



## IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RECENTES PARA OS PROFESSORES E FORMADORES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA<sup>1</sup>

Manoel Martins de Santana Filho  
manoelsantanaprof@gmail.com

---

Doutor em Geografia Humana pela  
Universidade de São Paulo (USP). Professor  
associado da Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro (UERJ), na Faculdade de  
Formação de Professores (FFP), em São  
Gonçalo/RJ.

### RESUMO

Este artigo apresenta o texto atualizado da palestra proferida no 14º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia (ENPEG). Seu enfoque buscou atender à proposta da mesa-redonda, apresentando, primeiro, um questionamento sobre as políticas educacionais recentes, no âmbito geral e para a geografia brasileira: as mudanças na política educacional estão a serviço de combater desigualdades, muitas históricas? Segundo, como, na educação geográfica escolar, tais documentos dialogam com docentes e estudantes, especialmente dos sistemas públicos. Seguindo, desenvolve uma leitura do cenário recente, apontando problemas relativos ao lugar dos sujeitos dominantes nas proposições e o lugar reservado à educação popular e a relação com a universidade e escolas. Sob a ideia das hierarquias socioespaciais, alguns problemas servem para tensionar o debate: identifica-se alguma ruptura com a matriz neoliberal burguesa, qual o lugar da docência, qual docência? Para a interlocução no evento, foram apresentadas algumas questões: nesses documentos, qual o lugar do geográfico e da Geografia na educação escolar; qual futuro? Este artigo se encerra propondo ações e desafios à prática curricular sob a autoria de professoras e professores em distintos espaços, especialmente na prática pedagógica: uma geografia do Brasil que expresse sua condição de país inventado, sua diversidade étnica, linguística e territorial. Uma docência como ato de rebeldia, uma afronta.

### PALAVRAS-CHAVE

Políticas educacionais, Educação geográfica, Docência, Geografia

---

<sup>1</sup> Artigo originado da palestra proferida na mesa-redonda intitulada "Políticas Educacionais e Curriculares e os Desafios do Ensino de Geografia", durante o 14º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia (ENPEG), realizado em Campinas/SP, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em julho de 2019.

## IMPLICACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RECIENTES PARA LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA Y AQUELLOS QUE LOS FORMAN

### RESUMEN

Este artículo presenta el texto actualizado de la conferencia realizada en el 14º evento ENPEG. El argumento expuesto responde a la pregunta propuesta por la mesa redonda: ¿los cambios en la política educativa se encuentran al servicio de la lucha contra las desigualdades y su condición histórica? De esta forma, se presenta un cuestionamiento a las políticas educativas recientes, en el ámbito general y de forma particular para la geografía brasileña. En segundo lugar, se discute: ¿De qué forma en la educación geográfica escolar, dichos documentos dialogan con docentes y estudiantes, especialmente de los sistemas públicos? Luego, se desarrolla una lectura del escenario reciente, señalando algunos problemas relacionados con el lugar que ocupan los sujetos dominantes en las proposiciones, y el lugar reservado para la educación popular, en la universidad y en las escuelas. A través de la idea de jerarquías socioespaciales, se discuten algunos problemas que sirven para tensionar el debate abriendo como interrogantes: ¿Se identifica una ruptura en la práctica educativa con la matriz neoliberal burguesa?, ¿cuál es el lugar de la enseñanza?, ¿qué tipo de enseñanza? En el momento de interlocución con el público del evento se respondieron algunas preguntas como: ¿En estos documentos, ¿cuál es el lugar de lo geográfico y de la geografía en la educación escolar? y ¿cuál es su futuro? El texto termina proponiendo acciones y desafíos a la práctica curricular creada por docentes en diferentes espacios, especialmente en la práctica pedagógica proponiendo una geografía de Brasil que exprese su condición de país inventado, su diversidad étnica, lingüística y territorial. En síntesis, una apuesta por la enseñanza de la geografía como acto de rebelión que confronta.

### PALABRAS CLAVE

Políticas educativas, Educación geográfica, Enseñanza, Geografía

### Problemática

O amplo conjunto da legislação educacional vigente e os mecanismos atuais de políticas da educação podem combater e reduzir as desigualdades – as de cultura, de acesso à comida e educação, as das possibilidades de ser feliz? Contribuem para isso?

