN) e, num salto de quase 20 anos após, a diminuição de carga horária e ascensão de matérias escolares, sem tradição e teor teórico-científico, uma consequência custodiada pela reforma do Ensino Médio em 2017. Tais fatos nos esclarecem o perfil de determinados (des)governos e suas políticas educacionais para a sociedade.

Desse modo, defendemos a superação destes e outros episódios enfraquecedores da socialização do conhecimento geográfico na Educação Básica. Para tanto, devemos concebê-lo como um saber que medeia a leitura do mundo, questiona a realidade, contribui na formação de cidadãos(ãs) críticos(as),

conscientes e atuantes na transformação de si e do mundo e, por isso, somente as tendências e abordagens pedagógico-geográficas críticas podem fortalecer a permanência da Geografia na escola, mas sem desviarmos da luta coletiva e organizada. Por essa razão, o conhecimento da história das ideias pedagógicas, da história da Geografia Escolar e das abordagens da Geografia são imprescindíveis nesse processo.

Nesse sentido, o direcionamento geográfico precisa ter suas raízes na abordagem da Geografia Radical/Crítica, de base marxista (materialismo histórico e dialético), perspectiva que ganhou força no Brasil, justamente quando, pelo descontentamento social, os(as) intelectuais, artistas, estudantes, trabalhadores(as), centrais sindicais, dentre outros, passaram a enfrentar o autoritarismo do regime militar, colocando-se efervescidos(as) na luta pela redemocratização política do país, expressando também o movimento de renovação da Geografia escolar e acadêmica brasileira.

Por conseguinte, podemos recorrer às ideias explanadas anteriormente para respaldar o que afirmamos, ou seja, proferir que as concepções pedagógicas e as práticas de ensino de Geografia na escola partilham de bases filosóficas comuns, mas também podem não partilhar, havendo, assim, miscelâneas, desencontros, ecletismo de modo percebido ou não. Nesse sentido, os(as) docentes de Geografia têm posturas teórico-metodológicas que perpassam pelos conhecimentos da Pedagogia, da própria “ciência de referência”¹⁴, especificamente das abordagens geográficas e das especialidades, somando conhecimentos necessários às práticas de ensino com as quais operacionalizam o processo didático escolar.

Nesse trajeto, é do nosso interesse tecermos algumas reflexões a respeito da literatura dessas ciências (Pedagogia e Geografia), identificando as

14 O uso das aspas não foi uma atribuição aleatória, mas tendo apoio no pensamento André Chervel, que defende a autonomia das disciplinas escolares e que, por isso e demais características que podem ser mais bem apreciadas no capítulo 1 - O que é disciplina escolar? do livro: Ensino de História: fundamentos e métodos de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), não podem ser reduzidas à mera ideia de reprodutoras do conhecimento produzido nos meios acadêmicos, ou seja, das ciências eruditas de referência.

bases que amparam filosoficamente, educacionalmente e pedagogicamente os saberes-fazeres docentes no âmbito do ensino da Geografia escolar, almejando construir um debate que enuncie as inter-relações entre ambas e suas implicações nas práticas de ensino e trabalho docente.

Enquanto Saviani (2006) e Haydt (2000) utilizam a nomenclatura tendências/concepções/ideias pedagógicas, Mizukami (2019), em seu livro “Ensino: as abordagens do processo”, vale-se da palavra abordagem para enfatizar as perspectivas pedagógicas tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Para a autora, cada abordagem possui uma forma peculiar de entender o homem, o mundo, sociedade-cultura, o conhecimento, a educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia, ou seja, para ela, abordagens no geral, fundamentadas por pressupostos teóricos e filosóficos, apontam a operacionalização da ação docente.

No tocante às abordagens geográficas, enfocamos as perspectivas da Geografia Clássica, da Nova Geografia ou Teorético-Quantitativa, da Geografia Humanística/Humanista, da Geografia Radical ou Crítica e das Geografias do contexto Pós-Moderno. Para tal enfoque, adotamos as construções teóricas elaboradas por Corrêa (2000), Christofolletti (1985) Claval (2006), Moreira (2008) e Suertegaray (2005).

Ao focalizar seu estudo sobre essas perspectivas, exceto as pós-modernas, Christofolletti (1985, p. 11) afirma que o seu objetivo é oferecer um “quadro genérico sobre as perspectivas que foram dominantes no século XX no comando e na orientação das pesquisas, assim como norteadoras das finalidades propostas para a Geografia”. Desse modo, os(as) demais autores(as) presentes no grupo de referência do campo epistemológico da Geografia, que trazemos em nossa literatura, colocam para o público que suas obras são esforços de síntese, provenientes de discussões ao longo de suas carreiras profissionais e, até mesmo, do esforço instigado pela carência bibliográfica que traduzisse as obras e pensamentos dos clássicos e modernos geógrafos, servindo, assim, aos

processos formativos dos cursos, seja no bacharelado ou licenciatura.

Diante do que foi compreendido, e em razão da dedicação à Geografia e do reconhecimento que esses(as) autores(as) aclamaram por meio das primorosas discussões, podemos destacá-los(as) como geógrafos(as) imprescindíveis na mediação dos saberes que constituem o pensamento geográfico para com aqueles(as) que estão iniciando seus percursos na ciência geográfica ou em movimento formativo ao nível de pós-graduação. Ainda assim, reafirmamos que estes(as) autores¹⁵ são considerados(as), sem dúvidas, grandes nomes da Geografia brasileira, portanto seus esforços de síntese oportunizam o leitor a iniciar uma aventura pelo pensamento geográfico.

Sobre as aproximações entre as bases epistêmicas que conjugam Geografia e Pedagogia, destacamos os caminhos abertos através do pioneirismo de Tonini (2006), no livro “Geografia Escolar: Um história sobre seus discursos pedagógicos”, que reconta a história da Geografia relacionando-a à Educação, resgatando a sua sistematização (finais do século XVIII), a sua institucionalização como disciplina (finais do século XIX) e sua ruptura como conhecimento moderno (finais do século XX), possibilitando que revisitemos a história do pensamento geográfico e o ensino da Geografia Escolar. Apesar disso, não enfatizou as tendências pedagógicas como uma interface da disciplina escolar e a ciência de referência, conforme abordamos.

Nas discussões que sucedem, veremos os pergaminhos geográfico-pedagógicos, escritos conforme as seguintes orientações norteadoras: o ponto de partida (bases epistêmicas-conceituais), o desenrolar do trajeto (a escola e a prática de ensino) o ponto de chegada (estudante/cidadão/ã) passivo(a), cida-

15 Nos referimos as contribuições teóricas e interpretativas de Christofolletti (1985); Santos (1978); Gomes (2000); Corrêa (2000); Moraes (1999); Claval, (2006) e Moreira, (2008) sobre a História do Pensamento Geográfico e as abordagens da Geografia, entre os quais, destacamos o livro “Notas sobre a Epistemologia da Geografia, de autoria da professora Dirce Maria Antunes Suertegaray (2005), pela sua profícua didática em apresentar os temas, teorias e métodos.

dão emancipado(a) ou cidadão ativamente produtivo(a) empreendedor(a) de si; ou seja, os encaminhamentos da formação discente). Nesse sentido, abordamos essas três dimensões diante das perspectivas das Geografias e Pedagogias.

Destarte, pensamos que a chegada final do trajeto pode variar, porque os(as) caminhantes/corredores(as) podem ser intencionalmente guiados(as) a partir do uso de referências orientadoras e/ou controladoras, que levem aos (des)caminhos previsíveis por aqueles(as) que conferem a educação pública como espaço de (re)produção da sociedade de classes ou que entendem a educação pública como espaço de construção de conhecimentos e como estes estabeleçam uma leitura crítica de mundo, para além do que ele é, mas como poderia ser, transformado, justo socialmente e livre de antagonismos.

1.2 A Geografia Escolar Clássica e a Pedagogia Tradicional: As matrizes do pensamento¹⁶

O que a Geografia Clássica e Pedagogia Tradicional têm em comum? Antes de respondermos a essa pergunta norteadora, descreveremos brevemente o contexto dessas abordagens. A primeira demarca um conjunto de conhecimentos construídos por um longínquo período, a qual Moraes (2005) atribui importância para a formação de um temário geral, alicerçados sobre uma exaustiva procura de objeto, método particular, praticada pela observação, classificação e descrição da superfície terrestre, estudos regionais, entre outros aspectos.

Ademais, já assentada nas bases da Filosofia Moderna, é a partir da década de 70 do século XIX que a Geografia se torna uma ciência autônoma e tem como “consolidadores” os alemães, Alexander Von Humboldt (1769 -1859) e Karl Ritter (1779 -1859), sucessores do filósofo Immanuel Kant (1724 -1804), que no século XVIII enfocou o tratamento da categoria espaço e definiu a Geo-

¹⁶ Intitulamos esse item, tomando como referência as leituras de Moreira (2008); Souza e Juliasz (2020). Sendo assim, outros itens que abordam a contextualização das discussões epistemológicas das ciências analisadas e suas relações receberão o subtítulo de matrizes do pensamento.

grafia como uma “ciência de síntese”, destinada aos estudos da superfície terrestre, por sua vez, duramente criticada por apresentar tamanho vazio.

De acordo com Moraes (2005, p. 13), “[...] a superfície da Terra é o teatro privilegiado (por muito tempo o único) de toda reflexão científica, desautorizando a colocação desse objeto de estudo como especificidade de uma só disciplina.” Cabe ressaltar que, apesar de citarmos alguns nomes como sistematizadores da Geografia, é preciso dizer que outros considerados continuadores também contribuíram para a diversidade de definições do objeto da ciência geográfica, como é o caso de Georg Forster (1754 – 1794), contemporâneo de Immanuel Kant.

Ambos pensadores “consolidadores” elaboraram seus trabalhos científicos sob a luz dos métodos das Ciências Naturais, rompendo então com os princípios da concepção Metafísica, até então empregados para tratamento da natureza como algo externo ao homem, portanto, neutro, tendo em vista toda influência da Filosofia Cartesiana do século XV, em que a religião explicava “que a natureza e, a partir dela, a construção do mundo decorrem de forças externas, derivam de um projeto, de um objetivo, portanto recebemos a natureza/mundo prontos” (Suertegaray, 2005, p. 11).

Porém, apesar de seguidor de René Descartes, Immanuel Kant, ao delimitar o objeto de estudo da Geografia, teve em vista incorporar o homem (conhecimento sensível) no tratamento da natureza (conhecimento intelectual). Parafraseando Moraes (2005), inúmeros foram os intelectuais responsáveis pelas “máximas” da Geografia Clássica, a título de exemplificação vejamos alguns nomes: Paul Vidal de La Blache (França), Friedrich Ratzel (Alemanha), Élisée Reclus (França), Alfred Hettner (Alemanha) e Richard Hartshorne (Estados Unidos).

Inúmeros outros intelectuais/seguidores deram continuidade às teorias desses pensadores e/ou novos significados aos estudos da Natureza e do Homem, por meio de caminhos e linhas próprias, com mais ênfase nos fenômenos

humanos, abrindo margem para o que Moreira (2008) chama de Geografias Setoriais¹⁷. Entretanto, continuaram seguindo os postulados de uma ciência positivista e, só mais tarde, com o movimento de renovação, outras bases irão amparar as análises geográficas.

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

Resgatar e contextualizar a segunda abordagem alicerçada numa concepção filosófica essencialista, a qual nos propomos no início deste item, não é uma tarefa simples, pois a Pedagogia em si e o ensino tradicional compreendem um longo período histórico de constituição. Destarte, diante de nossas pesquisas, é possível afirmarmos que os fundamentos filosóficos que amparam a perspectiva tradicional, perpassam por pensadores de tempos históricos distintos, provenientes da Antiguidade (Filosofia Grega), da Idade Média (dogmas religiosos, filosofia escolástica) e da Idade Moderna (Comenius, John Locke, Fénelon, Immanuel Kant, Jacques Rousseau, e tantos outros mais).

Sendo assim, não é errôneo pensar que existe uma linha do tempo a respeito dos marcos consolidadores da Pedagogia a partir da contribuição de diversos filósofos/educadores, entre os quais citamos alguns nomes representantes do período moderno. Outra questão que emerge desse raciocínio é, ao discorrermos sobre a Pedagogia e/ou Didática, voltamos aos antecedentes para compreender o presente e esse é o caminho que estamos seguindo para compreender as Geografias.

17 Por esse prisma há, o geógrafo urbano, o geógrafo agrário, o geomorfólogo. [...] o ilhamento do geógrafo nos seus compartimentos fechados (Moreira, 2008, p. 37)

Ainda nos reportando à constituição da Pedagogia, encontramos em Corazza (2005, p.8) uma pertinente indagação, quando esta expressa a seguinte ideia: “o que já sabemos e fizemos em Pedagogia e currículo?”. Tal problematização incita a necessidade de resgatarmos o processo histórico da ciência da prática educativa. Ademais, como resposta e, ao se referir àqueles(as) educadores(as) que já atuaram ou atuam, a autora coloca que

vivemos três grandes tempos históricos, em termos do saber e do fazer pedagógico e curricular: 1) o tempo da Neutralidade Iluminada; 2) o da Suspeita Absoluta; 3) e o do Desafio da Diferença Pura¹⁸.

Na nossa compreensão, esse recorte corrobora indiscutivelmente para interpretarmos que a formação do saber pedagógico, social e historicamente construído, representa e ocupa uma ampla dimensão de conhecimentos, ou seja, um conjunto espesso de ideias, objetivos e pensamentos relativos à educação que tem acompanhado a própria história da humanidade. Logo, para cada projeto de sociedade, determinou-se um papel para a educação e a função social da escola, por isso, desconhecemos a neutralidade no processo educativo.

Sendo assim, passamos, então, a analisar os fundamentos basilares da Pedagogia Tradicional a partir das interlocuções com Libâneo (1996) e Saviani (1999) e da Abordagem Tradicional, de acordo com Mizukami (2019), e ainda da concepção de Educação Bancária, elaborada por Freire (1987). Delimitamos este conjunto de ideias, porém cabe ressaltar que existem outras denominações para essa corrente, uma delas é a Pedagogia Diretiva (Becker, 2001).

Tomando o critério de classificação dos grandes tempos históricos de Corazza (2005), podemos articular que a Pedagogia Tradicional corresponde ao tempo da Neutralidade Iluminada, uma vez que Saviani (2019), ao conceber duas vertentes para o interior dessa concepção, uma de tradição religiosa (dogmas medievais católicos, homem enquanto criação divina) e a outra leiga

¹⁸ Para melhor compreensão destes tempos históricos, sugerimos a leitura do artigo: Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora de Sandra Mara Corazza a qual indicaremos nas referências.

(filosofia essencialista do homem, natureza humana, racionalista, empirista), nos permite categorizá-la no primeiro tempo proposto pela autora.

O que ambas as concepções (religiosa e leiga)¹⁹ têm em comum é a centralidade da “transmissão” ser um atributo do educador (professor), adulto, “considerado um homem acabado, pronto” (Mizukami, 2019, p. 6) a partir das experiências vividas, fruto de uma visão empirista. Já a criança é compreendida como um ser em branco que somente em contato com os objetos de conhecimento sistematizados conseguirá a instrução necessária ao grau de estágio de também os transmiti-los a outros sujeitos. No ensino, a individualidade é uma premissa.

Para Saviani (1999, p 9), a Pedagogia Tradicional está no rol das teorias não críticas, sendo enviesada no início do sistema de ensino brasileiro (primeiras décadas do século XIX) sob os fins de

consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão [...], própria do Antigo Regime e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos.

Diante disso, a escola foi “escolhida” intencionalmente como lugar para promover essa “transformação”, cujo interesse partia da classe burguesa que ascendeu ao poder, ou seja, a nova sociedade almejava cidadãos “esclarecidos”, pois a “ignorância” os enquadrava como marginalizados. Daí o papel da escola seria

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1999, p. 10)

19 De acordo com Saviani (2006), é a Pedagogia Católica que vai movimentar vigorosamente a concepção pedagógica tradicional no Brasil. Ademais, o autor também esclarece que é na Pedagogia Pombalina (1759) que a concepção tradicional leiga vai influenciar a “instrução pública” laica como dever do Estado, baseada nos ideais iluministas.

Sendo assim, podemos caracterizar o ensino tradicional pela recorrência da aula expositiva, do verbalismo, sem atividade reflexiva pelo(a) estudante, que só recebe a matéria, e a relação professor-aluno é vertical ($P > A$).

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

Desse modo, depreende-se que já podemos responder à problemática que se aplica nas análises das demais abordagens pedagógicas e geográficas. Neste primeiro caso, inter-relacionamos a abordagem pedagógica e a Geografia Clássica por vislumbrarmos que compartilham de uma mesma matriz filosófica e científica. Esse é o nosso entendimento, que diverge de Mizukami (2019) quando a autora analisa que na abordagem Tradicional não há implícita ou explicitamente os fundamentos de uma teoria em termos de validação. Sendo assim, compreendemos que, mesmo nas entrelinhas das características da abordagem tradicional expostas na obra da autora, há denotações que evidenciam o alinhamento desse método de ensino com a filosofia positivista.

Por isso, partilhamos com as afirmações de Saviani (2006) a respeito de que toda “ideia pedagógica” traz em si uma dimensão filosófica, teórica e prática e o ensino tradicional não está escuso a esses aspectos. Ainda acrescentando sobre esse ponto de vista, o autor enuncia que as pedagogias não críticas e críticas são teorias da educação, então por que silenciar a existência de uma base epistemológica da Pedagogia Tradicional que ainda pleiteou aperfeiçoamento científico pelos pensadores da Educação do século XIX?

Ademais, outros dizeres do autor sobre essa abordagem de ensino podem ser correlacionadas às explicitações de Suertegaray (2005), quando esta discute o método positivista nos itens 3 e 3.1 do seu livro “Notas sobre Epistemologia da Geografia”, no qual é possível realizar essa aproximação. Também não seria difícil encontrar tal relação, conforme as ideias de Aranha (2012, p. 214), ao vincular positivismo e educação. Segundo a autora,

O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. No século XX ainda permaneceu viva essa influência. No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República.

Desse modo, o positivismo se fez presente na influência da concepção tradicional leiga, já que se contrapunha a de tradição religiosa. A linha de concepção pedagógica (leiga) advoga princípios filosóficos científicos do método em questão, ao encontro do que ele representava politicamente para as ações governamentais da época. Apesar de, inevitavelmente tomarmos a prática de uma escrita sumarizada, ao abordarmos esses conhecimentos tão amplos, trouxemos para o cerne da discussão a tentativa de uma leitura epistemológica, envolvendo as duas ciências e, a partir disso, a tarefa de entender seus desdobramentos no ensino escolar.

1.2.1 A Geografia Escolar Clássica e a Pedagogia Tradicional: A escola e o ensino

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

Esses aspectos asseverados pelo autor na obra “Pedagogia do Oprimido” (1987) denunciam o caráter político e intencional que a Educação pensada por grupos de opressores exerce sobre os oprimidos. Vistos os encaminhamentos da Pedagogia Tradicional, aqui concebida como a ciência da Educação Bancária, asseguramos que o ensino da Geografia Clássica caminha lado a lado com tal postura. Assim sendo, retomaremos Freire mais adiante, quando analisaremos a relação de sua Pedagogia com a Geografia, no campo das concepções de ensino, na perspectiva contra-hegemônica.

Lacoste (1997) também denuncia o caráter enfadonho e mnemônico²⁰ designado pela Geografia na escola, uma vez que a metodologia de ensino direcionava os alunos para a memorização de nomenclaturas, listagens, enumerações, descrições e classificações de dados da superfície terrestres e/ou de regiões. Na linha regional, abordava as características dos homens, mulheres e da economia, trabalhando com assuntos fragmentados (para promover melhor o conhecimento - pressuposto próprio do positivismo) e desconectados da realidade dos(as) estudantes.

Nesse contexto, a Geografia ensinada nos sistemas de ensino do Brasil era tipicamente europeia, devido à influência teórico-metodológica da escola francesa que, por intermédio de professores e pensadores baseados na escola de Vidal de La Blache²¹, ocuparam espaços nos primeiros cursos de formação de professores secundários institucionalizados no Brasil, mais precisamente os da USP (Universidade de São Paulo), em 1934, e da URJ (Universidade do

20 De acordo com Aranha (2012, p. 33), as práticas mnemônicas de “leitura em voz alta, em conjunto, para facilitar a memorização” eram supervalorizadas nas atividades de aprendizagem no período da antiguidade (Egito e Índia) em detrimento das atividades escritas, especialidade restrita aos registros sagrados, comerciais e aos funcionários do estado. Para autora, o surgimento da escrita não pode ser dissociado do Estado.

21 A análise geográfica lablachiana deveria ter o seguinte encaminhamento: observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (traços históricos e naturais), comparação de áreas estudadas e do material levantado e classificação das áreas e dos gêneros de vida em séries e tipos genéricos, devendo chegar, no fim, a uma tipologia. (Ponstuschka; Paganelli e Cacete, 2009, p. 44).

Rio de Janeiro²²), em 1935, atualmente UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Mas, é importante ressaltar que, antes da consolidação desses cursos, os professores de Geografia eram egressos de outras áreas, podendo lecionar essa disciplina: advogados, engenheiros, seminaristas, entre outros (Pontuschka; Paganelli e Cacete, 2009). Desse modo, é preciso frisarmos que a inserção do ensino de Geografia na escola secundária antecede os cursos de formação de professores(as). Na Europa e no Brasil, esse movimento não foi diferente. Destaca-se, então, que

A Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos. Esses expressavam geralmente o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos capitais, cidades principais, totais demográficos de países, cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas (Pontuschka; Paganelli e Cacete, 2009, p. 46).

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

22 Consideramos que a atual UFRJ se chamava URJ no momento de criação do curso de Geografia, pois é o que diz o site oficial da instituição, ao abordar o seu contexto histórico. Além disso, consultamos o site do departamento de Geografia da UFRJ, que data o ano de 1935 como marco de sua criação. Ademais, outros trabalhos referem-se a (UDF) Universidade do Distrito Federal (atual UFRJ), criada no mesmo ano do departamento de Geografia, como lócus desse curso. Desse modo, constatamos que há um debate político em torno dessa situação, já que muitos autores não consideram a “URJ” criada em 1920, como uma “universidade”, devido ao fato de esta instituição representar apenas a junção de três escolas de Ensino Superior (Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito), criadas ainda no início do século XIX, sob a influência da vinda da família real ao Brasil. Ao se transformar em UDF, seguindo os parâmetros adotados pela USP e com a institucionalização de novos cursos como Filosofia, Geografia e muitos outros, é que se reconhece o status de universidade, como bem desvenda Maia Galvão (2017), em sua tese de doutorado.

A origem do conhecimento estava na experiência sensorial, que nos permite formar ideias (sic) a partir da associação entre as imagens proporcionadas pelos sentidos. [...] Aprendemos mediante as leis da associação, que segundo Aristóteles eram a contiguidade, a similitude e o contraste (Pozo, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, as capacidades cognitivas individuais (raciocínio, pensamento, analogia, comparação, aprendizado) apareceriam espontaneamente a partir das experiências e dos sentidos humanos, fato que reforçava a não participação efetiva do(a) estudante no processo de aprendizagem. Dessa forma, a esse sujeito bastava apropriar-se das lições e as experiências (conhecimento) que um(a) professor(a) “adulto(a)” poderia transmitir.

Essas práticas didáticas não foram pensadas desvinculadas do objetivo de manter a ordem e estrutura socioeconômica vigente. Intencionalmente, a educação da escola tradicional elitista não era popular e visava desenvolver nos(as) filhos(a) das elites a cultura do mundo civilizado, o respeito pelos referenciais de autoridade e da postura verticalizada e, assim, reproduzi-los, de modo que fossem preparados(as) para sucessão de estudos superiores.

Ainda sobre este contexto, vejamos o pensamento de Rocha (1994, p. 142-141), que reitera a nossa reflexão:

As disciplinas escolares foram concebidas mais como sendo instrumentos de divulgação de uma cultura universal a qual os filhos de nossas elites deveriam ter acesso para estarem *paripassus* com o mundo civilizado, o mundo branco europeu, do que como recursos de inculcação de uma ideologia nacionalista, como teimam afirmar alguns. Somente mais tarde, à medida que o projeto nacional de nossas elites começa a se consolidar, a finalidade do currículo escolar e da disciplina geografia mais especificamente, passa a ter como finalidade a construção do nacionalismo e do patriotismo.

Para esse intuito, a abordagem dos professores conservadores de concepção pedagógica tradicional e da Geografia Clássica que advogaram por um currículo escolar desse âmbito formativo foi o que o projeto de educação tradicional precisava para operar na construção do projeto de nação a partir da escola, replicando à brasileira aquilo que aconteceu na Europa: a construção de

identidade nacional. Logo, a escola tradicional brasileira não atendia a todas as classes sociais, mas sim a uma “sociedade letrada [...] homens, brancos e ricos” (Albuquerque, 2022, p. 241).

Por isso, o ensino de Geografia, pautado pelos pressupostos empiristas, pautava-se na descrição de aspectos das paisagens e regiões, na memorização de nomenclaturas, informações espaciais e cartográficas, as quais se tornavam conhecimentos pouco efetivos ou escusos para prática da transformação socioespacial dos(as) professores(as) e o público escolar.

Desse modo, essas práticas com teor escuso da disciplina escolar foram denunciadas por Yves Lacoste, em seu livro originalmente publicado na França em 1976, “A Geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra”, como formas de escamotear os interesses do Estado. Essa obra significou o “salvamento” da Geografia afundada no enfoque funcionalista estatal. Segundo esse autor,

A Geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas e militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra Geografia permite a alguns elaborar. A diferença fundamental entre essa Geografia dos estados-maiores e a dos professores não consiste na gama de elementos do conhecimento que elas se utilizam. A primeira recorre, hoje como outrora, aos resultados das pesquisas científicas feitas pelos universitários, quer se trate de pesquisa “desinteressada” ou da dita Geografia “aplicada”. Os oficiais enumeram os mesmos tipos de rubricas que se baluciam nas classes: relevo – clima – vegetação – rios – população..., mas com a diferença fundamental de que eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e professores não fazem qualquer ideia (Lacoste, 1997, p. 33)

Elementos do temário geral de Geografia, como as cartas cartográficas, as representações territoriais, os aspectos físicos, dentre outros, serviam como instrumentos de poder, exploração e batalha para os estados-maiores na interpretação espacial de outros, com o objetivo de expandir suas fronteiras. Isto porque, surgido muito antes da Geografia se tornar ciência, os saberes geográficos se configuraram, por muito tempo, como uma estratégia política e militar

do aparelho do Estado, obtendo função ideológica também deliberada nos discursos e conteúdo da Geografia voltados para a construção de nacionalismos e patriotismos, conforme se exemplifica o pioneirismo alemão e posteriormente na França.

Por isso, Lacoste (1997, p. 25) ressalta que o objetivo da

Geografia escolar e universitária foi a de mascarar [...] a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra [...] quando ela aparece “inútil” que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos “neutros” e “inocentes” parece supérflua.

Desse modo, a Geografia era colocada numa perspectiva conservadora porque, de um lado, seus conhecimentos serviam como estratégia política e militar para uma minoria dirigente dos estados-maiores e, por outro, esse campo do saber apresentava-se “neutro” diante das práticas dos(as) professores(as) e estudantes. Assim sendo, a Geografia dos professores serviu para mascarar as potencialidades do conhecimento geográfico, isto é, a partir dos objetivos imperialistas, conquistas territoriais, dentre outras ações das classes dominantes.

A análise de Lacoste demonstra como a Geografia, a partir da sua atuação científica ou pedagógica, contribuiu e contribui para manter o *status quo*, pois, em muitos casos, continua atuando da mesma forma que naquele período, impossibilitando a interpretação da realidade socioespacial e atendendo aos interesses das classes dominantes. E, por isso, se a Geografia do(as) professores(as) continuar dessa forma, continuaremos profissionais tradicionais, politicamente “neutros” e iluminados pelas orientações conservadoras e de ideais ultraliberais. Mas, advogamos que a Geografia, enquanto conhecimento científico e pedagógico, pode e deve ter um papel inverso, favorecendo a transformação da realidade permeada pela reestruturação produtiva do capital.

1.3 Pedagogia Nova e a Geografia nos anos 1920-1930: Novas matrizes do pensamento para quem?

Aqui elegemos a Pedagogia Nova ou Ativa para iniciarmos as discussões teóricas e, em seguida, relacioná-la à Geografia, ou seja, o ensino escolar desta na concepção escolanovista. Mas, antes disso, cabe apresentarmos uma justificativa, a fim de tornar compreensível tal caminho, expressando que a Pedagogia Ativa e a Geografia Ativa se desenvolveram em momentos distintos e distantes, não sendo possível a construção de interações entre ambas, mas sim, com outra perspectiva da Geografia.

Desse modo, é oportuno destacarmos que existiu na ciência geográfica, um movimento de renovação no tocante às análises de diferenciações regionais, ou seja, sobre o enfoque prestado às regiões geográficas da superfície da terra, representado pela chamada Geografia Ativa, que surge somente na década de 1960, a qual consideramos ser distante dos marcos iniciais do movimento da Escola Nova na Europa e no Brasil entre 1920 e 1930, respectivamente (Pereira, 2019).

Nesse sentido, Andrade (2008) coloca que a Geografia Ativa surgiu por meio da ênfase que geógrafos deram às contradições existentes nos quadros regionais, resultantes do sistema capitalista. Esse novo olhar para os quadros regionais possibilitou que a análise e o planejamento regional abordassem determinados temas, como: os subdesenvolvimentos, as desigualdades no setor industrial e agrícola, entre outros até então não trabalhados pelos geógrafos.

Para Moraes (2005), a Geografia Ativa se tratava de uma “Geografia de denúncias”, que abarcava uma visão humanista²³, “fazendo da Geografia um instrumento de ação política” (2005, p. 44), que culminou na publicação do

23 “Esta proposta veiculava um ideal humanista e conseguia um peso político, em função de sua potencialidade de constatação e divulgação da manifestação espacial de problemas sociais. Daí a ideia, desenvolvida por estes autores, do espaço como base da vida social, e sua organização como reflexo da atividade econômica” (Moraes, 2005, p. 118).

livro, “Geografia Ativa”, escrito em 1964 por Pierre George, Yves Lacoste, Bernard Kayser e Raymond Gugliemo. Por outro lado, tanto Moraes (2005) quanto Andrade (2008) retratam que essa Geografia não rompeu totalmente com a corrente positivista, apenas introduziu nas análises regionais categorias de análise do materialismo histórico-dialético.

Ademais, a introdução dos temas abriu caminhos para que, posteriormente, os Geógrafos Críticos, como Yves Lacoste e/ou autores de outras ciências humanas, analisassem o espaço e a região mediante o método da filosofia marxista (Souza; Julianz, 2020). Sendo assim, consideramos que as duas correntes “ativas” da Pedagogia e da Geografia foram elaboradas em tempos díspares, com objetivos diferentes e, provavelmente, não constituíram um corpo de encaminhamento didático no Brasil.

Dito isto, vejamos que é entre a década de 1920 e 1930 do século XX que os movimentos intelectuais da Escola Nova eclodem na Europa e no Brasil. Com base no trabalho de Pereira (2019), que apresenta em sua tese doutoral, os princípios elaborados pela Liga Internacional da Escola Nova (Europa) e sua relação com os ideais do documento sistematizado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), traremos a seguir o que defendia o movimento intelectual brasileiro.

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

Pedagogia Nova²⁴.

De acordo com Luckesi (1994, p. 54), o grupo das tendências de cunho liberal compreende a liberal tradicional (conservadora), a liberal renovada progressivista e a liberal renovada não-diretiva. Ademais esclarece que

A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A Pedagogia liberal é, portanto, uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Enquanto abordagem pedagógica, a Pedagogia Nova, se ampara nas bases teóricas dos trabalhos de John Dewey, Jean-Ovide Decroly, Jean Piaget e Maria Montessori, para citarmos alguns nomes mais conhecidos, quando se trata dos expoentes e da expoente dessa Pedagogia, e no objeto da tendência liberal renovada diretiva.

Já na tendência liberal renovada não-diretiva tem a contribuição de Carl Rogers e outros continuadores, cabendo a este teórico papel de destaque, por influenciar o fazer pedagógico a partir da teoria da Psicologia Humanista, sobre qual dissertaremos mais adiante, ao tentarmos construir reflexões quanto ao enlace da Pedagogia e Geografia na perspectiva humanista. Sendo assim, esta(es) autora(es) são os principais responsáveis e formuladores dos pressupostos epistemológicos das duas tendências da “Escola Nova”, que influenciaram o pensamento pedagógico no país (Luckesi, 1994).

O escolanovismo, como ficou conhecido, foi pensado como alternativa à

24 A fim de explicarmos o motivo de constarem no texto diferentes termos, como tendências, teorias pedagógicas, pedagogia, concepção e abordagem, é preciso explicitarmos que estes são empregados consoante o pensamento dos autores e da autora. Sendo assim, encontramos em Luckesi (1994) e Libâneo (2001) a palavra tendência; em Saviani (1999), a expressão teoria pedagógica e, além desta, a palavra Pedagogia, antecedendo as perspectivas correntes, por exemplo, pedagogia nova, pedagogia histórico-crítica; em Mizukami (2019) encontra-se a palavra abordagem. No entanto, não assumimos um único termo diante dos apresentados pelos autores e pela autoria como referência na escrita deste trabalho, pois o que consideramos, ao cambiarmos com o uso dos termos, é se os autores estão tratando do mesmo objeto, ou seja, de determinada abordagem pedagógica ou pedagogia.

Pedagogia e à escola tradicional, que também é classificada como Pedagogia liberal pelo autor ao qual nos referimos anteriormente, e visava encaminhar os procedimentos didáticos a partir das individualidades e interesses dos estudantes, respeitando seus diferentes processos de desenvolvimento intelectuais. Sobre essa última perspectiva, ou seja, os diferentes processos de aquisição da aprendizagem, consideramos pertinente a contribuição pedagógica trazida por Montessori²⁵ com relação à aprendizagem de crianças “anormais”²⁶ (pessoas com deficiência), assim como das crianças oriundas de famílias operárias de Roma (Magalhães, 2021).

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

Encontramos em Pereira (2019), outro entendimento sobre o ensino de Geografia na perspectiva da Pedagogia Nova. Para o autor, o Movimento da Escola Nova (campo pedagógico) é entremeado pela Geografia Moderna Escolar (campo específico da disciplina). Ademais, coloca que a aprendizagem mediada por uma “Educação Científica”, conforme defendiam os princípios da Escola Nova, também pode ser chamada de Positivismo Escolar, daí o fato de utilizarmos essas expressões anteriormente.

Ademais, o que levou este autor a adotar os termos Geografia Moderna Escolar e Positivismo Escolar, foram os fundamentos adotados a partir de Chervel (1990) e Lestegás (2012). Para ele,

25 Cabe ressaltar que Montessori se fundamenta na filosofia positiva, defendendo o método das Ciências Exatas e da Biologia; mas não se distancia de uma visão humanística do ser humano, ao trabalhar com a Psicologia Experimental.

26 Saviani (1999) também indica ver Decroly em relação ao trabalho pedagógico com “anormais”.

adotamos o termo “positivismo escolar” por compreendermos a natureza diferencial dos conhecimentos científicos e escolares, dando a este último status de conhecimento autônomo que possui relações, diretas ou não, com os saberes de referência (científicos), e que produzem finalidades escolares e modos de organização e ensino distintos dos conhecimentos acadêmicos, o que, na esteira desses autores, constitui uma das dimensões da cultura escolar (Pereira, 2019, p. 159)

Sendo assim, os saberes de referência dizem respeito aos conhecimentos científicos produzidos na Geografia Acadêmica. Já os conhecimentos escolares são produzidos na Geografia Escolar, que podem estar relacionados ou não aos acadêmicos, portanto, constituem-se como saberes autônomos, próprios da cultura escolar e da história das disciplinas escolares.

Cabe destacar também o apontamento de Pereira (2019, p. 53) sobre pesquisas anteriores, desenvolvidas por Silva (2008) e Dias (2013), orientadas por Albuquerque (2015), que já enfatizavam a preocupação de “reconhecer as dinâmicas da disciplina escolar e suas especificidades diante do conhecimento acadêmico”. Diante do exposto, nos colocamos adeptos a esse direcionamento, por reconhecermos ainda a relevância contida na defesa sustentada pelos excelentes trabalhos desse(as) pesquisador(as) do campo da História da Geografia Escolar, que trazem novos olhares e inferências sobre o objeto em questão, possibilitando, assim, que as novas investigações da área não desviem desse entendimento crítico e não dicotômico, quanto aos espaços de produção de conhecimento, neste caso, o acadêmico e o escolar. A seguir, discutiremos a relação da Pedagogia Nova e a Geografia Clássica no âmbito da escola e do ensino.

1.3.1 Pedagogia Nova e a Geografia Escolar Moderna: A escola e o ensino

A difusão dos ideais dessa Pedagogia influenciou intelectuais brasileiros em defesa do “escolanovismo” nos sistemas de ensino da educação pública, tendo como representantes: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Sampaio

Dória, Júlio de Mesquita Filho, entre outros. Representando a Geografia se destaca como apoiador da Escola Nova, o professor, Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Vale destacarmos que, em 1932, esses educadores elaboraram um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava superar a Pedagogia tradicional (Queiroz; Moita, 2007).

Nessa abordagem pedagógica, a centralidade da atividade educativa se desloca do professor para o aluno, considerado um sujeito ativo e criativo no processo de aprendizagem, cabendo, ao professor, o papel de estimulador e orientador do processo educativo. De acordo Saviani (1999), a escola nova defendia que o aluno deveria experimentar novas situações de aprendizagem, como a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social e o método da resolução de problemas embrionários, partindo dos seus próprios interesses, decorrentes de atividades livres, ou seja, da espontaneidade, afigurando, assim, as mudanças teórico-metodológicas que embasaram as tentativas de romper com a escola tradicional.

Para que essa perspectiva de ensino se concretizasse, seriam necessárias transformações estruturais nas escolas, como aparelhamento adequado com recursos didáticos e bibliotecas acessíveis, mais de um(a) professor(a) em sala de aula, redução de carga horária da regência para ações de planejamento semanal, dentre outras características. Cabe ressaltar que esse modelo de escola se resumiu a poucos núcleos no sudeste do país, conhecidos também como ginásios vocacionais (Pontuschka; Paganelli e Cacete, 2009).

Além disso, influenciou ainda mais as desigualdades quanto à equalização social, devido ao fato de seu modelo ter sido implantado apenas em escolas que atendiam os(as) filhos(as) da classe dominante, não se concretizando como política pública ampla e popular. Ao criticar a marginalização da escola tradicional, não conseguiu superá-la. Ademais, autores pontuam que o anseio desse modelo pedagógico de escola estava nas “razões de recomposição da hegemonia burguesa” (Luckesi, 1994, p. 55) e, o entendendo como um fenômeno,

Saviani (1994, p. 22) o denomina como “mecanismo de recomposição da classe dominante”.

Para que esse projeto fosse amplamente efetivado nos sistemas de ensino do país, exigiam-se maiores investimentos financeiros do Estado brasileiro para a educação, pois a metodologia da Pedagogia Nova entendia que o aprender só ocorreria fazendo, ou seja, com experiências práticas que demandavam recursos e equipamentos. E, assim, essas experiências só ocorreram em poucos núcleos experimentais. Isso porque,

... além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional. Com isto, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite (Saviani, 1999, p. 21).

Nesse sentido, os pressupostos da Pedagogia Nova trouxeram um maior aprofundamento das desigualdades entre as elites e as camadas mais pobres que não tiveram maiores investimentos econômicos em prol da reestruturação das escolas e da melhoria da qualidade do ensino, pois, embora transpondo a concepção da “anormalidade biológica” para a “anormalidade psíquica” montessoriana, ou seja, compreendendo que existem diferenças às capacidades das aprendizagens dos indivíduos, essa tendência apenas agravou a discrepância no tocante às experiências metodológicas de aprendizagem entre as elites e os marginalizados excluídos, conforme assevera Saviani (1999).

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

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

Antes mesmo da assinatura do Manifesto, em 1932, Delgado de Carvalho publica, em 1925, o livro “Methodologia do Ensino Geographico” e neste

exemplar levantou questionamentos a respeito da Geografia ensinada nas escolas, buscando superar os problemas metodológicos da Geografia Clássica mnemônica e propondo práticas educativas alternativas, a partir da compreensão dos fenômenos geográficos mais próximos da realidade dos alunos (Albuquerque, 2011a), o que não significou mudanças da epistemologia da abordagem geográfica, que continuou sendo positivista. Apenas redimensionou a escala de análise dos fenômenos geográficos, adotando o estudo dos quadros regionais, ou seja, o estudo das partes para compreender o todo.

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

Outro pensador crítico da prática do(a) professor(a) de Geografia é o professor Marcos Antônio Campos Couto, que analisa a interrelação da “história da epistemologia do pensamento geográfico com a epistemologia do pensamento psicopedagógico na evolução do sistema escolar brasileiro” (Couto, 2015, p. 119), identificando que os livros didáticos de Delgado de Carvalho (edições de 1910 a 1940) e de Aroldo de Azevedo (1930 à 1970), geógrafo que até então não havíamos mencionado²⁷, são renovadores em suas propostas de ensino mediante a mudança, o que o referido autor chama de “novos formatos de discurso na Geografia clássica [...] na virada do século XIX e XX” (Couto, 2015, p. 119).