Essas questões iniciais se colocam como fundamentais para que possamos desenvolver um texto, uma narrativa de reflexão que tome tal condição como premissa: as ações de educar como escolha humana voltada a produzir a humanidade em nós e a possibilidade de produzir bem-estar. Premissas postas, sigamos.

A segunda condição fundamental, para nós, profissionais atuantes no ensino de geografia em diferentes funções e contextos, é nos questionarmos: o que há de geográfico nas propostas curriculares mais recentes?

## Cenários

Essas e outras questões estão aí para o debate sobre as definições da política educacional. As proposições, os sujeitos, os processos de elaboração, a construção e a viabilização dos documentos são conhecidos e discutidos por uma boa parcela da comunidade docente e de gestores dos sistemas escolares. A operacionalização das propostas contidas nesses documentos, nem tanto. O que se conhece dos mecanismos da política educacional, em termos das comunidades educacional e geográfica, é muito pouco se considerarmos a gravidade do que está a acontecer no Brasil, em especial no que tange à escola pública, mesmo havendo certo consenso de que há uma grave questão da educação escolar a ser enfrentada no Brasil: sua desigualdade, sua ineficiência em promover a cultura letrada, a cultura e a formação ampla às crianças e aos jovens que venham a torná-los homens e mulheres ativos(as) em todas as dimensões da vida. É fundamental destacar: a educação que está em crise é aquela ofertada e planejada para as classes populares. E esta falha, e muito, na tarefa de produzir emancipação e autonomia nos sujeitos. A educação da classe dominante e de certa parcela da classe média vai bem, obrigado. Mas a que preço?

A urgência desse tema, e o espanto que ele causa, está no fato de que a comunidade educacional brasileira, aquela que tem sido sujeito atuante da prática escolar e da pesquisa, está alijada, completamente desprezada, na participação como sujeito coletivo se considerarmos os instrumentos efetivos de intervenção – a legislação mais recente e a composição dos gestores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde muito, têm sido ocupados pelos apadrinhados políticos, comissionados e cabos eleitorais, desconhecedores da educação pública. Um exemplo explícito disto pode ser dado sobre as “milhares de contribuições” que, supostamente colhidas no mundo virtual na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não foram garantia de que os problemas e anseios dos profissionais da educação e as proposições críticas de organizações coletivas tivessem qualquer expressão nas definições da política educacional mais recente. A leitura um pouco mais atenta dos textos e das ações políticas aponta para a preponderância completa dos agentes econômicos regendo o mundo da educação. Não são segredos o interesse e as ações de grandes grupos econômicos (bancos, *holdings* transnacionais, multimilionários etc.) visando a influir e a subordinar a educação pública e estatal aos interesses empresariais, exclusivamente. Sob o pretexto, por exemplo, de uma educação para todos, a lógica que orienta suas

propostas e ações midiáticas pretende o desmonte e a inviabilização de quaisquer alternativas de educação popular. No fim, o que vemos e se constata já em muitas pesquisas é que a educação está tomada como serviço e submetida à financeirização e ao mercado – em oposição clara à ideia de educação como serviço e direito inalienável dos indivíduos e dever do Estado.

Este jogo tem sido uma goleada que está 7x0 a favor dos patrões e dos ricos já há alguns anos!<sup>2</sup> A partir do momento em que temos a ratificação da hegemonia neoliberal na condução da vida, em especial, no Brasil, no processo pós-ditadura civil-empresarial-militar, esse quadro só se agrava. Nessas três décadas mais recentes, tal concepção ficou impregnada, desde a elaboração da Constituição de 1988, depois na regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Muitos desses pressupostos neoliberais já estavam lá como ideias, mas, de certa forma, contidos, desde o contexto da redemocratização, dos pactos de convivência social que a burguesia brasileira parecia admitir. O que se assiste, atualmente, é uma guinada completa numa perspectiva conservadora: conservadora de direitos classistas, conservadora de um currículo de submissão, conservadora de conteúdos elitistas, ainda que disfarçados de inovação, conservadora de visões de mundo padronizadas e intolerantes.

A pauta da educação dos pobres sempre foi tida como uma pauta marginal, como uma concessão política. Como política de Estado, a partir de elementos que superem parâmetros e diretrizes, sempre foi muito frágil, refém dos humores da política de governos. As bases efetivas que poderiam ser realizadas com o orçamento da educação definido de modo republicano, com critérios definidos na lei, e cumpridos, a gestão democrática das instituições educacionais assumida como dever e responsabilidade da comunidade educacional (profissionais e usuários) nunca foram uma garantia, desde a criação das escolas, na história brasileira. Ao contrário, os recursos financeiros do Estado, os mecanismos de gestão e as possibilidades de acesso sempre foram objetos de jogo político, especialmente eleitoral, além de troca de favores entre grupos e interesses privados. Veja-se como, na história brasileira, a criação das primeiras escolas, como o Colégio Pedro II, e da primeira universidade foi definida e esteve articulada com as situações imediatas para atender aos dominantes – desde a família imperial, passando pelos interesses dos latifundiários, e, na atualidade, por uma burguesia multimilionária

---

<sup>2</sup> Esta referência ao placar de 7x0 se inspira na ocasião em a seleção brasileira de futebol resultou eliminada da Copa do Mundo de Futebol de 2014, realizada no Brasil, quando perdeu uma partida eliminatória para a seleção alemã pelo placar de 7x1. A rigor, o número de perdas de direitos e os ataques aos movimentos sociais pela educação somam muito mais do que sete. Na ocasião da mesa-redonda do ENPEG, durante o evento em 2019, ainda não tínhamos noção de quanto as ações do MEC e do ocupante da cadeira presidencial seriam ainda mais danosas à educação e aos educadores no ano seguinte, até a publicação deste trabalho.

que controla a economia do mercado especulativo e da indústria global, sendo que, inclusive, boa parte dela nem sequer mora preferencialmente no Brasil!

Seria possível admitir que os processos mais recentes se desenrolem, inclusive, com certa convivência da universidade, dos formadores de professores? Ou não? O que temos feito e como nos engajamos efetivamente em defesa da escola pública, quais são as práticas incisivas e propositivas da academia em relação a financiamento, gestão e infraestrutura das escolas? E sobre as condições de carreira docente na educação básica?

Tratar dessas questões em nada se relaciona com procurar culpados – longe disto! –, mas é fundamental entender como as práticas individuais e coletivas reforçam ideias, estereótipos, e, no fim, fortalecem o uso político da educação de modo eleitoreiro. Muitas dessas práticas reforçam a estigmatização da escola pública, legitimam a ideia da meritocracia, colocando como problema e culpa os professores que nela atuam. Aqui, reconhecendo diversas iniciativas levadas a cabo por muitos sujeitos, seja por meio de suas pesquisas participantes e engajadas, por suas atuações político-acadêmicas comprometidas com a educação básica e a formação de professores, é preciso ressaltar a ausência de projeto institucional das universidades inspiradas nessas questões. As iniciativas individuais e de pequenos grupos dedicados à educação das camadas populares não chegam a influir, de modo efetivo, na macroestrutura das ações educacionais. Além disso, veja-se o preço que esse engajamento nos impõe, no ambiente universitário: o pouco apreço pelas licenciaturas, o peso reduzido que a produção acadêmica e a prática profissional voltada ao ensino e à extensão adquirem nos processos de avaliação. É desse distanciamento que precisamos tratar, afinal, as instituições são “práticas espaciais” de sujeitos reais a serviço de dados projetos, concepções de mundo, de cultura e de país.

Até que ponto o foco nos processos e mecanismos de aprendizagem e os modos de gestão debatidos e estudados pela universidade têm se transformado em práticas efetivas? E por que as universidades públicas não têm conseguido enfrentar, com seu capital político e acadêmico, as propostas e ações dos institutos privados, das organizações não-governamentais (ONGs) e do braço do capital produtivo na condução da produção de currículos?