27 “No dia 3 de março de 1910 nascia Aroldo de Azevedo, geógrafo e um dos primeiros professores brasileiros do Departamento de Geografia da FFLCH USP. Seu maior destaque são os livros didáticos, além de ser autor de uma série de obras muito relevantes para o estudo da geografia no Brasil.” TANNUS, LARA. Nasce Aroldo de Azevedo. 2018 Disponível em <<https://www.fflch.usp.br/378>>. Acesso em: 17 mai. 2023.

Distanciando-se da Geografia (Chorographia²⁸) desenvolvida no século XIX, esses teóricos autores de livros e manuais didáticos, orientados pela especialização positivista defendida nos moldes da Ciência Moderna, a qual reuniu, na virada século, as Geografias setoriais (Geomorfologia, Climatologia, Biogeografia, Hidrografia, Geografia Agrária, Geografia Urbana) em Geografia Física e Geografia Humana e, além dessas, os conhecimentos das Geografias, Econômica, Geral e Regional, influenciaram os novos programas curriculares da disciplina no modelo (Natureza-Homem-Economia) N-H-E, entre as décadas de 1930 e 1942, a partir das Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente (Couto, 2015).

Reiterando a discussão sobre o nosso ponto de partida, a qual justificamos no início dessa seção, destacamos que no período em que se estabeleceu os ideais da Pedagogia Nova no Brasil não havia a influência de outra abordagem epistêmica na Geografia que se afirmasse como alternativa às abordagens da Geografia Escolar Clássica, mas, evidentemente, constata-se que houve avanços quanto à delimitação do seu objeto de estudo, entre os quais, novos conteúdos foram incorporados ao currículo, indicando, assim, novas propostas em relação a superar a Geografia mnemônica dos aspectos da superfície terrestre. Isso porque entendemos que as propostas de ensino de Delgado Carvalho e Aroldo de Azevedo abordavam a relação N-H-E aplicada ao estudo regional do território brasileiro, ou seja, aspectos naturais, humanos e econômicos.

Daí a contribuição do referido geógrafo escolanovista, Delgado de Carvalho, tenha se pautado em questões metodológicas do ensino, conteúdo, bem como no papel do(a) estudante e do professor(a) no processo de aprendizagem. Entretanto, em nossa interpretação, não é possível neste período vincular o escolanovismo a uma Geografia que não seja a abordagem que mencionamos

28 Segundo Couto (2015, p. 115), “a nomenclatura da corografia domina a geografia do Colégio Pedro II, ou seja, uma descrição ou escrita das regiões (localização, observação, descrição), traduzindo tanto no arquétipo estraboniano - sem preocupação com a cosmografia ou cartografia - apenas como a descrição das terras e povos; quanto no arquétipo ptolomaico, em que o lugar toma a simples nomenclatura, o nome apelidando o lugar matematicamente fixado e cartograficamente representado”.

acima, mesmo que o deslocamento da centralidade do processo educativo tenha como principal foco o estudante.

Então, acreditamos chegar a uma via de interpretação quanto ao seguinte pensamento: Será que tivemos uma Pedagogia Nova operando com as Geografias Clássica Escolar e Moderna Escolar? Sendo assim, vejamos algumas evidências. Pereira (2019), ao analisar os manuais de Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Mario da Veiga Cabral para o ensino secundário brasileiro, no período de 1905 – 194,1 em sua pesquisa, constata imagens e “conceitos científicos” de Ratzel e Humboldt e de outros sistematizadores clássicos da Geografia. Ademais, as obras analisadas do referido autor foram elaboradas sob as normas da reforma Capanema, na qual o rigor científico, leia-se Positivismo Escolar, estava na ordem do dia como critério de asseguramento das disciplinas escolares no currículo dos sistemas de ensino.

Sobre Mario da Veiga Cabral, Pereira (2019, p. 102) identifica que ele foi pouco mencionado em pesquisas acadêmicas teses e dissertações, quando o assunto é autoria de livros didáticos no período da Escola Nova, apesar de ter vendido mais de 1 milhão de exemplares, “[...] ao longo das três primeiras décadas do século XX]”. Os seus livros, de acordo com Rocha (1996 apud Pereira, 2019, p. 102), “caracterizavam uma abrangência significativa no âmbito da produção de livros escolares de Geografia no país, ao mesmo tempo em que mantinham pressupostos tradicionais de ensino.”

Apesar desses três autores de livros e manuais de ensino de Geografia se adequarem à perspectiva da “Educação Científica”, preceitos da reforma de Gustavo Capanema (1942) ou “Positivismo Escolar”, segundo definiu Pereira (2019), o referido teórico nos ajuda a refletir sobre a nossa pretensão com a interface Pedagogia Nova/Geografia Escolar Clássica e Geografia Moderna Escolar, através do seguinte questionamento posto em sua tese doutoral: “por que esses manuais escolares mantêm um conteúdo dito “tradicional” se os seus autores vendem seus livros dizendo-se renovadores?” (Pereira, 2019, p. 167). Ele

verificou em sua pesquisa a existência de conteúdos de Astronomia, da chamada Geografia Matemática, tabelas, Estatística, gráficos, classificações diversas, como a climática e de critérios do espaço brasileiro, entre outros perfeitamente pertencentes às perspectivas geográficas clássicas e modernas, nas obras dos “renovadores” que analisou. Porém, chega à conclusão de que a permanência de conteúdos “tradicionais” se deve ao fato deles garantirem que a Geografia na escola era enriquecida de cientificidade e, portanto, agradava aos reformadores do ensino, no Governo de Francisco Campos.

É nesse sentido que trazemos aqui, mesmo que brevemente, alguns pontos de atenção para refletirmos sobre algumas experiências do movimento renovador brasileiro, presentes nas excelentes pesquisas de Dias (2013, 2020) e de Pereira (2019) que, entre olhares, fontes, tessituras e contornos, nos apresentam outros enfoques e conjecturas que demonstram a existência de propostas pontuais e questionáveis pelas seguintes análises: a relação concepção pedagógica e práticas de ensino de Geografia encontradas, as discontinuidades do pensamento renovador, considerando-se que, diante dos contextos políticos nacional e locais, as disputas entre os renovadores do ensino e a igreja católica e, assim, o conservadorismo, o civismo e o nacionalismo, as velhas práticas mnemônicas vão permanecendo e ganhando força. Daí, não pensaríamos diferente destes pesquisadores que oportunizam novos caminhos para entendermos a história da Geografia Escolar brasileira e o movimento da Escola Nova em particular.

Destarte, com o passar do tempo, houve o declínio das ideias defendidas pela escola nova, pois a sociedade elitizada demandava outra formação educacional para as classes populares, germinando o enfoque da tendência liberal tecnicista no Brasil, também chamada de Pedagogia Tecnicista, em meados de 1960, tendo em vista que a escola pública se expandia em números de matrículas e acompanhava, desde 1930, “a transição do Brasil agrário-exportador para o urbano industrial e a luta do povo por ascensão social” (Couto, 2015, p. 112).

Ademais, outros teóricos, como Libâneo (1996), Saviani (2019) e Pereira (2019), delimitam os anos de 1950 e 1960 do século XX como momento do apagar das luzes do escolanovismo brasileiro e o início de novas concepções de educação e sociedade nacional. É sobre esse contexto que iremos aprofundar na discussão adiante. Contudo, vale ressaltarmos que os ideais escolanovistas reascendem sutilmente como uma “nova” proposta de superação dos problemas do sistema educacional, adotando um pseudodiscurso em defesa da aprendizagem “ativa” e do “aprender a aprender”, tratando-se do neoescolavismo da década de 1990, denunciado por Saviani (2019), em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*.

1.4 Pedagogia Tecnicista e a Geografia Funcionalista: As matrizes do pensamento

As matrizes do pensamento da Pedagogia Tecnicista e da Geografia Funcionalista²⁹ estão alicerçadas filosófica e epistemologicamente no Positivismo Lógico ou Neopositivismo, “que se constituiu no bojo das transformações científicas da virada do século XIX e se consolida nos anos 20 com o Círculo de Viena” (Suertegaray, 2005, p. 12). Cabe lembrarmos que, nesta corrente, transfere-se o método das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, em defesa do rigor, da unidade e validade científica.

A primeira abordagem se fundamenta nos postulados da “psicologia behaviorista da engenharia comportamental, ergonomia, informática, cibernética, [...] (Saviani, 2019, p. 383). Assim sendo, adota os métodos de observação, experimentação, condicionamento comportamental (estímulos positivos ou negativos) e da tecnologia educacional³⁰ para o sistema educacional nacional. Estes sob a égide produtivista importada do modelo associado-dependente, ou

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

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

seja, a lógica empresarial norte-americana, a qual foi empreendido pelo Brasil no decorrer da década de 1960 (Saviani, 2019).

Segundo Cunha (2008), os referenciais da Didática na concepção tecnicista estão na Psicologia Behaviorista, que corresponde às contribuições iniciais de Pavlov (1849 – 1936) natural da Rússia, e de contínuo com os trabalhos dos norte-americanos Watson (1878 – 1958) e Skinner (1904 -1990). Quanto aos desdobramentos da Filosofia Neopositivista, do Behaviorismo e da abordagem sistêmica no âmbito da política educacional brasileira, expressos nas reformas universitária (Lei 5.540/1968) e do ensino secundário (Lei e 5.692/71), conforme expõe Saviani (2019, p. 365, grifo nosso), possuem como pano de fundo a

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

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

Por outro lado, o projeto de ensino profissional brasileiro não é novidade: os marcos legais de sua implantação datam de 1909, tendo em vista o contexto de transição da Monarquia para a República, bem como o crescimento industrial e dos objetivos da burguesia industrial no início do século XX, com a modernização da agricultura cafeeira. Desse modo, a instrução sempre esteve na ordem das políticas governamentais subjacentes, sendo retomada na década de 1990 sob a égide do ideário neoliberal, a qual abordaremos posteriormente com as Pedagogias Pós-modernas. Todavia, aqui, centramos na discussão sobre as bases da concepção tecnicista que também rebatem na produção do pensamento geográfico.

A segunda abordagem, apresentada no item anterior como Geografia Funcionalista, também pode ser denominada como: Nova Geografia, New Geography (EUA), Geografia Teorética-Quantitativa (Brasil), Pragmática, cujo surgimento se deu em 1950 nos EUA, com base igualmente na Pedagogia Tecnicista, pelos pressupostos científicos do Neopositivismo (Christofolleti, 1985; Corrêa, 2000; Suertegaray, 2005; Claval, 2006).

A respeito da produção do conhecimento na Geografia, advogou-se o desenvolvimento de leis gerais de explicação geográfica ou “teorias relacionadas com as características da distribuição e arranjos espaciais dos fenômenos”. (Christofolleti, 1985, p. 17). Adotou-se a apropriação de modelos matemáticos (dados estatísticos, previsibilidade), o método hipotético-dedutivo, a refutabilidade, visando à organização espacial, com ênfase no planejamento do espaço, configurando, assim, uma Geografia funcional ao Estado (Christofolleti, 1985). Ademais, Corrêa (2000, p. 20) discute que é nessa corrente que “o espaço aparece, pela primeira vez na história do pensamento geográfico, como conceito-chave da disciplina”, através dos trabalhos de Schaefer (1953); Ullman (1954); Watson (1955) e Bunge (1966).

Alguns expoentes da Geografia Funcional podem ser mencionados, por elaborarem suas “máximas”, leis gerais de explicação geográfica, amparados no método hipotético-dedutivo ou na Teoria Geral dos Sistemas (mais tarde, surge o Geossistema com Sotachava) ou ainda por antigas teorias de não geógrafos, mas sim, economistas, enfocando duas formas: por um lado, com a noção de planície isotrópica³¹ e, de outro, a sua representação matricial³².

31 “Planície isotrópica é uma construção teórica que resume uma concepção de espaço derivada de um paradigma racionalista e hipotético-dedutivo. Admite-se como ponto de partida uma superfície uniforme tanto no que se refere à geomorfologia como ao clima e à cobertura vegetal, assim como a sua ocupação humana: **Há uma uniforme densidade demográfica, de renda e de padrão cultural [...]** pela adoção de uma **racionalidade econômica fundamentada na minimização dos custos e maximização dos lucros [...]**. É a **distância**, aquela que determina em um espaço previamente homogêneo a diferenciação espacial” (Corrêa, 2000, p. 20-21, grifo nosso).

32 “As representações matricial e topológica devem [...] se constituir em meios operacionais que nos permitam extrair um conhecimento sobre localizações e fluxos, hierarquias e especializações funcionais, sendo, neste sentido, uma importante contribuição que, liberada de alguns de seus pressupostos como a planície isotrópica, a racionalidade econômica, a competição perfeita e a a-historicidade dos fenômenos sociais, pode ajudar na compreensão da organização espacial” (Ibidem, p. 23).

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

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

Encontramos em Corrêa (2000, p. 21, grifo nosso) a noção do conceito de espaço relativo, elaborado por Harvey, a qual muito se assemelha ao tratamento que a Pedagogia Tecnicista estabelece sobre o processo de aprendizagem escolar. Vejamos, então, as palavras do autor: “O espaço relativo é entendido a partir de relações entre os objetos, [...] **que implicam em custos - dinheiro, tempo, energia** – para se vencer a fricção imposta pela distância”. Daí, compreendemos questões mútuas entre as ciências em voga, quanto aos aspectos da racionalidade, da eficiência, da economia, muito bem aplicados sobre o espaço geográfico, considerando as determinantes “distância” e “localização”, com o aperfeiçoamento do espaço técnico-científico-informacional, que propulsionara as tecnologias e modalidades educacionais decorrentes da era do ciberespaço.

Em suma, o que os geógrafos lógico-positivistas produziram, tomando a aplicação de modelos matemáticos na análise e o planejamento espacial, foi duramente criticado pelos(as) geógrafos(as) da corrente radical. É o que notamos, quando Corrêa (2000, p. 22, grifo nosso), afirma que essa abordagem,

Trata-se de uma visão limitada de espaço, pois, de um lado, **privilegia-se em excesso a distância**, vista como variável independente. Nesta concepção, de outro lado, **as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações são inexistentes ou relegadas a um plano secundário**. Privilegia-se um presente eterno e, subjacente, encontra-se a noção paradigmática de equilíbrio (espacial), cara ao pensamento burguês.

De tal modo, Claval (2009, p. 20, grifo nosso) argumenta de forma poética a insatisfação causada pelo enfoque funcionalista, isto é, por essa Geografia humana, que fala pouco dos homens. Segundo o autor,

O mundo descrito [...] é cinzento: não trata do esplendor luminoso das folhas de bordo, no outono, em Quebec ou na Nova Inglaterra, nem do perfume da garrigue, na primavera, no ar impregnado de umidade que antecede a tormenta. Nesse enfoque, **o espaço se limita a considerações de custos: custos de abastecimento, de expedição, de informações a serem centralizadas ou divulgadas**. [...] Salienta, é claro, a função das decisões de localização na formação das paisagens econômicas, porém as supõe racionais: para saber o que vão escolher, **não é preciso conhecer aqueles que escolhem, sua história, sua idade, a formação que receberam, seus planos de carreira ou seus problemas pessoais ou familiares**.

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

Dessa maneira, longe da neutralidade propagada pela lógica da racionalidade, percebemos as implicações desses pressupostos no processo educativo em sua totalidade, porém, como pesquisadores do ensino de Geografia, situamos as mudanças ocorridas no conhecimento geográfico escolar, no modelo

pedagógico das escolas, na estrutura e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na exacerbação do modelo de gestão escolar, no fornecimento descentralizado de recursos financeiros mínimos, nos desencontros entre os conteúdos sistematizados e a carga horária da disciplina e o currículo.

Por outro lado, talvez as implicações da tendência tecnicista revelem sobre a história de fundação da escola, respondendo o porquê de ela ter sido construída onde se localiza ou ainda o motivo pelo qual determinado curso técnico foi destinado à comunidade em específico, porque escolas precisam ser fechadas, entre outras possibilidades de desvendamento. Por conseguinte, partimos com um olhar crítico para abordar, a seguir, o enfoque tecnicista e funcionalista na escola e no ensino de Geografia.

1.4.1 Pedagogia Tecnicista e a Geografia Escolar Tradicional/ Tecnicista: A escola e o ensino

Não seria plausível iniciarmos a presente discussão, sem o assertivo pensamento de Souza e Juliasz, (2020, p. 101), ao considerarem que “A Geografia talvez seja o melhor exemplo de perspectiva tecnicista, enquanto prática pedagógica, considerando a “forma dos conteúdos” e as práticas pedagógicas que se estabelecem (tabela, gráfico e mapa). Além disso, cabe reafirmamos a postura dos autores, por considerarmos ser estas representações requeridas enquanto habilidades e competências em diversas avaliações de diferentes escalas, inclusive devem constar no treinamento estudantil e nos planos dos(as) docentes.

Ademais, Suess, Sobrinho e Leite (2022, p. 280/281, grifo nosso) concebem que o encaminhamento pedagógico da Geografia Escolar, na linha do enfoque em questão,

[...] contribui para o desenvolvimento do domínio técnico e pensamento lógico-matemático do estudante, especialmente, por subsidiar contribuições para a compreensão dos padrões espaciais. Em Geografia urbana, pode-se ensinar para os estudantes a cidade por meio de sua classificação e hierarquização [...]. Logo, trata-se de uma Geografia desumanizada [...].

Apesar das diversas críticas que podemos realizar devido à redução das possibilidades no ensino pela lógica matemática, **compreendemos que a principal contribuição dessa interface se encontra em um processo de ensino-aprendizagem com método científico, em processos elaborados de ensino técnico, especialmente, em Cartografia e na explicação dos elementos físicos-naturais.** A sua principal lacuna se encontra em uma abordagem que tem dificuldades em construir conhecimentos sobre os aspectos mais humanos e subjetivos da ciência geográfica e ausência do pensamento crítico e reflexivo para o questionamento das mazelas sociais, contribuindo fortemente para a reprodução do sistema capitalista.

Concordamos com a afirmação dos autores no tocante aos caminhos que orientam a Geografia Escolar, quando pautada na interface das concepções tecnicistas da Pedagogia e da Geografia. Porém, no ponto destacado acima, defendemos que é primordial tomarmos a via do zelo para com a formação estudantil e não enfatizarmos o rigor científico de uma filosofia da ciência que não dá conta de explicar as contradições das relações de produção e das relações sociais de produção historicamente determinadas pela ordem capitalista.

Contudo, se faz necessário entendermos que a Pedagogia Tecnicista vai implicar mudanças na escola e no processo de ensino. Sendo assim, inverte a objetividade do trabalho docente, porque, enquanto na Pedagogia Tradicional, o centro do ensino é o professor e, na Pedagogia Nova, o aluno tem papel ativo na aprendizagem, na Pedagogia Tecnicista, o estudante é passivo, para ser preparado para o mercado de trabalho industrial especializado, portanto, o foco está nos meios, nos experimentos.

A Pedagogia tecnicista encontrou na teoria Behaviorista o aporte conceitual e metodológico, decorrente da Psicologia Comportamental, para encaminhar suas proposições didáticas. A Skinner, cabe papel de destaque, devido aos seus principais conceitos relacionados às atividades escolares, ou seja, à objetividade de tornar o ensino eficiente.

Para os comportamentalistas,

Aprender, de acordo com a teoria da cópia, é reproduzir a estrutura do mundo. [...] os processos de aprendizagem são universais, são os mesmos em todas as tarefas, em todas as pessoas e inclusive em todas as espécies. [...]

De acordo com as ideias do positivismo lógico, compartilhados pelo comportamentalismo, toda a aprendizagem, animal e humana, podia se reduzir a umas poucas leis objetivas e universais. (Pozo, 2002, p. 45).

Dentre as experiências comportamentalistas que denotam destaque sobre as práticas pedagógicas, sobressaem-se as associações estímulo-resposta, com o desígnio de aumentar e controlar a frequência de uma determinada ação, como, por exemplo, os experimentos com ratos, realizados na caixa operante por Skinner, em que o condicionamento por reforço positivo ou negativo era utilizado. De acordo com ele, o comportamento pode ser manipulável.

Nessa perspectiva, as ideias de Skinner são consideradas as de maior relevância para o uso no espaço escolar, propondo “certos recursos para dar eficiência ao ensino, um modo de organizar e transmitir conhecimentos que resulta em melhores resultados, em menor tempo e com economia de esforço e de mão de obra [...]” (Cunha, 2008, p. 50). Para tanto, elaborou as máquinas de ensinar, organizou as matérias escolares em unidades simplistas e orientou para que fossem ensinadas passo a passo. Nos moldes atuais, contamos com “livros didáticos” apostilados, os quais os conteúdos foram demasiadamente excluídos, surgindo, assim, um livro didático único que abrange todas as disciplinas da área, em nosso caso, as ciências humanas.

Skinner, citado por Cunha (2008, p. 51), afirmava que esse

[...] modelo é vantajoso porque possibilita ao aluno estudar praticamente sozinho, lendo as unidades de conteúdo e submetendo-se à avaliação [...]. A fixação de conhecimentos fica garantida por meio do fornecimento de estímulo reforçador [...]. Para tornar sua proposta de ensino ainda mais eficiente, Skinner criou um aparelho que ficou conhecido como máquina de ensinar.

Este modelo se configurava como administrador pedagógico, no qual o(a) docente se resumia apenas a preparar mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, os(as) estudantes aprendiam a fazer o que caracterizava os objetivos fabris e industriais naquele período.

A vinculação da Pedagogia tecnicista ao modelo fabril trouxe sérias perdas para os(as) estudantes brasileiros(as), no período em que o governo militar propagou e legitimou seus ideais. Segundo Saviani (1999, p. 25), coube, à educação tecnicista, “[...] proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social.” Sendo assim, o papel docente/ discente seria de bons executores das propostas autoritárias elaboradas por especialistas no contexto do sistema macro, constituindo uma ação didática previamente planejada e controlada por outrem.

Desse modo, foi no período militar que a Pedagogia tecnicista se constituiu como base das orientações curriculares para a Educação, através da Lei 5.692/1971, que praticamente eliminou o ensino de História e Geografia do currículo oficial, trazendo sérios prejuízos aos(às) estudantes e professores(as) (escolares e acadêmicos). Assim sendo, houve um retrocesso aos avanços até então conquistados na Geografia escolar e acadêmica, principalmente referentes à formação teórica dos professores. Dessa forma, os conhecimentos geográficos e históricos passaram a ser escamoteados sobre o rótulo de Estudos Sociais, notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário).

Contudo, nesse período, outras experiências também se contrapuseram à Pedagogia tecnicista, pois as práticas educativas dos ginásios e classes experimentais do Colégio de Aplicação da USP, na década de 1960, eram fundamentadas nos princípios da escola nova e o seu projeto pedagógico possibilitava um tratamento científico aos problemas socioculturais da comunidade e da Educação, que refletiam no planejamento curricular. Além disso, era reservado tempo para a preparação de material, planejamento e avaliação, reuniões, dentro da carga horária total de trabalho dos docentes. Desse modo,

O planejamento das atividades curriculares da área de Estudos Sociais estava baseado no seguinte modelo: área-núcleo, círculos concêntricos e estudo da comunidade. [...] as reuniões semanais permitiam debates e integração entre os professores de diferentes áreas. O estudo partia dos problemas da comunidade, tendo o cuidado de compará-los com outras regiões ou outros países. Havia a preocupação de abrir os círculos concêntricos (Pontuschka; Paganelli, Cacete, 2009 p. 63-64).

O enfoque metodológico dos ginásios vocacionais foi barrado pelo regime militar e não teve chances de circular seus trabalhos para as demais realidades de ensino. Contudo, possibilitou uma formação diferenciada para os(as) seus/ suas professore(as) e os(as) estagiário(as) das diversas licenciaturas da Universidade de São Paulo, no período em que se realizou até o final da década de 1970, após denúncia de práticas subversivas.

Somente com a redemocratização do país, novas práticas mais progressistas foram ressurgindo na década de 1980, a partir de algumas Secretarias Estaduais de Educação, tendo como pioneiro o Estado de São Paulo. Essas propostas pedagógicas, apoiadas no marxismo em prol do fortalecimento da Educação Popular, se estenderam para alguns Estados, cidades, cursos de graduação e escolas, embora esse processo tenha sido pontual, não atingindo todo o país.

Ademais, é importante ressaltar que, na atualidade, a perspectiva pedagógica tecnicista reaparece nos moldes atuais da Educação à Distância (EaD), na Reforma do Ensino Médio com itinerário formativo: Formação Técnica e Profissional, nas avaliações externas de larga escala nacionais e internacionais que implicam no treinamento do(a) estudante na escola, no apostilamento de conteúdo e a partir de livros didáticos com projeto integradores e por áreas de conhecimento em volume único, colocando estudantes e professores(as) em segundo plano. Isso porque tal postura, de matriz neopositivista, reforça a valorização da objetividade dos meios/recursos como um fim pedagógico, atravessado pela racionalidade, eficiência e produtividade.

Nesse contexto, o(a) estudante deve aprender praticamente sozinho(a), seja por meio de autoatividades, livros didáticos e/ ou materiais didáticos imbuídos do caráter instrumental e técnico, ou das máquinas de ensinar eficientes e modernas, como, por exemplo, dispomos hoje de aplicativos de simulados referentes ao Enem, plataformas que comercializam cursos, os quais colocam os(as) professore(as) na condição de profissionais desnecessários, tutores, tare-

feiros. Tais aspectos reforçam o desvio da nossa profissão, uma característica própria do discursos e práticas neoliberais, ao nos enquadrarem como “corporação atrasada”, com a arbitrária decisão de nos enfraquecer, pondo à prova nossa capacidade de desenvolver o processo de mediação da aprendizagem, desvalendo a nossa práxis e nos lançando contra a sociedade civil (Leher e Barreto, 2003), para insurgirem com suas concepções educacionais “salvadoras, reformistas, pela qualidade total, inovadoras, das metodologias ativas, filantrópicas, do século XXI”, entre outros adjetivos que podemos conjugar nesse rol, que sintetizam os interesses dos grupos hegemônicos.

Para além das concepções epistemológicas positivistas (apriorístico, empirismo, método indutivo), neopositivistas (apriorístico, pragmatista, hipotético-dedutivo), funcionalista/estruturalista (enfoque sistêmico), até então enfocadas com as Pedagogias e a Geografias, existem outras possibilidades e perspectivas teóricas para a prática educativa na referida disciplina escolar. Esse é um ponto muito importante, enquanto base de orientação ao trabalho docente no contexto atual da Educação Popular/Pública, conforme veremos a seguir, apoiados no que dizem as Pedagogias e as Geografias fundamentadas na teoria social crítica.

2. PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS, A GEOGRAFIA CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA

As tendências pedagógicas e as abordagens geográficas críticas, entre as quais aquela de que passaremos a nos acercar de agora em diante, enfatizam o processo didático escolar, à luz dos pressupostos da construção ativa, crítica e histórico-cultural, visando à emancipação do ser humano, por meio da transformação deste e da realidade-mundo, exceto as abordagens que analisaremos após essa seção. Essas, de perspectivas fenomenológicas e pós-críticas e que também fundamentam Pedagogias e Geografias, não são isentadas de orientarem políticas educacionais e modelos pedagógicos no Brasil, porém apenas nos dedicaremos a elas nas seções posteriores.

Aqui, nos focamos em construir um diálogo com e entre as Pedagogias Contra-Hegemônicas³³, correspondentes à: Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani (1984), Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de Libânio (1996) e Libertadora, de autoria de Paulo Freire, construída entre os anos 1959 e 1965³⁴, no transcorrer do movimento de “Educação Popular”³⁵ brasileiro, a qual este teórico esteve vinculado. Ademais, avaliamos que seria oportuno tra-

33 Saviani (2019, p. 402) define as “Pedagogias Contra-Hegemônicas ou pedagogias de esquerda na expressão de Snyders”, aquelas “[...] que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados”.

34 Os anos que referenciam os marcos das teorias pedagógicas progressistas dos três autores foram consultadas em Saviani (2019). No caso da concepção libertadora, os escritos do livro “Educação como prática da liberdade” que tem sua primeira versão em 1959 e outra, considerada final, em 1965, logo após o início da Ditadura Militar.

35 O termo “Educação Popular” deve ser entendido aqui não como mera instrução pública, conforme se legitimou na Primeira República, com vistas as campanhas de alfabetização nacional, cujo objetivo era o voto do “cidadão”, mas como “educação do povo, pelo povo e para o povo, em contraposição àquela dominante, caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (Saviani, 2019, p. 415-416).

zermos ao debate os encaminhamentos da Pedagogia Libertária, de que, apesar de não encontrarmos uma efetiva implantação na educação pública do país, bem como uma expressiva utilização, é sabido que, no Brasil, também circulou a concepção da escola autogestionária.

No campo da Geografia, discorremos sobre a abordagem da Geografia Crítica³⁶, que tem, como fundamento epistêmico, o materialismo histórico-dialético e outros enfoques filosóficos³⁷. Dito isto, é importante colocarmos que, em nosso recorte teórico, enfocamos majoritariamente o pensamento de geógrafos críticos adeptos ao marxismo.

Podemos encontrar indicações de expoentes nacionais e internacionais da linha marxista em Christofolletti (1985), Suertegaray (2005) e Moreira (2009), que destacam os trabalhos de Lacoste (1976), Quaine (1979), Harvey (1980), Smith (1988), Soja (1993), Costa e Moraes (1984), Gonçalves (1978), Santos (1978, 1979), Moreira (1979, 1982), entre outros. Cabe destacar que Milton Santos, no documentário “O mundo Global visto do lado de cá”, declara ter medo dos marxistas ortodoxos, do risco do aprisionamento, porque, segundo ele, toda doutrina vira uma religião, um dogma, daí se considerou “um marxista, ou se quiser, um marxizante”.

Os expoentes do campo epistemológico da Geografia, Christofolletti (1985) e Moraes (2005) consideram que estes autores construíram perspectivas teórico-críticas próprias para e com a ciência geográfica, baseados na teoria

36 Christofolletti (1985, p.28) expõe que “[...] os geógrafos radicais têm-se esforçado em fazer uma crítica profunda e intensa sobre as perspectivas positivistas e funcionalistas imperantes na Geografia. Mas, não se usa da mesma preocupação e critérios para analisar a perspectiva marxista na Geografia. [...] Várias nuances e preocupações podem ser vislumbradas na gama variada das contribuições dos geógrafos radicais”. Daí é possível percebermos que existem Geografias Críticas.

37 Neste texto, nos deteremos a abordar algumas abordagens de geógrafos críticos que dialogam com teoria marxiana, pois “A Geografia crítica [...] apresenta um mosaico de orientações metodológicas, bastante variado: **estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas (em suas várias nuances), ecléticos etc.** Aqui a unidade se esvanece, mantendo-se, como único traço comum, o discurso crítico. São buscados, para fundamentar as propostas efetuadas, autores bastante díspares: Adorno, Foucault, Mao Tse-Tung, Lefort, Godelier, Barthes, Lênin, Sartre, entre outros. Vê-se que a gama de orientações abarcada é realmente ampla. Assim, há uma unidade ética, substantivada numa diversidade epistemológica (Moraes, 2005, p. 126-127 grifo nosso).

marxiana, daí a pluralidade de Geografias Críticas. Além disso, tecemos breves notas a respeito da relação entre Geografia e Anarquismo, buscando apresentar os fundamentos dessa abordagem que comunga assertivamente com a Pedagogia Libertária.

Por último, abordamos a teoria da Psicologia histórico-cultural, a qual podemos adiantar que se inter-relaciona de modo potente com o grupo de teorias e abordagens críticas, do ponto de vista epistêmico, pelas quais se concebe o mundo, a sociedade, o ser humano, dentro do enfoque histórico, cultural, mediador, interacionista da realidade-mundo em que vivemos. expresso pelas relações de produção e das relações sociais de produção que marcam o tempo e o espaço (materialismo histórico) e vice-versa, pois o espaço é entendido como autor, marcando o tempo e tais relações. Desse modo, a teoria histórico-cultural constitui, juntamente às Pedagogias Contra-Hegemônicas e às Geografias Críticas, uma unidade pujante, para o encaminhar revolucionário das práticas educativas críticas, pautadas na transformação social e na direção da construção da cidadania plena do ser humano emancipado.

Sendo assim, compreendemos que, a partir destas concepções de base crítica, podemos mediar conhecimentos capazes de mobilizar atitudes e transformações, individuais e coletivas, daqueles(as) que estão à margem da sociedade capitalista, desigual e combinada, ou seja, aquela que produz os(as) marginalizados(as) e os(as) colocam em situações desumanas e em contextos de opressão.

O caminho pedagógico para mobilizar saberes, atitudes e transformações se torna possível no âmbito destas concepções, porque valoriza os conhecimentos prévios trazidos pelos(as) estudantes, por meio de suas práticas socioespaciais cotidianas, bem como as de seus familiares, que juntos integram a comunidade escolar. Mas, devemos considerar que se trata de práticas socioespaciais de pessoas plurais, porém unidas pela condição de classe imposta.

A partir desse contexto que permeia a escola, podemos trabalhar com a não aceitação e o fim da realidade-mundo injusta, vivenciada individual e coletivamente, no que diz respeito à concepção de ser humano na atualidade, ao mundo do trabalho, às políticas públicas, ao acesso à saúde, à moradia, à educação e ao lazer, aos problemas ambientais, à segregação e à intolerância racial/religiosa, às condições de permanência na escola e progressão nos estudos, entre outros cerceamentos dos direitos sociais e da dignidade humana, conquistados via lutas sociais.

Enfim, muitos saberes potentes são encontrados nas práticas estudantis e podem ser mediados, mas com o objetivo que os(as) estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos, para que, assim, fortaleçam a transformação almejada. Ademais, a valorização dos saberes e práticas socioespaciais dos(as) escolares contribui para o não apagamento das existências históricas e espaciais existentes e enaltece as resistências de grupos minoritários que formam a diversidade humana que compõe a escola.

Todavia, compreendemos que essa pluralidade humana possui suas individualidades legítimas, mas não pertencem a outra classe, se não a trabalhadora, categoria una e abrangente que engloba acertadamente a diversidade de gêneros, raças, sexualidades, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros mais, em contextos de opressão e discriminação.

Conforme colocamos no parágrafo anterior, defendemos que as categorias, trabalho e classe social, englobam todas as pessoas que pertencem a minorias sociais, étnico-raciais, de gênero, sexuais, desempregados, oprimidos, entre outros. Por isso, destacamos que nos posicionamos contrariamente àquelas propostas que promovem o parcelamento e divisão da luta de classes, a partir de reivindicações de pautas extremamente individualistas que, por outro lado, influenciam para fragmentar a dimensão da totalidade que as categorias trabalho e classes sociais contemplam.

Ademais, estes são alguns dos problemas que as perspectivas fenomenológicas e pós-críticas presentes na Educação podem mascarar na orientação formativa dos(as) estudantes pobres e deserdados(as), atendidos no contexto da educação pública e, não obstante, nas práticas docentes. Por isso, discorreremos sobre as concepções pedagógicas e as Geografias que comungam com a teoria social crítica, buscando a subversão desses problemas.

Sendo assim, como ponto de partida, dialogaremos sobre e com os pressupostos da pedagogia libertadora, da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia libertária, que analisam os fatores determinantes do desenvolvimento histórico, social e econômico sobre a Educação para com a sociedade.

Ademais, cabe ressaltarmos que essas tendências estão classificadas diferentemente na literatura, de tal modo que assim podemos encontrá-las, segundo os autores Libâneo (1996) e Luckesi (1994), compondo o grupo de tendências *progressistas*. Já na compreensão de Saviani (2019), este grupo representa o que denominou de Pedagogias Contra-Hegemônicas³⁸. Por outro lado, a autora Mizukami³⁹ (2019) não faz nenhuma classificação pelo fato de analisar apenas

38 “Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica.” PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS. In: **Glossário on-line navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEBR, 2006. Disponível em: <<https://www.histedbrfe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcoes-pedagogicas-contra-hegemonicas>>. Acesso em 22 mai 2023.

39 É interessante destacar que Mizukami é contemporânea a Saviani e Libâneo, quando publica o livro, “Ensino: as abordagens do processo” (1986), que é resultado da sua tese de doutorado intitulada: “Ensino: o que fundamenta a ação docente?” (1983). As teorias pedagógicas destes dois autores ainda se encontram em estágio de construção, daí o porquê de ela ter analisado apenas a Pedagogia Libertadora, que demarca espaço no ideário pedagógico brasileiro desde 1965. Ademais, ela justifica em sua tese que analisou as abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, por partir do pressuposto que até então “em situações brasileiras, provavelmente tenham sido cinco abordagens que mais possam ter influenciado os professores, quer por meio de informações adquiridas na literatura especializada, quer através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, quer, ainda, através de informações obtidas em cursos de formação de professores” (Mizukami, 2019, p. 4). Sobre a Pedagogia Nova, que não teve uma seção em seu livro, a autora ressalta que as abordagens tratadas contemplavam pressupostos desta.

a concepção pedagógica de Paulo Freire e a denominar de abordagem socio-cultural.

Reflexivos sobre esta construção textual, gostaríamos de expor que, conscientemente, poderemos receber críticas e, por esse motivo, apregoamos que estamos abertos a tais, daqueles(as) que consideram um campo minado envolver e pensar as perspectivas de Freire, Saviani e Libânio em conjunto, ou seja, numa construção dialógica coletiva. Sabendo disso, julgamos ser notoriamente preciso demarcarmos o que ponderamos na construção dessa revisão teórica.

Sendo assim, expressamos, primeiramente, a limitação que pode ser tomada geral e antecipadamente pelos oponentes à construção desse percurso teórico. Como palavras iniciais, precisamos pontuar que, de forma alguma, poderíamos afirmar ou sair em defesa de que os três autores não tiveram embates teóricos, interpretações mútuas, reconsiderações de interpretações⁴⁰ e/ou de que não tiveram/tenham suas individualidades de pensamento, inclusive filosóficas, porque, se assim fosse, estaríamos nos abstendo do aprofundamento teórico das obras estudadas, principalmente pelas exposições de Dermeval Saviani (2019), que constata tal pensamento e postura. Ademais, essa questão também ocorre na Geografia Crítica, conforme trouxemos nas notas de rodapé 29 e 30, entretanto seria ingenuidade pensarmos o oposto.

Seguidamente o que justifica tal escolha é a nossa compreensão de que essas pedagogias são de cunho progressista, possuindo, assim, unidade na crítica, um caráter primoroso e diferencial perante as tendências liberais conser-

40 Saviani (2019, p. 335 grifo nosso), com base no próprio Freire (1974), ao analisar a concepção libertadora, destaca que esta, se trata de um **“método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e criticizador”** e, além disso, investigando os fundamentos epistemológicos desse autor, ressalta: **“Esse método, [...] é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo”**, contudo, criticado negativamente por categorizar Paulo Freire dentro do que chamou de “Escola Nova Popular”, em seu livro “Escola e Democracia”, reconsidera seu pensamento, ressaltando que **“é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso, seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda”**.

vadoras e expressarem a prática didática mediadora, saberes potencializadores e capazes de promover a transformação socioespacial, a partir da leitura e interpretação da materialidade presente e construída culturalmente ao longo da história vivida por homens e mulheres.

Por isso, é imprescindível colocarmos que, ao trazermos as tessituras reflexivas das concepções pedagógicas progressistas ou contra-hegêmônicas nas seções 4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; e 4.1.4, enfatizamos logo em seguida a perspectiva da Geografia Crítica (seção 4.2), especificamente aquela em que alguns expoentes se baseiam no materialismo histórico. Já na seção 4.3, abordamos a Geografia e o Anarquismo, bem como as possibilidades desses fundamentos para a Geografia Escolar Crítica. Na seção 4.4, a Teoria Histórico-Cultural e por fim, na 4.5, encaminhamos algumas discussões teóricas, buscando uma tríade aproximação, ou seja, entre as Pedagogias progressistas ou Contra-Hegemônicas, as Geografias Críticas e a Teoria Histórico-Cultural, ou seja, o que defendemos como arcabouço teórico-metodológico para as bases da Geografia Escolar Crítica.

2.1 Pedagogias: Libertadora, Histórico-Crítica, Crítico-social dos Conteúdos e Libertária: Matrizes do pensamento

2.1.1 Pedagogia Libertadora

Podemos situar que a construção da Pedagogia libertadora, elaborada pelo professor Paulo Freire iniciou, especificamente, entre os anos 1959 e 1965, quando este congrega textos da sua tese “Educação e atualidade brasileira”, que apresentou, ao disputar uma vaga no concurso da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, e de outro texto que escreveu, ao participar do MCP (Movimento de Cultura Popular) do Recife, sobre a experiência com a alfabetização, textos esses que, compilados, culminaram na publicação do livro: “Educação como prática da liberdade”, em

1965, quando vivia seu exílio no Chile (Saviani, 2019).

Ainda segundo Saviani (2019), a concepção libertadora encaminha uma proposta pedagógica ampla com raízes da filosofia existencialista e marxista, mas seu método objetiva a alfabetização ativa, crítica e criticizadora, em defesa de uma “prática educativo-progressiva” (Freire, 1996, p. 13), pautada na eticidade, e empoderando os(as) populares injustiçados(as). Paulo Freire, em sua vasta literatura, na qual destacamos, *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), apresenta os saberes necessários às práticas educativas como prerrogativas para a transformação do homem, da sociedade e do mundo pelo pensar certo.