Com espanto, vemos, em diversos eventos (no próprio ENPEG, inclusive!), o anúncio do avanço no número de pesquisas sobre ensino de geografia, sobre a articulação com as escolas e, até pouco tempo, sobre a ampliação do número de pesquisadores e bolsistas: *em que pese tudo isso e as centenas de trabalhos em nossos eventos, por que, mesmo assim, nosso gol está tão vazado e a goleada não cessa?* Ou

seja, por que as condições docentes são tão difíceis, de modo que não atraem os jovens para as licenciaturas? Por que esse propalado conhecimento não altera a dinâmica escolar, da gestão dos sistemas de ensino e da pauperização do trabalho docente? E, mais ainda, por que as crianças, especialmente pobres e pretas, não aprendem? Vejam-se, no cenário pós-BNCC, o lugar desprestigiado da presença da geografia na educação básica de modo inovador, a perda do *status* disciplinar no ensino médio, o avanço da educação à distância (EaD) na formação de professores (aligeirada e superficial também na nova proposta de base curricular para as licenciaturas)! Será que a força de uma comunidade tão grande e com as tais pesquisas realizadas não deveria se traduzir em mais engajamento nos mecanismos de definição da política educacional, em maior pressão sobre os gestores políticos dos sistemas públicos de ensino? O que nos falta?

## Problemas

É neste cenário que gostaria de situar o tema da mesa-redonda “Políticas Educacionais e Curriculares e os Desafios do Ensino de Geografia”, realizada no 14º ENPEG e apontar alguns problemas. Afinal, há que nos perguntarmos: nesses tempos em que regulamentações, orientações e normas educacionais buscam “eficácia, inovação, produtividade, empregabilidade, empreendedorismo”, a pergunta inicial não deveria ser uma premissa básica? Ou seja, nos questionarmos como as políticas educacionais mais recentes enfrentam de verdade as desigualdades estruturais no país, como elas atendem às demandas dos grupos e setores sociais desprezados e invisibilizados da população – suas histórias, culturas e presença.

Para desenvolver essa discussão, é fundamental discutir as hierarquias sociais (e geográficas) brasileiras. Este pensamento sobre hierarquias socioespaciais nos parece fundamental que esteja presente neste debate e, assim, se exponha o caráter estrutural da sociedade brasileira: os privilégios de classe e de raça, a subordinação do local ao externo, a negação de direitos para muitos e muitas (indivíduos e etnias) e a afirmação do poder e da oportunidade para poucos. Entenderemos que o acesso à educação, em nossa história – curta história, mas de marcas dramáticas –, além de ser um direito com exclusividade para os ricos, foi, durante muito tempo, também um direito de gênero. Então, o que, na atualidade, se consolida como uma educação globalizada, contemporânea, expressa, na verdade, um contexto de radicalização da educação para

quem pode pagar por ela, e muito menos como direito marcado por uma dívida social e histórica da sociedade brasileira consigo mesma.

Há, no bojo dessas hierarquias tantas, aquelas de cunho geográfico. A dimensão da educação e os mecanismos de acesso à cultura letrada são muito desiguais no território brasileiro. O que há um tempo expressa um pensamento fundado nas hierarquias sociais que destacamos, mas noutro tempo, o geográfico presente nessa dimensão educacional produz e reproduz tais hierarquias e condições de privilégio e desigualdades. As desigualdades no território resultam das hierarquias socioespaciais e a dimensão do geográfico expressa os contrastes educacionais como produção e reprodução permanentes. O censo educacional mais recente, por exemplo, aponta para a desigualdade no acesso a bibliotecas nas escolas, às quadras de esportes ou a publicações mais atuais – da escola básica à pós-graduação, as diferenças espaciais são grandes e de diversas ordens e escalas.

Outro problema de cunho estrutural dessas hierarquias sociais está no combate ao racismo estrutural que atinge, discrimina e condena as populações negra e indígena. Pouco do que se conseguiu avançar, na legislação educacional recente, para tornar isto uma questão de currículo e de política pública, está, hoje, sob franca ameaça, tanto que um setor da sociedade resolveu combater, de maneira explicitamente fascista e ameaçadora, os movimentos docentes e estudantis dedicados a uma educação emancipatória. Parece-nos uma tarefa fundamental, para a comunidade geográfica, abraçar, enfrentar e se engajar. Junto ao tema do racismo, as questões de gênero e de diversidade se impõem, e os enfrentamentos estão desde a ponta, nas escolas de educação básica, até a promoção dos temas de pesquisa e acesso a editais públicos sobre estes temas.

São muitos os atravessamentos que perpassam, na esfera cotidiana e noutras escalas, esses temas. Ora são colocados num grande cenário como temas contemporâneos ou emergentes, ora se apresentam com especificidade estrutural pelo modo como tudo isso vem conformando a sociedade brasileira em sua história. A batalha mais explícita, urgente, é o não silenciamento sobre tais temas, pois somente pelo debate franco será possível reconhecer importância, tratar contradições e limites e apontar mecanismos e formas de avançar na produção da felicidade.

Outro problema fundamental sobre as propostas, documentos e deliberações para educação é nos perguntarmos: há ruptura com a matriz liberal burguesa? Já sabemos que a resposta é não. Então, por que perguntar? Porque é preciso dizer que todas as propostas mais recentes que orientam a política educacional, no Brasil, se afirmam com maior

alinhamento à perspectiva neoliberal. Para alguns casos e propostas, ultraliberal de extrema-direita. É preciso dizer também que, em muitas apresentações desses documentos, encontramos um conjunto de elementos que, supostamente, visam promover bem-estar e uma paz social e dos quais não podemos discordar. Porém, um olhar mais curioso identificará, sem muita dificuldade, a negação das disparidades, como condição de classe, a submissão dos sujeitos aos seus projetos individuais e a desresponsabilização do Estado pelos desvalidos, o sucesso individual no jogo do mercado, entre outros elementos. Se bem entendemos a geografia do mundo como produto de uma história, resultante de práticas espaciais que vão da atividade econômica, da formação para o trabalho à subjetividade do lazer, essas coisas todas estão ainda mais radicalmente transformadas em mercadorias. E, portanto, a lógica de classe se agudiza à medida que a perspectiva neoliberal se difunde no cotidiano, mudando representações dos sujeitos sobre si, sobre as relações de produção e sobre a escola (LAVAL, 2019).

Por fim, um problema crucial, para nós: e o lugar da docência? E o lugar da juventude? Grande parte dos documentos resulta de processos em que, primeiro, se responsabiliza o professorado pela crise ou pelos maus resultados da educação nacional – e, talvez, isto explique porque economistas, administradores, engenheiros e gestores de bancos tenham alcançado mais poder de atuação, na elaboração desses documentos, do que a classe docente. Uns poucos docentes colaboradores – especialmente, universitários – podem dizer que não, afirmando os instrumentos virtuais de participação, mas já sabemos que estes foram apenas elementos de legitimação, simples maquiagens no processo já definido na origem e nos gabinetes. Sobre a docência, vivemos um processo de desgaste do *status* social, situação que tem sido agravada por diversas estratégias que o movimento docente não tem condições de enfrentar: o poder da mídia de disseminar ideias negativas sobre a classe docente, da atividade educativa como missão e doação, e não como profissão, chegando a propor a profissionalidade docente como “atividade secundária e complementar”.<sup>3</sup> A questão que aflora é sobre a profissionalidade docente: professor é ainda profissão? Há necessidade de formação específica para exercê-la ou é suficiente um treinamento aligeirado, adestrando a prática docente à aplicação de manuais didáticos? A perda da docência como profissão trará quais benefícios para a sociedade brasileira?

---

<sup>3</sup> Não é por acaso que um grande conglomerado no mercado educacional privado tenha anunciado, em 2017, cursos de licenciatura como forma de complementar renda, uma atividade secundária, numa propaganda estrelada por apresentador de televisão muito popular.

Sobre a juventude, temos muitos desafios, mas os documentos recentes se referem à juventude muito no futuro, ao mesmo tempo em que incute a ideia do sucesso, do preparo para viver o risco do mercado e ser responsável pelo próprio êxito e mérito. Uma juventude que aparece de modo genérico, sem classe, sem especificidade geográfica e sem raça. Para todos os problemas dessa juventude: *coaching*, inovação e empreendedorismo. E esforço, claro!

Uma dificuldade que se impõe a nós é como apontar que queremos uma escola acolhedora para a juventude em sua diversidade, que lhe garanta processos formativos consistentes para a vida plural: da convivência, da cultura e para o mundo do trabalho. Porque o argumento do pragmatismo educacional é forte e se apresenta com uma falsa questão, que é a da oposição entre as humanidades e a formação técnica, por exemplo. Tudo isto ganha o reforço da meritocracia e do empenho individual como chaves para o sucesso.