Diante disso, o referido teórico conseguiu repercussão nacional e internacional através do seu método de alfabetização, que possibilitou a centenas de jovens e adultos das cidades de Recife, capital de Pernambuco e de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, em 1963 aprenderem a ler e escrever. Esses sujeitos ocupavam o papel de participantes e não de meros(as) alunos(as) que, em vez de receberem aulas expositivas, participavam dos círculos de cultura. Essa experiência é uma, entre os inúmeros exemplos do seu grande legado, e destaca a importante trajetória do educador Paulo Freire, na luta pela Educação Popular brasileira (Gadotti, 2009).

Ademais, assertivo e promissor para a educação progressista foi ele quando defendeu o potencial trazido pela apropriação da cultura de ler do mundo e os saberes sistematizados. Desse modo, argumenta que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Desse modo, a leitura da realidade do mundo tem significativa importância para o autor, como prática que leva o sujeito a transitar com segurança de um lugar a outro. Mas, isso só ocorre quando o debate é coordenado e permea-

do pela dialogicidade acerca do contexto de vivência, valorizando os saberes que esse sujeito possui.

Sendo assim, tal leitura do mundo precede a ação de uma prática de cultura letrada e se mostra como um elemento de transição da condição de opressão para a conscientização política e autônoma do ser humano. Diante dessa linha de pensamento, não teria a Geografia Escolar Crítica um espaço privilegiado para mediar tais leituras? Acreditamos que sim!

Nesse sentido, as ideias freirianas de liberdade e autonomia estão postas como forças contrárias às concepções pedagógicas pensadas pelos opressores elitizados e desumanizados para as populações oprimidas e excluídas. Desse modo, as concepções pedagógicas liberais: tradicional e tecnicista são fortemente criticadas pelo referido teórico, enquanto concepções que enfatizam o que ele denominou de educação bancária. Nesta concepção,

Para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 1987, p. 34).

Em contrapartida, este autor propõe que a educação seja pautada na autonomia dos sujeitos, de modo a torná-los cidadãos criativos, curiosos, éticos, críticos, conscientes, interventores e libertos das ações dos opressores (Freire, 1996). Na educação bancária da escola tradicional, essa autonomia não é possível e não há espaço para a discussão coletiva na relação docente-discente em momentos de aprendizagem. Desse modo, a ausência de trocas mútuas de saberes, dificulta o desenvolvimento da consciência crítica, seja nas crianças, jovens ou adultos.

Ademais, as práticas educativas de Paulo Freire centraram-se na alfabetização de muitos trabalhadores rurais e urbanos, pela orientação de ações didático-pedagógicas que valorizassem a realidade vivida, na qual, a partir dela, os conteúdos seriam selecionados coletivamente a partir de temas ge-

radores que surgiriam no grupo de discussão, ou seja, no círculo de cultura. Esse processo também pode ocorrer na escola, sendo de fundamental importância respeitarmos os saberes trazidos pelo(as) estudantes, principalmente aqueles construídos pelas classes populares.

Destarte, é preciso, necessário e exigido que o(a) professor(a) seja uma autoridade em sala de aula, tenha ética e estética, corporeificação das palavras pelo exemplo, seja disponível a escuta e ao diálogo, uma liderança que intermedia os objetos cognoscíveis do mundo com rigorosidade metódica crítica, ou seja, dos saberes sistematizados aos saberes previamente construídos pelos sujeitos em sua experiência de vida, em vez de se tornar um(a) profissional autoritário(a) diante das ações educativas. Nesse sentido, concordamos com Freire (1996, p.16), quando ele considera equivocado aquele(a) professor(a) que se diz um(a) educador(a) progressista e que pensa certo, “mas ao mesmo tempo pergunta ao aluno se sabe com quem está falando.”

Essas orientações da pedagogia libertadora contribuem para os saberes discentes serem valorizados e respeitados em todas as modalidades da Educação Básica, já que estes sujeitos não separam de suas histórias de vida enquanto cidadãos e cidadãs em formação contínua, mas que, por outro lado, já constroem espacialidades cotidianas na sociedade. Porém, segundo ainda Freire, é necessário que na prática educativa docente, estes sujeitos passem por uma transgressão, do senso comum, curiosidade ingênua (saber de pura experiência) para o nível da curiosidade epistemológica, que “é a mesma curiosidade, que criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna [...] epistemológica” (Freire, 1996, p. 31).

Ademais, vejamos este fragmento do texto de Freire (1996, p. 15) sobre como deveríamos encaminhar o trabalho pedagógico com os conteúdos próximos ou da realidade dos(as) estudantes:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das

populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

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

A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (Freire, 1987, p. 21)

Desta forma, a reflexão e a ação humana devem ocorrer juntas para haver mudança socioespacial. Neste sentido, consideramos que Vigotsky (1984) e Freire (1987/1996) valorizam a ação coletiva, por conceberem a interação dialógica entre os(as) educadores(as) e educandos(as), assim como atribuem importância à cultura. Desse modo, mediação dialógica e cultura são promotoras de aprendizagens, contribuindo para a modificação do pensamento dos oprimidos e para a transformação da realidade do mundo. A partir disso, acreditamos ter pontuado os encaminhamentos da pedagogia libertadora e passamos, então, a discorrer sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em seguida, os da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e, por fim, da libertária.

2.1.2 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica possui suas bases epistemológicas na filosofia do materialismo histórico-dialético. Desse modo, o educador e pesquisador, Dermeval Saviani (2011), propõe com ela, a necessidade de “uma teoria crítica da educação”, e contrapõe-se potentemente às Pedagogias liberais,

progressivistas diretivas e não diretivas, sendo estas conservadoras e, portanto, teorias não-críticas (Pedagogias: Tradicional, Nova e Tecnicista), por não terem interesse e o comprometimento pela mudança do modelo societário capitalista.

Nesse sentido, o referido autor visa ir além das teorias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas, isto é, algumas teorias surgidas na Europa sobre a escola na sociedade capitalista que se utilizam da crítica, mas se limitavam, pois “[...] revela[m]-se capaz[es] de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não t[ê]m propostas de intervenção prática” (Saviani, 2011, p. 58). Para ele, a sua teoria, que inicialmente se chamava pedagogia revolucionária (1983),

se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (Saviani, 2011, p. 41).

Desse modo, trazemos ao texto, de forma sucinta as teorias crítico-reprodutivistas analisadas pelo autor. São elas: a escola como espaço de violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 1970), a escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) e a escola dualista/capitalista (Baudelot e Establet, 1971). Com efeito, no Brasil, essas teorias serviram para fazer crítica ao período do autoritarismo militar e, conseqüentemente, à pedagogia tecnicista. Ainda sobre a perspectiva de análise deste autor, ele destaca que essas são teorias sobre educação e não teorias da educação, sendo assim, não se configuram como pedagogias (Saviani, 2019).

Compreendemos que as abordagens pedagógicas baseadas no materialismo histórico-dialético e na escola de Vigotsky emergiram no Brasil em um momento de efervescência do esquerdismo e de lutas sociais que já reivindicavam o processo de redemocratização política. Seguindo as reflexões que emergiram nesse contexto histórico, o que para alguns se tratava de uma “década perdida”, ou seja, a passagem dos anos de 1980 para 1990, para a

Educação representa uma das mais importantes décadas, desde o então experimento do movimento escolanovista.

Isto porque, o cenário conjuntural propiciou o nascimento e o fortalecimento das organizações sindicais dos(a)s trabalhadores(as) em educação, das associações profissionais em diferentes escalas, da circulação das produções científico-acadêmicas, dentre outros aspectos favoráveis aos avanços na educação (Saviani, 2019).

A proposta da Pedagogia Histórica-Crítica é entender a educação e suas questões no seio do desenvolvimento histórico-objetivo, possibilitando ao(a) educador(a) uma postura crítica diante dos determinantes sociais que marcam cada momento da história (materialidade histórica) socialmente produzida pelos homens e mulheres (reprodução de sua existência/relação sociedade-natureza). Sendo assim, tem em vista ensejar uma prática educativa crítica que busque a transformação da sociedade de classes e das relações sociais de produção, por meio da socialização do saber científico, sistematizado, em suas formas, métodos e processos que assegurem os conteúdos enquanto meio de produção e mudança em direção a uma sociedade socialista (Saviani, 2011).

Construímos a interpretação que acabamos de apresentar baseados na 11ª edição da obra “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações”, do referido autor. Ao pesquisarmos se haveria novos escritos numa tentativa de nos depararmos com uma (re)conceitualização da proposta pedagógica, bem como a explicitação de suas bases epistemológicas, encontramos em Idem (2019, p. 421-422 grifo nosso) a seguinte ideia:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a **pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski**. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí

decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Nesse sentido, percebemos que o referido autor expõe a sua teoria pedagógica de uma forma mais lapidada devido aos 28 anos (1979-2001) decorridos de elaboração e consolidação a qual a prática social agora aparece no cerne da questão educacional, podendo, assim, suscitar problematizações, que devem ser explicitadas mediante a relação fecunda entre o(a) educador(a)-educando(a) e, mais uma vez, situamos o destaque que a geografia escolar crítica merece por também problematizar as práticas socioespaciais dos sujeitos escolares, mas também do Estado e da classe detentora dos meios de produção.

Daí a pertinência de assegurar na escola a socialização do conhecimento produzido historicamente (instrumentos teóricos e práticos) para a compreensão ou solução (instrumentação) dos problemas encontrados na prática social. Esses pressupostos resultariam em estudantes libertos(as) daquilo que possa desviar ou aprisionar sua consciência do lugar que ocupa na sociedade de classes, portanto, no geral esse seria o sentido de fazer-se como humano na educação, pois,

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. [...] Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (Saviani, 2011, p. 7).

Sendo assim, vale ressaltarmos que tanto Vigotsky (1984) quanto Freire (1965/1987/1996) defendiam que o conhecimento também deveria ser construído coletivamente, em busca da transformação social.

Desse modo, podemos refletir quão importante é a mediação pedagógica na perspectiva crítica, por possibilitar o confronto e a desconstrução de determinados conhecimentos, “pseudosaberes” e objetivos que não são do interesse das classes dominadas, mas impostos hegemonicamente pelo projeto de educação neoliberal que tem impactado significativamente a formação dos(as) escolares, o trabalho docente, a organização, o funcionamento e a gestão escolar, o currículo, o tempo de nossas vidas, entre outros aspectos da questão educacional, injetados via o pacote das reformas educacionais, que tem recebido apoio de grupos empresariais diversos, orientados pelos organismos internacionais e defensores desse projeto.

O movimento desses grupos dominantes sobre a educação e a regulação estatal em seu favor vem defendendo determinados valores de mercado para esfera pública e isso não é nenhuma novidade para nós. Assim sendo, vivenciamos a exaltação de competências e habilidades alinhadas aos interesses mercantis em tempos de acumulação flexível, desemprego e do falso estigma do sucesso individual pelo empreendedorismo autônomo, quando, na verdade, o objetivo é mascarar o aumento do setor privado no controle dos serviços públicos e estabelecer a lógica neoliberalizante no modo de vida da sociedade.

E como resultado do projeto neoliberal na Educação nos deparamos com imposição de referenciais curriculares nacionais, itinerários formativos que reduzem os conteúdos históricos-sistematizados, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio na Educação Básica e da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) nas Instituições de Ensino Superior, que objetivam formar profissionais não pensantes e esvaziados de conteúdos históricos, filosóficos e científicos sob os postulados da neutralidade científica.

Ainda sobre pertinência de relacionar a perspectiva crítica e as práticas educativas, Saviani (2011) justifica a necessidade do(a) docente indagar sobre a relevância de tal disciplina ou conteúdo para o avanço intelectual do(as) estudantes.

[...] o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. (Saviani, 2011, p. 65).

Para tanto, a problematização dos conteúdos também é significativa para este autor, pois, ao nos questionarmos: porque ensinar Geografia? ou se ensinamos Geografia ou com a Geografia?, como tem pontuado Cavalcanti (2021), ou ainda, quais as finalidades dessa disciplina escolar?, teríamos respostas que forjar-se-iam elementos imprescindíveis ao planejamento e intencionalidade pedagógica.

Para ele, esse seria o caminho didático de aproximação entre os saberes sistematizados científicos e os saberes produzidos na escola. Isso porque os processos relativos aos métodos e avaliação do ensino devem ser apreendidos, como um conjunto de ações intencionais e objetivas que possibilitam a assimilação dos conhecimentos, ocorrendo, assim, o aprendizado, e este é o principal objetivo do processo pedagógico.

Para a efetivação do processo de aprendizagem, a escola precisa

possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar (Saviani, 2011, p. 66).

Contudo, a construção coletiva do saber (Vigotsky, 1984; Freire, 1965/1987/1996) é algo controlado pelas classes dominantes e, em contraposição a essa situação, a escola, os(as) educadores(as), e os(as) estudantes precisam de preparação para encaminhar uma proposta educativa crítica alternativa, que valorize as culturas, os objetivos e os valores, locais e regionais. Sendo assim, Saviani (2011, p. 80) esclarece que os princípios da pedagogia histórico-crítica levam o(a) docente a superar esse impasse na educação, ou seja, o controle sobre o que é ensinado nas escolas e, conseqüentemente, a formação desejada pelos opressores, uma vez que

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Por isso, consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica traz contribuições para desvendarmos os determinantes sociais que influenciam a prática educativa, os quais também são encontrados nas legislações educacionais, portarias, diretrizes, nas propostas curriculares estaduais e nacionais, nos cadernos formativos da “Escola da Escolha”, pois estes(as) podem apresentar ou apropriar-se de teorias críticas em seus conteúdos, mas na prática não coadunam com as referidas epistemes.

2.1.3 Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos

Prosseguindo com o diálogo sobre e com as pedagogias críticas, abordamos, agora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, elaborada por José Carlos Libâneo (2013), em seu livro “Didática”. Consideramos que a teoria do referido autor possui implicações teórico-práticas intimamente relacionadas com a pedagogia histórico-crítica em termos de concepção de mundo, de escola, docência-discência e de ensino/aprendizagem, por se pautarem “pela

centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (Saviani, 2019, p. 415).

Destarte, o referido autor coloca que

a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. É nesse sentido que em trabalhos mais antigos eu faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação (Saviani, 2019, p.415).

O referido autor, ao responder uma pergunta no Seminário sobre Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, realizado em Niterói, em dezembro de 1985, sobre o problema do desvio que muitas pessoas vinham empregando, ao suprimir a expressão “crítico-social” e, portanto, a denominarem de “pedagogia dos conteúdos”, afirmou que, mesmo assim, esta não deveria ser motivo de rejeição. Para ele,

A questão dos métodos está presente na palavra pedagogia. Acontece que as expressões se difundem e no final você fica com formas sem conteúdos. É por isso que se fala em pedagogia sem estar atento ao significado da palavra. Há uma fetichização, uma reificação dos conceitos. A vantagem da denominação “pedagogia histórico-crítica” é que não se predetermina o sentido. Se você não entende o que é “histórico” ou “crítica”, vai tentar inteirar-se do significado daquilo que lhe escapa, lendo e estudando os representantes da concepção. O problema da denominação “pedagogia dos conteúdos” é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação dessa proposta (Idem, 2011, p. 73).

Nesse sentido, o problema não estaria na proposta original de Libânio (1985), mas no desvio que os(as) leitores(as) promoveram, ao adotarem sua concepção ou tomarem conhecimento da expressão, não buscando se aprofundar acerca da teoria e da práxis do pensamento pedagógico do referido autor, como esclareceu Saviani. Isso porque Libâneo (1996, p. 70 grifo nosso) delimita de

forma assertórica o objeto de sua pedagogia, sem deixar nas entrelinhas o seu posicionamento político-ideológico. Sendo assim, afirma que,

Para a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, **a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe.** O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. (Libâneo, 2013, p. 72-73, grifo nosso)

Nesse sentido, o projeto da escola pública, segundo defende o autor, afigura-se por desenvolver uma função social, política e, acrescentaríamos ainda, emancipatória por meio da socialização dos conhecimentos sistematizados que instrumentalizam a luta efetiva dos povos na sociedade de classes. Contudo, apõe o autor, a escola não pode limitar-se a trabalhar apenas com a “problemática social cotidiana” (Libâneo, 2013, p.72), ou seja, no campo da empiria ou do espontaneísmo, mas deve relacioná-la aos conteúdos científicos, em prol de desenvolver nos alunos capacidades e habilidades intelectuais de natureza crítica, a partir da indignação dos fatos vividos.

Sendo assim, afirma ser esse o melhor método de assimilação dos conteúdos escolares. Reiterando essa discussão, o autor expõe que

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

Nesse caso, a mediação didática crítica deve desenvolver nos(as) estudantes as capacidades e habilidades intelectuais articuladas pela atividade

(ação, atitude, autonomia), propiciando, assim, a assimilação dos conteúdos socializados e a construção de noções sistematizadas e individuais que possibilitem a autoatividade de pesquisar, debater, criticar, dialogar, entender o mundo e a suas contradições, como exercício da cidadania. Ainda sobre esse pensamento, Libâneo (2013, p. 74) afirma que essa pedagogia deve tomar

[...] o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos, de estudo, e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo irem formando a consciência crítica face as realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios.

Ademais, é sabido que, além da pedagogia crítico-social dos conteúdos assegurar a socialização de conteúdos científicos na escola pública, enquanto pedagogia pertencente ao campo progressista, ela cumpre a função de servir aos(as) professores(as) como “um instrumento de luta [...] ao lado de outras práticas sociais” (Libâneo, 1996, p. 32). Desse modo, destacando tal função, evidencia a impossibilidade da “pedagogia progressista [...] institucionalizar-se numa sociedade capitalista” (Libâneo, 1996, p. 32).

Diante disso, discutiremos, em seguida, outra perspectiva progressista na educação. Aquela que, ao lado da pedagogia libertadora, forma uma proposta,

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

2.1.4 Pedagogia Libertária

O interesse pela transformação do modelo societário capitalista e o fim de autoritarismos constituem também o campo de outra corrente epistemológica que “nasceu da necessidade de se criar um sistema filosófico que pudesse abarcar os desejos das revoltas sociais.” (Ferreira, 2012, p. 22). Além disso,

para sermos mais precisos, tal frente de pensamento tem por objetivo a aniquilação do papel do Estado como agente autoritário que governa, controla e organiza a sociedade de classes⁴¹.

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

Ademais, conforme destacamos no início da seção 4.1, consideramos importante trazermos ao debate os encaminhamentos da Pedagogia Libertária também denominada pelos próprios anarquistas como “pedagogia da prática” (Saviani, 2019). Por conseguinte, não poderíamos excluí-la de nossas discussões referentes ao grupo das perspectivas contra-hegemônicas, pois se assim tivéssemos prosseguido, estaríamos endossando o preconceito com que o Anarquismo e seus teóricos têm enfrentado ao longo da história.

Além disso, iríamos na contramão do que esta corrente filosófica objetiva combater no seio da sociedade de classes, especificamente os preconceitos direcionados às minorias sociais, e é sobre isto que Ferreira⁴² (2012), assertivamente, discute em sua dissertação de mestrado, intitulada “Educação e sociedade: Lições pedagógicas”, de Maria Lacerda de Moura (1887-1945), defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

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

42 Na leitura desta autora, “Muitos dos que lêem o anarquismo tendem a fazer uma leitura que ou passam rapidamente por ele, sem se importar em conhecer com detalhes suas prioridades, ou falam do pensamento, imbuído por preconceitos, ideologias que não permitem o conhecimento sobre a corrente.” (Ferreira, 2012, p. 28).

Nesse sentido, cabe agora entendermos alguns pressupostos teóricos e práticos da didática da pedagogia libertária. Ainda segundo Ferreira (2012, p. 40), a contribuição dos libertários na educação brasileira demonstra que

Essa concepção se ocupou em indagar a ordem social da época, depois em pensar na nova ordem para essa sociedade e, por fim, nos elementos de manutenção dessa sociedade por meio da escola. Por isso, para a manutenção de uma sociedade chamada de àcrata⁴³ seria necessária uma educação adequada às perspectivas libertárias.

Quanto aos pensadores clássicos libertários que se destacaram por também se preocuparem com questões relativas à educação, Ferreira (2012, p. 41 grifo nosso) coloca que

[...] Foram vários os nomes dos pensadores clássicos, entre eles e suas respectivas obras mais importantes no âmbito da educação, estão: Johan Kaspar Schmidt (1806-1856), filósofo alemão, atendido com o pseudônimo Max Stirner, que deixou uma expressiva contribuição no seu artigo. O falso princípio da nossa educação em 1979; Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), filósofo, político e economista francês, contribuiu com a sua discussão sobre educação politécnica; Mikhail Aleksandrovitch Bakunin (1814-1876) anarquista russo que atuou em muitas barricadas, contribuiu também com a sua concepção sobre instrução integral; **Jean-Jacques Élisée Reclus (1830-1905), foi um geógrafo e anarquista e no seu trabalho O Homem e a Terra, apresentou a sua contribuição na relação, educação, homem e natureza; por fim, Piotr Alexeyevich Kropotkin na junção do trabalho cerebral e do trabalho braçal.**

Ao apresentarmos os pensadores anarquistas que abordaram a educação elencados na dissertação que citamos anteriormente, destacamos a participação de dois geógrafos, o francês Élisée Reclus e o russo Kropotkin (1842-1921), tecendo breves considerações acerca de suas perspectivas, na seção a seguir.

Destarte, é interessante situarmos que as ideias anarquistas circulam no Brasil desde o século XIX e foi através dos experimentos libertários de pensadores europeus que sua influência foi adotada pelos(as) pedagogos(as) brasileiros(as), dentre as referências experimentais, a que mais ganhou notoriedade entre os(as) educadores(as) do país foi a da Escola Moderna de Francisco Fer-

43 “Construção de uma sociedade sem a imposição da autoridade centralizadora nas demais relações.” Nota de rodapé 19, encontrada no trabalho de Ferreira (2012).

rer y Guardia⁴⁴. Nesse sentido, a escola moderna “tinha uma educação pautada na racionalidade e cientificidade, na intenção de tornar as pessoas livres, conscientes e emancipadas dos preconceitos de religião e de pátria, sendo capazes de reivindicar seus próprios interesses” (Ferreira, 2012, p. 48-49).

Ademais, Saviani (2019, p. 182) acrescenta que os “ideais libertários difundiram-se no Brasil na forma das correntes anarquista e anarcossindicalista. A aquela mais afeita aos meios literários e esta diretamente ligada ao movimento operário.” Em relação à educação, afirma o referido autor que “esta ocupava posição central no ideário libertário [...] a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escola autônoma e autogeridas” (Saviani, 2019, p. 182). Isto é, não governada pelo Estado, mantida sob a gestão dos(as) trabalhadores(as) para os(as) seus/suas filhos(as), já que nas escolas públicas não havia vagas para estes e, por outro lado, não podiam mantê-los(as) nestas instituições.

A respeito das posições críticas e das proposições práticas dos libertários, essas

[...] denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer [...], e os traduziam e divulgavam na imprensa operária. Mas não ficavam apenas no estudo das ideias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como a Escola Libertária Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola Livre 1º de Maio, em 1911, e as Escolas Modernas. Estas proliferaram de modo especial após a morte de Francisco Ferrer, inspirador do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol pelo crime de professar ideias libertárias. Também no Brasil as Escolas Modernas foram alvo de perseguição, sendo fechadas pela polícia. A última delas teve suas portas fechadas em 1919 (Saviani, 2019, p. 182-183 grifo nosso).

44 Nasceu em Barcelona, numa família de camponeses católicos, militou em movimentos anti-clericais, tendo participado de movimento da anti-monarquia em 1886. Foi obrigado a ficar exilado e a se juntar em Paris aos meios anarquistas. A escola Moderna, pensada por Ferrer, tinha como elementos, uma educação sem diferenças científica, laica e com uma co-educação dos sexos e das classes (Ferreira, 2012, p. 33).

Conforme podemos denotar as teorias pedagógicas trabalhadas neste subitem partilham de um objetivo comum, a transformação social e a luta de classes por um mundo mais justo, a partir do acesso coletivo aos saberes sistematizados e científicos confrontados com a leitura da realidade social vivida, mas não distanciada da totalidade-mundo. Sendo assim, as práticas pedagógicas que envolvam atividades relacionadas ao descrever, analisar, comparar, criticar, dialogar, questionar, discutir, perguntar, decidir coletivamente, fazem completo sentido para as tendências contra-hegemônicas ou progressistas.

Esse caminho tem extrema relevância, pois, conforme Saviani (2011), o saber elaborado também é um meio de produção de que a classe trabalhadora precisa se apropriar e a escola é o principal espaço para essa socialização. Ainda nesse sentido, Libâneo (2013) defende que o conhecimento sistematizado seja assegurado à classe dominada, pois só por meio do acesso ao conhecimento científico a participação do povo na luta social se efetivaria. Entretanto, concordamos com Chervel (1990) e Albuquerque (2023), quando discutem que a escola e as disciplinas escolares não só socializam ou difundem conhecimentos, mas também cumprem a função de produzi-los.

Outro fator existente é que nesse processo de produção de conhecimentos na escola há também a ação de reconstrução/desconstrução e, para isso, o(a) docente, ao valorizar os saberes cotidianos trazidos pelos(as) estudantes, deve ir além dessa etapa, buscando superá-los a partir da mediação dos saberes científicos. Logo, se assim desenvolvermos a prática de ensino escolar, este espaço do saber será produtor de conhecimento.

É olhando para o desenvolvimento histórico da educação e da sociedade como determinantes sociais que as concepções pedagógicas críticas podem confrontar as contradições da materialidade socioespacial, as criticarem e as denunciarem a partir das práticas sociais dos homens e mulheres ao longo do tempo. No entanto, esse processo denota a ideia de movimento e, se há movimento, esse fato pode condicionar mudanças, basta esperarmos e estarmos

conscientes do porquê e para onde queremos chegar, em prol do bem coletivo e contra as desigualdades econômicas (re)produzidas no espaço geográfico. E é sobre isso que a Geografia Crítica pode nos orientar em consonância às Pedagogias progressistas, Contra-Hegemônicas e à Teoria Histórico-Cultural.

2.2 Geografia Crítica: Matriz de pensamento⁴⁵

O imbróglio político e social que existia no Brasil, antes e como resultado dos auspícios do discurso autoritário, nacionalista, escrupuloso e da condução desenvolvimentista da Ditadura Militar, exigiu a adoção e o fortalecimento de uma Geografia orientada por uma nova matriz epistemológica, que amparasse esta ciência na análise espacial das relações sociais e relações sociais de produção, na passagem de um Estado acumulador para um Estado de democratização lenta, fragilizada e de cidadania mutilada, que abriu-se a praticar a ideologia mercantil. Sendo assim, o que colocamos, em linhas gerais, é o marco de um novo momento para a Geografia brasileira com novas demandas para a compreensão da totalidade-mundo.

No mundo, esse movimento não decorreu de um contexto tão diferente. Conforme Andrade (2008, p. 21 grifo nosso),

As grandes revoluções que foi submetido o conhecimento geográfico no pós-guerra [...] os neopositivistas, entusiasmados com o desenvolvimento das técnicas e das máquinas, procuraram, em nome da “neutralidade científica”, despolitizar formalmente a Geografia, procurando torná-la uma matemática espacial. Para isso eles renegaram as preocupações e diferenciações regionais, utilizaram dados estatísticos em bloco, como se os espaços e os níveis de desenvolvimento fossem homogêneos, e matematizaram a Geografia. Com seus métodos, e eles tinham mais preocupações metodológicas que epistemológicas, **prestavam grande serviço aos governos autoritários que procuravam desenvolver o crescimento econômico, sem dar importância aos custos sociais e ecológicos deste desenvolvimento.** Foi assim uma geografia a serviço das ditaduras, no plano interno, e das grandes empresas que procuravam uniformizar e integrar o mundo

45 Nesta seção apresentaremos alguns “fragmentos” conforme asseverou Suertegaray (2005) ao discutir a Dialética, o Materialismo Histórico e relação entre Geografia e Marxismo, visando construir nossas inferências acerca dos encaminhamentos da Epistemologia do Materialismo Histórico na Geografia Crítica.

capitalista, no plano externo. Naturalmente, o agravamento da pobreza, a destruição da natureza e a reação das forças populares, no plano político, atingiram também a Geografia, e surgiu o que se chamou Geografia Crítica ou Geografia Radical [...].

Nos Estados Unidos, Canadá e na Europa não anglo-saxônica, a adesão à abordagem crítica dá-se na década de 1960. Porém, o grande interesse pela obra de Karl Marx e Frederick Engels⁴⁶ e outros teóricos se intensifica desde o contexto do mundo pós Segunda Guerra Mundial⁴⁷ (Andrade, 2008). No Brasil, esse momento de renovação da Geografia ocorre na década de 1970, quando aqui geógrafos e geógrafas se posicionam contrariamente às perspectivas das Geografias, Clássica, Moderna e Teorético-Quantitativa (Corrêa, 2000), quanto as suas interpretações espaciais, favoráveis aos governos autoritários e desfavoráveis à classe trabalhadora oprimida e da natureza, tendo em vista o modo de produção vigente.

Conforme já adiantamos na abertura do item 3.5, especificamente por meio das rodas de rodapé 39 e 40, a corrente crítica da Geografia compreende geógrafos(as) marxistas e não-marxistas. Quanto a estes últimos, destacaremos aqueles de formação anarquista, cerne da breve discussão que teceremos no item 4.3. Ainda sobre os(as) não-marxistas, é preciso ressaltarmos que houve geógrafos(as) adeptos(as) de outras abordagens epistemológicas no bojo do movimento renovador da ciência geográfica que, por sua vez, são consideradas alternativas às geografias conservadoras do *status quo* societário histórico de acumulação primitiva. Esses, inicialmente, serviram ao imperialismo eurocên-

46 Para um melhor entendimento da relação entre Marxismo e Geografia, especificamente sobre os métodos: dialético e materialista histórico, indicamos a leitura do capítulo 4 do livro: Notas sobre Epistemologia da Geografia de Suertegaray (2005) bem como o texto Perspectivas da Geografia de Christofolletti (1985); Andrade (2008) e dos próprios geógrafos críticos indicados nas obras destes(a).

47 No pós-guerra, observou-se maior interesse pelo marxismo entre os geógrafos, quando se tentou fazer a reconstrução da Europa. Nessa ocasião, vários geógrafos franceses, como J. Tricart, J. Dresch, Pierre George, Michel Rochefort, Bernard Kayser, Yves Lacoste, chegaram a participar dos quadros do Partido Comunista Francês, que tivera grande destaque durante a resistência à ocupação alemã. Estes geógrafos não só passaram a procurar caminhos para a explicação geográfica, dentro da filosofia marxista, como também procuraram conciliar os velhos princípios do possibilismo francês com a dialética hegeliana-marxista (Andrade, 2008, p. 203).

trico, depois, ao neocolonialismo dos Estados capitalistas na modernidade e, posteriormente, pelo enfoque funcionalista do espaço, aos governos autoritários, ou seja, pelo viés das Geografias que citamos no parágrafo antecedente, cujas epistemes positivistas e neopositivistas reinaram.

A respeito das geografias alternativas, aquelas advindas do movimento renovador, representadas pelas correntes humanista/subjetivista/corporeidade, com Yi-Fu Tuan, e da integralidade, com Jean Tricart, avaliamos que não cabe serem discutidas na proposta deste item, embora tenham algo em comum com os(as) geógrafos(as) marxistas: o foco em referenciar o espaço como palco de suas reflexões sobre homem e a natureza (Christofoletti, 1985; Moreira, 2009). Isso porque o que nos interessa aqui é a corrente baseada no materialismo histórico e dialético, sobre a qual passamos a abordar a partir de então.

Para Suertegaray (2005, p. 26), a relação entre Marxismo e Geografia remete à obra de Massimo Quaini (1979), que “marca, juntamente com outras[...], a ruptura e a crítica de um segmento de profissionais da Geografia com o fazer geográfico de leitura positiva.” Desse modo, esse geógrafo italiano buscou, através de categorias encontradas nas obras de Marx, analisar os “efeitos da acumulação primitiva sobre a passagem das “sociedades naturais” primitivas [...] às sociedades históricas industriais [...], de modo a enfatizar [...] as bases ecológico-territoriais das sociedades na história” (Moreira, 2009, p. 53).

Ademais, Suertegaray (2005, p. 26) coloca uma grande questão: “Em que consiste o método marxista?” e responde que “Esta é uma tarefa não tão objetiva, ou melhor, de difícil definição positiva.” Mas, a referida autora a enfrentou, direcionando-nos enquanto analistas das Epistemologias da Geografia. Desse modo, é justamente nesta questão que nos detemos a apresentar, tomando como referências as obras de Suertegaray (2005) e Moreira (2009), para a realização de tal tarefa, ou seja, ao enfocarmos a perspectiva basilar dos geógrafos adeptos ao materialismo histórico.

De acordo Andrade (2008, p. 202-203 grifo nosso), estes buscavam na,

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

Nessa linha de pensamento, Suertegaray (2005) afirma que, na perspectiva de análise crítica, Milton Santos, o geógrafo crítico marxizante brasileiro, construiu⁴⁸ o que particularmente vislumbramos como uma das máximas da sua vasta produção acadêmica, o conceito totalizante (Moreira, 2009) de formação socioespacial. Para ele:

Modo de produção, formação social, espaço — essas três categorias são interdependentes. Todos os processos que, juntos, formam o modo de produção (produção propriamente dita, circulação, distribuição, consumo) são histórica e espacialmente determinados num movimento de conjunto, e isto através de uma formação social [...]. Os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada. Deste ponto de vista, as formas espaciais seriam uma linguagem dos modos de produção. Daí, na sua determinação geográfica, serem eles seletivos, reforçando dessa maneira a especificidade dos lugares (Santos, 1977, p. 86-387).

Ainda, conforme Santos (op cit., p. 87), “Os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem-na no espaço.” Ou seja, quão interdependentes são o espaço e a sociedade na medida em que a formação social o produz e é produzida por este. Nesse sentido, Moreira (2009, p. 113) analisa que é como se sociedade e espaço fossem as duas faces do espelho,

não como uma relação reflexa, mas como uma que vem da outra, como produtos recíprocos. A sociedade se produz, produzindo o seu espaço; e o espaço se produz, produzindo a sociedade - tudo é um mesmo e único modo de produção. [...] a sociedade faz o seu espaço e o espaço faz a sociedade, esta se transformando numa formação socioespacial.

48 Santos (2004) destaca em nota de rodapé, na página 240, que formulou o conceito de formação socioespacial em trabalho anterior, ou seja, no artigo “Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método”, publicado em 1977.

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

Ao trazermos Milton Santos para essa discussão, embora de modo pontual, diante da imensurável riqueza teórica deste, confiamos ainda, minimamente, ter conseguido apresentar o potencial da Geografia Crítica, por meio de uma abordagem, a miltoniana, a fim de explicitarmos como a Geografia analisa o espaço e a sociedade sob a base da teoria marxista. Por outro lado, pressupomos que este geógrafo seja uma das maiores referências da Geografia Acadêmica nacional e internacional, para os(as) professores(as) e estudantes da Geografia Escolar no ensino básico do país, assim como também é para as disciplinas escolares de Artes, Sociologia, História, entre outras.

Por consequência ou ressonância disso, ressaltamos não ser tal escolha e pensamento motivos para a desvalorização de outros autores e suas abordagens geográficas de igual perspectiva de método e teoria. Assim sendo, e com o intuito de indicarmos alguns destes geógrafos responsáveis pela construção de uma Geografia Marxista no Brasil, destacaremos, a seguir, alguns expoentes e suas perspectivas neste campo, das quais também somos adeptos.

Sendo assim, para Wanderley Messias da Costa e Antônio Carlos Robert de Moraes (1984), o objeto da Geografia seria o processo social de valorização do espaço (ontologicamente ligado ao valor-trabalho em Marx). Outro expoente é o próprio Ruy Moreira, a partir do livro: *A Geografia serve para desvendar máscaras sociais*, publicado em 1979. Este geógrafo toma o espaço como uma totalidade social constituinte de uma totalidade social mais completa e reveladora da formação econômica e social e dos seus movimentos.

Ademais, a produção do referido autor também é aurífera e, entre suas inúmeras produções acadêmicas, o livro: “O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes de renovação”, apresenta os caminhos da renovação da Geografia e suas relações com a Geografia Clássica, a partir de sete autores, a maioria deles baseado no marxismo e em Yi-Fu Tuan, na fenomenologia. Outros nomes que compõem o espectro do movimento de renovação na obra de Moreira (2009) são David Harvey, Neil Smith, Massimo Quaini, Jean Tricart, Milton Santos e Yves Lacoste. Certamente, houve outros(as), mas estes renovadores foram escolhidos a critério⁴⁹ do referido autor. Tal teórico transita com maestria da epistemologia à história da Geografia, do ensino da geografia escolar à definição da Geografia, de modo que ultrapassemos, “De uma geografia de homens para o capital para uma geografia dos homens para si mesmos.” (Moreira, 2009 p. 50), trazendo muitas contribuições às Geografias e aos(as) geógrafos(a) deste país.

Destarte, além de Massimo Quaine, outros geógrafos críticos de outras nacionalidades influenciaram a renovação da geografia brasileira, por meio de obras traduzidas para a Língua Portuguesa (Christofolletti, 1985). Entre alguns nomes que podemos mencionar, estão: Yves Lacoste, David Harvey, Neil Smith, Edward Soja. O francês, Yves Lacoste, trouxe rupturas no pensamento geográfico brasileiro, a partir das contribuições presentes na obra “A Geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra”, da qual enfatizamos passagens importantes, quando tecemos uma crítica à Geografia Clássica Escolar no item 3.2.1.

De naturalidade britânica, David Harvey escreveu, em solo norte-americano, a obra “Justiça Social e a Cidade”⁵⁰, de 1973 traduzida em 1980. Esse

49 Na apresentação do livro, Moreira (2009, p. 9) diz o seguinte: “É certo que trata-se de um critério de escolha do autor. E também é certo que é controverso o conceito de renovação aqui usado. Já foi dito por alguém que o tradutor frequentemente trai a obra que traduz. O mesmo se pode dizer do analista de ideias. É inevitável que a crítica confunda as ideias que analisa com as suas próprias. E a tal ponto que o leitor já não sabe o que é da obra e o que é do analista. Isto vale para os critérios de escolha. Mas é a reflexão sobre as ideias, críticas e soluções desse período, mesmo que limitada a essas sete obras e autores, o propósito deste volume que o leitor tem nas mãos.”

50 “Harvey combina nesse livro categorias formais da new geography, como forma e processo, e conteúdos sociais e críticos da nova posição, introduzindo como base de análise o conceito de justiça distributiva territorial” (Moreira, 2009, p. 46).

professor tem passagem pela Universidade John Hopkins, em Baltimore, depois “retornou à Inglaterra para ocupar cátedra em Mackinder, em Oxford, ministrando cursos esporádicos na John Hopkins.” (Costa, 2005, p. 2). Desde 2001, é professor de Antropologia do centro de Pós-Graduação da City University de New York.

Já o escocês Neil Smith (1954-2012) foi professor de Geografia e Antropologia da City University de New York e David Harvey muito o influenciou. Ele publicou em 1984 a versão original do livro: “Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço”⁵¹, também escrito em território norte-americano e somente, em 1988, tem sua versão em Língua Portuguesa.

O livro, “Geografia pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica”, de Edward Soja (1940-2015), geógrafo estadunidense natural de Nova Iorque e que atuou como professor emérito de Planejamento Urbano na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), nos convida a tomar o espaço como uma categoria central na análise do social, inclusive como uma categoria epistêmica relevante e que foi negligenciada no historicismo. Para ele, o espaço é organizador da sociedade e deve ser pensado ontologicamente pela tríade espaço-tempo-ser, a partir da teoria social crítica, dado o seu papel crucial no processo de construção social (Costa, 2018).

Desse modo, trouxemos ao debate as contribuições teóricas de autores como Milton Santos e Ruy Moreira, como pensadores brasileiros de uma Geografia à luz do materialismo histórico. Dessa base epistêmica, partilharam do mesmo arcabouço os intelectuais internacionais citados no parágrafo anterior, responsáveis por teorias geográficas que renovaram a Geografia Brasileira pelo viés de análise crítica, conforme analisaram Christofolletti (1985) e Moreira (2009). Dito isso, construiremos com os escritos a seguir breves reflexões que abordam a relação Geografia e Anarquismo, fechando, assim, as análises das teorias críticas da Pedagogia, Geografia e Psicologia.