## Elementos

Trazemos para a discussão um espaço para tratar de alguns documentos curriculares, apenas a título de ilustração, e sem nenhuma pretensão de esgotar o significado deles, mas apenas ilustrar suas existências. Todos eles, dos mais antigos até os mais recentes, têm exigido de nós, formadores de professores, que ressaltemos a importância de compreendê-los para além dos textos, mas como prática política, como projeto de educação, de sociedade e de país. Tem sido esta a postura que defendemos, nas aulas da Licenciatura em Geografia da FFP-UERJ, na tarefa de formar professores de Geografia, tanto na graduação, quanto na pós-graduação.

A Constituição de 1988, definida no contexto de redemocratização do país, resultou de um processo mais democrático e com participação de forças e agentes políticos diversos. Contudo, as negociações pactuadas no âmbito do legislativo, e não o enfrentamento político para ruptura histórica, impediu a superação de desigualdades estruturais: a questão da terra e a diversidade étnica, o reconhecimento da escravização e a necessária reparação, as práticas históricas de política de morte (como a tortura e a escravização, inclusive, a contemporânea) não foram tratadas com a devida responsabilização. Uma necropolítica cada vez mais agressiva e seletiva (MBEMBE, 2011). Tais negociações não favoreceram a reparação e o reconhecimento das transgressões dos agentes de Estado, em diversos momentos históricos, como houve em

outros países latino-americanos, tampouco deixaram a lição, para o conjunto da sociedade, de repúdio e abominação sobre o quanto de barbárie e desumanização foi praticado sob a justificativa de construir um país.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Ainda no bojo da redemocratização e para executar a previsão da Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) resultou num documento que levou muito tempo para gestar-se, produzir efeito e implementar-se. Nela, as forças e inspirações para as concepções liberais para a educação deixaram registros que, na atualidade, amparam as propostas mais radicais para tornar a educação um serviço.

Apesar da participação de agentes sociais os mais diversos, as conquistas dos movimentos sociais, dos educadores e de segmentos específicos reconhecidos ficaram à espera de muitas regulamentações que têm sido objeto de ações de governos e menos de política de Estado. É justamente nesse campo que a educação popular tem diversas amarras que impedem seu avanço para oferecer educação para uma parcela da população a quem foi e tem sido negado o direito a processos formativos letrados, o acesso à leitura e a experiências culturais e estéticas mais amplas, nega-se até mesmo a valorização de suas práticas de vida como produção cultural legítimas.

### **O Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**

Na mesma linha de documentos e regulamentações da política educacional, com características de pluralidade de sujeitos e participação ampla, mas definidos a partir de negociações políticas e acadêmicas, de acordos em prol da garantia de amplo leque de ideias e concepções, bem como da diversidade existente na população brasileira, podemos situar o Plano Nacional de Educação (PNE) e, de certo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Também nestes, os mesmos germes da subordinação da educação ao mercado estavam latentes. A ruptura de grande parte desse modo de definição da política educacional ganhou força, após 2014, enquanto se fortaleciam as visões neoliberais sobre a vida em sociedade, e ganhavam expressão maior no formato de definição da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, tanto para a educação básica quanto para a formação de professores.

## **BNCC – desafio mais duro e incerto**

A princípio, no documento, seu enunciado e seu vocabulário são bonitos e corretos, considerando os elementos teóricos na formulação das referências constantes no texto de apresentação da BNCC, e na parte das ciências humanas. Dele, sobra pouco para criticar, naquilo que é declarado teoricamente.

Há mesmo, nesse texto, aspectos voltados a uma educação emancipatória. Encontra-se como fundamento um conjunto de elementos apropriados por uma capacidade de *marketing* que faz parecer um documento do campo progressista. Há declarações sobre o cuidado com a aprendizagem, com a pertinência dos conteúdos para a vida e referenciais importantes do campo da educação que propõem uma educação de qualidade. No campo da geografia – epistemologia e metodologia –, muito daquilo que consta como referenciais da atualização dos conceitos geográficos e pesquisas recentes lá estão. Contudo, vale discutir três aspectos problematizadores que se desdobram em diversos outros:

- a) A Base que define, com tanto detalhe e de forma codificada, o que deve ser aprendido, é base ou é teto, afinal?