⁵¹ Nele, Smith materializa um projeto de meados de 1980, no qual busca equacionar dois problemas: o filosófico relativo ao conceito de natureza e espaço, já visto em sua consonância, e o teórico sobre pensar a realidade mutante com elementos apropriados da Geografia. Natureza e espaço, assim como desenvolvimento desigual, são conceitos [...] repensados, rompendo Smith com os seus modos tradicionais de entendimento, seja no âmbito da Geografia, seja no do marxismo, por onde o pensamento de Smith circula. (Moreira, 2009. p. 50)

2.3 Geografia e Anarquismo: Interfaces e possibilidades na perspectiva da Geografia Escolar Crítica

A Geografia tem a proeza, enquanto ciência, de ter dois teóricos precursores da relação entre esta ciência e o Anarquismo. Sendo assim, destacaram-se nesta corrente, muitas vezes esquecida ou silenciada, os geógrafos, “Élisée Reclus e P. Kropotkin, em suas críticas à sociedade burguesa, [...] por uma evolução libertária [...]” (Andrade, 2008, p. 197). Sobre as perspectivas destes geógrafos, Cattaneo (2005, p. 42 grifo nosso) evidencia que

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

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

Trata-se do livro “A Geografia Escolar na Ditadura Militar: a prestidigitação do trabalho”, de José Gilberto de Souza, publicado em 2022 e do texto “A Geografia Escolar que fala ao Brasil: das ofensivas ideológico-mercantis ao fortalecimento da educação popular – o que aprendemos com o passado nos servirá para a luta presente?”, de Maria Adailza Martins de Albuquerque e publicado em 2022 no livro “A Geografia que fala ao Brasil”. Nesse sentido, traremos adiante alguns pensamentos dos geógrafos anarquistas presentes nessas obras, a fim de entendermos suas perspectivas e o que ensejam para a atualidade.

Antes disso, colocaremos a perspectiva dos geógrafos anarquistas presentes em Andrade (2008, p. 89):

Para Reclus, os geógrafos deveriam fazer uma análise a partir dos seguintes princípios: que a sociedade está dividida em classes sociais, em consequência das formas de apropriação dos meios de produção; que esta diferença de classes provoca a luta entre as classes dominadas que aspiram a melhor sorte e as classes dominantes que não querem perder o controle do poder e das riquezas; finalmente, que há uma tendência ao aperfeiçoamento individual e à melhoria das estruturas sociais em face do aperfeiçoamento progressivo do homem. Desta conclusão resultava do seu cientificismo, isto é, da idéia de que a ciência desenvolvida era capaz de solucionar os problemas e de aperfeiçoar socialmente os homens, e da sua crença inabalável no progresso.

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

Já o geógrafo russo, Kropotkin,

Como geógrafo, ele tinha grande paixão pela observação da natureza e acreditava em um verdadeiro poder mágico da ciência. Era um cientista e admitia que tanto nas ciências naturais - e para ele a Geografia era uma ciência da natureza - como nas ciências sociais existiam leis gerais que regiam os fenômenos. Manteve-se fiel ao positivismo e admitia que a dialética, defendida por Marx e Engels, não podia dar uma contribuição positiva ao desenvolvimento das ciências. Preocupava-se muito com a educação e com o papel a ser desempenhado pela Geografia no processo educativo. Seu comprometimento com o naturalismo levou-o a admitir certo determinismo físico-natural e étnico sobre a evolução dos povos, embora condenasse as discriminações raciais, bem acentuadas entre os europeus (Andrade, 2008, p. 93).

Sobre as preocupações educacionais da juventude, Piotr Kropotkin,

admirando os princípios de Pestalozzi, [...] condenou a forma como era feito o ensino de modo geral, e o ensino da Geografia em particular, que, por ser muito teórico e rico em nomenclatura, não despertava o interesse dos estudantes; achava que os professores deveriam usar livros de viagens, de descrições de hábitos e de costumes dos vários países para despertar o interesse dos estudantes; levá-los ao campo a fim de que, pela observação, compreendessem melhor as formas de relevo, a estrutura do meio rural e urbano, enfim, da paisagem [...] e, a partir daí, pudessem melhor com-

preender e interessar-se pelos textos didáticos, a respeito de áreas que não poderiam ser diretamente contactadas. Achava ainda que o ensino não era neutro, nem a ciência, admitindo que a Geografia, aliada à Antropologia, ciência por que tinha verdadeira fascinação, deveria encaminhar os estudantes para maior compreensão dos vários povos, fazendo desaparecer as fronteiras existentes, alimentar um sentimento fraterno com as diversas raças e culturas e contribuir para a paz e a compreensão internacionais. Admitindo o futuro desaparecimento do Estado, [...] propugnava pela preparação dos jovens para viverem em uma sociedade livre, aberta a todos os povos, sem ricos e pobres, sem dominadores e dominados e administrada por associações e sindicatos (Andrade, 2008, p. 95).

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

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

Passaremos agora a pontuar a atualidade do pensamento dos geógrafos libertários para o enfrentamento de contextos conservadores/opressores e de ofensivas ideológico-mercantis na educação e na geografia escolar em particular. Sendo assim, Kropotkin (1986 *apud* Souza, 2022, p.133) questiona:

Onde vamos encontrar professores para levar a cabo essa imensa tarefa de educação? Responde ele próprio: Não nas filas desse triste exército de professores aos quais condenamos a ensinar durante toda sua vida, que são enviados a um povo com o qual carecem de toda relação intelectual de reciprocidade. Não nas fileiras daquelas que veem no ensino uma profissão assalariada e nada mais.

O pensamento de Kropotkin quanto à docência está no papel da revelia do conhecimento científico como instrumento de libertação e de transformação da sociedade de classes; da relação recíproca, ou seja, de uma pedagogia relacional, mediadora, de trocas, de disponibilidade ao outro e não, como uma atividade semelhante ao trabalhador alienado, que produz mais-valia para o Estado e demais dominadores, visando apenas, como resultado do trabalho pedagógico prestado, o valor de troca chamado salário.

Destarte, Albuquerque (2022, p. 241) destaca que,

Em nível mundial Reclus e Kropotkin (2012) já falavam de possibilidades outras para a Geografia escolar, mas por aqui a Geografia estava vinculada a um projeto dominante, seja no período colonial seja no imperial ou no republicano.

Uma vez desenvolvida por práticas mnemônicas, nomenclatura e a serviço do projeto dominante, Kropotkin (1986 *apud* Souza, 2022, p.137) diz que “nada é mais árido e menos atrativo em muitas escolas que aquilo que nelas é batizado com o nome de Geografia.” Sendo assim, a geografia anarquista compreende as dinâmicas espaciais, a partir de uma perspectiva libertária, valorizando a diversidade, a autonomia e a participação popular. Ela também propõe formas alternativas de organização territorial do espaço, baseadas na cooperação, na autogestão e na ecologia. Essa última ganhou relevo mais recentemente conforme aponta Silveira⁵² (2005). A geografia anarquista é, portanto, uma geografia crítica, criativa e transformadora.

52 Cattaneo (2005, p. 42 grifo nosso) coloca que: Além de Reclus e Kropotkin, alguns outros geógrafos se interessaram por uma Geografia anarquista. Estes concentraram suas publicações principalmente na revista norte-americana *Antipode*, no auge da chamada “Geografia Radical”, nos anos 70. Publicações sobre os pensamentos de Reclus e Kropotkin, é claro, se faziam presentes no periódico. Mas também havia textos anarquistas sobre **ecologia, ambiente, urbanismo e geografia política**. Entre os autores que mais contribuíram com os textos sobre Geografia e anarquismo estão Myrna Breitbart e Richard Peet. A maioria dos textos incorporava a dimensão anarquista não do ponto de vista metodológico (predominantemente materialista histórico), mas sim do ponto de vista de uma organização espacial e ambiental onde o anarquismo se fizesse presente, como se fez durante a Revolução Espanhola (1936-1939).

2.4 A Teoria Histórico-Cultural na perspectiva Vigotskyana

Na perspectiva histórico-cultural, os aprendizes também são entendidos como sujeitos ativos na construção de conhecimentos, pois estão inseridos numa determinada cultura que permite a eles avançarem na internalização de símbolos e no estabelecimento de estruturas cognitivas, portanto, respeitam-se os estágios de desenvolvimento individual, os quais favorecem à aprendizagem, através da mediação com outros sujeitos, mas a referida aprendizagem também contribui para o desenvolvimento e para a construção dos conceitos espontâneos e científicos (Vigotsky, 1984/1988).

Essa teoria também contrapõe-se às visões que afirmam o inatismo e o empirismo como responsáveis pela natureza do conhecimento humano, porque, para que as construções psicológicas ocorram ativamente, se atribui relevância ao papel das interações sociais e das atuações ambientais dos sujeitos, pois é por meio dessas atividades que homens e mulheres adquirem coletivamente a cultura em um determinado momento histórico, com seus sistemas simbólicos ou semióticos, dentre outros elementos próprios de cada contexto sócio-histórico.

A linha teórico-conceitual vigotskyana explica que os processos de formação das funções psicológicas superiores, características tipicamente humanas, são produtos oriundos da interação social. Nesse processo, destacamos o papel da microgênese (evolução sociocultural) como principal responsável pelo desenvolvimento dos indivíduos, na qual os instrumentos e signos são construídos coletivamente no interior dessa cultura, promovendo a aprendizagem e/ou funções psíquicas cada vez mais superiores, ou seja, complexas, do ponto de vista cultural.

Já as funções psicológicas elementares correspondem à linha natural do desenvolvimento, ou seja, são processos comuns a humanos e animais, como, por exemplo, as sensações, atenção não consciente, memória natural, reações

emocionais básicas. Cabe ressaltar que essas características comuns entre humanos e animais se assemelham até certo momento à vivência humana, porque no caso do recém-nascido o ambiente é quem controla as ações, não havendo nessa fase ação consciente do indivíduo ainda bebê.

A aquisição das funções psicológicas superiores dá-se em primeiro plano pelo acesso e atuação dos sujeitos com os instrumentos de mediação simbólica, sejam eles do tipo físico ou psicológico. Sendo assim, essa mediação tem papel crucial para o que Vigotsky chamou de *Lei geral do desenvolvimento* cultural dos indivíduos, o que corresponde a Lei da dupla formação das funções psicológicas superiores.

Essa tese afirma que os processos psicológicos superiores, decorrentes da linha social e cultural, a saber: “atenção ativa e consciente, pensamento abstrato, memória voluntária, afetividade, etc” (Mestres e Gõni, 2006, p. 105), ocorrem primeiramente no plano interpsicológico, ou seja, intermental, o que quer dizer na interação social, para depois surgirem no plano individual, dessa forma, intrapsicológico ou intramental. Para que o segundo plano se desenvolva, deve haver a internalização dos conceitos, um processo de transição entre o conhecimento intermental para o intramental. Ainda de acordo com Mestres e Gõni (2006, p. 107), a internalização é uma “reconstrução interna de uma atividade externa”, ativada através da mediação dos instrumentos e signos utilizados juntamente a alguém mais experiente na cultura.

Sendo assim, a linguagem como um sistema de signos culturais pode ser considerada, ao longo de sua aquisição, como uma atividade (intermental). Essa aprendizagem é responsável por intermediar o sujeito a compreender os elementos e/ou objetos do meio em que vive, pois, cada palavra é um conceito generalizado, após reconstruí-lo internamente. Nesse sentido, podemos citar, como exemplo, a palavra mesa, que será reconhecida em qualquer ambiente por suas características gerais elaboradas pela cultura que a definiu como mesa. Para tanto, o indivíduo passa a utilizar-se dos conceitos generalizados oriundos

da língua materna para se comunicar, o que caracteriza um processo intramental, no qual os sujeitos passam a falar, ou seja, uma ação que ocorre através da mediação, mas que sua aprendizagem é realizada ativamente. Daí o seu caráter ativo, considerando-se, nesse processo, as capacidades fisiológicas da espécie, a vivência com a língua materna, principalmente, a cultura linguística e a autorregulação consciente do indivíduo.

Os sistemas numéricos, escritos, representacionais, também chamados de sistemas semióticos, são os instrumentos do tipo psicológico que permitem o avanço dessa construção intelectual humana. A cada compreensão gradual e progressiva desses sistemas semióticos, os sujeitos dão saltos qualitativos nos processos de aprendizagem. Em suas (inter)atuações, eles chegam sozinhos a um nível de desenvolvimento construído ativamente, dando saltos qualitativos, por meio da mediação. Nesse contexto, Vigotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁵³, para evidenciar os níveis de desenvolvimento cognitivo nas crianças. Assim,

Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança [...] ao primeiro destes níveis chamamos de nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (Vigotsky, 1988, p. 111)

53 Em trabalhos anteriores, referenciávamos por ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), em razão do acesso que tínhamos a algumas das primeiras traduções de obras de Vigotski para o português brasileiro e do memorável livro: “Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação”, de Teresa Cristina Rego. Mas, ao tomarmos consciência dos apontamentos e críticas da professora Zoia Prestes (formada e mestre pela Universidade de Moscou, que apresenta uma brilhante dedicação aos estudos da escola de Vigotsky, produção acadêmica e tradução do russo para a língua portuguesa de algumas obras deste), que foram expostas na entrevista concedida pelo professor Jade Janer Moreira Lopes à revista: *Gira Mundo* (v.6, n. 12, p. 117-140. jul./dez. 2019), do departamento de Geografia do Colégio Pedro II, adotamos o que a referida autora defende. Para ela, devemos trocar as palavras proximal por iminente, experiência por vivência e fala por linguagem. Foi o que nos apresentou o professor Jader Janer, significando nosso primeiro contato com os dizeres de Zoia Prestes, posteriormente acessamos sua tese: **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. Apresentada em 2010 a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/web/ufp/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em 09 mai 2023.

Segundo o teórico, o processo de formação de conceitos se inicia muito antes da criança entrar na escola, chamando-os de conceitos espontâneos. Nesse sentido, é oportuno levarmos em conta as experiências que o sujeito já construiu, os conceitos já elaborados e relacioná-los à formação de conceitos científicos no espaço escolar.

Essa realização indica os processos intelectuais “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar” (Vigotsky, 1984, p. 85) da criança e do adolescente, que já foram construídos diante de suas experiências interacionistas. Cabe ressaltar que esse é um processo diferenciado e individual, que depende das possibilidades de aproximação desse sujeito a determinados objetos de conhecimento e da atribuição símbolo-significado internalizada em sua zona de desenvolvimento efetivo.

O outro nível de desenvolvimento é o potencial:

O que uma criança pode fazer com o auxílio de adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (Vigotsky, 1988, p. 112)

Assim, a aprendizagem pode ser entendida como uma ação construída e internalizada pelo sujeito perante a mediação que ocorre através de diferentes pessoas (familiares, amigos, docentes etc.). Na escola, esse processo é coletivo e envolve a cooperação de todos os indivíduos que convivem na comunidade escolar. O aprendizado, então, efetua-se na participação social, ou seja, entre professores(as) e alunos(as), e entre os(as) diversos(as) estudantes da sala.

Para tal efetividade, há a necessidade da criação de situações desequilibradoras. A problematização da realidade através de questionamentos frequentes caracteriza o processo dialético defendido pelo teórico. Segundo essa ênfase, “o estudo das funções cognitivas não requer que o experimentador forneça aos sujeitos os meios já prontos, externos ou artificiais, para que eles possam com-

pletar com sucesso uma tarefa dada” (Vigotsky, 1984, p. 81), mas que os(as) provoque a refletir constantemente.

Ao refletirmos sobre a mediação pedagógica e sua importância para impulsionar a aprendizagem, é oportuno destacarmos a função profícua da ZDI, que é considerada uma zona dinâmica, pois corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Essa teoria possibilita, aos(as) professores(as), diagnosticarem os conceitos espontâneos elaborados previamente pelos(a)s estudantes para que a partir dessa ação contribuam para a formação dos conceitos científicos no âmbito do espaço escolar. Esse diagnóstico é possível devido à importância do diálogo relacional e do papel ativo dos(as) educando(as) presentes na interação social professor(a)-aluno(a), ou seja, na construção elaborada no plano interpsicológico, para que depois haja a reconstrução interna, autorregulada e consciente.

É importante ilustrarmos que, no trabalho docente, é preciso criarmos diferentes ZDIs, uma vez que essa atividade lida com sujeitos heterogêneos, de diferentes ritmos, trajetórias históricas, culturais, individuais e coletivas. Nesse caminho, o respeito às diferentes capacidades cognoscitivas dos(as) estudantes é muito importante para o processo de mediação pedagógica. Isso porque é por meio das diferentes formas de mediação que os indivíduos aprendem e, posteriormente, se desenvolvem através das mudanças e saltos qualitativos complexos, possibilitados pela zona dinâmica do desenvolvimento, conforme mencionamos acima.

As implicações teóricas do pensamento vigotskyano contribuíram significativamente para as práticas educativas, porque é na escola que os sujeitos têm a possibilidade de aproximação dos saberes científicos mediados por alguém mais experiente na cultura. Desse modo, podemos, assim, retratar o papel do professor mediador, tendo em vista que a sua atividade é uma prática intencional e objetiva.

De acordo com Tunes, Tacca e Bartholo Junior (2005, p. 691), “para o professor empenhado em promover a aprendizagem do seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento”. Dessa forma, os impactos dessa mediação não atingem apenas o aluno, o professor também se transforma constantemente, aprendendo com o aluno, a cada situação conjunta e de trocas mútuas, numa visão de horizontalidade, em que professores(as) e alunos(as) constroem o conhecimento.

Sendo assim, os objetos do conhecimento presentes em cada componente curricular têm na ação mediada pelo(a) professor(a) a possibilidade de serem reconstruídos pelos indivíduos que abrangem o processo do aprender, por isso as escolhas de tais objetos do conhecimento precisam ser realizadas com clareza e crítica pelo(a)s docentes, considerando os objetivos e as repercussões que cada conteúdo traz para a formação dos(as) estudantes e não de forma perigosa e arbitrária, seguindo o sumário dos livros didáticos e o que propõe a BNCC, em alinhamento aos interesses das classes dominantes.

Reconhecemos que esse papel implica problematizar os objetos do conhecimento (Por que ensinar? Para quem ensinar tais conteúdos geográficos), a fim de promovermos a reflexão docente e estudantil na elaboração de conceitos, pois nesse processo a mediação pedagógica é determinante para que haja o diálogo, a desconfiância das estruturas do mundo, e orientem práticas socioespaciais pela justiça e igualdade de direitos, processos intelectuais que não são espontâneos; “ao contrário, é uma atividade consciente e intencionalmente dirigida por outro agente, o professor” (Cavalcanti, 2012, p. 42). A partir dos conhecimentos baseados nas perspectivas críticas da Pedagogia, Geografia e Psicologia ensaiados até aqui, passaremos para a próxima seção, interpretando como estes podem encaminhar práticas pedagógicas na escola e no ensino.

2.5 Pedagogias Contra-Hegemônicas e a Geografia Escolar Crítica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: escola e o ensino

As propostas pedagógicas escolares, orientadas por uma concepção de ensino de Geografia que almeja a transformação social das realidades encontradas como prerrogativa para formação cidadã crítica dos(as) estudantes e que objetive a construção de novas relações para com o conhecimento e o espaço geográfico, somente tomam escopo no trabalho docente, quando as teorias pedagógicas contra-hegemônicas ou progressistas críticas são vinculadas às frentes de pensamento da Geografia Crítica, visando à operacionalização do processo de ensino/aprendizagem e, assim, dando vida e resistência à Geografia Escolar Crítica, conforme nomeou Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018), em sua proposta de periodização da Geografia Escolar brasileira.

Com isso, não desejamos reforçar o que muito se têm pensado sobre essa operacionalização e mobilização de conhecimentos, ou seja, que esse movimento se dá apenas do campo acadêmico para o campo escolar. Muito pelo contrário, consideramos que essa produção ocorre sim, em via de mão dupla e que a relação entre esses dois polos de produção de conhecimentos deve se estreitar a partir de trocas, diálogos, projetos, estágios, residências, formação continuada, aumento de vagas nas linhas de pós-graduação para os(as) professores(as) da Educação Básica e, sobretudo, pela valorização desta relação que dentre outras possibilidades transforme essa realidade dicotômica que distancia universidade-escola.

A Geografia Crítica entende que o capitalismo estratifica a sociedade em classes, ou seja, em burgueses (donos dos meios de produção e da oferta de serviços) e proletários (trabalhadores/as). No campo da Educação Geográfica é de fundamental importância entender como esse sistema econômico se apropria do espaço para (re)produzir o capital e o próprio espaço através de modos

de produção cada vez mais tecnológicos e exploradores das forças produtivas sociais, fortalecendo assim as relações de poder no cenário mundial.

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

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

Acreditamos, então, na problematização da realidade como ponto de partida para a construção de conhecimentos e que a formação conceitual também é fundamental em qualquer disciplina escolar, inclusive para a geográfica. Daí, comungamos com a perspectiva da teoria histórico-cultural para o encaminhamento da Geografia Escolar Crítica, pois,

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

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

Alguns teóricos, preocupados com o ensino de Geografia e adeptos da perspectiva histórico-cultural, já elaboraram propostas metodológicas inovadoras, tendo como objetivo central a aprendizagem pelo aluno, entendendo o papel do professor como um agente mediador do processo. Entre os(as) autores(as), destacamos Cavalcanti (1998, 2012, 2019) e Callai (2009), que nos orientaram metodologicamente, no sentido de trabalhar com temas geográficos diversos e com os conceitos-chave: Paisagem, Lugar, Região, Sociedade, Natureza, Espaço e Território.

Cavalcanti (2012, p. 45) destaca que, na vivência cotidiana, estudantes e professores(as) constroem Geografia, e a denomina de Geografia do Cotidiano: “Ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, e delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas[...]”. Nessa construção de espacialidades, surgem os conhecimentos cotidianos, aqueles que Vigotsky denominou de efetivos ou reais. Para a referida autora, esses conhecimentos que provêm da prática socioespacial cotidiana são considerados conhecimentos geográficos, ainda que pertencentes ao senso comum e é na escola que, ao serem reconstruídos à luz dos conteúdos, se tornam conhecimentos científicos.

Por isso, defende a importância do(a) docente “levar em conta o mundo vivido dos alunos, [implicando] apreender seus conhecimentos prévios e sua

experiência em relação ao assunto estudado, o que pode vir junto com outras ações, como, por exemplo, as atividades de observação” (Cavalcanti, 1998, p. 148). Nesse processo, o estudo do conceito de paisagem é muito pertinente, pois,

Na Geografia, [...] a paisagem problematizada, por meio de uma observação direta do lugar de vivência do aluno ou de uma observação indireta de uma paisagem representada, pode fornecer elementos importantes para a construção do conhecimento referente à espacialidade nela materializada (Cavalcanti, 1998, p. 146).

Desse modo, propomos que as atividades de observação podem ser vinculadas à metodologia do estudo do meio, uma atividade ainda pouco explorada nas escolas. Essa prática como recurso didático auxilia os(as) estudantes na compreensão dos conteúdos geográficos e possibilita aos(as) professores(as) conhecer mais o meio onde os(as) escolares vivem. A atividade do estudo do meio pode ser utilizada na escola, no bairro e/ou outros espaços, contribuindo para uma maior interação entre os conceitos cotidianos e científicos.

Callai (2009) também apresenta importantes contribuições a partir do seu texto “Estudar o Lugar para compreender o mundo”, o qual destaca uma série de metodologias apoiadas na concepção socioconstrutivista, promovendo, assim, possibilidades da formação conceitual pelos(as) estudantes da categoria lugar. Nesse sentido, a autora afirma que “compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história” (Callai, 2009, p. 84).

É extremamente valioso conhecermos a nossa própria história para podermos então reconhecê-la espacialmente, ou até mesmo desconstruí-la, caracterizando-se como um processo emancipatório e político, quando adotamos a problematização de imaginários etnocentristas. Por conseguinte, atividades pedagógicas, como entrevistas a moradores(as) antigos, a representantes de associações locais, pesquisas de fontes históricas, visita a museus e aos lugares

descritos nas literaturas locais podem indicar caminhos para a formação de conceitos com a Geografia Escolar.

A Geografia enquanto disciplina escolar muito tem a contribuir também na formação para o exercício da cidadania irrestrita, na conquista de direitos e na busca de solução dos problemas socioespaciais. Tal contribuição é validada na tentativa de preparar os(as) estudantes para superarem os desafios da (re)produção do espaço, já que este(as) tem a capacidade de transformar e ser transformado.

O reconhecimento da prática socioespacial cotidiana como instrumento a ser utilizado como caminho alternativo à promoção da aprendizagem significativa, por parte dos(as) estudantes, implicará o esclarecimento de que a “geografia é cotidiano”, porque ela se manifesta nos elementos construídos pela sociedade, presentes na paisagem da própria comunidade, mas que estão inter-relacionados com aspectos mais amplos do mundo que os(as) cerca.

Ainda reiterando a categoria de lugar, a partir de Santos (1996 apud Callai, 2009, p 85), é ressaltado que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Nesse sentido, concordamos com Lira (2020), quando essa autora defende que é preciso considerarmos que a cultura patriarcal é uma marca da herança colonial que influencia os microespaços, inclusive com violência. Daí a posição da Geografia Escolar Crítica para contribuir na compreensão das transformações ocorridas no espaço e dar conta de explicar as relações de poder nos microespaços e os movimentos contraditórios do modo civilizatório capitalista.

De acordo com Archela e Calvente, (2008, p. 135), “A paisagem é resultado [...] das condições econômicas, políticas e culturais, que deixam sua marca impressa”. Assim, os contrastes socioespaciais, a modificação do espaço geográfico em que vivemos, as mudanças na função, e das velhas formas podem ser identificadas com o estudo da paisagem, das estruturas preservadas ou modificadas pelos processos humanos. Sendo assim, este estudo se encaminha-

ria de maneira conceitual e prática, apropriando-se dos conceitos abstratos em consórcio com as atividades extraclases, em que a metodologia do estudo do meio possui um valor pedagógico indiscutível, uma vez que os(as) estudantes construiriam aprendizagens significativas. Ademais,

O estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um dado espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação [...] o estudo do meio, além de interdisciplinar permite que o aluno e professor se embrenhem num processo de pesquisa. (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 173)

Segundo as referidas autoras, durante a preparação do estudo do meio, deve haver momentos cruciais para sua validação. A metodologia, conforme as autoras, torna-se eficaz quando é direcionada pelo enfoque interdisciplinar e de múltiplos olhares na sua execução, cabendo nesta ação algumas etapas, tais como: discussão e definições entre os grupos de trabalho, o planejamento prévio, traçando o roteiro da atividade, a elaboração de um caderno de pesquisa, a preparação estudantil, a execução do estudo de campo, a categorização e a sistematização, após a etapa anterior.

A pesquisa na escola, então, desempenha função importante no enriquecimento do aprendizado dos(as) estudantes e potencializa a utilização da perspectiva socioconstrutivista. Alguns reflexos da atividade de pesquisa na escola podem ser identificados através de uma melhor internalização dos conceitos, no desenvolvimento da autonomia do(a) participante, da valorização das atividades em grupo e da cooperação mútua, que possibilitam uma construção individual e coletiva, quanto aos conhecimentos geográficos.

Desse modo, pautamos nossas atividades(s) de investigação na Geografia Escolar, sob a proposta do estudo do meio, que pode trazer diversas contribuições e benefícios para a aprendizagem estudantil, como a reescrita da história do lugar, o processo de escrita em si⁵⁴, o levantamento de problemas, sugestões

54 Na perspectiva do trabalho interdisciplinar, conforme alertam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009).

para a revitalização/ocupação/ da área estudada,⁵⁵ principalmente quando se refere à pesquisa do espaço em que se vive. Ademais, é notável que a problematização da realidade vivida surge quando o(a) estudante interage com o objeto estudado em sala de aula. Este momento propicia o aguçamento da curiosidade epistemológica e a superação da ingenuidade passiva pela criticidade, como defende Freire (1996), além do despertar pela compreensão dos fatos históricos e atuais de um determinado espaço⁵⁶.

Retomando os pressupostos da pedagogia libertadora no ensino de geografia, esses devem favorecer a construção da consciência crítica, promovendo que os indivíduos caminhem da ingenuidade passiva para a criticidade. Ademais,

As abordagens categóricas, conceituais e temáticas da Geografia ao serem abordadas criticamente a partir do pensamento de Freire possibilitam a construção do sujeito autônomo e que tenha como objetivo a liberdade do ser humano dos problemas econômicos e sociais que os atingem. [...] Ensinar Geografia, em consórcio com Freire (1987 e 1992), é fundamental para a edificação de práticas pedagógicas diferenciadas com as quais resultarão no engajamento de professores e alunos num modo crítico de ver, interpretar e agir no mundo. (Araújo e Barbosa, 2010, p. 5)

Diante disso, temas geradores e geográficos devem constar nas propostas pedagógicas docentes, como: trabalho, migração, espaço geográfico, lugar, região, território, paisagem, comércio e consumo, campo, cidade, cooperativismo, bairro, meio ambiente, corrupção, festas populares, racionamento de água, seca, desemprego, microespaços, domicílio, violência, dentre outros, que podem contribuir para a construção de saberes emancipatórios, críticos e libertadores da realidade opressora e desumanizada que enfrentam e vivenciam cotidianamente os oprimidos e marginalizados.

Diante disso, vejamos os dizeres de uma das grandes expoentes da linha de frente da Geografia Escolar Crítica e da pluriethnicidade brasileira, a profes-

55 A efetiva luta dos povos na transformação da realidade através da apropriação dos conteúdos, conforme destaca Libâneo (2013).

56 Este direcionamento de compreender os fatos históricos, ou seja, os conhecimentos, pode ser conduzido na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011).

sora Ângela Massumi Katuta, que pensa/orienta a práxis educativa, pautada na luta pelo fortalecimento da Educação Popular combativa ao projeto hegemônico de educação nacional. Dado o lastro das perspectivas onto epistêmicas, éticas e sociais que embasam a pedagogia freiriana e a pedagogia histórico-crítica, defende que

A geografia escolar que fala dos brasis ao Brasil segue interrogando a geografia ensinada a partir da velha e hegemônica fórmula N-H-E, criticada por Moreira (2014). As categorias e princípios da educação popular auxiliam a pensar e a propor o ensino e aprendizagem de geografias outras que possibilitem aos educandos e educandas compreenderem os arranjos espaciais existentes para que possam fortalecer um mundo onde caibam muitos mundos. Fica aqui o convite para que possamos, juntamente com os grupos, movimentos sociais e coletivos fortalecer as suas lutas tendo como referência as categorias e os princípios da educação popular que disputam um projeto de popular de país. (Katuta, 2022, p. 175)

Para ela, a Geografia Escolar Crítica é uma ferramenta pedagógica que possibilita a compreensão crítica da realidade social e espacial, bem como a construção de uma consciência coletiva e solidária entre os diferentes grupos étnicos que compõem o Brasil. Sendo assim, a autora reafirma o convite aos educadores e às educadoras, para juntos(as) aos movimentos sociais lutarmos embasados(as) pelos princípios das Pedagogias Contra-Hegemônicas e com elas construirmos nossas práxis.

O seu convite é bem recente, por isso refletimos: Será que os(as) profissionais de geografia que trabalham com a disciplina escolar conhecem as teorias do campo crítico e histórico-cultural e/ou vivenciam práticas que contribuam para a construção de um cidadão mais autônomo e emancipado? E, para além disso, as condições de trabalho docente, o modelo político-pedagógico e o espaço que a Geografia tem no currículo escolar estão possibilitando as aspirações que defendemos para escola pública brasileira, inclusive às paraibanas?

Destarte, traremos algumas questões centrais para o debate que ratificam o desafio de entrelaçar o ensino de Geografia Crítica à perspectiva da Teoria histórico-cultural que, nas palavras de Rafael Straforini, aparece como constru-

tivismo. Para Straforini (2001, p. 43), esses fundamentos teórico-metodológicos

[...] não estão ultrapassados. Na verdade, poucas foram as experiências reais, o que nos permite dizer que ainda tem muito a fazer e a desvendar. Historicamente, as condições para o casamento entre a Geografia Crítica com o Construtivismo já foram dadas. O que ainda não aconteceu foi a sua festa. Esse é o nosso desafio.

Notemos que o ensaio construído pelo referido pesquisador, em 2001, resultado da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada “Ensinar Geografia: o desafio da Totalidade Mundo nas séries iniciais”, já destacava tal desafio e nos permite pensarmos que até aí, nem todos(as) os(as) profissionais da educação e/ou educadores(a), inclusive os(as) da área de Geografia, tiveram acesso a essa formação teórico-conceitual importantíssima ou conseguiam operacionalizar suas práticas, relacionando as duas abordagens anteriormente citadas.

Por outro lado, acreditamos que hoje essa realidade pode ter mudado e, como pressuposto para nossa análise, partimos da ideia de que, atualmente, há consolidados grupos de estudos e pesquisas nas universidades públicas do Brasil, que enfocam as perspectivas progressistas e críticas da Geografia, da Educação e da Psicologia, a título de nosso conhecimento, destacamos os trabalhos de Ângela Massumi Katuta, Marcos Antônio Campos Couto, Vanilton Camilo de Souza e Sonia Maria de Lira.

Na linha vigotskyana, destacamos o livro, “Geografia Escolar: Diálogos com Vigotsky” (2022), organizado por Lana de Souza Cavalcanti e Mateus Marchesan Pires, composto por dezesseis textos de autores(as) brasileiros(as) e latino-americanos(as), especificamente de Cuba e do México, que dialogam com a teoria histórico-cultural e está estruturado em três áreas distintas: diálogos teóricos I – O ensino de Geografia e a formação conceitual; II – A formação de professores de Geografia; III – A pesquisa com a escola básica. Desse modo, os(as) autores(as) apresentam, à comunidade acadêmica e aos professores da Educação Básica, o atual panorama de pesquisas e discussões geográficas perpassadas pela teoria vigotskyana.

Diante disso, em pesquisa anterior⁵⁷, o autor desta dissertação, analisou a não conjugação das abordagens geográficas críticas, das pedagogias críticas e da teoria histórico-cultural ao longo dos anos, retomando para esta análise os escritos de Albuquerque (2011a) que revisou um século de prática do ensino de geografia no Brasil. A referida autora identificou a existência de permanências do ensino tradicional e que estas seguiam nas práticas pedagógicas, consoante ao que apontamos na discussão tecida nos subitens referentes às abordagens liberais tradicional e tecnicistas.

Nesse sentido, é oportuno afirmarmos que o contexto político brasileiro que temos vivenciado ultimamente, sobretudo no recorte temporal que abrange do golpe político, orquestrado pelas alas do centrão e da extrema direita-conservadora que culminou com impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016, ao fim do mandato do desgoverno de Jair Messias Bolsonaro 2018-2022, requer da classe docente atitudes contra-hegemônicas. Por isso, conclamamos a urgência da militância combativa de professores(as) progressistas críticos(as), em defesa do campo educacional e de outros direitos destruídos. Mais uma vez, se repete o que ocorreu em outros momentos da história da Educação e da Geografia Escolar brasileira, porém o que se coloca na agenda escolar de hoje é mais nocivo e deturpador ao pensamento crítico do que em outros contextos sociopolíticos.

E de que forma a classe trabalhadora docente organizada poderá contribuir para novos horizontes para a escola pública? Acreditamos que seja ganhando as ruas, para reivindicar os direitos historicamente conquistados e que hoje se encontram destruídos, seja lutando por mais investimentos públicos para educação e exigindo melhores condições de trabalho, seja protestando pelo fim

⁵⁷ Em 2017, realizei uma pesquisa sobre as concepções pedagógicas de seis professores(as) de Geografia em duas escolas públicas do município de Queimadas para a construção da Monografia apresentada ao curso de especialização em Educação Básica da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG. Nesta pesquisa, estudamos referenciais bibliográficos acerca das tendências pedagógicas e de práticas de ensino de Geografia, na qual o trabalho de Albuquerque (2011) nos possibilitou compreender o panorama secular da prática de ensino da Geografia Escolar no Brasil. Ademais, o uso da primeira pessoa no singular é devido ao trecho fazer referência a uma experiência pessoal.

do “Novo Ensino Médio”, que não tem nada de novo, e das bases que excluem as bases, quão está posto e fortemente justificado no Manifesto – “Crítica às reformas neoliberais na Educação - prólogo no ensino de Geografia”.

E, nesse sentido, triunfando, essas conquistas se efetivarão e, certamente, ocorrerão avanços na melhoria da qualidade do ensino e na reafirmação da Geografia Escolar Crítica e de seu arcabouço teórico-metodológico, como caminho epistemológico para a práxis da transformação da realidade catastrófica e repugnante em que nos encontramos, no mundo e nas nossas salas de aula.

Além disso, defendemos que essa militância dos(as) docentes que trabalham na Educação Básica devem ser embasadas por concepções críticas, para defender a superação das práticas pedagógicas liberais tradicionais, renovadas e tecnicistas, em prol da construção de um currículo escolar mais democrático, com ampla participação de professores(as) da Educação Básica e da universidade, da comunidade e do(as) estudantes, de modo que possam contribuir e pensar o currículo. É ainda essencial a abertura de espaços para demais segmentos da sociedade, principalmente para que a população com/em suas diferenças também participe efetivamente dessa construção.

Sendo assim, a luta deve continuar companheiros(as), mesmo hoje com a volta de governo mais democrático em várias frentes políticas, inclusive no debate com as classes trabalhadoras, na afirmação da ciência, na valorização da educação. Embora seja este o governo do presidente, Luís Inácio Lula da Silva 2023-2026 não devemos esquecer que o chefe de Estado não governa sozinho e a educação tem sido o alvo do setor privado e sua lógica de mercado.

Acreditamos que o avanço na qualidade da educação inicia-se através das teorizações pedagógicas que dizem respeito às compreensões sobre como os(as) educandos(as) aprendem, sobre as abordagens de ensino que têm raízes filosóficas em concepções ou teorias do conhecimento diversas, dentre elas: positivismo, neopositivismo, racionalismo, empirismo, dialética, fenomenologia, construtivismo, materialismo histórico, histórico-cultural, entre outras compreensões.

Diante disso, defendemos a necessidade de sermos profissionalmente preparados para entendermos que as teorias do conhecimento influenciam nas abordagens pedagógicas, geográficas e psicológicas, proporcionando posturas que objetivam produzir uma cultura da aprendizagem no(as) educando(as) e nas suas orientações de compreensão do mundo.

Isso porque cada área do conhecimento escolar possui pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que trazem implicações na maneira de guiar os processos de aprendizagens dos(as) estudantes. Desse modo,

Considerando as especificidades da geografia escolar, é preciso, [...], que os professores conheçam e dominem a história desse campo do currículo escolar da ciência que lhe serve de referência, que visitem constantemente seus clássicos, suas práticas consagradas, que se apropriem de uma determinada ‘tradição geográfica escolar’ (Lopes, 2015, p. 269).

Nesse sentido, Lopes (2015) afirma a necessidade de os(as) professores(as) dominarem os conhecimentos da Epistemologia da Geografia e da História da Geografia Escolar, pois esse domínio, por sua vez, possibilita a mobilização de outros saberes produzidos no âmbito do exercício da profissão. Desse modo, tais conhecimentos são fundamentais para afirmarmos a construção de uma identidade com a disciplina, com a comunidade científica de que fazemos parte e com a própria profissionalização docente.

As considerações de Lopes (2015) destacam ainda que tal conhecimento permite reafirmar os conteúdos geográficos, ou seja, aquilo que ele chama de “tradição geográfica”. Dito isso, enfatizamos que comungamos com a perspectiva da profissionalização do docente de Geografia defendida pelo referido autor e nos colocamos contrários às atuais formações prescritas pela BNC-formação, de cunho pragmatista e pelo modelo da “Escola da Escolha”, a qual melhor explanaremos no capítulo cinco.

Logo, a atividade docente não é neutra, concepção totalmente análoga aos pensamentos de Mizukami (2019) e Haydt (2000), certamente porque ela é amparada por fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos que

atestam visões de homem, mundo, sociedade, escola, métodos, processos, metodologias, avaliação, estudante, do(a) profissional que planeja e desenvolve à docência.

Porém, para considerarmos a qualidade do ensino, é preciso ponderarmos que as condições de trabalho docente também constituem um indicativo da inviabilização de uma prática educativa crítica e interferem significativamente para um real acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos(as) estudantes.

Um verdadeiro impasse às práticas pedagógicas, principalmente as progressistas, críticas e histórico-cultural, as quais dependem de maior acompanhamento individual e discussões coletivas e que são as mais prejudicadas pelas precárias condições de trabalho, é a questão salarial, pois ela “coloca a necessidade dos profissionais em educação buscarem vários vínculos para complementar a sua renda” (Lira, 2014, p. 312), diminuindo o tempo pedagógico para momentos de estudos e planejamentos.

Por outro lado, há que se destacar também, como fatores que também comprometem o ensino de Geografia a partir de uma postura crítica, a ampliação de jornadas de trabalho e de permanência dos(as) professores(as) de quarenta horas semanais na escola de tempo integral, ocupando-se com várias disciplinas distantes de sua formação inicial e desviando-se de sua profissão por influência do ideário neoliberal. Esse, por sua vez, vem se reproduzindo na orientação de políticas e modelos educacionais.

Ademais, os(as) docentes deparam-se com salas de aulas numerosas e muitas turmas, mais indicativos que impossibilitam efetivação de um processo avaliativo de forma processual junto aos estudantes. Outro fato que mencionamos anteriormente, mas que agora trazemos de modo detalhado, refere-se ao complemento de carga horária devido à diminuição das horas-aulas de Geografia no Novo Ensino Médio, em que os(as) docentes de Geografia devem ministrar outras disciplinas, como é o caso de “Projeto de vida”, eletivas, “Estudo

orientado”, “Protagonismo”, disciplinas empreendedoras, entre outras, que exigem conhecimentos temáticos específicos e, portanto, diferentes apropriações conceituais, distantes da sua formação inicial.

Esse conjunto de fatores influencia as atividades docentes e penaliza as condições necessárias para a oferta do ensino de Geografia no viés crítico, o acompanhamento dos níveis de evolução dos(as) estudantes e da possibilidade de atendimento individualizado com aqueles(as) que possuem mais dificuldades nas aprendizagens ou outras formas de aprender.

Nesta perspectiva, para que este processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória são necessários aspectos importantes nessa ação, como, por exemplo, condições de trabalho que favoreçam momentos para reflexão coletiva e individual no tocante às questões pedagógicas, pois, conforme reflete Lira (2014, p. 313),

O sistema escolar precisa dar suporte, orientação e condições de trabalho aos docentes, além de subsidiá-los em sua formação continuada, buscando formas de enriquecimento teórico, pois sem essas condições a melhoria da qualidade do ensino torna-se inviabilizada.

Por isso, são necessárias políticas públicas que garantam os direitos dos(as) estudantes e profissionais da educação, a fim de que se possam minimizar os grandes desafios enfrentados diariamente por cada comunidade escolar, representando, assim, contribuições significativas em busca da melhoria na qualidade do ensino no país. Contudo, não é o que vislumbramos diante do cenário político em travessia a partir dos princípios do neoliberalismo e seu estágio ultraliberal e das tentativas de desmonte da Educação Pública com que os(as) golpistas liberais-conservadores(as), defensores(as) da “Escola sem partido”, ao “passarem a boiada” com as medidas provisórias antidemocráticas e reformas educacionais, inviabilizaram as estratégias antes colocadas no PNE (Plano Nacional de Educação).

Outra questão que cabe novamente mencionarmos, no contexto das reformas estruturais de governo passados, é a aprovação de uma Base Nacional

Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, que hoje estamos resistindo e lutando para revogar, pois somos conscientes que a diminuição de horas-aulas de determinadas disciplinas e conhecimentos relevantes à construção das capacidades críticas do(a)s estudantes, entre eles da disciplina geográfica, não pode ser explicada como uma medida aleatória, mas sim, objetiva, sujeita aos ditames e valores do neoliberalismo.

Assim sendo, favorece a supremacia do modelo econômico global, desigual e combinado, como aponta Straforini (2004), que transfere para as instituições de ensino uma lógica de mercado, de um modelo de escola que forme mão de obra passiva para o trabalho, reprodutora, sem questionar a realidade e, conseqüentemente, visões de mundo fragmentadas pelo individualismo induzido por tal ideário.

Nesse contexto, destacamos que os objetivos contidos e escamoteados nos PCNs, referencial que regeu a produção de muitos livros didáticos, projetos políticos pedagógicos das instituições e até mesmo os fazeres docentes, foram transpostos para a BNCC, documento que já vem sendo analisado e denunciado por todos(as) aqueles(as) ligados à educação e, em nosso caso particular, à Geografia Escolar e Acadêmica, como, por exemplo, professores(as), comunidade escolar, movimento estudantil, estudantes de licenciatura, a partir de vários componentes curriculares, grupos de estudo e pesquisa das áreas de Educação Geográfica, Geografia Escolar, Geografia da Educação e Ensino de Geografia, além dos sindicatos da categoria. O que estes segmentos vêm apontando é que se trata de um documento que precisa ser reelaborado numa perspectiva crítica, construtiva e democrática.

Para tanto, é importante lutarmos contra as concepções hegemônicas na educação, questionando a escola que prepara mão de obra “competente”, que exclui e marginaliza as culturas “invisíveis”, que não respeita as individualidades e homogeneiza as diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem, contra o projeto de escola que não convida os demais segmentos sociais para construir seu currículo.

Acreditamos que, para agirmos contra as correntes pedagógicas conservadoras, é necessário formarmos leitores de mundo críticos, sujeitos ativos na construção de conhecimentos e, para isso, uma melhor fundamentação conceitual na formação docente, a respeito das diferentes capacidades de aprendizagem do(a) estudante, torna-se primordial. Por isso, esse processo não deve ocorrer apenas no âmbito da formação acadêmica, mas também fazer parte dos programas de formação continuada e das reflexões e práticas docentes na Geografia Escolar.

Por outro lado, as tentativas de unificação dos aportes teóricos, como as pedagogias críticas, geografias críticas e a teoria histórico-cultural, somente se efetivarão por meio da superação das práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas, dando lugar a uma prática de ensino crítica, pautada no diálogo coletivo, na desconfiância das estruturas de poder, nos desequilíbrios enfrentados pelo(as) estudantes como etapas importantes das construções intelectuais, na relação docente-discente, concebida pela mediação que valorize o que o(a) estudante já sabe e o que ele(a) pode efetivamente aprender, com a ação de alguém mais experiente na cultura e, portanto, com domínio de conhecimentos científicos a compartilhar.

Nesse sentido, o inconformismo precisa triunfar, abrindo novos caminhos de luta em prol de uma formação política emancipatória pedagógica e geográfica, inicial e continuada dos(as) professores(as), estudantes e demais atores sociais que enxergam a educação pública como possibilidade de fortalecimento do movimento por uma sociedade mais justa, igualitária e transformadora.

Consideramos que esses pressupostos deveriam ser o sentido da Geografia quando encaminhada pelas propostas progressistas críticas, ao analisar o espaço geográfico e outros objetos com os(as) estudantes, objetivando que nele, juntos, possamos intervir. Porém, algo que tem nos preocupado é a seguinte questão: para onde estamos indo com o ensino de Geografia na atualidade, tendo em vista a apropriação descarada e indevida de bibliografias e palavras

fundamentadas ou que têm significação na teoria crítico social por agentes das classes dominantes e seu projeto educacional? Isso porque tais agentes possuem outras visões de mundo, sociedade, homens e mulheres e, portanto, de escolarização, que não condizem com o que está posto nas tendências progressistas, contra-hegemônicas da educação, da Geografia e da Psicologia. Esse é um ponto muito importante, como veremos adiante, no subitem 5.1.

3. PEDAGOGIAS E GEOGRAFIAS PÓS-CRÍTICAS NA CONTRAMÃO DA TOTALIDADE MUNDO E A GEOGRAFIA ESCOLAR CULTURAL: ENTRE O SEQUESTRO DA CRITICIDADE, O PROJETO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E A FRAGMENTAÇÃO DAS CLASSES OPRIMIDAS

Inicialmente, é preciso pontuar como abordaremos a interface das perspectivas humanistas que envolvem a Pedagogia e a Geografia, bem como as implicações subjacentes à Geografia Escolar. Primeiro, construiremos nossos escritos sobre os conhecimentos pedagógicos, com base nos pensamentos de Mizukami (2019), que caracterizam notavelmente a abordagem humanista, de Libâneo (1996), que a denomina Pedagogia liberal renovada não diretiva; e Saviani (1999), que a nomeia de Pedagogia da Existência ou Nova⁵⁸, a fim de trazermos breves apontamentos, a partir das matrizes originárias.

Segundo, na Geografia, nos aventuraremos às tessituras textuais a partir de referenciais epistemológicos do campo da Geografia Humanística, por meio do pensamento de Yu-Fi Tuan (1985) e Buttimer (1985), acrescentando, neste embalo reflexivo-textual, os escritos e discussões dos geógrafos, Christofolletti (1985), Corrêa (2000); Santos (2004); Holzer (2008) e da geógrafa, Suertegaray (2005).

Terceiro, exerceremos a praxe que acompanha o corpo desta pesquisa, ao construirmos reflexões relacionadas à docência, para entender como as abordagens pedagógicas e geográficas ressoam nas categorias escola e ensino. Sendo assim, tomaremos os dizeres de Rocha (2014), quando analisa criticamente a incorporação dos enfoques humanistas na Geografia dos(as) professores(as) e estudantes da Educação Básica brasileira por intermédio dos Parâmetros Curri-

⁵⁸ Convém destacarmos a reflexão, segundo a qual os pressupostos da pedagogia nova foram enfatizados no corpo deste texto, porém aqui uma maior ênfase será dada à abordagem de Carl Rogers.

culares Nacionais, na década de 1990. Por conseguinte, ainda neste percurso do enfoque da Geografia humanista e do ensino-aprendizagem na escola, contaremos com Suess (2016; 2017; 2018 e 2022)⁵⁹, que apresenta reflexões teórico-metodológicas e encaminhamentos didáticos dessa abordagem nos horizontes crítico e humanista para a Geografia Escolar e Educação Geográfica.

3.1 Pedagogia e Geografia na perspectiva humanista: a tendência liberal renovada não-diretiva e a Pedagogia da Existência: Matrizes de Pensamento

O ponto de partida da Pedagogia liberal renovada não-diretiva⁶⁰ é o desenvolvimento integrado/congruente do ser humano, tomado pela sua dimensão interior, ou seja, subjetiva, no que diz respeito à formação humana e ao sucesso da aprendizagem. Em outras palavras, o homem é aceito com suas características particulares, tendo a empatia um papel fundamental na relação professor(a)-estudante, pois, na abordagem rogeriana, o ser humano “possui uma capacidade, uma tendência a desenvolver-se, a autodirigir-se, a reajustar-se [...] que devem ser liberadas não diretivamente” (Puente, 1978, p. 53 *apud* Mizukami, 2019, p. 37).

Ademais, para Carl Rogers, a aprendizagem é adquirida a partir da experiência interacionista homem-meio e das relações interpessoais, mas tem como principal responsável o(a) próprio(a) o(a) estudante. Por isso, a aprendizagem deve ser centrada nele(a). O mundo é percebido internamente pelo sujeito, logo a percepção é a realidade vivida (Mizukami, 2019).

59 Na trajetória e produção acadêmica deste autor, vários métodos e temas demarcam o caminho adotado em suas pesquisas, conforme aponta sua tese de doutorado, defendida em 2022, pois, quanto ao horizonte geográfico, as abordagens humanista, de Yi-Fu Tuan, e crítica, de Milton Santos, embasam suas reflexões teórico-metodológicas. Já, no horizonte pedagógico, a abordagem que se destaca em suas análises espaciais, com suas propostas de ensino-aprendizagem geográficas, é a libertadora Freireana.

60 Expressão cunhada por Libâneo em 1985 e adotada por Luckesi na obra “Filosofia da Educação” (1994), com a devida autorização do autor. Em Mizukami (2019), essa perspectiva é apresentada como abordagem humanista e, em Saviani (1999), como pedagogia da existência. Porém, este autor não aprofunda a discussão referente ao psicólogo americano Carl Rogers, um dos principais teóricos da corrente do não-diretivismismo, como fizeram a(os) autores(as).

Ainda, para a referida autora, a abordagem humanista

[...] dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade em sua capacidade de atuar como pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo com à sua orientação interna (Mizukami, 2019, p. 36).

Além disso, tal abordagem evidencia a autenticidade humana e o entendimento de que o homem é capaz de transformar o mundo e transformar-se, ou seja, de “vir a ser”, por meio da autorregulação e da motivação. Destarte, estas afiguram-se como etapas supervalorizadas na orientação rogeriana, pois

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; é portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação (Libâneo, 1996, p. 28).

Nessa Pedagogia, a interação professor(a)-estudante é guiada pelo papel ativo do(a) discente, sendo o(a) docente um(a) facilitador(a) do processo de aprendizagem, aquele(a) que cria condições para que esse processo se efetive. Para isso, o ato de ensinar é relegado e não tem proficuidade. Ademais, Rogers e Neill (o mais radical) foram críticos ferrenhos às estratégias instrucionais, às aulas, à matéria, ao uso de livros, aos recursos audiovisuais e didáticos e tecnológicos, entre outros (Libâneo, 1996).

A não diretividade da ação educativa, ou seja, o dirigir sem dirigir as situações de aprendizagem são alguns dos enfoques dessa abordagem, inspirada na psicologia humanista de Carl Rogers, também denominada de terceira força da psicologia. O outro pensador dessa abordagem, A. Neill, foi considerado um “espontaneísta”. No Brasil, Neill obteve menor influência

e difusão das suas concepções, comparado à literatura rogeriana (Mizukami, 2019; Libâneo, 1996).

De acordo com Saviani (1999, p. 72), a concepção da Pedagogia da Existência leia-se também Pedagogia Nova, admite a “[...] predominância do psicológico sobre o lógico”. Ainda sobre tais pedagogias, o referido autor afirma:

“pedagogia nova” e “pedagogia da existência” se equivalem. Isto porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação”. Tal concepção centra-se na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento. Nesta acepção, estamos nos referindo a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o Pragmatismo, o Vitalismo, o Historicismo, o Existencialismo e a Fenomenologia, com importantes repercussões no campo educacional. [...] se manifesta na educação predominantemente sob a forma do movimento escolanovista cuja inspiração filosófica principal situa-se na corrente do pragmatismo (Saviani, 1999, p. 71-72).

Diante do exposto, podemos vislumbrar as bases filosóficas do movimento escolanovista brasileiro, os quais influenciaram a tendência/pedagogia liberal progressivista ou pedagogia nova, enfatizada nas seções 3.3 e 3.3.1. Dentre elas, a fenomenologia é a corrente epistemológica que mais vai se aproximar da tendência liberal não-diretiva, de Carl Rogers, com sua psicologia humanista “orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais” (Luckesi, 1994, p. 55).

Levando em consideração a fenomenologia enquanto um novo paradigma na concepção para ciência geográfica desde 1970 (Suertegaray, 2005) e o nosso tecer teórico pelo prisma interrelacional, envolvendo as pedagogias e as geografias, passaremos a focalizar a abordagem da Geografia Humanística. Assim sendo, e com o desígnio de sucintamente introduzirmos o panorama dessa abordagem, destacaremos, primeiramente, os dizeres de Christofolletti (1985, p. 21). Para ele,

A abordagem humanística em Geografia tem como base os trabalhos realizados por Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer, Edward Relph e Mercer e Powell, e possui a fenomenologia existencial como a filosofia subjacente. Embora possuindo raízes mais antigas, em Kant e em Hegel, os significados contemporâneos da fenomenologia são atribuídos à filosofia de Edmund Husserl (1859-1939). Evidentemente, esse movimento filosófico foi ampliado e vários autores forneceram subsídios importantes, tais como Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre, entre outros.

Dessarte, o referido autor destaca os principais teóricos e a principal teórica da Geografia Humanística da década de 1970 a nível mundial, além de evidenciar o percurso da fenomenologia, indicando quem são seus pensadores, alguns são mais antigos e outros contemporâneos. Dito isso, cabe expormos que a nossa breve aproximação com os escritos de Yi-Fu Tuan, especificamente sobre alguns de seus conceitos, como Topofilia e Topofobia, bem como o método utilizado na corrente humanística da Geografia, ocorreu ainda em nossa formação inicial.

Convém ainda ressaltarmos que as contribuições teóricas de Yi-Fu Tuan foram analisadas por Moreira (2009) e, de acordo com este autor, integram uma das matrizes de renovação da Geografia brasileira. Já Christofolletti (1985) publicou a tradução do texto “Geografia Humanística”, de Yi-Fu Tuan, como também o texto da geógrafa irlandesa, Anne Buttimer, intitulado “Aprendendo o dinamismo do mundo vivido”, ambos publicados originalmente nos Anais da Associação dos Geógrafos Americanos, em 1976.

Tais textos nos permitiram uma maior aproximação com a literatura, bem como compreendermos os encaminhamentos da Geografia Humanística. Embora o analista, Moreira (2009), eleja a obra “Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência”, de Yi-Fu Tuan, como a sua máxima contribuição ao pensamento geográfico brasileiro, reiteramos que a leitura dos textos presentes no livro de Christofolletti (1985) nortearam indiscutivelmente a construção do que estamos apresentando.

Em virtude do que mencionamos nos parágrafos antecedentes, abordaremos a seguir o horizonte de investigação da Geografia Humanística segundo o pensamento de Yi-Fu Tuan. Para ele,

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

Conforme o autor, tais relações e comportamentos também são do interesse de outros geógrafos, como os especialistas das áreas da geografia física ou regional, por isso destaca a importância de entendermos o papel do humanismo⁶¹ e da perspectiva humanística e daí para que se afirmem os saberes-fazeres dos(as) geógrafos(as) humanísticos(as) e como esses(as) podem contribuir na análise espacial, tomando por referência o mundo humano.

Vejamos, então, as premissas necessárias para a atuação do(a) geógrafo(a) nessa perspectiva:

O uso histórico, então, permite-nos definir o humanismo como uma visão ampla do que a pessoa humana é e do que ela pode fazer. Uma visão restritiva ainda existe. Nas universidades é a ciência dogmática ao invés da religião que agora tende a circunscrever a linguagem apropriada das dissertações concernentes ao homem. Os humanistas surpreendem-se com esta inversão dos fatos, onde, o antes liberador torna-se agora censor. O humanismo luta por uma visão mais abrangente. Os pensadores da Renascença, como Erasmo e Sir Thomas More, não negavam a doutrina religiosa; eles a achavam insuficiente. O humanista hoje não nega as perspectivas científicas sobre o homem; trabalha sobre elas (Tuan, 1985, p. 144).

61 “O humanismo parece ter diferentes significados. Erasmo (1466-1536) foi um humanista, mas também o zoólogo Sir Julian Huxley (1887-1975) o foi. O que um pensador da Renascença e um cientista moderno têm em comum? Ambos procuraram alargar o conceito do indivíduo humano. Os pensadores da Renascença voltaram-se aos estudos clássicos, aos ideais gregos e à ciência, em reação contra as estreitas doutrinas estabelecidas pelo clero. Erasmo, um padre ordenado pela igreja romana, deplorava a intolerância religiosa do seu tempo; sua tolerância e vasto conhecimento foram evidência do seu desejo de expandir o conceito do homem para além dos ensinamentos da sua igreja. Isso pode parecer estranho, mas, mesmo no Século XX, um humanista-cientista como Julian Huxley viu uma necessidade de lutar contra as restrições impostas pelos dogmas religiosos. Mesmo agora, em algumas escolas, o Gênesis tem maior peso do que a teoria da evolução biológica” (Tuan, 1985, p. 144).

Quanto à explicação da perspectiva humanística, o autor faz inicialmente o seguinte questionamento: “De que maneira a concepção humanística do homem é mais compreensiva do que a da ciência?” (Tuan, 1985, p. 144). Para ele, as disciplinas integrantes do cerne das humanidades, como História, Literatura, Artes e Filosofia, poderiam indicar respostas para o método humanístico. Isso porque o foco delas está no pensamento e atitudes que são exclusivamente da natureza humana, visto que, conseqüentemente, existem atos que diferenciam o homem de outros animais. A propósito, vejamos:

No coração da História, por exemplo, estão os eventos. Os eventos humanos diferem em caráter e finalidade, mas são similares quando mostram a capacidade humana de iniciar, isto é, de começar novamente. Se é admitido que o povo pode verdadeiramente iniciar, então eventos tais como a ascensão meteórica do Islão, a Revolução Francesa, a descoberta da América ou o materialismo dialético, são largamente imprevisíveis. Além da História, a Literatura e as Artes são as áreas padrões do âmbito humanista. Nas obras de arte, as experiências pessoais sobre a vida e sobre o mundo são vivamente objetificadas. **Todos os animais são capazes de exprimir-se e os chimpanzés podem ser ensinados a pintar, mas a Literatura e as Artes são especificamente atividades humanas. A própria Ciência é uma manifestação única da capacidade humana e a natureza da Ciência é de vital interesse para os humanistas. Fazer Filosofia talvez seja a atividade humana por excelência, porque sua característica básica é a reflexão. O hábito da reflexão filosófica é raro entre criaturas não humanas. As pessoas não somente dançam, falam e pensam, como outros animais também podem fazer, mas elas são capazes de refletir sobre seus atos e avaliá-los criticamente.** Pela perspectiva científica, muitos temas na Sociologia e na Geografia Humana - tanto o casamento, a territorialidade, ou a arquitetura - são geralmente reduzíveis àqueles da etologia animal. A perspectiva humanista focaliza-se sobre as atividades e os seus produtos que são distintivos das espécies humanas (Tuan, 1985, p. 144-145 grifo nosso).

Perante o exposto, compreendemos que o papel da Geografia Humanística, conforme coloca Tuan (1985), é investigar as relações das pessoas com a natureza e o comportamento geográfico a partir da experiência vivida no espaço, ou seja, no mundo humano. Como resultado disso, atos, pensamentos, eventos históricos, expressões artísticas, representando e objetificando a vida, o

movimento do corpo no espaço, a própria relação corpo-sujeito⁶², a intersubjetividade⁶³, hábitos, rotinas, a poesia literária, entre outros aspectos, são aferidos como emergentes da consciência e das decisões humanas e, portanto, representam os fatos geográficos.

Mas, quanto ao método adotado para as investigações dos fatos geográficos na perspectiva humanística, encontra-se na fenomenologia a renovação para pôr em prática um projeto intelectual de análise das relações homem-natureza e como alternativa às correntes positivista e suas aplicações metódicas, empirista-indutiva da superfície terrestre (perspectiva idiográfica) e da diferenciação de áreas (método regional de perspectiva nomotética), presentes na Geografia Clássica e Moderna, ao neopositivismo ou positivismo lógico da Nova Geografia (a partir dos métodos hipotético-dedutivo, lógico-matemático e das leis gerais de explicação). Sendo assim,

O método fenomenológico não é nem dedutivo, nem empírico, na medida em que consiste em esclarecer o que se dá para nós, não explica por meio de leis, mas apenas vê, imediatamente, o que se acha ante a consciência. Assim, temos que a Fenomenologia diferencia-se do Positivismo, na medida em que este confunde o ver com o visível empírico. Para os que trabalham com a Fenomenologia, cada objeto sensível possui uma essência, por isso são concebidos como fenômeno (Suertegaray, 2005, p. 30).

Cabe observarmos que existe uma diversidade de encaminhamentos científicos decorrentes dos(as) contribuidores(as) do horizonte humanista. Estes(as), segundo Suertegaray (2005) e Suess (2022), se basearam em fundamentados provenientes dos métodos: fenomenológicos, existencialismo, hermenêutica e outros mais. Assim, solidificaram as bases epistêmicas e teórico-metodológicas da ciência geográfica no horizonte discutido.

Para Buttimer (1985, p. 169), definir a fenomenologia não é uma tarefa

62 “A idéia de corpo-sujeito focaliza as relações diretas entre o corpo humano e o seu mundo” (Buttimer, 1985, p. 164).

63 A idéia de intersubjetividade esforça-se para construir um diálogo entre a pessoa e o meio ambiente, em termos de herança sócio-cultural, e o papel assumido no mundo vivido de cada dia (Buttimer, 1985, p.164).

fácil, pois nessa corrente há contribuições de pensadores e, portanto, “diferenças fundamentais entre os fenomenologistas e fluidez de seus limites com outros campos”. Para ela,

A fenomenologia inicia por demonstrar a inadequação de todas as teorias naturalísticas do conhecimento e tenta examinar o que seja conhecimento para clarificar a “essência da cognição”. Em termos gerais, então, a fenomenologia poderia ser definida como um modo filosófico de reflexão a respeito da experiência consciente e uma tentativa para explicar isso em termos de significado e significância (Buttimer, 1985, p. 170).

Ela destaca ainda que os pensadores mais antigos, como Husserl, construíram uma “fenomenologia pura”, com a preocupação de analisar e interpretar a “consciência, particularmente a cognição consciente da experiência direta” (Buttimer, 1985, p. 169). Nesse sentido, “Os fenomenologistas tradicionais reconheceram que o homem, o ser cognizante, está preso num mundo físico e social, e que esta situação “mundial” influencia o significado e a intencionalidade da sua consciência” (Buttimer, 1985, p. 171).

Por outro lado, ainda de acordo com ela, há os fenomenologistas mais contemporâneos representando a perspectiva existencial⁶⁴.

Os fenomenologistas existenciais tentaram usar o método fenomenológico para penetrar neste contexto do mundo vivido, dentro do qual a experiência é construída. Eles reconheceram, também, que a experiência vivida envolve mais do que compreensão cognitiva e têm explorado a vasta variedade de bases pré-conscientes, orgânicas e sensoriais, que precedem o conhecimento intelectuais per se (Buttimer, 1985, p. 171).

Explanadas as diferenças entre os fenomenologistas tradicionais de matriz “pura” e os existenciais, Buttimer (1985) evidencia as dificuldades que estes têm, ao trabalhar a experiência social do mundo vivido somente do ponto de vista das individualidades e das relações interpessoais, desprezando as interações intergrupais, o mundo e o meio ambiente, interpretados como passivos.

64 “Os existencialistas têm estado mais preocupados com questões da vida - ansiedade, fanatismo, desespero, medo, esperança - do que com problemas de conhecimento e mente. A maior parte rejeita a possibilidade de generalização e são desagradavelmente críticos da racionalidade e apreciam, parece, a dificuldade da ambigüidade que cerca a existência humana” (Buttimer, 1985, p. 170-171).

Em contraposição, “Os geógrafos estão conscientes do papel ativo do meio - físico e cultural - na formação da experiência e, em consequência, o seu uso dos termos “espaço” e “mundo” é diferente” (Buttimer, 1985, p. 171). Por último, ainda segundo ela, os cientistas sociais

[...] têm procurado desvencilhar, separar e classificar os tipos e níveis distintos da experiência no espaço e no tempo. O mundo diário, entretanto, apresenta-se em unidade dinâmica e é experienciado de maneira holística, até que o pensamento comece a refletir sobre ele (Buttimer, 1985, p. 171).

É possível interpretarmos, consoante ao pensamento da autora, que, quando a autoconsciência é negligenciada pelos(as) pesquisadores(as) baseados no modo científico ou naturalístico do conhecimento, ao se debruçarem sobre os objetos de estudo, esquecem de si próprios(as) enquanto pessoas que poderiam operar de forma intencional. Para ela, “cada conhecedor deveria reconhecer-se como um sujeito intencional, [...] que usa as palavras com significação [...] para expor suas intuições objetivas e comunicáveis” (Buttimer, 1985, p. 170).

À vista disso, a referida autora também ressalta a importância de os(as) pesquisadores(as) adeptos(as) da corrente fenomenológica se aterem mais ao “espírito do propósito fenomenológico [...] do que na prática de procedimentos fenomenológicos”. Portanto, o método da abordagem humanista seria um convite a compreendermos significativamente as “condições e forças unificadoras na experiência humana do mundo⁶⁵” (Buttimer, 1985, p. 172). Por todos esses aspectos, o “Mundo”, para o fenomenologista,

[...] é o contexto dentro do qual a consciência é revelada. [...] um mundo de valores, de bens, um mundo prático [...] é um horizonte compartilhado, embora cada indivíduo possa construí-lo de um modo singularmente pessoal. Uma vez consciente do mundo vivido na experiência pessoal, um indivíduo deveria visar apreender os horizontes compartilhados do mundo de outras pessoas e da sociedade como um todo. [...] A noção de mundo vivido sugere essencialmente as dimensões pré-refletivas e tomadas como certas, da experiência, os significados não questionados e determinantes do comportamento. Para trazer até a consciência estas coisas precognitivas

65 “Supondo-se que tais condições unificadoras podem residir nas facetas rotineiramente dadas pela vida diária (lebenswelt), esta noção oferece um bom início para um diálogo entre fenomenologia e Geografia” (Buttimer, 1985, p. 172).

“dadas”, poderia evocar-se uma intensa autoconsciência e identidades e capacitar as pessoas a se simpatizarem com os mundos de outras pessoas. Torna-se necessário maior esclarecimento sobre a natureza do mundo vivido, a fim de avaliar as influências alienadoras da tecnologia e da ciência sobre a experiência vivida.

Na década de 1990, a Geografia Humanista encaminha-se cada vez mais distanciada da fenomenologia clássica. Consoante expõe Suertegaray (2005, p.31), essa abordagem geográfica

[...] se aproxima do existencialismo, do marxismo e /ou se amplia numa visão que incorpora a cultura, as representações e seus significados. Nessa perspectiva encaminha a leitura geográfica para uma compreensão Hermenêutica, onde o que se busca é compreender, interpretar o sentido do vivido a partir dos significados criados, construídos e, por consequência, materializados no espaço geográfico.

De acordo com as palavras da referida autora, os novos encaminhamentos, que se dão na década de 1990 na Geografia Humanista, têm por base as filosofias existencial, marxista e/ou a perspectiva cultural.

Na Geografia Escolar, foi a dimensão da cultura, das representações espaciais, da valorização das experiências vividas, do cotidiano e outros temas que, associados às subjetividades, eclodiram na década citada de forma intencional pelo capital que busca se renovar num novo contexto. Esse, denominado por alguns(mas) autores(as) “virada cultural” ou ainda, como aponta Gentilli (1995 *apud* Rocha, 2014, p. 209), “nova ordem cultural”, tem por característica o fato de o Estado passar a ser mínimo e o setor privado se maximizar, sendo valorizadas as pedagogias e as geografias que favoreçam a transposição da perspectiva humanística como elementos de formação escolar e manutenção do controle social.

Sendo assim, outras abordagens da geografia como, por exemplo, as de cunho positivista e crítica, são descartadas, por não interessarem àqueles(as) que elaboraram o currículo oficial prescrito. Mas, isso não significa seus esgotamentos no campo escolar. Não obstante, Rocha (2001, p. 10), em sua pesquisa de doutoramento sobre a Geografia Escolar nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), a qual denominou “nova geografia dos(as) professores(as)”, constata:

houve uma opção, por parte do Estado, por uma geografia escolar de base fenomenológica e psicologizante. Como resultado de uma seleção curricular intencional, prescreveu-se um ensino de geografia baseado nos aportes teóricos das geografias humanística e da percepção, viabilizado graças a métodos de ensino fundamentados na teoria construtivista.

Ainda de acordo com Rocha (2001, 2014), esses pressupostos prescritos como base do currículo oficial da década de 90 do século XX, por meio dos PCN, para escola pública atendem a uma nova demanda do capitalismo nacional e internacional. Para Orso (2021), desde esse momento, apregoava-se que os países pobres, sobretudo da América Latina, seguissem o neoliberalismo como ideal de redefinição das políticas do campo social. O Chile foi um dos primeiros a “ensaiar” a tragédia liberalizante, em que atualmente estamos metidos.

Na educação, a Geografia Escolar de base fenomenológica e da percepção é a que se queria e, certamente, sobretudo hoje se quer ensinada nas escolas, universidades e na produção de livros didáticos. Para Rocha (2014), tal abordagem geográfica chegou na sala de aula como uma “nova geografia dos(as) professores(as)”, contribuindo para a formação de estudantes enquanto indivíduos competitivos, flexíveis, ativos, solidários, através de um currículo colonizado, conforme as palavras do autor e que são valores do próprio capitalismo. É sobre essa perspectiva da Geografia Escolar Humanista e suas possibilidades no espaço escolar e no ensino que teceremos a próxima seção.

3.2 Pedagogia Humanista e Geografia Escolar Humanista: a escola e o ensino

Conforme apontamos anteriormente, uma das vias com que a Geografia Humanista adentra os espaços escolares do Brasil tem como ponto de partida o contexto de manobras políticas nacionais de cunho neoliberal, vinculadas

ao contexto de influência internacional⁶⁶ (Silveira *et. al.*, 2022) que, desde a década de 1990, têm influenciado ininterruptamente o sistema educacional brasileiro no que tange às formas de funcionamento, financiamento, organização, relações de trabalho, papel do Estado enquanto mantenedor da escola pública, bem como à adoção de aspectos teórico-metodológicos direcionais e do currículo prescrito, culminando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e, desde então, direcionam as reformas das políticas sociais até os dias atuais a partir das ofensivas ideológico-mercantis.

Sobre as duas últimas áreas mencionadas, referentes ao campo pedagógico e do currículo, assinalamos que essas correspondem às máximas do cancelamento do que estabelece o inciso III: “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, presente no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996. Seguindo o pensamento de Rocha (2014, p. 202), concordamos com o referido autor quando este coloca:

os Parâmetros de Geografia apresentam no corpo de seu texto uma miscelânea teórica [...] eles desqualificam tanto a Geografia positivista, quanto a marxista e apontam a Geografia de base fenomenológica como sendo a digna de ser ensinada nas salas de aula.

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

A transversalidade pôs em xeque uma diversidade de temáticas para todas as disciplinas escolares. Nesse bojo, algumas mais relacionadas às subjetividades, às identidades, às diferenças humanas, outras mais escamoteadas,

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

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

Retomando a discussão sobre a primeira perspectiva que citamos como base epistêmica identificada por Rocha (2014) que, por sua vez, além de fundamentar a Geografia Humanista de Yu-Fi Tuan (1985), Anne Buttimer (1985) e outros(as), também vai sustentar as bases da Geografia da percepção e da Geografia do comportamento, analisadas por Santos (2004). Essas Geografias se debruçam na elaboração de conhecimentos que têm por objetivo estudar a ação dos homens e mulheres no espaço, direcionando suas análises a partir das representações subjetivas e das impressões decorrentes da apreensão experiencial do sujeito sobre o espaço vivido (Rocha, 2014).

Já a segunda perspectiva, advinda dos PCN para a Geografia Escolar, é de ordem teórica, aquela que Saviani (2019) chama de neoconstrutivismo, cuja base científica é a teoria piagetiana que fundamenta a “pedagogia das competências” como espécie de validação, na qual o papel do(a) estudante deve ser ativo/autônomo que “aprende a aprender”, ou seja, trata-se de um dos pilares educativos da “atualidade”. O uso das aspas é provocativo, pois este lema não é novo, já que se encontrava presente na educação brasileira, desde os postulados do escolanovismo na década de 20 e 30 do século XX. Contudo, na passagem para o século XXI, é reavivada mediante a reestruturação produtiva do capitalismo e os ditames do neoliberalismo acentuado em tempos quando o trabalho vem a faltar (Duarte, 2001).

Diante disso, o que responderia de forma consciente essa necessidade de supervalorizar sujeitos ativos e autônomos, quando não mais existem postos de trabalho nem o pleno emprego como presumia a sociedade industrial em seu estágio do keynesianismo? Porque os PCN encaminham uma geografia escolar que enfatiza as percepções/sensações/concepções que se têm do lugar/espço vivido e/ou, ao estudar um determinado objeto geográfico?

Pensamos que essa conjuntura é uma parte indispensável de um projeto de sociedade e de educação ajustada à configuração do mundo pós-industrial, atendendo, assim, aos objetivos dos grupos dominantes que determinam as relações de poder, de produção e sociais de produção, aprofundando as desigualdades existentes no país como o nosso e, por isso, é preciso chamarmos a atenção para estes fatos, por precaução de não endossarmos o que Oliveira (1999, *apud* Rocha, 2014) caracteriza como “psicologismo desvariado” e/ou a “prática pela prática”, como alerta Katuta (2020) sobre o escolanovismo piagetiano presente há mais de 60 anos nas práticas pedagógicas do Brasil, em palestra *on-line* no canal da Plataforma *YouTube*, da Unidade Acadêmica de Geografia da UFCG.

Ademais, desde então, o lema “aprender a aprender” vem sendo enfatizado nos documentos educacionais oficiais brasileiros em diferentes escalas geográficas, trilhando suas implicações sobre os percursos curriculares e as reformas educacionais, desde os governos conservadores da década de 1960, em tempos em que fazer e a instrução cumpria mais importância na agenda educacional do que a aprendizagem efetiva dos conhecimentos científicos.

Segundo Duarte (2001), esse lema passa por um “reavivamento” com os PCN (1998) e acompanhamos que o aprender a aprender continua revigorando com a BNCC (2017), documento em que cada vez mais torna-se evidente a força do neoprodutivismo, para preparar recursos humanos para o mercado, a partir dos pilares educativos do século XXI (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer aprender a conviver), do treinamento das competências e habilidades, das metas, dos resultados das avaliações externas, engendradas

nos discursos das secretarias de educação, nos documentos e propostas oficiais norteadores do ensino e nas (de)formações continuadas, que deturpam o pensamento vigotskyano (histórico-cultural), por meio da apropriação errônea, indevida e consciente da sua teoria, propositalmente atrelada ao pensamento piagetiano, fundamentado na Biologia. A esse respeito, Duarte (2001) enfatiza que esse lema pedagógico é uma estratégia ideológica.

Desse modo, a Geografia encontrada nos PCN abre caminhos para que os(as) estudantes se compreendam como indivíduos solitários(as) e nunca como segmento de classe, já que excluiu do currículo debates dos planos político, econômico e social e, a partir disso, é possível afirmarmos que essa compreensão contribui para a formação de uma sociedade que vivencia o espaço, o percebe, mas não faz a crítica ou questiona a materialidade histórica, econômica e geográfica, por enfatizar apenas experiências vividas no espaço próximo e os sentimentos de pertença e identidade ao lugar. Assim, não encampa uma análise da totalidade mundo, como a geografia escolar crítica preconiza.

Ademais, no campo da Geografia Humanista ou da Abordagem Humanista, encontramos autores e autoras preocupados(as) com o ensino/aprendizagem da disciplina escolar, envolvendo essas áreas acadêmicas específicas, suas epistemes, consolidando mais um subcampo do ensino/aprendizagem da Geografia Escolar. Tais teóricos(as) desenvolveram trabalhos acadêmicos a partir de Grupos de Pesquisas vinculados ao Diretório CNPQ e em nível *Lato sensu* e *Stricto sensu*, elaborando propostas pedagógicas que tenham como base a Geografia Humanista. Entretanto, cabe destacar que não vislumbramos se esses(as) adotam os direcionamentos dos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, fato que demanda nosso compromisso em nome da nossa proposta de seguirmos esta investigação em pesquisas futuras, conhecendo o que tais pesquisadores(as) têm construído nesta perspectiva para a Geografia Escolar.

Por outro lado, buscam a interdisciplinaridade e o diálogo com outras ciências, como a Filosofia Existencial, e/ou com autores(as) adeptos(as) de abordagens epistemológicas do pensamento geográfico díspares, mas não des-

consideram as desigualdades sociais, a formação cidadã, nem se posicionam de forma neutra, negando a história do sujeito e do mundo externo no tocante à materialidade histórica, como enxergam outros(as) teóricos(as) pela lente fenomenológica, quando atuam com a abordagem humanista, encarando-a apenas como uma superespecialização da Geografia Acadêmica. Isso porque pensar uma proposta pedagógica requer, no mínimo, o rompimento com as perspectivas liberais, conservadoras e hegemônicas.

Nesse sentido, como referências nacionais que se vincularam à abordagem humanística na Geografia Acadêmica e Escolar, podemos citar algumas(uns) expoentes, iniciando por Livia de Oliveira (1927-2020), uma grande geógrafa brasileira, que muito contribuiu para a comunidade geográfica do Brasil, traduzindo livros de Yi-fu Tuan, do inglês para a língua portuguesa, e atuando nas áreas da Didática, Ensino de Geografia, Cartografia Escolar, Percepção Ambiental e Geografia dos Sabores.

Prosseguindo, destacamos as contribuições da Prof^ª. Dra. Lana de Souza Cavalcanti, quando aborda a construção do conceito de lugar no ensino da Geografia Escolar (1998); da Prof^ª. Dra. Juliana Maddalena Trifilio Dias, que elaborou o conceito de Lugar Geopsíquico (2019), em sua tese, culminando na publicação do livro: “Lugar Geopsíquico: Onde a Psicanálise e a Geografia se encontram” (2022); da Prof^ª. Dr^ª. Jeani Delgado Paschoal Moura, que lidera o Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e o Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Geografia & Educação e do Prof. Dr. Rodrigo Capelle Suess, com seus trabalhos de mestrado (2016), doutorado (2022) e de artigos publicados em revistas científicas (Suess e Leite, 2018a, 2018b; Suess, 2018).

Na tessitura textual que apresentaremos, a seguir, construiremos, o que elegemos como a última parte escrita teórica da pesquisa. Talvez seja o momento que demande da nossa parte um esforço e um exercício reflexivo maior, uma vez que vivemos em um período de diferentes óticas, leituras de mundo, complexidade, crise e de desmoronamento, que reordenaram os modos de fazer ciência e operacionalizar os métodos. Diante disso, é pertinente colocarmos

que delimitamos, para a próxima seção, uma escrita à luz de algumas discussões encontradas em: Harvey (1992), Santos (1997), Silva (1999), Suertegaray (2005), Claval (2006) e Saviani (2009).

Para tanto, o nosso intuito será de contextualizar e trazer ao debate alguns indicativos que podem nos situar quanto ao conjunto de perspectivas epistêmicas que ganharam força no contexto do Pós-modernismo ou, a partir dele, e que teoricamente encaminham novas possibilidades, abordagens, concepções, tendências, currículos e bases didáticas para a Pedagogia e a Geografia. Além disso, essa reflexão servirá para compreendermos como esses aportes, fundantes do contexto histórico analisado, interferem nas práticas de ensino de Geografia e no trabalho docente no espaço escolar.

3.3 Marcos do pós-modernismo na Educação, na Pedagogia e na Geografia: breves reflexões a partir de tendências e matrizes teóricas

Antes de arranjarmos este breve exercício teórico, consideramos imprescindível asseverarmos que utilizamos os termos pós-modernismo ou pós-moderno concordando com que aponta Suertegaray (2005), tomando-os por empréstimo, sobre o efeito de caracterizarmos o momento histórico de múltiplas transformações mundiais que vieram à tona a partir da década de 1970. Neste contexto, observamos o papel desempenhado pelo(a) Estado, Economia, Arquitetura, Ciência, Educação, Trabalho, dentre outros serviços sociais que também correspondem à áreas de conhecimentos científicos, sendo objetos de ressignificação, diante de uma mudança conjuntural, globalizante, cultural, desigual e combinada, que também redimensionou as categorias tempo (descrença do sentido moderno de tempo enquanto projeção para o futuro, valorização da história e longevidade dos objetos e ações) e espaço (resgata-se o papel econômico do espaço dotado de recursos e valoriza-se o lugar enquanto expressão maior das diferenças) (Harvey, 1992; Suertegaray, 2005).