É uma afirmação curiosa a de que a base não é currículo. Parece que nos querem confundir com uma interpretação ingênua. Porém, a compreensão de currículo como processo e ação em disputa, para além da definição de conteúdos, permitirá ver que, ao decidir o que deve ser ensinado apontando os objetos de aprendizagem, torna tal documento o currículo, no sentido de que já está dado um conjunto de elementos cruciais, que umas poucas escolhas podem ser feitas. O currículo como política de disputa em torno do que deve ser ensinado (e como) está inteiramente definido no contexto da base: ela delimita ações, estabelece referências de controle e de monitoramento etc. Aliás, controle é a palavra! São formas essencialmente de controle do trabalho docente em nome da garantia de direitos de aprendizagem. Tais monitoramento e vigilância ganham objetividade nos desdobramentos futuros: avaliações universais padronizadas, materiais padronizados, recursos digitais produzidos por especialistas em empresas de inovação etc.

- b) A concepção de educação como serviço é estruturante, tanto da BNCC, quanto na lei de contrarreforma do ensino médio.

É perfeitamente visível, na concepção de direitos de aprendizagem, a sua relação com o Código de Defesa do Consumidor! Adicione-se a isto certo tom de culpabilização de professores e professoras que não têm garantido que seus alunos aprendam. Os direitos de aprendizagem, numa perspectiva cidadã e republicana, primeiro, não deveriam tratar de modo restrito à sala de aula esta condição, mantendo o foco na docência. Nesses documentos recentes, em momento algum, os gestores (ministros, secretários, ocupantes do executivo, cargos comissionados políticos) são responsabilizados ou ameaçados por suas ações de má gestão da educação. Qual a responsabilidade docente pela falta de diversos insumos e condições nas escolas (bibliotecas funcionando, quadras de esporte, merenda de verdade, instalações favoráveis ao trabalho de tantos profissionais, especialistas de suporte pedagógico, como psicólogas e orientadoras educacionais) e pela má gestão dos recursos públicos? Qual a responsabilidade docente pela gestão amadora, descontínua e clientelista nos estados e prefeituras? Quase nunca esse aspecto da gestão é relacionado à aprendizagem, mas sabemos o quanto nos afeta na relação com as crianças e jovens. Muitos gestores são parte do problema e muito pouco da solução! O trabalho docente e a relação professor-aluno são, de fato, fundamentais para promover a aprendizagem, mas é uma ponta muito pequena do *iceberg* que compõe o conjunto dos sistemas educacionais públicos, especialmente, e os privados.

Trata-se de um debate que precisa acontecer, no movimento docente, com duas funções: possibilitar a compreensão mais ampliada de que tais direitos de aprendizagem precisam estar acompanhados de condições dignas de trabalho e estudo (ensino-aprendizagem), mas também para que tenhamos condições de nos proteger de amplo processo de judicialização das escolhas e decisões que pesam sobre os educadores e educadoras.

- c) Exploremos também algumas das contradições internas do documento tomados tanto o seu processo de produção quanto o impacto nas práticas escolares. No fim das contas, na escola, na ponta onde tudo isso precisa acontecer, vemos que se trata do seguinte:
  - i. O que tem ocorrido são processos verticalizados, pouco republicanos, cuja participação virtual ou de representação soa como concessão, um disfarce ofensivo. Eventos que deveriam ter ampla preparação e discussão têm que

cumprir um calendário abreviado no qual as falas, ideias e experiências são quase ouvidas, mas, ao fim, muito pouco resulta aproveitado.

- ii. Os sujeitos com voz e poder não representam a comunidade educacional engajada com educação pública, mas empresas e ONGs (globais, inclusive, destas que cooptam representantes locais para trabalhar por elas, para elas, por dinheiro e *status!*). É notória a capacidade financeira e política do empresariado brasileiro interferir na política educacional mais recente. É um domínio que se expressa desde a nomeação política de aliados contrários à educação pública como direito até a elaboração de noções e prescrições pedagógicas que não dialogaram com a comunidade de pesquisadores da educação, nem com os professores das escolas e universidades. São jornalistas, economistas e administradores de ONGs e institutos que vêm dominando os discursos sobre o que deve ser a educação pública brasileira.
- iii. Os docentes, muitas vezes, só aparecem como despreparados e incapazes – inclusive, os formadores de professores –, todos verdadeiramente alijados do processo. Isto se tornou mais agudo e explícito quando se definiu a mudança do ensino médio, por decreto, no ambiente pós-golpe. O golpe jurídico-parlamentar perpetrado em 2016 foi o estopim de um conjunto de ações intensas e agressivas para o movimento docente e o caminho da mudança que levou à reforma do ensino médio. É o exemplo mais explícito de que a educação pública brasileira se subordinava em definitivo aos interesses privados. Para isto, foi preciso que o processo fosse legal, via decreto, mas, do ponto de vista ético e político, significou dizer a toda a comunidade educacional que a produção de pesquisas no campo, as compreensões sobre condições de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos não valem nada se não se destinarem ao mercado, à produção de gente obediente. Logo, logo, essa agressividade chegará à universidade e à formação de professores.
- iv. A fragmentação disciplinar é substituída pela fragmentação por áreas e pela concepção entre educação como formação humana *versus* sujeitos produtivos. Uma combinação estranha que alinha o campo da linguagem mais a matemática em oposição às ciências humanas. Na realidade, uma falsa questão! Qualquer diagnóstico sério sobre o funcionamento e as condições de gestão, bem como da