No tocante às áreas de conhecimento ressignificadas pelo movimento pós-moderno, nos interessa compreender como tais transformações se projetaram no âmbito do fazer científico, especificamente na Pedagogia e na Geografia, sobretudo no que condiz ao campo da Epistemologia. Conforme aponta a literatura na área, o fazer científico, ao incorporar os marcos da ciência pós-moderna, buscou romper/desconstruir com/as metateorias/metanarrativas, até então vigentes e fez (in)surgir novos enfoques/objetos de conhecimento, retraduzindo a leitura de mundo do ponto de vista paradigmático. Sendo assim, esses novos encaminhamentos científicos tendenciaram a supervalorização da dimensão do particular, da cultura e das diferenças, excluindo, desse modo, o pensamento advindo de operações ontológicas, de método e de procedimentos metodológicos, principalmente, se esses tinham como pretensão compreender/explicitar a totalidade-mundo e sua dialética no transcorrer da história (Harvey, 1992; Suertegaray, 2005).

Ao entendermos o viés de ruptura a partir da ciência pós-moderna, e mais especificamente, as transformações mundiais após 1970, que também ressignificaram o campo das políticas educacionais, de modo particular no que tange às relações entre Estado e Educação, Trabalho e Educação, sob forte influência da orientação neoliberal (Saviani, 2019), as mudanças conjunturais relacionadas à desconstrução das metateorias, a reestruturação produtiva do capital na direção do modo de acumulação flexível e os direcionamentos da função social da educação e da escola na cultura globalizada (Sacristán, 2012) constituem o cerne das nossas análises nesta seção.

Posto isso, justificamos que o intuito é recortarmos este momento de mudanças paradigmáticas, procurando entendê-lo, para, então, avaliarmos as implicações desse contexto para a Pedagogia como ciência da Educação, na produção de conhecimento das geografias acadêmica e escolar brasileira e ainda no espaço escolar, especialmente, porque concebemos a escola como um espaço de produção de conhecimentos e de disputas entre os grupos hegemônicos e contra-hegêmonicos.

Para o primeiro grupo, a escola é o lócus de ajustamento que retroalimenta/reproduz o modelo de sociedade ideal ao sistema capitalista de produção, por meio da formação, preparação ou treinamento estudantil para o mundo do trabalho, o consumismo e empreendedor de si, mas como num processo dialético e contraditório, questionamos e não é de hoje, que esta não é a única finalidade da educação a ser oferecida às classes oprimidas que frequentam a escola pública no Brasil. Por isso, fazemos a contra-hegemonia no segundo grupo, justamente por compreendermos a escola como espaço de construção e socialização de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, de libertação de situações opressoras, de possibilidades de (re)leituras do mundo, de emancipação política do ser social, de fazer a crítica da realidade, de tomada de consciência da condição de classe e da formação cidadã, para citarmos alguns encaminhamentos do pensamento pedagógico e geográfico contra-hegemônico (Maués, 2013; Libânio, 2007; Saviani, 2019; Freire, 1996; Santos, 2004).

Para evidenciarmos o motivo que situa o cerne de nossas análises, tomamos de modo particular o contexto brasileiro a partir dos anos de 1980/1990, pois é neste período histórico recente que diversos estudos anteriores ao nosso despontaram críticas contundentes e opostas à instauração de rupturas democráticas no campo do currículo, da Pedagogia, na formulação de conteúdos, e nas práticas de ensino/aprendizagem, que até então vinham sendo guiadas pela abordagem crítica, pelo menos no plano decorrente dos movimentos sociais e intelectuais acadêmicos que construíram propostas curriculares democráticas apoiadas na psicologia histórico-cultural vigostikiana, um processo indelével e inerente à efervescência que tomou conta do contexto de redemocratização brasileira (Albuquerque, *et. al*, 2021).

Nesse sentido, é justamente sobre este contexto de influência que Saviani (2019) nos chama atenção, ao destacar que a investida da lógica de mercado e empresarial na educação pública vai provocar nos anos de 1990 uma grande inflexão nas ideias pedagógicas, dados os preceitos da era pós-moderna na episte-

mologia do conhecimento e a reestruturação produtiva do capital. Segundo ele, é neste momento que se postula o neoprodutivismo e suas variantes, através das categorias: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo para a educação brasileira, cujos neologismos revelam as “novas” exigências educacionais, mascarando as velhas demandas do capital que interfere nas relações Estado-Educação, Trabalho e Educação. Mas, na nossa ciência de referência, como estava o terreno neste período?

Na Geografia acadêmica brasileira, trata-se do momento de consolidação da Nova Geografia Cultural, perspectiva que passa a se constituir como mais uma abordagem no campo do pensamento geográfico brasileiro. Esta Geografia será apresentada de modo mais aprofundado na seção seguinte, mas, antes disso, é imprescindível pontuarmos as seguintes considerações; é com a Geografia Humanista, sobre a qual já tecemos reflexões neste livro, que se encontra as bases desta nova geografia setorial, contudo, vale salientar que a abordagem cultural sempre esteve presente no pensamento geográfico brasileiro e mundial. Ademais, é sobre estas bases epistêmicas que irá surgir a Geografia Histórica (Claval, 2012).

Passando, então, para a compreensão dos postulados do neoprodutivismo na área educacional, se arroja na escola pública - espaço por excelência destinado à operacionalização do projeto educacional, seja ele oficial ou de grupos em disputa, ambos com suas filosofias, ideias pedagógicas, intencionalidades, entre outros determinantes- as demandas do contexto pós-moderno, um termo até fora de moda, como indicara Orso (2021), ou ainda, o contexto da nova modernidade ou segunda modernidade, como coloca Sacristán (2012). Ou ainda, da hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), ou contexto contemporâneo, como outros(as) preferem caracterizar.

Este “novo contexto”, complexo do ponto de vista até de sua caracterização - as diferentes propostas que citamos confirmam este pensamento - condicionou o desenvolvimento de práticas de ensino e a formulação de conteúdos,

envolvendo temáticas socioculturais a partir de abordagens geográficas específicas apoiadas nas teorias pós-críticas. É preciso também pontuarmos que as práticas de ensino também receberam interferências diretamente atreladas às transformações ocorridas nos campos da técnica, das comunicações, da tecnologia, da informática, que mudaram as relações espaciais, econômicas e sociais entre pessoas, culturas, países e empresas multinacionais, sob os auspícios do capitalismo financeiro, fatos que não estão dissociados do contexto que aqui enfocamos. Destarte, optamos por compreender este momento como a materialização do meio técnico-científico-informacional, como propõe Santos (1997).

Esse movimento complexo chama à baila os sujeitos socioculturais, em/com suas diferenças e lugares de pertencimento, mas não de modo convidativo. Os caminhos para a inclusão social se deram e se dão quando estes/as sujeitos(as), junto aos movimentos sociais representativos, encampam a luta por ocupação de espaços cotidianos negados a muitos brasileiros e brasileiras, pela elaboração de políticas públicas, pelo respeito e execução de direitos previstos na Constituição Federal de 1988, leis e outras normatizações, que configuram uma das vias que vai permear o que estamos considerando como o surgimento de uma Geografia Escolar Cultural, ou seja, uma geografia que aborda as temáticas culturais e as minorias sociais em seus conteúdos e práticas de ensino na escola.

Por outro lado, há um pouco mais de duas décadas, Rocha (2001) inferiu a existência de uma Nova Geografia dos(as) Professores(as) em sua tese doutoral, chegando a essa conclusão ao analisar criticamente a Geografia (fenomenológica, construtivista, psicologizante, da percepção e do comportamento), considerada “digna” de ser ensinada nas salas de aula das escolas públicas brasileiras, a partir dos PCN (Rocha, 2014) e de intelectuais/acadêmicos da área, “cooptados” a constituírem rupturas democráticas em prol da ideologia mercantil (Albuquerque *et. al*, 2021) e que o governo brasileiro oficializou.

Contudo, e de antemão, repudiamos que a Geografia Escolar Cultural seja mediada apenas por orientações teórico-metodológicas estritamente relacionadas às teorias pós-críticas, pois estas enfatizam a desconstrução das matrizes críticas da Geografia e da Pedagogia, únicas abordagens, ao nosso entendimento, que possibilitam a transformação do sujeito e da realidade em sua totalidade e, além disso, contribuem para a formação cidadã, pois reconhecem que a condição de classe trabalhadora unifica socialmente os sujeitos excluídos e, portanto, os/as incluem com/em suas diferenças, identidades e lugares de pertença.

Se assim ela não for mediada, certamente estará contribuindo para a formação de indivíduos competentes, solidários, produtivos e flexíveis (Frigotto e Ciavatta, 2003), a partir do projeto liberal burguês, que reforça as diferenças, fragmentando os grupos ou apenas os assimilando, reconhecendo-os enquanto diferentes, intervindo para que tais sujeitos se adequem aos ditames do capital e seu modelo societário, de produção (Candau, 2008) e da educação empreendedora de si e que ainda se sintam “abraçados/integrados”, por serem contemplados diante das ofertas e propagandas de produtos que atendam a um consumo irrefletido e acrítico, mascarado e transfigurado em valorização de suas identidades. No entanto, como estes fatores podem ser desconsiderados nos estudos culturais e na interculturalidade?

Ao refletirmos sobre como a Educação, a Pedagogia e as Geografias (Acadêmica e Escolar) podem contribuir para a pulverização da organização social de classe e dos próprios grupos minoritários a partir do discurso das diferenças e da pluralidade cultural, defendida pelos PCN, e de identidade na BNCC, devemos compreender que esse movimento no currículo é intencional e nesse campo imperam relações de poder e projetos de sociedade em que os interesses particulares dos grupos dominantes (Apple, 1982, 2006) visam desarticular o que une tais sujeitos em suas diferenças, enquanto seres socialmente situados em uma cultura e categoria social, ou seja, o campo da coletividade, da organização de classe, da conscientização, da resistência e do trabalho. Por isso,

comungamos com Milton Santos, quando ele alertou que “A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”, afirmação que continua atualíssima.

Destarte, encontramos em Candau (2008) uma excelente orientação pedagógica que desempenha um papel elucidativo, ao destacar como a Educação e o multiculturalismo podem ser abordados a partir de três vertentes, consideradas pela referida autora como as principais, embora existam outras. A partir disso, compreendemos que a perspectiva defendida pela autora pode iluminar as práticas de ensino na Geografia Escolar Cultural. Ao recorrermos a elas, indicaremos aquela cuja finalidade contribui e valoriza a práxis contra-hegemonica e, quanto a isso, contamos com a postura política da teórica, signatária da transformação da realidade-mundo em sua totalidade e crítica das relações de poder sobre as culturas, o que traz contribuições para a Geografia Escolar.

Nesse sentido, a primeira abordagem é a assimilacionista (aquela que descreve a sociedade multicultural, apenas a integra à estrutura existente, mantendo assim o *status quo* da superestrutura, ou seja, condiz para que os/as diferentes sejam acoplados/integrados à cultura hegemônica, tendendo a negar as diferenças. A segunda é a abordagem diferencialista, contrária à assimilação, reconhece as diferenças, por reconhecer que as identidades culturais precisam demarcar espaços específicos e que, por outro lado, reforçam uma verdadeira fragmentação entre os grupos. Diante disso e, como podemos denotar, ambas abordagens são polêmicas, mas de grande utilidade para os grupos hegemônicos que, a partir delas, estabelecem suas relações de poder sobre os povos oprimidos (Candau, 2008).

A terceira abordagem é a perspectiva Intercultural. Para Candau (2008, p. 22), esta abordagem:

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Trata-se de uma abordagem educacional que, além de reconhecer o “outro”, encaminha-se pela dialogicidade entre os diferentes grupos socioculturais, situados em um determinado contexto, e encontram na coletividade a força para lutarem contra as relações de poder estabelecidas pelos grupos da cultura homogeneizadora, em prol de um projeto de sociedade e de mundo, onde caibam outros mundos, como aponta Katuta (2022). Destarte, consideramos esta terceira abordagem potencializadora ao ensino da geografia escolar, quando essa ressalta sobre as temáticas culturais e as diferenças.

A crítica e a contestação dos pós-modernistas e pós-estruturalistas à ciência moderna e aos ideais da modernidade e iluministas (progresso, sujeito autônomo, livre, emancipação, cidadania, educação moderna), “[...] incluindo os de sua vertente crítica, progressista e de Esquerda” (Silva, 1995, p. 247), se deram justamente por estes(as) agentes defenderem a dissolução paradigmática das metanarrativas e suas explicações gerais, pelo fato de compreendê-las como aprisionadoras da ciência e do olhar do(a) cientista moderno(a) que adota uma única lente como possibilidade de entender o mundo e a sociedade em sua totalidade, em outras palavras, os pós-críticos desvalidam a unicidade do método e os ideais da sociedade moderna como caminhos de explicação e interpretação de determinados objetos, fenômenos, relações sociais e dinâmicas da realidade-mundo (Silva, 1995).

Diante disso, a constituição de novos rumos basilares para a ciência foram pulverizados, já que, para os(as) teóricos(as) pós-modernos(as), o mundo se encontrava numa profunda crise diante das complexidades, pluralidades e contradições apresentadas e onde não cabia mais a disciplinarização do saber e a especialização, que contribuem para o controle da sociedade, devendo assim, a ciência contemplar os discursos e as relações de poder que permeiam as diferentes dimensões sociais e escalares, sobretudo nas microesferas, conforme apontou Foucault, um grande expoente pós-estruturalista (Silva, 1995).

Nesse sentido, a profunda “crise” mundial fez emergir os enfoques das diferenças, individualismos, particularidades, identidades, sujeitos e culturas,

tomados como objetos de conhecimento, como já enfatizamos, e esses aspectos também deveriam constar nos estudos científicos para um melhor entendimento do mundo. Destarte, colocamos que tais enfoques foram assaltados pelo projeto neoliberal, que os encarnou em seus ideais, inclusive para a área da Educação, em que suas instituições sociais (a escola, práticas pedagógicas, rotinas, currículos, trabalho docente, organização, estrutura e funcionamento, avaliação) têm sido um alvo prioritário (Silva, 1995). Vejamos:

Basicamente, o projeto educacional neoliberal busca deslocar a educação da esfera pública para a esfera privada. O objetivo do projeto neoliberal de educação é o de, gradualmente, retirar a responsabilidade pela educação institucionalizada da esfera pública do controle do estado e atrelá-la ao controle e à gerência das empresas privadas. Nessa operação, a educação não apenas passaria ao controle total de empresas privadas, mas estaria orientada diretamente pelas necessidades e exigências de mão-de-obra das empresas capitalistas (Silva, 1995, p. 253).

Ainda comungando com as palavras do referido autor, compreendemos que tais enfoques e o desferimento do golpe que matou o projeto moderno de educação, não em sua totalidade, diríamos, visou tomar as subjetividades e a cultura como elementos para fortalecer o capital, que se encontrava em mais um momento histórico de crise e incertezas, necessitando reestruturar suas formas de produção, relações de trabalho e de produção. Portanto, esses elementos logo foram apropriados, por serem úteis ao contexto econômico de acumulação flexível capitalista e, por intermédio do discurso retórico neoliberal que instituiu valores (competência, eficácia, eficiência, flexibilidade, gestão, resultados, metas, qualidade total, e outros), hoje continuam nas instâncias da governança estatal-privada e das políticas públicas, indicando que o contexto caracterizado pelo pós-modernismo, desde os anos 70 do século XX permanece atualmente (Silva, 1999).

Destarte, os valores citados foram e ainda estão sendo incorporados pelos(as) trabalhadores(as) que atravessaram esse processo contraditório de reestruturação produtiva e de instituição de novas relações de trabalho, de desempregabilidade, informalidade e de estímulo ao empreendedorismo individual.

Esta última palavra contemporânea, de uso recorrente nas escolas, serve como discurso de referência e reafirmação das bases do liberalismo clássico, das liberdades individuais, da estigmatização do papel Estado Social, além de outros princípios como gerenciamento, produtividade, *accountability*, que foram transferidos do mundo empresarial para as escolas. Este cenário na Educação é um dos estágios atuais do ultraliberalismo (Orso, 2021; Rodrigues, Oliveira e Sousa, 2015).

Percebemos, diante das recentes reformas educacionais e curriculares que o projeto de educação neoliberal tem como foco a formação estudantil dos(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) que, obedecendo os interesses das classes dominantes, serão os(as) futuros(a) trabalhadores(as). Tais esforços e a rapidez das “reformas” , ações fidedignas das políticas de orientação neoliberal, e a aprovação do Novo Ensino Médio no Brasil, bem como as demais reformas, previdenciárias e trabalhistas, instauradas no pós-golpe político-parlamentar, jurídico e midiático de 2016 e chanceladas no (des)governo posterior de 2018 a 2022, são marcadores do contexto de influência internacional (Silveira *et. al.*, 2022) como resultado de um movimento mais amplo de transformações no campo da política pública, decorrentes da década de 1970.

Ainda nos reportando aos novos valores instituídos pelo ideário neoliberal, endossamos que esses não demoraram a guiarem a condução das políticas públicas no território brasileiro, a partir dos princípios do Estado mínimo e de Educação. Através das reformas curriculares, as “pedagogias” neoprodutivistas e hegemônicas, a estrutura e o funcionamento das escolas, a formação de professores e estudantes, via um projeto unívoco de país, onde o setor público tem declivado e o setor privado obtido suas forças acentuadas. Por meio da gestão compartilhada ou da governança, dentre os setores sociais atingidos, a área educacional tem experimentado drasticamente a consolidação engessada da política a serviço da reprodução da ideologia mercantil numa sociedade desigual, de cultura econômica hegemônica (Apple, 2006), que impõe a lógica

de quase mercado (Rodrigues, Oliveira e Sousa, 2015) ou das “ilusões”, porém adjetivada como sendo a “sociedade do conhecimento” (Duarte, 2001).

Reiteramos que, no campo da Pedagogia brasileira, encontramos em Saviani (2019) apontamentos analíticos e críticos sobre a intensa influência do neoprodutivismo e suas variantes no ideário educacional, que vêm se perpetuando desde anos de 1980/1990. Nesse sentido, consideramos que o referido autor nos indica as principais linhas das tendências pedagógicas que subsidiaram o contexto educacional neoliberal, quando ele recorta em sua análise o período de 1991-2001. Desse modo, o autor admite, conforme Duarte (2001), que a partir do lema “aprender a aprender” surge o reavivamento do escolanovismo e, nesse bojo, as ilusões da então sociedade do conhecimento. Com a “pedagogia das competências”, retoma-se o construtivismo piagetiano bastante antigo no ideário pedagógico brasileiro; e com a pedagogia corporativa de lógica administrativo-empresarial que redefine o Estado, a gestão educacional e a escola, decorre o reavivamento do tecnicismo.

Passados exatamente 22 anos, os apontamentos de Saviani (2019) ainda continuam atualíssimos e latentes. Dizemos isso porque vislumbramos que as sementes do neoprodutivismo e suas variantes, ao serem trans/plantadas para o território brasileiro na década de 1990, logo germinaram e se multiplicaram de forma gradual e lenta entre os anos 2000-2015, porque talvez este tenha sido o período em que mais tivemos avanços sociais por intermédio de políticas educacionais da história do Brasil, mas não chegamos uma mudança significativa quanto à oferta de uma educação pública digna e plausível, diante da realidade encontrada. Por conseguinte, o neoliberalismo teve que se enviesar por um processo paulatino em busca da sua consolidação. Para obter o sucesso de uma boa colheita, teve que ir preparando a terra por mais tempo e foi durante o período do pós-golpe político-parlamentar, jurídico e midiático de 2016 que a plantação, envenenada pelo neoprodutivismo, recebeu muita adubação, daquelas que aceleram o crescimento e interferem no processo biológico/natural e experimental, assim, a continuação do seu ciclo.

Seguindo o ciclo, esse momento favorece com que o neoprodutivismo, metaforicamente aqui representado pelas plantas, cresçam descontroladamente, semelhantemente como acontece no conto “João e o pé de feijão”, elas continuaram crescendo e se reproduzindo, até que no momento de entressafra e replantio, por ironia do destino, geraram inúmeras pragas, ervas daninhas e muito desmatamento florestal para a sua reprodução, tendo, para isso, que atear fogo e queimar a vegetação original. Tais fatos ilustram o decurso do (des)governo antidemocrático, elitista, ultraconservador que acabamos de deseleger e cobrar a inelegibilidade e, de quebra, a plantação foi regada a base de altas cargas de agrotóxicos lançados por aviões, tornando-as ainda mais ofensivas à sociedade. Dito isso, colocamos que é esta a imagem pela qual enxergamos e como representamos a condução das etapas/mazelas produzidas pelo neoprodutivismo na incorporação das políticas e práticas educacionais no Brasil.

Transparece-nos que o atual estágio do neoprodutivismo presente na Educação Básica do país apresenta suas máximas, sobretudo, quando compreendemos a conjuntura ideológica, política e econômica que envolve a orientação das políticas educacionais, sem desconsiderarmos, evidentemente, o contexto de influência internacional, assim como, das políticas curriculares nacionais e locais, as políticas de avaliação externa e interna dos sistemas de ensino, as políticas de remuneração por desempenho docente, os modelos de gestão educacional, o gerencialismo na educação, as parcerias público-privadas, os “investidores filantrópicos sociais”, enfim toda essa conjuntura vem evidenciar aquilo que foi posto em curso ainda nos anos de 1990. Destarte, a hibridização da relação escola e produção (Silva, 1999), muito escamoteada até os anos 70 do século XX, hoje encontra-se plenamente fendida e/ou transparente.

Contudo, esperamos que no atual governo possamos trilhar caminhos amparados na luta de classe, retomando o diálogo sobre os rumos dados à educação brasileira e apresentar propostas educacionais democráticas com os povos dos Brasis, preparando a terra para replantarmos novas sementes que germinem árvores frondosas e cheias de frutos, com sabor de uma outra lógica de mundo,

justo e igualitário e onde caibam muitos mundos na perspectiva da Educação Popular (Katuta, 2022) crítica e da teoria histórico-cultural, como direcionaram os intelectuais de vanguarda, desde a década de 1980/1990. A Geografia, seja ela construída pelos acadêmicos ou pelos sujeitos escolares, quando encaminhada a partir da abordagem crítica, questionadora, dialética e transformadora, tem muito a contribuir para a luta de classe contra o neoprodutivismo e em prol da formação da “cidadania real, integral, irrestrita e concreta”, conforme defende Farias (2020, p. 27).

Já os campos do Currículo e da Didática não serão aqui aprofundados, por não constituírem o objeto basal de nossa investigação, apesar disso, não poderíamos dar um salto nesta reflexão teórica, sem, ao menos, apresentá-los, pois são preceitos científicos indissociáveis da Pedagogia e, além disso, acrescentam ao debate que mediamos de forma a aquilatar nosso trabalho. Sendo assim, esses campos entremeados à Pedagogia nos auxiliam a apontar os indicativos (conhecimentos, conteúdos, metodologias, projetos, ensino-aprendizagem) que elucidam os fazeres pedagógicos explícitos ou não explícitos nas propostas, parâmetros e documentos educacionais que chegam à escola e, não obstante, trazem implicações à Geografia Escolar.

Para iniciarmos a tarefa a que nos propomos por intermediação dos campos do Currículo e da Didática, situamos esses mediante o nosso cerne, o contexto pós-moderno. Dessa maneira, destacamos as contribuições de Silva (1995, 1999) e Candau (2012). O primeiro expoente, ao redigir seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, nos apresenta todas as abordagens tradicionais, críticas e pós-críticas, seus principais conceitos e categorias, que historicamente embasam o Currículo. Porém, em nosso recorte, focaremos nas teorias pós-críticas, pois, concomitantemente, são os objetos de conhecimento que interessam à Nova Geografia Cultural e, certamente, à Geografia Escolar Cultural.

Já a segunda expoente defende a perspectiva da Educação Intercultural e/ou multi/intercultural como caminho teórico-metodológico para a prática escolar, a partir da Didática Crítica Intercultural e da Didática Fundamental. Tais concepções de Didática foram construídas por ela ao longo de sua vasta experiência profissional: Vera Maria Candau é pedagoga e professora titular emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, conhecida, nacionalmente, é uma referência da área da Didática, atuando nos últimos anos, além de na perspectiva mencionada com a decolonialidade, na Educação em Direitos Humanos e formação de educadores/as.

Quanto à abordagem do multiculturalismo na perspectiva da Educação Intercultural, não a retomaremos aqui, pois a trouxemos em parágrafos precedentes e, como já afirmamos, somos adeptos aos fundamentos dela para o ensino da Geografia Escolar Cultural, em especial no trabalho com as diferenças culturais, embora a epistemologia que nos põe em movimento de práxis e militância seja orientada pelos princípios da Geografia Escolar Crítica. Isso porque ensinar Geografia nas escolas públicas de um país como o nosso requer uma prática de insurgência da crítica, confrontando as relações de poder e a realidade em evidência.

Considerando a complexa construção de fundamentos filosóficos, didáticos e pedagógicos que podem orientar a operacionalização das políticas educacionais, curriculares, os projetos educacionais e as práticas pedagógicas dos diferentes agentes e sujeitos em disputa (Estado, investidores/mercado/Organizações Sociais, escola, professores(as), estudantes, famílias), coadunamos que a categoria história não nos deixa apercebidos de que os interesses do capital, atinentes à era da sociedade e indústria moderna em ampliar a oferta da educação para as classes pobres, fomentavam a preparação/instrução humana para o trabalho, a alienação das forças sociais transfiguradas em forças produtivas e, em outras palavras, da consciência social do trabalhador, a partir da fetichização do seu modelo societário, estratégias fundantes e inerentes às relações de produção e sociais de produção, com a geração de mais-valia e lucro.

Destarte, também pensamos que as transformações mundiais responsáveis pela reestruturação produtiva do capital, que reordenou um novo padrão de produção, de relações sociais e de trabalho alienado, jamais excluíram a sua condição orgânica de acumulação capitalista. Atualmente, cada vez mais flexível, o capital busca: menos onerosidade (despesas com distância, redes mais fluidas e conectadas, recursos locacionais, divisão internacional do trabalho, entre outros); extinguir os direitos sociais conquistados pelos(as) trabalhadores(as) com muita mobilização, organização e luta política, dentre outras estratégias que visam desestruturar ou conter a utopia e o projeto de outro modelo de sociedade. Nesse novo contexto, o capital, ao redimensionar suas necessidades, encontra nas subjetividades dos(as) trabalhadores(as) o foco para sua reprodução (Lima, 2022). Por isso, de acordo com Rocha (2014), nos PCN as Geografias de base fenomenológica, construtivista e psicologizantes foram as de interesse do estado brasileiro, em 1996.

Conforme apresentamos anteriormente, na Educação, este horizonte de reestruturação não foi diferente. Desse modo, as críticas e contestações dos pós-modernistas e pós-estruturalistas, ao colocarem em vias de regra um exacerbado ecletismo epistemológico, a exemplo do que encontramos nos PCN de Geografia, anos finais, uma miscelânea, na qual a Geografia Clássica de base positivista e a Geografia Crítica de base marxista são praticamente extirpadas do documento (Rocha, 2004), como resultado da desconstrução das metateorias.

Ademais, os críticos do modernismo defendem a não disciplinaridade do saber, algo tão prejudicial e perigoso às ciências e disciplinas escolares em nosso ponto de vista, pois implicam em um enfraquecimento de ambas, cujos efeitos corrosivos desta desconstrução epistemológica são sentidos na retórica dos termos, interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, que agravaram ainda mais a crise da Geografia enquanto ciência e de suas fronteiras epistemológicas (Farias, 2014). Ressaltamos que esse direcionamento é

utilitarista, intencional e serve como apoio às ofensivas ideológico-mercantis e conservadoras, que, frequentemente, estamos enfrentando. Podemos tomar por exemplo de tais ofensivas a redução de carga horária estabelecida para a disciplina escolar, no bojo da reforma do Ensino Médio.

Nessa direção, recorremos a Santos (1999), para entendermos que a ciência geográfica ainda necessita se constituir como uma “metageografia”, resolver suas próprias dicotomias, para, então, definir muito bem suas fronteiras e, assim, poder contribuir em outros campos epistêmicos e fronteiriços. Por outro lado, podemos dizer que a Geografia já nasce interdisciplinar, por comungarmos com Moraes (2005) que assim a concebe, desde o momento de formação de um temário geral na ciência, ou seja, em sua fase primordial, quando ela ainda estava à procura de um objeto. Então, qual seria o motivo pelo qual, retoricamente, requererem que a Geografia seja trabalhada de forma interdisciplinar? Extirpá-la? Enfraquecê-la? Reduzi-la? Enquadrá-la no seio das Ciências Humanas entre as disciplinas História, Filosofia e Sociologia e torná-las uma só? Tal fato nos convida a entendê-lo como resultado do paradigma pós-moderno e da lógica neoliberal, em que o tempo é acelerado, o mundo está em “crise, a hibridização cultural e a homogeneização são a ordem da vez.

Nesta seção, procuramos tecer reflexões iniciais concisas quanto aos elementos que marcaram a Educação brasileira a partir das tendências pedagógicas que vigoraram desde os anos de 1980/1990. Trouxemos, sucintamente, como as implicações do contexto histórico do pós-modernismo são transpostos para a Didática e o Currículo, como campos da ciência de referência, a Pedagogia, assim como para as Geografias, acadêmica e escolar, especificamente quanto aos indicativos teóricos, temáticos e suas ressonâncias, reveladoras da perspectiva cultural, das identidades, dos lugares de pertença, do hibridismo e da cultura global homogeneizadora. Para aprofundamos isso, nos escritos a seguir, versaremos sobre o entrelaçamento entre a Educação Multi/intercultural, Pedagogia e Nova Geografia Cultural e a Geografia Escolar Cultural, a fim de apresentamos as possíveis congruências.

3.4 A perspectiva da Educação Intercultural, a Pedagogia e a Nova Geografia Cultural: Matrizes de pensamento para uma Geografia Escolar Cultural

Na construção desta reflexão, contemplamos a relação entre Educação Multi/intercultural, Pedagogia e a Nova Geografia Cultural, que se apresenta como um caminho possível de matrizes de pensamento para a constituição da Geografia Escolar Cultural⁶⁷, mas também como finalidade de embasarmos um admissível período que solidifica as continuidades na história recente da Geografia Escolar brasileira, por considerarmos que não paramos na Geografia Escolar Crítica. Desse modo, esta revisão pretende ainda dar continuidade à periodização da Geografia Escolar, proposta por Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018).

Como encaminhamentos iniciais, retomamos, a priori, a compreensão de Corazza (2005), quando ela aborda o terceiro grande tempo histórico para os que educaram e educam. Para a referida autora, o terceiro grande tempo refere-se aos desafios, transformações e desconstruções atinentes a era pós-moderna, contexto o qual também foi enfatizado nos escritos de Silva (1999) e Harvey (1992). Para este último autor, o pós-modernismo provocou mudanças em diferentes setores e serviços e isso não pode ser ignorado. Dentre tantos aspectos abordados por Silva (1999, p. 114) sobre o pós-modernismo, destacamos o seguinte excerto:

o pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida [...] prefere o local e o contingente ao universal e abstrato [...] inclina-se para as incertezas e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas.

⁶⁷ Constatamos que outras matrizes epistemológicas, como a Fenomenologia, em que a Geografia humanística ou humanista está fundamentada, a Psicanálise a partir de Sigmund Freud e Jacques Lacan, ou da Geografia Psicanalítica, de Steve Pile, conforme aponta DIAS (2019) em sua tese de doutorado, também são caminhos construídos e que estão na eclética constituição da abordagem dessa possível Geografia Escolar Cultural, que vislumbramos e apresentamos na seção 5.3.

Ainda de acordo com ele,

o pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica [...] na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. A pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum (Silva, 1999, p. 115).

Na Educação, o terceiro grande tempo, que corresponde ao movimento intelectual supracitado, novas demandas pedagógicas são postas aos seus profissionais e a todos(as) aqueles(as) ligados a ela. Sobre esse tempo, Corazza (2005, p. 9 grifo nosso) o define como sendo o de “Desafio da Diferença Pura”:

Chamo-o tempo de **Desafio da Diferença Pura** porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes, que são os **homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os sem...** Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença. Mas que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade universal.

O velho princípio de identidade universal, indicado pela autora, é uma das críticas do pós-modernismo no tocante à formação do sujeito moderno, “racional, livre, autônomo, centrado e soberano. [...] sua consciência não admite divisões ou contradições” (Silva, 1999, p. 13).

Diante do exposto, reforçamos a tese da referida teórica e de Harvey (1992), acrescentando que estes desafios do pós-modernismo à compreensão do mundo também foram apreendidos pelas Geografias Acadêmica e Escolar. Dizemos isso porque, primeiramente, a abordagem cultural é uma área de antigo interesse e de domínio intelectual de geógrafos(as) que, desde sempre, deram ênfase aos fatos culturais nos estudos e monografias regionais. Tais fatos

culturais nos estudos geográficos acompanham a Geografia, desde a sua institucionalização como ciência e até mesmo antes desse feito.

Por conseguinte, busca-se romper no campo científico, a partir da era pós-moderna, com as orientações advindas das chamadas metanarrativas, ou seja, romper com os métodos utilizados até então na produção de conhecimentos, tanto aquelas matizes positivista, dialética, idealista, historicista, neopositivista, quanto as do materialismo histórico, sobretudo com os pressupostos da Epistemologia Moderna (Silva, 1999), aquela que compreende grandes correntes, como empiricismo, racionalismo, dialética, funcionalismo e o materialismo histórico.

Na Geografia brasileira, a abordagem dos fatos culturais, ora estiveram no cerne do fazer do geógrafo e/ou da geógrafa, destacando-se, inicialmente, os estudos e artigos de Pierre Deffontaines, em 1930-1938, e Alberto Ribeiro Lamago Jr., entre 1940 e 1950, ora permaneceram em situação marginal, sendo a ela reservada um lugar modesto diante das abordagens quantitativas e críticas, fato que não ocorreu somente no Brasil, mas também em outros países (Claval, 2012).

Com isso, o que aspiramos evidenciar, a partir do pensamento de Claval (2012), é balizarmos a (re)tomada do olhar dos(as) geógrafos(as) sobre os fatos culturais e das relações de poder no século XXI, quando determinados conceitos/categorias/filosofias foram (re)apropriados(as) ou propostos(as) por meios de métodos científicos e matrizes teóricas pós-críticas, como o pós-estruturalismo (sob forte influência foucaultiana), o pensamento decolonial ou decolonialidade, a Psicanálise, a partir do pensamento de Freud e Lacan, o paradigma da Complexidade (Morin, 2005), o conceito de Ecologia de saberes (2010), a filosofia de teóricos pós-críticos radicais, como Gilles Deleuze, Félix Guatarri e Jacques Derrida, entre tantos(as) outros(as), que dão suporte àqueles(as) que construíram a Nova Geografia Cultural brasileira e/mundial e que continuam a construí-la, sendo extensa a lista de contribuidores(as) dessa área.

Seguindo o debate, Corazza (2005) analisa que os Estudos Culturais ganharam muita expressividade na agenda educacional justamente quando os espaços para os diferentes “puros” foram conquistados, demarcando sobreposição ao tempo da suspeita absoluta (segundo grande tempo), (re)cronometrado pelo novo tempo desafiador e legitimado pela “pós-modernidade”.

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

Além disso, asseguramos que é de muito quilate, enquanto professores(as) de Geografia, abarcarmos conteúdos como: Globalização, Choques Culturais, Diversidade da População Brasileira e Mundial, Ações Afirmativas, Políticas de Cotas, Territórios Indígenas, Quilombolas, Questões de Gênero, Acessibilidade Espacial, Inclusão Social, Imigração, Refugiados, Geopolítica Mundial, Organismos Internacionais, Conferências Ambientais, Paisagem Cultural, Aspectos Físico-Naturais, Direitos Humanos, Recursos Hídricos, Saneamento Básico, Problemas Sociais, Problemas Urbanos, Problemas Ambientais, e tantas outras temáticas que acompanham a imensurável bagagem histórica de nossa disciplina escolar. Então, cabe pontuarmos a seguinte questão: Como evadiríamos ao debate sobre as diferenças se elas estão no cerne dos conteúdos e no olhar dos(as) geógrafos(as) educadores(as)?

Porém, é pertinente atentarmos para os modos com os quais somos condicionados a operacionalizar o ensino destes conhecimentos geograficamente. É por essa preocupação que saímos em defesa de que tomemos como ponto de partida o estudo analítico, crítico e pormenorizado dos documentos oficiais, PCN, as legislações e a BNCC, problematizando-os, no plano individual e coletivo. Para tanto, reocuparmos e participarmos de nossas organizações representativas é um caminho valioso, pois só assim compreenderemos como as respectivas normatizações prescrevem, contemplam e/ou negam a mediação de conhecimentos referentes à diversidade humana e cultural. Acreditamos nesta orientação, para que então possamos construir caminhos autônomos e empoderadores aos discentes e docentes, fortalecendo a luta por um outro projeto de mundo e de sociedade, a partir da crítica, da coletividade, da desconstrução da alienação, da tomada de consciência da condição de classe e da cidadania irrestrita.

Ainda nos reportando ao tempo histórico pós-modernista como ponte para adentrarmos especificamente no campo das suas implicações na Geografia, nos valem da contribuição de Claval (2012), que demarca os anos de 1990 como sendo o momento de uma “Virada Cultural” marcadamente no Brasil e em vários países ocidentais. Ademais, cabe destacarmos que, dez anos antes, esse geógrafo já teria criado e coordenado um laboratório em Paris que abordara, desde então, elementos e temas culturais na ciência geográfica.

Para retratar em especial a produção acadêmica brasileira na perspectiva cultural, destacamos o baluarte aqui construído, sob o pioneirismo e a seriedade do Laboratório “Espaço e Cultura”, criado no Rio de Janeiro em 1994 pela Profa. Dr.^a Zeny Rosendahl, com base no modelo do laboratório de Paul Claval, com quem trabalhou em seu estágio de pós-doutorado na Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Essa autora consolida o objeto de conhecimento da Geografia da Religião no Brasil, um campo de estudos geográficos para o qual ela tem destacada contribuição (Rosendahl, Soares e Oliveira, 2022).

Em seguida, decorrente do Laboratório “Espaço e Cultura” origina-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Espaço e Cultura (NEPEC), coordenado também por Zeny Rosendahl e pelo Prof. Dr. Roberto Lobato Côrrea, responsável por diversas traduções em língua portuguesa de obras de origens alemã, francesa, inglesa e norte-americana, fundadas na perspectiva da Geografia Cultural (Claval, 2012).

Ademais, Claval (2012) nos esclarece como se deu o desenho dessa Geografia Setorial no Brasil, especificamente entre os anos 90 do século XX e os anos 2000. De acordo com ele,

A institucionalização da abordagem cultural em Geografia no Brasil vai prosseguir nos anos 2000 com a criação do NEER, Núcleo de Estudos em Espaço e Representações. A iniciativa é tomada desta vez por “universidades periféricas”, de Salvador, Porto Alegre, Curitiba e Porto Velho. O sucesso da abordagem cultural vai se afirmar no decurso dos anos 2000. Muitos pesquisadores, e não são poucos, trabalham também com este tipo de abordagem fora dos núcleos institucionalizados, o NEPEC e o NEER.

Ainda de acordo com este autor, o Brasil se configura como um domínio inesgotável de possibilidades e temas para os/as geógrafos/as brasileiros/as construírem estudos acadêmicos a partir dos fatos culturais, pois, ao serem enfatizados na aludida abordagem geográfica, vão ser úteis também

[..] para desvelar o peso da diversidade herdada, da unidade construída progressivamente em torno do catolicismo e da modernidade, assim como para elaborar novas leituras sobre a nostalgia das origens, a retomada dos valores e a conscientização dos povos indígenas, a nova consciência negro-africana e o impacto da globalização. [...] a diversidade dos componentes étnicos, das tradições religiosas, dos modos de vida, as mestiçagens e os sincretismos, ou o aumento dos “comunitarismos”, “ressuscitados” ou novos, favorecem a adoção de uma abordagem cultural pelos geógrafos brasileiros. Os problemas são variados, norteados por uma curiosidade vivaz [...] (Claval, 2012, p. 18-19).

Além disso, o referido autor, ao tecer o texto “A geografia cultural no Brasil” (2012), através do qual procede a uma minuciosa leitura crítica dessa abordagem geográfica no percurso brasileiro, chega à consideração de que ela se encontrava no estágio de sua plena dignificação, consolidação e êxito, dado

o caráter de originalidade impresso na teorização por alguns pesquisadores/as nacionais, como Holzer e Gil Filho, assim como pelos geógrafos imigrantes Sahr e Hoeffle. Ademais, o texto que ampara a reflexão que trazemos aqui nos apresenta os(as) expoentes que desenharam a forma e coloriram, com acuidade, o conteúdo que materializou a Geografia Cultural no e sobre o território brasileiro.

Por esse motivo, pensamos que não poderíamos nos privar de mencioná-los(as) neste trabalho dissertativo. Assim, nos aventuramos a elaborar um quadro sintético, tomando como referencial as indicações encontradas em Claval (2012) sobre os(as) expoentes brasileiros(as) da Geografia Cultural. Contudo, acresceremos informações que atestem as contribuições dos(as) Geógrafos(as) brasileiros(as) representantes da Geografia Cultural à disciplina escolar. Como encaminhamentos, realizamos um levantamento na Plataforma Lattes do CNPq, por meio dos currículos dos(as) autores(as), para identificar, nas trajetórias profissionais e acadêmicas destes(as) consolidadores(as) do conhecimento geográfico cultural, possíveis contribuições às áreas da Educação, Educação Geográfica, Ensino de Geografia, Geografia Escolar e Pedagogia, sendo essas as palavras-chave que nortearam a referida investigação.

Diante disso, após realizarmos as consultas aos dados dos(as) expoentes na Plataforma Lattes, elaboramos o quadro que consta no apêndice C, visando traçar todas as experiências relacionadas ao Ensino de Geografia, presentes no currículo lattes, para que, a partir dele, seguissemos por um refinamento das informações de forma concisa e consistente. Tal processo permitiu a construção do quadro que veremos mais adiante, que apresenta uma breve exposição entre as análises de Claval (2012) e o que se produziu e se produz cientificamente na Geografia Cultural brasileira, voltada para a Educação Básica, tomando como parâmetros os(as) autores(as) apontados no texto de Claval (2012).

Por isso, buscamos, então, identificar as possibilidades desses(as) expoentes em suas práticas docentes no Ensino Superior, inclusive quando atuantes na formação de professores(as) nos Cursos de Licenciatura em Geo-

grafia, abordarem o ensino de Geografia na escola. Outras possibilidades de vinculação podem decorrer da produção intelectual para atender a convites de eventos acadêmicos na área do Ensino de Geografia ou Educação, como, por exemplo, as palestras que tenham como público-alvo professores(as) e/ou estudantes da Educação Básica, como também as produções técnicas, participações em bancas de qualificação e defesa de trabalho final, nos diferentes níveis de titularidade, dentre outros atributos científicos da profissão, os quais entendemos como possibilitadores da consolidação de uma Geografia Escolar Cultural, como resultado da relação de trocas, câmbios e influência mútua no âmbito academia-escola.

Dizemos isso, fundamentados no pensamento de Albuquerque (2011a, p. 20), quando ela aponta a necessidade de entendermos a relação das instituições acadêmicas e escolares, “A partir da perspectiva teórica da história das disciplinas escolares”, uma vez que, com base em Chervel, compreende que os saberes disciplinares e escolares têm autonomia na produção de conhecimento, por isso assevera que devemos

[...] compreender o percurso histórico dessa disciplina analisando a relação entre a escola e a academia, admitindo que a relação entre essas duas instituições se configura por trocas, e não somente por determinações da segunda à primeira, mas numa dinâmica de mão dupla, de câmbios.

Nesse sentido, procuramos evidenciar essa dinâmica de mão dupla entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, envolvendo a abordagem cultural. Desse modo, destacamos os nexos encontrados no texto de Claval (2012) e as informações contidas nos currículos Lattes dos(as) expoentes da Geografia Cultural brasileira, para destacar as contribuições dos(as) referidos expoentes à Educação e ao Ensino de Geografia, na tentativa de encontrarmos evidências.

Diante do levantamento realizado, compreendemos que nem todos(as) os(as) expoentes da Geografia Cultural Brasileira, indicados(as) por Claval (2012), são signatários do campo da Educação, da Pedagogia enquanto ciência fronteira com a Geografia e dos subcampos, Educação Geográfica, Ensino de

Geografia, Geografia Escolar. No que diz respeito à Educação, a entendemos enquanto o campo de força maior que influencia e recebe influências do bojo da conjuntura política-econômica-social, que engloba o papel educativo da escola, pois o ato de educar é atravessado por uma cultura que não é neutra e que produz ou reproduz uma determinada visão e valores de um projeto de sociedade.

Diante da análise, ressaltamos que no quadro (apêndice C), referente à especificidade rebuscada nas atividades acadêmicas dos(as) expoentes da Geografia Cultural brasileira, destaque de quaisquer informações em negrito indica a identificação de que esses foram/estão atentos(as) e disponíveis para pensarem as questões do ensino da Geografia Escolar e da Educação, como espaços máximos do sentido, para operacionalizarem o processo de profissionalização docente, além de outros aspectos, nos quais, na condição de professores(as) formadores de professores(as), estão intimamente envolvidos(as).

Dizemos isso, porque em alguns currículos não encontramos absolutamente nada que pudéssemos correlacionar à troca de câmbios entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, que tentamos desvendar nesta seção e que, em certa medida, desvendamos, mesmo com algumas limitações. O que afirmamos por meio da amostragem apresentada no quadro que elaboramos, além da possibilidade de um caminho para pesquisas futuras, é um resultado brando, pois essa problemática dicotômica já vem sendo posta e fortemente criticada por outros(as) autores(as). Cabe-nos considerá-los(as) na leitura que estamos construindo. Sendo assim, traremos nos parágrafos seguintes as vinculações geográficas de autores/as da abordagem aqui enfatizada e a Geografia Escolar.

Desse modo, passamos agora à discussão sobre as perspectivas encontradas no arrolamento da Plataforma Lattes. Para iniciarmos essa inferência, destacamos a notoriedade expressa pela dinâmica de mão dupla presente na trajetória profissional e acadêmica do Professor Dr. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos. Desde 1989, na condição de um professor militante, ele vem encaminhando projetos da luta antirracista, dentre os quais mencionamos “Geografia Afro-

brasileira: Educação, Cartografia & Ordenamento do Território (GEOAFRO)” como sendo uma grande contribuição da Geografia às trilhas da Educação para as relações étnico-raciais. Na escola, defendemos que as contribuições e os dobramentos dos projetos do referido cientista dão potencial suporte para uma Educação Geográfica para as relações étnico-raciais.

A contento, também podemos realçar que o referido autor elaborou vários aportes teóricos, como também representações cartográficas, visando à operacionalização de uma Educação Antirracista, a partir da elaboração e apresentação das cartografias dos povos negros, suas culturas e tradições religiosas no Brasil, muitos desses publicizados em formato de atlas, como, por exemplo, Cartografia da Diáspora África-Brasil. Além de ser um recurso didático de grande impacto pelo seu formato e conteúdo, marca um grande feito na extensa produção científica do Prof. Rafael Sanzio, em apoio ao povo afro-brasileiro e aos(as) educadores(as) geográficos(as) brasileiros(as), nos mais diversos níveis de ensino, comprometidos com as lutas sociais. Esse fato é revelado plenamente em um dos objetivos descritos no projeto GEOAFRO, o qual identificamos no seu Currículo Lattes.

Por conseguinte, ao analisarmos por meio do Currículo Lattes, os movimentos acadêmicos dos(as) demais expoentes da Geografia Cultural brasileira, citados por Claval (2012), avaliamos que neste cenário se destacam a produção do Prof. Dr. Adnilson de Almeida Silva, Prof. Dr. Rosselvelt José Santos, Prof. Dr. Josué da Costa Silva, Prof. Dr. Rogério Haesbaert, Prof. Dr. Marcos Aurélio Saquet, Prof. Dr. Eustógio Wanderley Correia Dantas e da Prof^a. Dr^a Maria Geralda de Almeida. Nesse ínterim, ressaltamos que todos(as) estes(as) autores(as) exprimem de algum modo suas preocupações e contribuições com a disciplina escolar, ao longo de suas carreiras profissionais e, evidentemente, alguns se debruçam mais que outros(a). Quanto aos não mencionados neste parágrafo, mas que constam no quadro, significa que estes(as) se ativeram mais à pesquisa acadêmica.

É fato também que constatamos que muitos(as) destes(as) geógrafos(as) culturais brasileiros(as) citados no parágrafo anterior enveredaram mais para o campo da produção científica (capítulos de livros, resumos expandidos), em suas especializações setoriais geográficas, orientações de trabalhos de conclusão de curso nos diferentes níveis, assim como têm participado de bancas de qualificação e defesa final, conferências de abertura, palestras, mesas redondas em eventos sobre Ensino de Geografia e/ou Educação, muitas vezes destinados à própria comunidade acadêmica e/ou para os docentes e discentes da Educação Básica, dentre outras produções de cunho técnico e intelectual, como os trabalhos para o PNLD, evidenciando, assim, que a relação permeada de câmbios academia-escola é uma caminho sólido para refletirmos a dinâmica de trocas destes espaços.

Atribuímos valor à interrelação que acabamos de considerar, mesmo sendo esse pensamento ainda limitado de reflexões mais profundas, não pelo fato desses(as) expoentes ocuparem um lugar de fala e de posicionamento social enquanto notáveis teóricos/as brasileiros(as) e internacionais, ou seja, somente pela titulação e por serem professores(as) pesquisadores(as) das universidades brasileiras, muitas vezes referências teóricas para muitos de nossos trabalhos e estudos, mas, sobretudo, pelo olhar que destinam à Educação Básica, seja pela preocupação com a Geografia que se faz na escola, seja pelos desafios da condição de formadores(as) de professores(as). Tais formadores, desse modo, medeiam a aprendizagem de conteúdos e de conhecimentos, assim como possibilidades, impactos, rupturas, permanências, críticas, insurgências que integram a formação dos sujeitos escolares (docentes e discentes), muitos deles se encontram distantes dessa dinâmica de troca e da busca de conhecimentos na ciência de referência.

Sendo assim, destacamos a resposta do Prof. Dr. Marcos Aurélio Saquet, ao refletir sobre a pergunta: Qual a prática pedagógica que sugeriria aos(as) estagiários em escolas(as)? Trata-se de uma entrevista concedida ao Blog Pedageo (Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia), em 2011, em que o autor

ênfatiza que os(as) estagiários(as) do curso de Licenciatura em Geografia devem considerar

[...] a perspectiva metodológica que trabalho, ou seja, tento sempre realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fundamental que sejamos professores-pesquisadores e sujeitos atuantes nas localidades onde exercemos a prática pedagógica. **O professor precisa, necessariamente, estar sempre atualizado, lendo, comprando livros, participando de eventos, pesquisando e interagindo com os estudantes e com os demais membros da sociedade local. Sei que é difícil diante dos baixos salários e das condições precárias que normalmente temos para trabalhar, porém, sempre acreditei que é necessário fazer um pouco mais, dedicar-se além do que nos é solicitado, “vestir a camisa” da escola, da educação e da transformação social. Sem nosso esforço e sem nossa dedicação cotidiana, para além da banalidade e das rotinas, não haverá transformação em favor de uma sociedade mais justa e de uma vida mais qualificada.** Isso requer, também, como já mencionei, fortes investimentos por parte do Estado em favor das causas dos grupos oprimidos, daqueles que não têm terra, não têm teto, não tem assistência médica e dentária etc. É necessário, na atual conjuntura, na minha opinião, criar novos espaços políticos e novas formas de organização, o que passa evidentemente pela escola e pela educação, rompendo efetivamente com os vícios e as amarras existentes por meio da atual organização político-administrativa do Brasil. **É necessário, portanto, uma reforma política séria e democrática em favor da autonomia e da autogestão!** Por isso, é fundamental termos clareza da Geografia que queremos fazer e para quem trabalhamos! **Temos que trabalhar, dentro e fora da escola, para o povo, para os grupos minoritários que, de fato, precisam do conhecimento que produzidos e de nossa orientação política. Esse é um “passo” muito importante para construirmos novos valores políticos, culturais, ambientais e econômicos, protegendo e valorizando o ambiente, as pessoas e os lugares-territórios onde vivemos todos os dias.** (Saquet, entrevista, 2011 grifo nosso)

De modo geral, e a partir do exposto, pensamos que as contribuições dos(as) professores(as) acadêmicos(as) ligados à Geografia Cultural apresentam posicionamentos teóricos baseados nas abordagens pós-críticas, o que não implica que abandonem totalmente a crítica ao projeto de sociedade de ordem do sistema de capital. Por esse prisma, também atuam na formação docente e na produção científica brasileira orientados por matrizes epistemológicas e teóricas possibilitadoras de uma Geografia Escolar Cultural totalmente antagônica ao que preconiza os PCNs, documento oficial brasileiro, analisado por

Rocha (2001/2014), que tece questionamentos críticos como o porquê das bases fenomenológicas e psicologizantes orientarem o processo pedagógico do documento.

Desse modo, cabe ressaltarmos que até hoje não dispomos de outro trabalho que indique a constância da Geografia Crítica nos PCNs, conforme desafia a tese do referido autor, fato que se repete na BNCC.

Nesse sentido, asseguramos a importância de diferenciarmos, como também situarmos as origens das influências e orientações que chegam aos(as) docentes que estão em sala de aula, ou seja, aqueles(as) que consolidam a Geografia Escolar brasileira, em especial na escola pública. Sendo assim, nessa direção, temos os PCNs, as DCNs, “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação indígena (BRASIL, 1999), do campo (BRASIL, 2002), quilombola (BRASIL, 2012) (Katuta, 2022, p 175)”, as legislações educacionais, as normatizações e a BNCC. Na nossa ótica, essas são algumas das fontes de influência para a Geografia Escolar Cultural, que mais adiante serão retomadas de modo aguçado, contudo estamos conscientes de que estes parâmetros, diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular representam projetos e interesses dos grupos hegemônicos.

Ainda de acordo com (Katuta, 2022, p. 175),

os inúmeros currículos de escolas do campo e das cidades tecidos coletivamente, tendo como referência as matrizes teórico-metodológicas críticas, constituem respostas e expressam a resistência das comunidades escolares às ofensivas ideológico mercantis que têm assolado a educação pública brasileira.

Diante do exposto e das reflexões tecidas neste livro, fica evidente a importância de nos inteirarmos também sobre o que orienta nossas práticas pedagógicas a partir do currículo, e, por isso, mais uma vez, saímos em defesa do estudo analítico, crítico e pormenorizado dos documentos norteadores das práticas pedagógicas escolares. Para isso, um dos caminhos é entendermos a

asperidade entre os PCN, DCN e a BNCC, sem desconsiderar neste bojo outros documentos extraoficiais, como os cadernos formativos da Escola da Escolha. Nesse sentido, é fundamental que observemos o contexto histórico, econômico e social, na perspectiva da totalidade, a fim de situarmos como tais documentos orientadores foram produzidos, nos questionando: Para que? Para quem? Por que foram produzidos?

Por outro lado, a Geografia Acadêmica, na conjuntura da tríade ensino, pesquisa e extensão, vem adentrando no campo escolar, um espaço “recém” descoberto como uma “nova” grande área de exploração científica por essa comunidade. Ademais, a pesquisa na linha da Educação Geográfica e nos subcampos da Geografia Escolar, Ensino de Geografia e Geografia da Educação tem atuado sobre múltiplas temáticas: metodologias de ensino, conteúdos, conceitos e temas geográficos, tecnologias de ensino, Didática e Currículo, recursos didáticos, livros didáticos, formação continuada, programas institucionais, PIBID, Residência Pedagógica, projetos de extensão, mapeamentos, espacialização, cartografias, análises estruturais e conjunturais do sistema educacional brasileiro e da história da Geografia Escolar, entre outros objetos de interesses.

Dito isso, consideramos que a Academia também traz contribuições para a Geografia Escolar Cultural, do mesmo modo como ela contribuiu para as demais abordagens geográficas que perpassam o currículo escolar. Embalados por isso, após tomarmos a iniciativa de investigarmos, mesmo que superficialmente, as construções teóricas dos(as) expoentes brasileiros, seguindo apenas as indicações de Claval (2012), vale ressaltarmos que, eufóricos por um refinado interesse de pesquisarmos um pouco mais sobre as possibilidades do entrelaçamento que apregoamos, ou seja, da Geografia e a Educação, envolvendo as relações étnico-raciais, antirracista, indígena, Direitos Humanos, Diversidade e inclusão, compreendemos que esse caminho já vêm se solidificando e, portanto, muitas proposições teóricas e análises têm derivado de trabalhos de geógrafos(as), professores(as), pesquisadores(as) e de estudantes do Ensino Superior, em estreita relação com a Educação Básica.

É sabido também que a complexidade educacional se desdobra em diferentes projetos de sociedade almejada. Nesse caminho, nos deparamos com a dicotomia, a praxe protagonizada por agentes e sujeitos(as) em disputa, entre si e com o Estado de orientação política neoliberal. São eles(as): professores(as) acadêmicos e escolares, os(as) estudantes, as famílias, os movimentos sociais, as minorias, os investidores sociais, a filantropia, entre outros atores orientados por teorias do conhecimento, filosofias e compreensões de mundo particulares ou de um mundo coletivo, apoiando ou contrapondo a reprodução da sociedade e do trabalho alienado, a emancipação política do cidadão e a transformação do quadro social em sua totalidade. Nesse bojo, uma primeira visão atende aos preceitos ideológico-mercantis, enquanto a segunda repudia os interesses resultantes da sociedade contraditória, marcada pelas relações de poder e de divisão social do trabalho.

É salutar pensarmos que as bases epistemológicas dos(as) expoentes da Geografia Cultural brasileira se afiguram de forma bastante variada e, por vezes, eclética. Do mesmo modo, são os objetos de investigação dessa Geografia Setorial. Outra questão a considerarmos foi a quebra dos silenciamentos e esquecimentos provocados pelo etnocentrismo que historicamente determinou as relações de poder sobre os(as) povos diferentes. Na contraposição, ocorreram mudanças mais profundas que deixaram resquícios indeléveis na memória e que ainda não desapareceram em sua totalidade. Nesse sentido, temos a xenofobia como um exemplo, que teve, na virada cultural dos anos de 1990, novas nuances, despertando um olhar atento para aqueles(as) que foram julgados(as) a partir da cultura, dos valores e dos costumes do outro.

No entanto, sobre o ecletismo acadêmico dos(as) geógrafos(as) brasileiros(as), é preciso pontuarmos que não dispomos de bagagem leitora, tempo necessário e hábil, e nem tampouco é do nosso propósito trazermos, neste momento, uma espécie de reflexão detalhista quanto ao horizonte das individualidades científicas. Isso porque é obvio que não daríamos conta dessa demanda de forma evanescente e, ainda sim, correríamos sérios riscos, como o julga-

mento, o desrespeito, a falta de ética e a irresponsabilidade acadêmica frente aos arcabouços construídos por cada autor(a), caso ousássemos realizar uma tarefa dessa natureza às pressas. Dito isso, colocamos que o nosso intuito aqui é outro. Trata-se de enaltecermos o que já é de domínio dos(as) estudiosos(as) que se debruçam sobre a Epistemologia da Geografia, ou seja, aquilo que já é próprio do pensamento de interlocutores analistas deste campo, como Suertegaray (2005), Moreira (2008, 2009) e Claval (2012), quando afirmam que as bases teóricas compreendidas nos trabalhos dos(as) teóricos(as) signatários(as) do movimento pós-moderno apresentam um ecletismo filosófico. Porém, ao nosso entendimento, cada percurso dos(as) expoentes no âmbito da produção científica, constitui-se como uma assinatura autoral, mesmo que utilizem teorias e métodos de outros períodos históricos, como aqueles(as) elaborados no modernismo, e não produzam nada de tão novo, como prega a era pós-moderna.

Sendo assim, pensamos que esses caminhos ecléticos são referendados por um prisma de conhecimentos e de leituras de mundo apoiadas em teorias pós-críticas radicais e/ou no pós-estruturalismo. Destarte, sabemos que esse momento propiciado pelo pós-modernismo trouxe implicações à Educação e ao Ensino de Geografia e é nessa direção que daremos continuidade a este constructo.

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

gar ocupado na sociedade dual pelos(as) marginalizados(as) fossem abordados/contemplados no currículo, seja ele prescrito ou praticado (Sacristán, 2000), no qual ganham centralidade aqueles(as) fatos e contextos históricos que estiveram por muito tempo distantes do trabalho educativo escolar e socialmente coletivo.

Por outro lado, não desconsideramos os avanços e as limitações decorrentes das prescrições advindas dos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Legislações e normatizações, como a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática, História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

No âmbito do Estado da Paraíba, o sistema educacional, além de orientar as escolas de acordo com os referenciais nacionais, dispõe do Decreto nº 32.159, de 25 de maio de 2011, em que artigo 6º versa sobre o tratamento nominal e a inclusão e uso do nome social, estabelecendo que:

As escolas da rede de ensino público estadual devem incluir o nome social de travestis e transexuais nos registros escolares para garantir o acesso, a permanência e o êxito desses/dessas cidadãos/cidadãs no processo de escolarização e de aprendizagem.

Ainda discutindo sobre mesma linha, contamos na Paraíba com a Norma Técnica Conjunta, nº 01/2022, que orienta “[...] quanto ao tratamento de pessoas de acordo com sua identidade de gênero nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, inclusive nos cursos de Educação Profissional, Técnica e Superior”. Cabe ressaltarmos que essas normatizações locais reforçam as nacionais, consolidando a implantação de espaços inclusivos garantidores do Direito à Educação, que as pessoas transexuais e transgêneros precisam para suprir lacunas históricas.

Destarte, ponderamos que essa convocação dos/as diferentes à Educação e à sociedade, suscita desafios ainda maiores aos(as) docentes e ao espaço escolar. Por outro lado, são positivas as possibilidades de trabalharmos a Geografia Escolar na perspectiva intercultural crítica, a partir do diálogo com e não sobre os diferentes grupos sociais e culturais que estão presentes na escola, mediante conteúdos que possibilitem o empoderamento, a emancipação cidadã, a inclusão social e, principalmente, o enfrentamento de conflitos decorrentes das relações de poder e da cultura de opressão. Daí, as experiências que trazem os sujeitos devem ser consideradas como conteúdo no processo de construção coletiva de saberes em prol da transformação social.

Ademais, também destacamos a importância das análises, documental e de conteúdo, conforme apresentamos em nossa proposta metodológica para reafirmarmos que os(as) docentes da Educação Básica também devem sempre estar atentos(as), realizando a leitura crítica e analítica das possíveis orientações oficiais e não oficiais que chegam e interferem na nossa prática pedagógica. Esse caminho de empoderamento docente também é uma tarefa primordial, para que não nos tornemos trabalhadores(as) alienados(as), sem a reflexão sobre a prática, à luz da teoria.

Diante disso, defendemos que é se inteirando dos documentos oficiais, lendo as entrelinhas, o dito e o não dito, que nós, docentes, podemos lutar na coletividade, em conjunto com os(as) estudantes, pelo respeito à conquista de direitos e ocupação de espaços emancipadores. Nas escolas, assim como em outros espaços e instituições, a hostilidade, a religião predominante e o conservadorismo infelizmente resistem na ordem do cotidiano. Muitas vezes, tal hostilidade compõe uma realidade chocante e só quem conhece a história social do mundo, a materialidade histórica, a epistemologia científica, é quem pode lutar contra a hegemonia desses pensamentos condenatórios e preconceituosos, inadmissíveis. Por isso, precisamos mediar a construção de conhecimentos libertadores e emancipadores, que tornem os(as) estudantes antirracistas, anticapacitistas, anti-homofóbicos(as), anti-machistas, agindo pela sororidade,

em específico para as pessoas que se identifiquem com o sexo feminino e que respeitem mutuamente todos(as/es) com/em suas diferenças.

Diante do exposto, retomaremos as implicações da Pós-modernidade e do Pós-estruturalismo no tocante aos desafios lançados para a Pedagogia, a Geografia, a Educação e as disciplinas escolares, ressaltando alguns postulados teóricos que emergiram desse contexto e que ressoam na escola a partir do Currículo e da Didática, campos de conhecimentos que caminham muito bem delimitados do ponto de vista de suas autonomias, mas que se entremeiam com a Pedagogia para a operacionalização do processo de ensino/aprendizagem. E, nesse sentido, porque então não dizer que, com a Geografia também, mesmo que essa relação ainda esteja carente da contribuição da nossa ciência de referência, pois, segundo Cavalcanti (2016), Currículo, Políticas Públicas, História da Geografia Escolar são os eixos menos contemplados nas pesquisas em Programas de Pós-graduação em Geografia do Brasil.

Desse modo, caminhando ao fechamento desta seção, apontamos, de acordo com Silva (1999), quais foram as teorias pós-críticas que chegaram ao âmbito acadêmico e escolar, em especial no currículo. Os caminhos apontam que foi por meio das conclamações sociais que essas teorias e seus conteúdos encontraram no currículo uma fenda, ainda que apertada, para emergir em meio a um campo de força a-neutro e, por isso, se não atentarmos para a manutenção dessa conquista, via criticidade, poderemos retroceder a um ponto em que as diferenças eram tratadas como meras datas comemorativas, justamente como enfatizam as abordagens, assimilacionista e diferencialista, destacadas por Candau (2008).

Para Silva (1999), as teorias pós-críticas são: a decolonialidade, os estudos culturais, a luta feminista e de gênero, a Pedagogia Queer, as relações étnico-raciais, identidade, diferença-multi/interculturalismo. Por conseguinte, faremos um contraponto à epistemologia do enfoque cultural, a partir da proposição de Lira (2020), que convida a trabalharmos as diferenças e as relações

de poder em microespaços, tomando a matriz marxista como base da Geografia Crítica acadêmica e escolar.

Concordamos com a referida teórica, porque concebemos que não podemos dissociar os processos socioeconômicos dos processos educacionais. Isso porque a reestruturação do capital, a dominação da política neoliberal, a investidura na subjetividade para a formação de individualismos e o empreendedor de si constituem-se como processos macroestruturais não explicitamente exprimidos pelos(as) gestores da governança. Dessa forma, advogamos que é nosso dever dizermos a eles(as) e à sociedade que a meritocracia, como uma das máximas do projeto neoliberal, é determinada para o enfraquecimento da democracia, da conquista de direitos coletivos e da contraposição à ordem do sistema capitalista.

Tomamos esta postura, por entendermos que

O geógrafo é uma testemunha do mundo: quando é convocado a depor, tem o direito e o dever de dizer o que viu e como o viveu. Isso não prejulga em nada a seriedade e a imparcialidade das posições que assumirá depois, mas enaltece o que apresenta e garante a autenticidade (Claval 2009, p. 26)

Nos apropriando das profícuas palavras de Claval (2009), colocamos que na última seção teórica deste trabalho, refletiremos sobre as pedagogias das competências e corporativa e da presença, a partir de Saviani (2019) e Costa (1997) respectivamente.

Neste ínterim, nos sentimos convidados a discutir sobre as teorias pós-críticas e a endossar que suas bases epistemológicas vão dar sentidos ao Currículo e à Educação na perspectiva inter/multicultural, mediante o contexto do período do pós-modernismo, abrindo espaços para a abordagem sobre as diferenças multiculturais. Entretanto, certamente, esse chamamento não ocorreu de maneira pacífica ou simplesmente convidativa, estamos convictos de que houve a ação, ou seja, inúmeros esforços no campo das lutas empreitadas pelos movimentos sociais diversos, para que os conhecimentos e os fatos históricos relativos as suas trajetórias e existências fossem socializados

e para que mais espaços de empoderamento pudessem ser ocupados pelos “(des)marginalizados”.

Todavia, entendemos que a “simples” e “pura” presença das diferenças culturais no currículo não garante o pleno empoderamento dos sujeitos multiculturais, como também que os conteúdos que contemplam tal perspectiva possam ser trabalhados de forma crítica e transformadora, sobretudo quando compreendemos as análises de Lira (2020) sobre como os documentos oficiais nacionais e as normatizações dos últimos 20 anos, incluindo os referenciais mais recentes como a BNCC, incluem as diferenças.

Segundo Lira (2020, p. 201), a versão final da BNCC suprimiu a “palavra “gênero” em várias partes do documento, demonstrando o caráter conservador” do Ministério da Educação em 2017, durante o Governo do presidente Michel Temer. Mais do que isso: a referida autora analisou que a abordagem geográfica da BNCC sobre a diversidade étnico-racial e o combate ao preconceito e à violência desconsideram “as violências que ocorrem envolvendo o gênero e a racialidade, as quais também fazem parte da realidade brasileira” (Lira, 2020, p. 201). Por fim, ela constatou que

As normatizações e documentos curriculares que trataram sobre as diversidades, principalmente a partir das inter-relações nos microespaços, especificamente envolvendo indígenas, negros e mulheres, trouxeram avanços e retrocessos conforme as políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas. Isso se deu, principalmente, através da mobilização de setores progressistas ou conservadores que influenciaram esses documentos. Desse modo, é necessário que os movimentos que lutam pelas transformações necessárias estejam alertas e atuantes (Lira, 2020, p. 204-205).

Destarte, supressões, silenciamentos, esquecimentos, exaurimentos são notados e historicamente determinados na linha de marcadores provocados pela classe dominante para a classe oprimida. Sem dúvida, vislumbramos que essas temáticas se esbarram com as investidas conservadoras e de violência por parte de governos que estão a serviço da manutenção do *status quo*, guiados pelo conservadorismo, patriarcado e patrimonialismo.

Ademais, pautas identitárias e temas sociais ligados à cultura e às diferenças humanas ou a Direitos Humanos podem ser negados, suprimidos e até atacados nos programas de estudos dos(as) escolares. Temos como exemplo desses ataques no Brasil o que aconteceu com a palavra gênero e/ou com a vida da vereadora Marielle Franco, mulher negra, lésbica, militante, oriunda da favela da Maré, assassinada no Rio de Janeiro por pessoas algozes. Isto apenas para citarmos dois dos inúmeros e incontáveis casos repugnantes que esse país carrega nas costas.

Por outro lado, ressaltamos a importância da resistência como caminho e enfrentamento às diferentes formas de violências bem como a atuação de movimentos sociais que contribuíram para os avanços no campo das discussões com as diferenças no espaço escolar. Isto porque se perpetua uma generalização quanto ao reconhecimento dos diversos segmentos multiculturais brasileiros. É o que fica explícito diante de documentos, como os PCN e a BNCC, pois não é tarefa fácil identificarmos a que sujeitos estes referenciais curriculares fazem alusão, já que na escrita todos/as/es são praticamente silenciados/as/es e invisibilizados/as/es.

Diante disso, compreendemos que, para os/as elaboradores/as dos documentos, basta simplesmente entendermos os segmentos multiculturais brasileiros como sendo parte da pluralidade cultural deste país de dimensões continentais. Mas, quem realmente são? De quem estão falando? Quem forma essa tal pluralidade cultural no Brasil? É preciso continuarmos problematizando tais documentos!

Ademais, consideramos que os enfoques culturais tão caros e desafiantes à Educação Básica, aos movimentos sociais e às disciplinas escolares não desaparecerão, mesmo a partir de práticas de violências conduzidas pelo próprio Estado de direito no Brasil, ou de partidos e agentes sem escrúpulo e respeito ao próximo, pela sua condição humana e social. Posto isso, afirmamos que a escola pública é o espelho da sociedade oprimida e nela nos deparamos com as diferenças e os/as diferentes e não podemos ignorá-los/as/es (diferenças

geracionais, étnico-raciais, de identidade de gênero, pessoas com deficiência, religiosa, comunidade LGBTQIAPN+, imigrantes, refugiados), pois representam a imagem da realidade social do mundo em que vivemos.

Porém, é preciso primarmos para não cairmos no reavivamento de abordarmos as temáticas culturais e as diferenças apenas nas datas comemorativas, inerentes à obrigatoriedade da agenda escolar. Dizemos isso, pois ao suscitarmos o trabalho com perspectiva cultural no ensino de Geografia e em outras disciplinas, nos preocupamos a partir de algumas questões, a saber: como estas temáticas têm sido ou podem ser encaminhadas na escola? A luz de que matriz metodológica de pensamento?

É daí que o cuidado deve ser redobrado, pois como a realidade multicultural, que é a base da sociedade que salta aos nossos olhos, pode ser trabalhada apenas em determinadas datas alusivas? No nosso entendimento, isso não é transformar para incluir, nem trabalhar a totalidade!

Destarte, não nos posicionamos contrários ao enfoque cultural/humanista, pois o compreendemos com uma lente, uma possibilidade para vermos e lermos o mundo social, as subjetividades e também parte das relações de poder, por isso defendemos que estes /as temas/pautas são legítimos(as) e podem empoderar a luta das minorias sociais. Contudo, esses campos de luta ganhariam reforços para a transformação totalizante, se fossem aquilatados pela Geografia Crítica enquanto abordagem de análise e mudança socioespacial. E é essa relação que, segundo Lira (2020), precisa ser fortalecida por nós professores e professoras de Geografia.

Nesse sentido, concordamos com as análises de Lira (2020) sobre como nós, docentes de Geografia, deveríamos abordar as diferenças como objetos de conhecimento. Ao comungarmos com o pensamento da autora, partilhamos da reflexão de que as diferenças e identidades podem ser trabalhadas de acordo com a abordagem crítica, contudo alguns entraves são averiguados nos documentos oficiais (PCN, BNCC) e outras legislações e normatizações, ao direcio-

narem o trabalho docente, ou seja, do(a) geógrafo(a) educador(a) apenas para um tratamento das partes pelas partes, das identidades, das pertenças, subjetividades, fragmentando, assim a possibilidade de compreensão da relação entre esses objetos de conhecimento e os sujeitos sociais que os representam, como se isso fosse possível, ou seja, dissociarmos as histórias de vida dos indivíduos, suas subjetividades e o mundo em sua estrutura econômica totalizante.

Por outro lado, a BNCC enfatiza a lógica neotecnista na educação e na formação estudantil, a partir do requerimento da aquisição de competências e habilidades de uma Geografia Escolar Tradicional/Clássica, escamoteada pela expressão raciocínio geográfico, e operacionalizada por uma Pedagogia das competências, a qual iremos abordar mais adiante. Sendo assim, esse conjunto de transformações educacionais são pré-requisitos lógicos da fase atual da produção capitalista e da acumulação flexível. Entendemos que o raciocínio geográfico, apartado da abordagem crítica, induz ao positivismo escolar, o racionalismo escolar, o cognitivismo, e a aceitação de um mundo estático, como ele é, sem possibilidade de transformação.

Ainda comungando com os apontamentos da referida autora, orientamos nossas reflexões epistêmicas da práxis, conforme explica ela, advogando que

[...] a Geografia Crítica traz contribuições importantes às referidas análises, mas ainda precisa avançar nas reflexões sobre as relações de poder nos microespaços. [...] Como também, a Geografia Escolar [...] precisa se debruçar sobre essas questões, inclusive questionando os currículos da área de forma crítica (Lira, 2020, p. 186).

As referidas análises a que Lira (2020) faz menção ilustram a necessidade de imergimos numa prática pedagógica que envolva o exame dos fatores macroestruturas como determinantes das culturas sociais, a partir das relações de poder como condicionantes sociais do espaço ocupado/destinado pelos(as)/aos sujeitos em/com suas diferenças/identidades, que são trazidas à baila, seja por meio da luta por ocupação de espaços, reconhecimento, conquista e garantia de direitos, seja pelo ato político de resistir às investidas hegemônicas violentas

e opressoras. Dito isso, entendemos que as diferenças humanas não podem ser negadas no espaço escolar, pelos(as) docentes, pelos(as) trabalhadores em educação, pelos pares, pelas normatizações e legislações que viabilizam avanços, mas também recuos, tendo vista as relações de poder existentes sempre presentes na sociedade e com a qual as minorias sociais se esbarram cotidianamente.

Se, para Harvey (1992), o pós-modernismo não pode ser negado, pois seus impactos se fizeram pertinentes e reais à sociedade em um contexto de profundas transformações mundiais, a partir das quais passaram a ser reanalisados diversos setores científicos, inclusive a própria Epistemologia da Ciência, em que reavaliações e até desvalidações dos métodos de compreensão para um novo mundo que se apresenta, complexo, “híbrido culturalmente”, em crise, em desmoronamento, estavam na ordem desse período histórico - que também reorienta as múltiplas esferas da organização da vida em sociedade em seus aspectos culturais, administrativos, econômicos, políticos, filosóficos, arquitetônicos, sociais e educacionais – compreendemos, sem dúvida, que tais transformações se sobrepuseram igualmente para a Pedagogia, o Currículo, a Didática, colocando a área educacional e a prática pedagógica à prova do desafio em questão.

A pedagogia na perspectiva do inter/multiculturalismo reconhece e valoriza a diversidade estudantil e, nesse bojo, as diversidades humanas, além disso, advogam pelo direito não só ao acesso à Educação, mas lutam, incansavelmente, pela inclusão dos/das diferentes na ocupação de espaços, antes reconhecidos como espaços de exclusão, segregação e integração.

Essa abordagem pedagógica parte do pressuposto de que cada estudante é um ser único e possui habilidades, capacidades de aprendizagem e trajetórias culturais distintas e que, muitas vezes, são invisibilizadas ou apercebidas por falta de conhecimento, medo, políticas efetivas e preconceito estrutural societário. Portanto, o papel do(a) educador(a) é operacionalizar um espaço de aprendizagem inclusivo e respeitoso, que reconheça e valorize essa diversi-

dade, adotando os métodos de ensino, discursos e as estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de cada indivíduo, mas com o conhecimento e a participação de todos(as) os(as) demais sujeitos(as) escolares nesse processo.

Por conseguinte, cabe trazermos ao debate mais uma problematização: será que, com a estrutura, a organização e o atual gerenciamento das escolas públicas de que dispomos e das condições de trabalho docente oferecidas, essa perspectiva tem condições de ser operacionalizada de modo holístico?

Ademais, a pedagogia multi/intercultural defende a importância do diálogo, da escuta ativa e do respeito mútuo em sala de aula, por isso o trabalho envolvendo o coletivo é fundamental, buscando, assim, combater estereótipos, preconceitos e discriminação, promovendo a igualdade de oportunidades para todos(as/es) estudantes, independentemente de sua origem étnica, condição socioeconômica, gênero, orientação sexual, habilidades, deficiências físicas ou intelectuais, altas habilidades ou superdotação, entre outros aspectos.

Compreendemos que a Pedagogia Crítica, entremeada pela abordagem multicultural, não busca apenas a equidade na educação, mas, para além disso, sua práxis buscará erradicá-la, superá-la, por meio da garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e no Ensino Superior, atendendo respeitosamente ao direito da pessoa com deficiência ou deficiências e da diversidade humana no geral. Essas garantias só podem se efetivar pelo desenvolvimento da consciência crítica docente e estudantil, na luta pelo fim das desigualdades sociais e das injustiças presentes na sociedade. Por isso, igualdade difere de equidade e não seria equiparando que as diferenças de diversas ordens poderiam ser resolvidas, principalmente porque o discurso em defesa da equidade não opera com a superação da desigualdade econômica e do quadro social.

Sendo assim, se temos como objetivo formar cidadãos responsáveis, que sejam capazes de conviver de maneira respeitosa, solidária e enquanto segmento de classe socialmente situada pelo trabalho, defendemos que este é o

caminho formador para uma sociedade plural, como o Brasil, o nosso exemplo mais próximo.

Concordamos, por fim, que a Pedagogia inter/multicultural é uma abordagem que coloca a diversidade no centro do processo educativo, valorizando a singularidade de cada aluno e promovendo a igualdade de oportunidades, o respeito mútuo e a consciência crítica, mas defendemos que, para transformar as relações sociais na sociedade capitalista, não deve ela estimular o individualismo, mas é urgentemente necessário que advogue pelos sujeitos oprimidos, tomando-os no conjunto de um coletivo maior e, por isso, assegure uma transformação total do quadro social. Somente assim, chegaríamos de fato a uma sociedade mais justa, igualitária e autônoma com sonhos coletivos para o trabalho, o lazer, a saúde, a mobilidade, o ambiente natural, a educação, a cultura, entre outros avanços sociais.

Mais uma vez, ressaltamos que o reconhecimento das diferenças culturais não é uma exclusividade na prática da ciência geográfica do século XXI. Estes fatos estão no cerne da Geografia desde há muito tempo, Moreira (2009) considera que, na Geografia Informal brasileira, aquela praticada antes da institucionalização da Geografia Acadêmica, encontramos os elementos humanos/culturais descritos nas obras de naturalistas, cronistas, viajantes, retratistas, um conjunto de conhecimentos que serviam ao domínio de poder dos Estados maiores, destacara Lacoste em 1976.

Outro exemplo, que coaduna a abordagem cultural com a ciência geográfica em 1930, é a fase dos estudos geográficos com a aplicação do método regional nomotético hartshorniano, a chamada Geografia Nomotética, que abordava a realidade e a complexidade do real a partir das interrelações dos fenômenos e da “variação de área”, a Geografia Idiográfica. Já com Carl Sauer, temos a proposta de estudo “das “paisagens culturais”, isto é, a análise das formas que a cultura que um povo cria, na organização de seu meio” (Moraes, 2005, p. 86).

Ademais, ocasionou-se, em nome da cultura e da civilização ocidentais, demasiada violência e genocídio, deploráveis ações, que alcançaram patamares repugnantes e marcantes na história humana. Com isso, o que estamos pontuando é o papel do Etnocentrismo como modelo cultural civilizatório europeu que, ao se colocar superior às demais populações e povos mundiais, inclusive as/os originárias, produziu a leitura estereotipada do outro, a partir de práticas projetadas com superioridade.

No entanto, muita violência e/ou resistência ocorreram para que se forjasse um pensamento filosófico que criticasse o grande drama/problema vivido pelos(as/es) diferentes, deserdados(as/es), oprimidos(as/es), explorados(as/es), escravizados(as/es), deficientes expropriados(as/es) de suas florestas, do campo, da cidade, de outras culturas para serem enquadrados(as/es) pela diferença, mediante a estrutura econômica, (anti)social, totalizante e esquizofrênica, devido aos ciclos de crise. Dito isso, podemos colocar duas questões sobre a respeito dessa conjuntura.

Primeiro, tragicamente essa realidade contraditória ainda é presente e persistente, mas, pensados no curso indelével e dialético da história humana, tais fatos não compreenderiam de antemão, um discurso inerente às diferenças? A outra questão decorrente desse pensamento é a seguinte; o que unifica todos(as/es) que são diferentes? Mas, que contraditoriamente são considerados(as/es) minorias sociais, pois em números reais e concretos tais pessoas somam a maioria dos habitantes do mundo. Ousamos dizer, sem temor algum, que é a condição de classe social!

Logo, o pensamento pós-moderno procura minar as metateorias, principalmente o materialismo histórico e a concepção anarquista, visando, para além de promover o debate sobre as diferenças culturais, valorizando as identidades e os lugares de pertença, acrescer o capital no campo econômico-estrutural ao neoliberalismo como orientação da política.

Consideramos que a tessitura textual desta seção correspondeu ao que almejávamos, relacionar a Educação Inter/multicultural, a Pedagogia e a Nova Geografia Cultural, como bases fundamentais e consolidadoras de uma Geografia Escolar Cultural no Brasil. No que se refere à Pedagogia, citamos as teorias pós-críticas do campo do currículo, as implicações das legislações e normatizações enquanto políticas educacionais que trazem avanços e recuos à conjuntura escolar e, na Didática, a compreensão da perspectiva intercultural crítica para o encaminhamento de uma abordagem cultural no processo de aprendizagem. Na Nova Geografia Cultural, traçamos, mesmo que resumidamente, um estado da arte desta no território brasileiro, tomando as indicações de Claval (2012), acrescido por uma situada investigação quanto às possíveis relações de expoentes da área com a Geografia Escolar.

Na seção seguinte, enfocaremos a pedagogia das competências, a pedagogia corporativa e a pedagogia da presença, para que, após analisá-las, cheguemos numa linha tênue, uma possibilidade, já que não acreditamos em um receituário educacional, sobre as geografias que se aproximam dessas pedagogias, dialogando com as visões de mundo, de educação, de homem, de aprendizagem, de professor e de escola.

3.5 Pedagogia das competências, corporativa e da presença: quais as aproximações/interrelações geográficas possíveis?

Nestes breves escritos a seguir, apresentaremos sucintamente o “encerramento” da revisão teórica que permeou todo o nosso trabalho de dissertação. Pontuamos a palavra encerramento com aspas para figurar que aqui finda o texto referente ao aporte teórico, porém ressaltamos que os fundamentos teóricos apresentados e discutidos até aqui são o mote que amparará a análise e a inferência dos dados empíricos da pesquisa. Nesse sentido, esta seção, em especial, colabora para o desvendamento do contexto atual da Educação Básica pública, a partir das bases pedagógicas, engendradas desde a década de 90 do século

XX. Tomamos este caminho porque seguimos a dialética do conhecimento histórico para compreender o presente.

Aqui, teremos como pano de fundo enfocar as abordagens pedagógicas hegemônicas, especialmente as que ganharam novos contornos no século XXI no Brasil e no mundo, compreendendo que são orientadas pelas influências das políticas internacionais, através de agências/organismos internacionais, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), por isso não desconsideramos as experiências do passado, especificamente aquelas que marcaram os anos de 1990. Antecipando, as nuances da nossa ponderação situamos que agora essas pedagogias se projetam mais fortes e muito bem emaranhadas na Educação Pública, sobretudo, hoje, porque algumas metas do plano educacional nacional prioritariamente colocadas em prática representam as máximas do neoliberalismo na educação brasileira e advogam por uma educação dominadora, justamente por estarem à serviço de uma formação neoprodutivista.

Sendo assim, o olhar crítico para o projeto de educação da sociedade atual tem nos possibilitado essa leitura (Saviani, 2019) e, para além disso, a disposição para fazermos a contra-hegemonia, pois, como cientistas sociais e educadores(as) geográficos(as) críticos(as) situados(as) na condição de classe trabalhadora, o projeto neoliberal nos impulsiona ao combate e à luta por um projeto social outro ou projetos sociais outros.

Cabe ainda reiterarmos que as pedagogias centro desta seção persistem no tempo e no espaço e se apresentam na atualidade atravessadas pelo estágio histórico do século XXI, marcado pela conjuntura mundial pós-moderna e de reestruturação produtiva do capital. Nesse bojo, trazendo implicações, demandas, interferências ao/no trabalho e na formação docente e discente.

Diante da referida situação, somos desafiados(as), seja como professores(as) pesquisadores(as) acadêmicos(as) ou como professores(as) escolares, a desvendarmos e denunciarmos essa panaceia pedagógica, que tem atravessado

a prática docente e que tem nos atingido demasiadamente, pois, como já afirmamos, está em total consonância com as políticas educacionais/curriculares nacionais e internacionais, docentes e discentes e, todavia, entremeadas com o modelo econômico capitalista.

Antes mesmo de apresentá-las, colocamos que nos posicionamos na contramão destas pedagogias, afirmando que cabe a nós, professores(as), estudantes, comunidade escolar e demais trabalhadores(as) em educação, nos organizarmos junto às instituições representativas, e questionarmos esse contexto histórico e conjuntural neoprodutivista, imposto a nossa realidade educacional, social e trabalhista, tendo em vista que vivenciamos estes ataques de forma pacífica e desarticulada com o coletivo da classe laboral em nossas escolas, ambientes de trabalho e de formação da sociedade. Cabe lembramos que nossas instituições organizativas também são alvos do desmonte neoliberalizante da Democracia neste país. Neoliberalismo e Democracia não andam na mesma linha, nem defendem o mesmo objetivo.

Ademais, tendo em vista a centralidade de tais pedagogias, diversas adjetivações explicitando-as como “inovadoras”, a partir de metodologias ativas, são advindas do discurso dos investidores sociais e estão sendo de comum circulação nas redes de ensino públicos do país, alastramento que, sabemos, é realizado de maneira intencional e objetiva pelos grupos hegemônicos.

Destarte, como referenciais teóricos norteadores para construção desta reflexão, embalaremos nossos escritos de acordo com o pensamento de Maués (2013) e Saviani (2019)⁶⁸ quanto à discussão sobre pedagogias hegemônicas que englobam os adjetivos, competência e corporativa; além de Costa (1997),

68 Indicamos que o capítulo XIV, O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001), que compõe a obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, de Dermeval Saviani, é a matriz crucial da reflexão que construímos nesta seção. Sendo assim, e conforme já frisamos, é salutar o caminhar construtivo, autônomo e analítico das obras, tendo em vista o perigo que é o terreno cultivado mediante o trabalho do(a) analista teórico(a). Todavia, o que tentamos cultivar, aqui, é um pequeno e potente campo de ideias que poderá frutificar e prosperar para o pensamento crítico de uma comunidade que ocupa o território da Geografia Escolar. Esse é o nosso primordial intento.

sobre a pedagogia da presença, por se configurar como uma metodologia norteadora do modelo da “Escola da escolha”, que tem ganhado proporção em escala territorial nacional, por atuação do ICE (Carvalho; Rodrigues, 2019).

Encetando a reflexão propriamente dita, partilhamos da tese de Maués (2013, p. 287) que, ao investigar a categoria “competências”, desvendou que se trata das mesmas competências inerentes ao setor industrial e empresarial, transpostas para a educação como modelo a ser seguido e como exigência dos próprios empresários. Ainda para o referido autor, “[...] a escolha e a adoção da pedagogia das competências são uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, para que seja ofertada uma educação que atenda às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral crítica.”

Ainda de acordo com ele, a noção de competências vinda do empresariado prevê características de um trabalhador, como flexibilidade, polivalência, capacidade de trabalhar em equipe e de resolução de problemas. De outro modo, a primazia das competências preconizadas pelo empresariado relega o sentido e o papel da qualificação profissional a “um processo mais estruturado e em geral é finalizada por um certificado ou diploma” (Maués, 2013, p. 289).

Daí, houve uma ascendência das demandas profissionais pelo saber fazer com enfoque no saber executar apreendido nas experiências e no praticismo irreflexivo, ambos os saberes se distanciam de um processo formativo processual e, sobretudo, teórico-crítico-reflexivo. Pensadas para “chão da empresa”, as competências, alinhadas a partir da flexibilização de orientação toyotista, se transpuseram para o “chão da escola”. Este último, compreendido como espaço de reprodução da sociedade dita do saber, recebe a incumbência de seguir o rastro da reestruturação capitalista e suas exigências profissionais do mundo globalizado em pleno século XXI.

Na pedagogia das competências, a escola deve ensinar as “competências”, uma palavra vulgata e indexada para referir-se aos conhecimentos/saberes, úteis e aplicáveis, ou seja, competências de utilidade imediata apreen-

dida pelo(a) futuro(a) trabalhador(a), consumista e não cidadão(ã), atendendo às demandas do capital transnacional, o que conduz a “submeter a escola e a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos [...] autômatos às exigências mercantilistas” (Maués, 2013, p. 304) e não, para a emancipação.

Dessa forma, é o mercado que toma as decisões sobre o papel da escola e dos conhecimentos necessários à formação humana. Para isso, o arsenal encontrado para embasar a pedagogia das competências foram as categorias cognitivismo, construtivismo e tecnicismo, abonadas as necessidades de instrumentalizar os(as) educandos(as) de atividades cognitivo-instrumentais (Maués, 2013; Saviani, 2019). Porém, esclarecemos que não basta termos esse entendimento, é indispensável irmos além da apreensão da realidade, é preciso transformá-la, descortinando as ações desses agentes dominantes, nos posicionando contrários politicamente a elas, para responder: A quem estas competências servem? e “O que é útil para os empresários que decidiram ter em suas mãos a rédeas do sistema educacional?” (Maués, 2013, p. 302).

Na direção do que nos propomos, enfocaremos a seguir a pedagogia corporativa. Para Saviani (2019, p. 440), no processo de consumação da transposição “do modelo empresarial na organização e funcionamento da escola, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica”. Indicará o autor quando teceu tais escritos que essa pedagogia se dissemina, principalmente, no Ensino Superior, mas atualmente é possível fazermos tal analogia com as diversas agências que atuam na Educação Básica, sendo o ICE um exemplo disso.

Ainda de acordo com ele, no bojo da pedagogia corporativa, entrelaçam-se o discurso da qualidade total da educação e o neotecnicismo. Nesse sentido, o primeiro conceito é possuidor de duas vertentes, uma interna, ligada à satisfação total do cliente, e outra externa, que captura para o capital a subjetividade humana, ambas na escola promovem interferências nas atividades docentes e discentes. Destarte, aprofundaremos sobre tais interferências quando passar-

mos a analisar o objeto de pesquisa em que nos debruçamos. Já o segundo, também aplicado na escola, tomou algumas vias para cancelar a primazia das agências educativas sobre a formação da sociedade trabalhadora, sendo os papéis da escola, do docente e discente reordenados de modo a atender às requisições do mercado.

A fim de instigarmos o debate e a reflexão premente, trazemos uma citação de Saviani quanto a um dos dramas vividos pelos professores nas décadas de 1970 e 1980, que nos chama atenção, pois no nosso entendimento o pensamento do autor continua contemporâneo aos dias atuais e serve para desvendarmos as contradições existentes no âmbito da educação pública. Contudo, certificamos que tal reflexão guiará as possíveis análises que construiremos em capítulos posteriores. Vejamos a referida citação:

Não bastassem as agruras que afligiam **o professor**, [...] **passara de vítima a réu**. Já que a escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, **sua função era garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista. O professor não era, pois, outra coisa senão um agente da exploração, porta-voz dos interesses dominantes, lacão da burguesia**. Ele não tinha argumento para responder a essas críticas. Mas não as aceitava. Não conseguia entender como podia ser ele considerado um agente da exploração quando, na verdade, se sentia a primeira vítima da exploração. Pois o seu trabalho não estava sendo crescentemente desvalorizado? Não estava ele sendo cada vez mais proletarizado? Então, se era ele explorado, como podia ser acusado de explorar? **Mas a lógica da acusação acionava um argumento que parecia irrespondível: o professor era explorado para explorar; era dominado para dominar**. Era explorado na sua boa-fé. Enquanto pensava estar colaborando com os outros, estar ajudando seus alunos, tanto mais eficazmente ele cumpria a função de dominação. **Aí o professor chegará as raias da paranoia** (Saviani, 2019, p. 447-448 grifo nosso).

Tendo apresentado, resumidamente, as pedagogias das competências e corporativa crescemos que suas variantes, o neoescolanovismo, com o lema aprender a aprender; o neotecnicismo que prima pela racionalidade, produtividade e eficiência dos resultados com o mínimo de dispêndios; e o neoconstrutivismo, amparado na psicologia piagetiana que fornece as bases para a com-

preensão da aprendizagem como construção ativa, são o cerne da “pedagogia oficial” que sobreveio na década de 1990.

Ademais, é de mesma idade a pedagogia da presença, elaborada por Antônio Carlos Gomes da Costa, produzida na referida época, apresentada pelo conteúdo adjacente do livro: “Por uma pedagogia da presença”, uma obra publicada pelo Ministério da Ação Social em 1991, durante Governo do Brasil chefiado pelo presidente Fernando Collor de Mello.

Ora, não parece estranho ao menos curioso que esse livro não tenha sido publicado pelo Ministério da Educação? O fato é que essa pedagogia foi elaborada para o trabalho de agentes da socioeducação com adolescentes em situação de dificuldade e não, para professores(as) da Educação Básica convencional. Mas, eis que o ICE vem inculcando nas secretárias de Educação do país, inclusive na Paraíba e quem sabe se não chega no MEC em breve, essa pedagogia inovadora, a partir de experiências baseadas no modelo da “Escola da escolha”, pois, segundo o ICE, a pedagogia da presença, juntamente à educação interdimensional, são, por tabela, os encaminhamentos mais apropriados para os programas de educação de tempo integral, nos quais vêm gestando.

Sendo assim, vejamos como Costa (1997, p. 34) define a Pedagogia da Presença. Para ele:

É parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreais e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldade. Contribuir para o resgate da parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais, de nossa juventude é, sem dúvida alguma [...] uma das grandes tarefas do nosso tempo.

Extraímos a citação do livro “Pedagogia da presença: da solidão ao encontro”, do qual nos apropriamos para estudar a referida concepção, cujo exercício está na relação educador-educando, que está fundamentada no “trabalho socioeducativo junto a adolescentes em dificuldade” de ressocialização. As referências teóricas do autor são de base psicológica, especificamente de acordo com modelo de relação de ajuda, de Carkhuff e em obras de continuadores(as)

desta linha. Cabe destacar que Paulo Freire é citado em alguns pensamentos do autor, mas não é referenciado na bibliografia.

Logo, consideramos que essa pedagogia não performa uma transformação total, mesmo tecendo algumas críticas a outras pedagogias, não pauta superá-las em sua totalidade, pois se mostra como uma pedagogia encomendada, desde o começo. Ela pode ser considerada uma pedagogia crítico-reprodutivista, segundo os dizeres de Saviani (2019) e de base psicologizante, conforme Rocha (2016) nos permite adjetivar. Diante da leitura crítica e atenta do livro, não é grande o esforço para afirmarmos que a Pedagogia da presença não compreende e nem tem solidez para subsidiar o trabalho pedagógico escolar.

Para aprofundarmos um pouco mais a essência dessa pedagogia, vejamos o significado da palavra presença para referido autor. Segundo ele, “embora não seja de uso frequente no domínio da pedagogia, apresenta um conteúdo relacional que faz dela a mais exigente das realidades.” (Costa, 1997, p 44). Isso porque os(as) adolescentes em dificuldade, perfil peculiar desta concepção, não vivenciaram (ignora) ou vivenciaram de forma muito precária o continente estável e fiel de um afeto cotidiano, ou seja, não tiveram acesso aos bens da presença. A consciência de que sua vida tem valor para alguém, ou faz alguém feliz, está longe de sua experiência (Costa, 1997, p. 44).

Não nos enganemos com a pedagogia da presença, de Costa (1997), pois ela não só enfoca as práticas dos adolescentes em situação de dificuldade, mas assevera a importância da presença do adulto, ao intervir nesta relação de ajuda, ou seja, traz encaminhamentos para as práticas dos(as) educadores(as).

Antes de passarmos a apontar quais as geografias possíveis de serem adotadas nestas pedagogias hegemônicas (competência e corporativa) e hegemônico-reprodutivista (da presença), consideramos que, desta última, sobressaem intentos diversos, que são favoráveis ao mercado, a partir de relevar demasiadamente o papel da presença na vida de alguém, como se essa prática transformasse totalmente as escolhas e os caminhos da vida de crianças, jovens

e adolescentes. Assim, defende-se que a presença na vida de alguém significa praticar “vários nadas”, por isso prega a exacerbação da reciprocidade no processo relacional, além dos afetos, emoções e acolhimento. Pensamos isto, porque compreendemos que nesta nova fase de um capitalismo em crise a subjetividade é um farol para a produção de sujeitos alienados, consumistas, individualistas, produtores de mais-valia.

Ademais, voltamos então dialogar sobre e com a Geografia para indicarmos, todavia não sabemos se esta palavra é a mais assertiva para construirmos uma analogia que represente as geografias possíveis de serem apropriadas pelos grupos dominantes nesta fase atual da oferta da educação pública brasileira, em especial nas redes que estão sendo regidas aos moldes da escola de tempo integral, que segue as premissas do ICE, assim como da BNCC, levada como norte para as reformulações curriculares locais. Aqui contamos com o exemplo da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, formulada em 2019 e 2020.

Conjecturamos que, diante das orientações pedagógicas oficiais atuais e das permanências que atravessam as práticas docentes com a disciplina geográfica nas escolas, são possíveis os encaminhamentos da Geografia Escolar Tradicional; Geografia Escolar Moderna; a Geografia Escolar Tradicional/Tecnicista e de uma Geografia Escolar Cultural, esta última mutilada de qualquer possibilidade de criticizar e de fazer crítica da realidade/mundo em que vivemos. E se há possibilidades de insurgências de Geografias Escolares Críticas, orientadas pelo materialismo histórico-dialético e/ou por perspectivas anarquistas, que foram sequestradas pelo formuladores das políticas curriculares contemporâneas, pensamos que estas estão nas mãos dos professores(as) e estudantes da Educação Básica que, com elas, poderão operar a revolução por uma transformação totalizante, pois, para as “pedagogias oficiais”, mediadas pelo estado neoliberal e os agentes especulativos da educação pública, estas não servem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, defendemos que a ação pedagógica num país como o Brasil, que apresenta características patriarcais, racistas e discriminatórias, alta concentração de renda, desigualdades sociais latentes, culturas sociais distintas, marcas históricas de violência da colonização e da escravidão contra os povos originários e os africanos arrancados de seus territórios, em que podemos conjugar tudo isso num profundo abismo social que divide as classes e reverbera-se como mazelas sociais materializadas no espaço, devemos conceber que, para respondermos a todas essas questões dilemáticas, dialéticas e contraditórias à altura da efetiva transformação socialmente justa, desconstruindo tais pensamentos engessados ao longo do tempo e persistentes na sociedade capitalista, é imprescindível tomarmos, como direcionamento da práxis e operacionalização didática, as bases da Geografia Escolar Crítica (GEC), das Pedagogias Contra-Hegemônicas (PC-H) e da Teoria Histórico-Cultural (TH-C) como alicerce da prática docente.

Por isso, investigarmos o modelo de escola contemporânea na perspectiva da “pedagogia oficial” (Saviani, 2019), que propaga uma narrativa de educação para o século XXI, se faz necessário. Além disso, será que propostas pedagógicas críticas, envolvendo uma práxis docente orientada pelas GEC, PC-H e TH-C é possível na perspectiva da escola contemporânea e como base para permear a prática docente? Todavia, reiteramos que somente através da interação dessas abordagens, podemos respaldar práticas de ensino que contribuam para formação cidadã emancipatória e transformadora docente-discente.

5. REFERÊNCIAS

ABRANCHES JR.; AZEVEDO, R. C. G.; ARAUJO, L, R. de O. A Geografia Escolar brasileira: uma proposta de periodização a partir de diferentes concepções didáticas. In: **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v.1, n. 2, p. 1-17, mai./ago, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/240437>. Acesso em 24 mar. 2023.

ALBUQUERQUE, M. A. M de, LIMA, M. B. F; MONTEIRO, M. C. G. A relação entre professores(a)s e aluno(a)s das escolas cidadãs de ensino médio da Paraíba e a interface com a disciplina escolar Geografia. In: ASSIS, L. F de. ALBUQUERQUE, M. A. M. de. MORAIS, N. R. (Orgs). **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 263-288. *E-book*. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reformacurricular/livro-formacao-ebook-5.pdf>. Acesso em 10 set. 2023.

ALBUQUERQUE, M. A. M de. A Geografia Escolar que fala ao Brasil: Das ofensivas ideológico-mercantis ao fortalecimento da Educação Popular? O que aprendemos com o passado nos servirá para a luta presente? In: MITIDIERO JR, M. A; SOUZA, J. G. de; FELICIANO, C. A; GARCIA, M. F. (Org.). **A Geografia que fala ao Brasil**. 1 ed. Marília: Lutas AntiCapital, v. 1, p. 238-256, 2022.

ALBUQUERQUE, M. A. M de. *Et. al.* **Manifesto: Crítica às reformas neoliberais na Educação – Prólogo do Ensino de Geografia**. Marília – SP: Lutas Anticapitalistas, 2021.

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

ALBUQUERQUE, M. A. M de. **Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho**. Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011b.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, K. F; BARBOSA, T. **Contribuições ao ensino de Geografia: teorias e práticas pedagógicas a partir de Paulo Freire**. In: XVI Encontro Nacional de Geógrafos, 2010, Porto Alegre. Anais: XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: Crise, práxis e autonomia, espaços de resistência e de esperanças. p. 01-08.

ARCHELA, R. S. CALVENTE, M. D.C.M.H. **Ensino de Geografia tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina. EDUEL, 2008.

ASSIS, L. F. de. **Formação de professores de geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022)**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Rayssa Rafaella Leite. **A educação e o desenvolvimento sustentável em políticas públicas na Paraíba: as escolas cidadãs integrais**. Dissertação (Mestrado em gestão Pública e Cooperação Internacional) – Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB), João Pessoa-PB, 2019,153f.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Art-med, 2001.

BENTES, A. **Quase um tique: Economia da atenção, vigilância e espetáculo em uma rede social**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Presidência da República, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 mai. 2023.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 mai. 2023

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 de junho de 2014 Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-sub-nacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20 out. 2023.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 de mai de 2023.

_____. **Lei n. 10.639, 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 Afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 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, 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 Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 10 março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 24 nov. 2023.

_____. **Portaria nº 1.992, de 11 de novembro de 2019.** Divulga a relação de estados que estão aptos a receber recursos referentes ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a realizar o empenho de recursos financeiros àqueles entes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 12 novembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.992-de-11-de-novembro-de-2019-227384915>. Acesso em 20 dez. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP N° 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019

BUTTIMER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A (Org.). **Perspectivas da Geografia.** São Paulo: Difel, 1985.

CALLAI, H. C. Estudar o Lugar para compreender o mundo. In: CASTRO-GIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C; KAERCHER, A. N. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 7. ed. Porto Alegre, Mediação, 2009. p. 83-134.

CANAL GPPEG/GRAESDV-UFCG. **Educação e neoliberalismo: os (des)caminhos das políticas curriculares no Brasil.** Publicado pelo canal do Grupo de Pesquisas sobre Políticas e Educação Geográfica. 2022. 1 Vídeo (2h:01 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ebtrf5IXm88>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CANAL ICE BRASIL. **Formação de jovens protagonistas do ICE 2023.** Publicado pelo canal do Instituto de Corresponsabilidade da Educação. 2023. 1 Vídeo (7m:47seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U789LdC7oO8>. Acesso em: 16 out. 2023.

CANAL UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UAG / UFCG. **As possibilidades da Geografia crítica escolar na conjuntura atual.** Publicado pelo canal da Unidade Acadêmica de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Campina Grande. 2020. 1 Vídeo (2h:46 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SJhTMEBsfdM&t=611s>. Acesso em: 27 nov. 2023.

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

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDOSO, E. S.; CONCEIÇÃO, L. R. V. Por que a epistemologia da Geografia é importante para o professor de Geografia da Educação Básica? In: SANTOS, L. P. dos; COSTELLA, R. Z. (Org.). **As perguntas de professores de Geografia nos corredores da vida.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 23-36.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. de F. R. **Gerencialismo privado na educação pública**: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. 14. ed., Campinas, p. 4261-4274, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em 01 ago. 2023.

CARVALHO, L. E. P.; SANTOS, V. B.; MONTEIRO, M. C. G. Geografia da Escola de tempo integral: a expansão pelo estado da Paraíba. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; DIAS, A. M. L.; CARVALHO, L. E. P. (Orgs). **História da Geografia Escolar**: fontes, professores, práticas e instituições. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 2, p. 103-118.

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

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Distrito Federal, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em 15 nov 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia/GO: Alternativa, 2002.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil?** Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. Boletim Goiano de Geografia (Online). Goiânia, v. 36, n.3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12159/5/Artigo%20-%20Lana%20de%20Souza%20Cavalcanti%20-%20%202016.pdf>. Acesso em jul. 2023

_____. de S. **Pensar pela Geografia**: Ensino e Relevância Social. 1. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, L. de S; PIRES, M. M. (Org.) **Geografia Escolar: Diálogos com Vigotski**. Ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

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

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In. Revista Teoria & Educação, n. 2, 1990.

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

CONSED- Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Consed**. Governo anuncia expansão de ensino integral técnico e destaca que a Paraíba oferta maior número de matrículas em ECIs. Brasília: Consed, 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/governo-anuncia-expansao-de-ensino-integral-tecnico-e-destaca-que-a-paraiba-oferta-maior-numero-de-matriculas-em-ecis>. Acesso em 15 nov. 2023.

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

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

COSTA NETO, J. G. **Concepções pedagógicas dos professores de Geografia do Distrito de Ligeiro-Queimadas/PB**, 2017. Orientadora: Sonia Maria de Lira, 86 f. Monografia (Especialização em Educação Básica) - Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

COSTA, I. J. P. da. **Sobre o Plano do Instituto de Educação** – Imprensa Oficial/PB, 1937.

COSTA, M. A. Resenha - A produção capitalista do espaço. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 207-210, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/ZHRx7zhsPSzBzZjVjPKk7Bc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2023

COSTA, F. W. D. Resenha - SOJA, Edward Willian. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 323p. **Revista Cerrados**, v. 16, p. 344-348, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5769/576960999019/html/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

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

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

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

CUNHA, Marcus Vinicius da. Pavlov, Watson e Skinner – comportamentalismo e Educação. In: **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro, Ed. Lamparina, 2008.

DIAS, A. M. de L. **Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 95f.

_____. **A Revista do Ensino e a Geografia escolar (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba**. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. 181f.

DIAS, J. M. T. **Lugar geopsíquico: contribuições da psicanálise para uma epistemologia da Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências - Universidade Estadual de Campinas-SP, 2019. 172f.

DIAS, J. M. T. **Lugar Geopsíquico: onde a Psicanálise e a Geografia se encontram.** 1. ed. Goiânia-GO: C&A Alfa Comunicação, 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA PROFESSOR BRÁULIO MAIA JUNIOR. **Projeto Político Pedagógico - 2023.** Mimeo: Campina Grande-PB, 2023. 55f.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA PROFESSORA OLIVINA OLÍVIA CARNEIRO DA CUNHA. **Projeto Político Pedagógico.** Mimeo: João Pessoa-PB, 2023. 53f.

FARIAS, P. S. C. A interdisciplinaridade e as fronteiras do pensamento geográfico. In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M.M de (Orgs.). **A formação focente em Geografia: Teorias e Práticas.** 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2014. p. 51-75.

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

FARIAS, P. S. C. A Lei 13.415/2017 e o lugar da Geografia Escolar na estrutura curricular do Ensino Médio. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 3, n. 2 p. 1-18, abr./mai, 2020. Doi: <https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id245116>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/245116/36601>. Acesso em 15 jul. 2023.

FERREIRA, D. C. **Educação e Sociedade:** lições pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887-1945). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Universidade Federal de Campina Grande, 2012. 109f.

FIORI, J. L. da C. **Aos condenados da terra, o equilíbrio fiscal, neoliberalismo e políticas públicas.** Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Disponível em: <https://www.ims.uerj.br/wp-content/uploads/2017/05/SESC-137.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FIORI, J. L. da C. Globalização e governabilidade democrática. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, n.1, v.7, p. 137-161, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/dtGdV6kd63bT8GDW4Rh7pKM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 15 mai. 2023.

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

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

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100005. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1953>. Acesso em: 23 out. 2023.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009. 127p.

GATTO, John Taylor. **Emburrecimento programado**: o currículo oculto da escolarização obrigatória. Campinas, SP: Kíron, 2019.

GOMES, M. V.; SERRA, E. Por que falar sobre Geografia da Educação?. **Giramundo**: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 7–21, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2757>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GUELKE, L. **Problemas de explicação científica na Geografia**. [S. l.]/1979. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/age-teo/article/download/14768/11402/>. Acesso em 24 nov. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários Dão as Cartas na Escola Pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhv-jwP7L/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

HARVEY, D. **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HAYDT, R. C. C. Didática e Filosofia In: **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2000.

HOLZER, W. A Geografia Humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, [S. l.], p. 137-147, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoe-cultura/article/view/6142>. Acesso em 24 nov. 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Memória e Concepção do Modelo** – Concepção do Modelo da Escola da Escolha. Recife, PE: [S.n.], 2019a.

_____. **Modelo Pedagógico** - Concepção do Modelo Pedagógico. Recife, PE: [S.n.], 2019b.

_____. **Memória e Concepção do Modelo** – Conceitos da Escolha. Recife, PE: [S.n.], 2019c.

_____. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão** – Metodologias de Êxito. Recife, PE: [S.n.], 2019d.

_____. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão** – Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Recife, PE: [S.n.], 2019e.

_____. **Modelo de Gestão** – Tecnologia de Gestão Educacional. Recife, PE: [S.n.], 2019f.

KATUTA, Â. M. A geografia escolar que fala (do) e ao Brasil: das ofensivas ideológico-mercantis ao fortalecimento da educação popular. In: MITIDIERO JR, M. A. SOUZA, J. G. de. FELICIANO, C. A. GARCIA, M. F. (Org.). **A Geografia que fala ao Brasil**. 1. ed. Marília: Lutas AntiCapital, v. 1, p. 149-177, 2022.

KATUTA, Â. M. Reformas Educacionais: Retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. **Caderno Prudentino de Geografia**, [s. l.] n. 4, v.42, p. 14-44, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901>. Acesso em: 23 mar 2023.

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

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez/Cedec, 1995. p. 151-178.

LEHER, R. BARRETO, R. G. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. 141f.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. O embate entre sociedade e governo na implementação de uma política pública: uma análise sobre a implementação do Programa Escola Cidadã Integral no Município de João Pessoa – PB. **Revista Sociologias Plurais**, v. 4, número especial 3, p. 45-66, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/62820/pdf>. Acesso: 3 mai. 2023.

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

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

LIMA, Á. de M. A Geografia Escolar no Brasil numa “encruzilhada”: Um projeto educacional ideológico para o capital ou para além do capital? In: MITIDIERO JR, M. A; SOUZA, J. G. de; FELICIANO, C. A; GARCIA, M. F. (Org.). **A Geografia que fala ao Brasil**. 1. ed. Marília: Lutas AntiCapital, v. 1, p. 203-234, 2022.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIRA, S. M. de. **A Geografia Crítica: um olhar sobre a diversidade na Educação Geográfica**. **Revista GeoSertões**, v. 5, n.10, p. 12-39, jun./dez, 2020.

LIRA, S. M. O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, P. S. C; OLIVEIRA, M. M. (Org.) **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. 1. Ed. Campina Grande: EDUFCG, 2014. p. 299-319.

LOPES, A. R. C. **Discursos nas políticas de currículo**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, 2006.

LOPES, A. R. C. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis.** Retratos da escola, v. 13, p. 59-75, 2019.

LOPES, C. S. Processos de formação e de desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia: a contribuição de pesquisas sobre os saberes da docência. In: HARACENKO, A. A. de S. **Geografia: temas e reflexões.** Maringá, PR: EDUEM, 2015. p. 261- 273.

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

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Ed. E.P. U, 1986.

MAIA GALVÃO, L. **Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas.** Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. 238f.

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

MIZUKAMI, M das G. M. **Ensino: as abordagens do processo.** - [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U, 2019. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521635956/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MAUÉS, O. C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites das novas competências. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 287-307.

MAGALHÃES, S. M. O. Caminhos formativos do(a) professor(a): a relação entre epistemologia e a perspectiva montessoriana. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 01–19, 2021. DOI: 10.31496/rpd.v21i46.1393. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1393>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARQUES, R. Os Usos Sociais do Ensino de Geografia. **Revista da ANPEGE**, Goiânia, [S. l.], v.15, n.28, p.175-195, set./dez. 2019. Doi: <https://doi.org/10.5418/RA2019.1528.0007>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10192>. Acesso em: 10 mar. 2023

MARTINS, J. V. G. **As políticas educacionais e sua relação com a dinâmica espacial das escolas e práticas espaciais de crianças e jovens escolares: um olhar para Papucaia, Cachoeiras de Macacu/RJ (2010-2018).** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. 198f.

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

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

_____. **O Pensamento Geográfico Brasileiro** - volume 2, 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **O que é Geografia** - nova versão reescrita e atualizada. . v.1, 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. Disponível em: <https://dakirlarara.files.wordpress.com/2011/08/o-que-c3a9-geografia-moreira-ruy.pdf>. Acesso em 23 mai. 2023

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

MOURA, A. de C. O conceito de alienação e o processo de reprodução da sociedade na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 411–422, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v12i3.37078. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37078>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MENEZES, V. S. **Geografia Escolar: As concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia.** (Dissertação – Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 204f.

MPPB – Ministério Público do Estado da Paraíba; *Et. al.* **Norma Técnica Conjunta N° 001/2022.** Orientações quanto ao tratamento de pessoas de acordo com sua identidade de gênero nas escolas do ensino fundamental, médio, inclusive nos cursos de Educação Profissional Técnica, e Superior João Pessoa: MPPB, 2022. 10p. Disponível em: https://www.mppb.mp.br/images//IMPrensa/Nota_Tecnica_Conjunta_Transgeneros.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2023.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade. Campinas, v 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO (UNESCO). **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado:** resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO (UNESCO). **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: Da ideia de liberdade a devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, [S. l.], v.2, n.1, p 1-29, jan/jun. 2021. Doi: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2021.59817>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/59817/38583>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PARAÍBA. **Lei n. 11.100, de 06 de abril de 2018.** Cria o Programa de Educação Integral na Paraíba, João Pessoa: Assembleia Legislativa [2018]. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>. Acesso em 25 mai. 2023.

PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS. In: **Glossário on-line navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: HISTEBR, 2006. Disponível em: <<https://www.histedbrfe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcoes-pedagogicas-contrahegemonicas>>. Acesso em 22 mai. 2023.

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

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução Daniel Arão Reis Filho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba 2023.** Mimeo: Paraíba/SEE/GEEI, 2023a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rGxb5LEUL5cDB555yrn0HrAFDGTWkmCA/view?usp=drive_link. Acesso em 20 set 2023.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação da Gerência Executiva de Educação Integral 2023**. Mimeo: Paraíba/SEE/GEEI, 2023b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1r0hmv-rUk_Z0fker-vIhJ4D1vqfdG2s75/view?usp=sharing. Acesso em 20 set. 2023.

PARAÍBA, Governo da. **Conexão Mundo**: Estudantes da Rede Estadual de Ensino embarcam para Reino Unido e Espanha. Governo da Paraíba. [S. l.]: Governo da Paraíba, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/conexao-mundo-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino-embarcam-para-reino-unido-e-espanha>. Acesso em 24 nov. 2023.

PARAÍBA, Governo da. **Escolas Cidadãs Integrais**. [S. l.]: Governo da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrais-1>. Acesso em 15 nov. 2023.

QUEIROZ, C. T. A. P. de. MOITA, F. M. G. da S. C. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Fundamentos sócio-filosóficos da Educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, p. 1-20, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf. Acesso em 13 jun. 2022.

REGO, N. COSTELLA, R. Z. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia-GO, [S. l.], v. 1, p. 1-5, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso em: 7 jul. 2023.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. 298f.

ROCHA, G. O. R. da. **A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos(as) Professores(as) para as escolas brasileiras** (O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. 320f.

ROCHA, G. O. R. da. O currículo oficial para o ensino de geografia: as prescrições oficiais do estado brasileiro. In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. de (Orgs.). **A formação docente em Geografia: Teorias e Práticas**. 1ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2014, p. 187-218.

RODRIGUES, M. M.; OLIVEIRA, M. M. de; SOUSA, K. W. S. Responsabilização docente e remuneração por desempenho. In: Andréia Ferreira da Silva. (Org.). **Educação Básica: políticas de avaliação externa e outros temas**. 1. ed. Campina Grande-PB: ideia, 2015, v. 1, p. 85-109.

RODRIGUES, R. B. de F. **Escala Geográfica e território**: Compreendendo a estratégia do ICE na Educação Pública. Monografia de Graduação. Campina Grande: UFCG, 2018. p, 1-51.

ROSENDAHL, Z; SOARES, F. da S; OLIVEIRA, J. R. ENTREVISTA Professora Zeny Rosendahl - História da Geografia Cultural no Brasil - a Geografia da Religião e os 29 anos do NEPEC/UERJ. **Revista Cerrados**. v. 20, n. 01. p. 422-453, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/5428>. Acesso em: 23 nov. 2023.

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

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e cultura globalizadas. In: MOREIRA, Antônio F. B; GARCIA, R. L. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 54-69.

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

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

SANTOS, M. A. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2020.

SAQUET, M. A. A pesquisa e o ensino de Geografia. In: **Blog Pedageo**: Porto Alegre, 28 mai. 2011. Disponível em: <https://pedageo.blogspot.com/2011/>. Acesso em 10 ago 2023.

SAVIANI, D. Conceção pedagógica. In: LOMBARDI, J. C (Dir). **Navegando pela história da Educação Brasileira - HISTEDBR**. Campinas, 2006. Glossário on-line. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcao-pedagogica>. Acesso em: 27 mar 2023.

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

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

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

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

SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA NETO, A. (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina. p. 245-260.

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

SOUZA, J. G. de. **A Geografia Escolar na ditadura militar: a prestidigitação do trabalho**. 1. ed. Marília-SP: Lutas Anticapital, v. 1, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360062888_A_Geografia_Escolar_na_ditadura_militar_a_prestidigitacao_do_trabalho_School_geography_in_the_military_dictatorship_the_prestidigitation_of_the_work. Acesso em: 18 mai 2023.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. Geografia e Pedagogia: saberes historicamente determinados. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 101, p. 1–25, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1764>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. CORRÊIA, R. L. GOMES, P. C (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 1. ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 1995. P. 77-116

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas-SP: Impresso, v. 30, p. 355-365, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bx-TgC9GgpBJ8QhCKs6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 nov. 2023.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da Totalidade Mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Ed. AnnaBlume, 2004.

SUETEGARAY, D. M. A. Notas sobre Epistemologia da Geografia. In: **Cadernos Geográficos (UFSC)**. Florianópolis, Imprensa Universitária, 2005. Disponível em: <https://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>. Acesso em 15 mar 2023.

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

SUESS, R. C. **Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016. 172f.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. **Ensino de Geografia e Geografia Humanista: aproximações a partir da teoria paulofreiriana e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia**. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 175–197, 2018a. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/471>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Lugar e geografia humanista: uma proposição para a geografia escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 22, p. 1-11, 2018b. DOI: 10.5902/2236499426066. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26066>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SUESS, Rodrigo Capelle. Geografia Humanista, Heterotopia e Polivocalidade: novos percursos para o ensinar-aprender. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01–24, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i2.52549. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/52549>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SUESS, R. C. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia**: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do distrito federal. Tese (Doutorado em Geografia) Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2022. 368f.

SUESS, R. C.; CARVALHO SOBRINHO, H. ; LEITE, C. M. C. Teorias da Geografia e Teorias da Educação no Ensino de Geografia: horizontes geográficos e tendências pedagógicas. In: COPATTI, C.; ANDREIS, A. M.; CALLAI, H. C.. (Org.). **Políticas educacionais, educação escolar e cidadania**: múltiplos olhares sobre a realidade. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. *E-book*. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/10/EOOK_Politicas-Educacionais-Cidadania-e-Educacao-Escolar.pdf. Acesso em 24 nov. 2022.

TANNUS, LARA. **Nasce Aroldo de Azevedo**. 2018 Disponível em <<https://www.fflch.usp.br/378>>. Acesso em: 17 mai. 2023

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2002.ok

TONINI, I. M. **Geografia Escolar** - uma história de seus discursos pedagógicos. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2006.

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

TUNES, E. TACCA, M.C.C.R. BARTHOLO JÚNIOR, R. dos S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. São Paulo. v. 35, n.126, p. 689-698, 2005.

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

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

ENTRELACES ENTRE GEOGRAFIA ACADÊMICA, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A GEOGRAFIA ESCOLAR

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

TOBYMSALE.COM