atividade docente na educação pública, deixará claro que a solução para os problemas encontrados não passa pela demonização das ciências humanas. As questões estruturais são muito mais sérias do que meramente de conteúdo! Além disso, a finalidade da educação de crianças e jovens, sob a perspectiva neoliberal do empreendedorismo, faz questão de negar a formação humana, o pensamento estético e plural sobre as muitas formas de viver.

- v. Por que outros aspectos enunciados como importantes na defesa de documentos curriculares não recebem o tratamento de igual valor na prática da gestão, desde já? Estamos aqui nos referindo a um conjunto de elementos citados em documentos e propostas, mas que, na prática, vivem sob ataque e desmonte. São exemplos disto o que se vê numa rápida atenção à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem passado por forte desmonte nas ações de secretarias estaduais e municipais. Na prática, o poder público quer ignorar e se desresponsabilizar pela educação de tantos sujeitos que não puderam seguir a escola regular, ao longo de suas vidas. É uma parcela considerável da população adulta que fica desassistida. Na educação indígena – note-se a negação da cultura indígena e as dificuldades para que se implementem as suas escolas –, a formação de professores nesse campo vem sofrendo tantos ataques quanto as próprias comunidades indígenas. Também a autonomia docente em relação ao apostilamento – pois cada vez mais, o mercado editorial, em articulação com as gestões das redes, vem limitando a possibilidade de o professor desenvolver sua autonomia e autoria, com materiais e aulas padronizadas, fiscalizadas, com os quais o profissional da educação se torna um aplicador de técnicas apostiladas e do conteúdo programado por terceiros. Some-se a isto a educação continuada como treinamento para saber utilizar e aplicar tais materiais, e menos como possibilidade de avaliar o trabalho desenvolvido, aprimorar a capacidade de diagnosticar as demandas dos estudantes e encontrar novas técnicas que possibilitem a aprendizagem. Claramente, as experiências positivas das escolas públicas e a reflexão crítica estão desconsideradas na origem do documento. Pesquisadores, associações, professores têm seus pareceres tratados apenas como formalidade e perdem para a contribuição de especialistas dos institutos, ONGs e universidades. Por fim, em última instância, temos a submissão do trabalho educativo às avaliações externas. Enquanto, no mundo da educação, a concepção de avaliação progrediu para que seja assumida como processo, como diagnóstico que conduz a mudanças e à

reestruturação do trabalho educativo, a avaliação que se propõe é punitiva e não dialoga em nada com as condições das crianças e jovens, nem de seus professores. Punitiva, porque ameaça as escolas com perda de recursos, ameaça professores em seus vínculos laborais, ameaça a docência. Porém, jamais ameaça o mau gestor que atua no jogo político!

- vi. O congelamento dos gastos públicos por 20 anos compromete as bases do financiamento de uma política educacional dessa importância. Trata-se da Emenda Constitucional 95/2016, aprovada em 15 de dezembro de 2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, proposta e assinada no governo Michel Temer. Temos, portanto, que a PEC do teto dos gastos aparece desvinculada da responsabilidade do Estado com a situação em que se encontra a educação, e a implementação da política educacional que atenda a amplo conjunto da sociedade brasileira fica impossibilitada por falta de recursos. A deterioração e o desmonte da estrutura pública de educação interessam a quem, no Brasil?
- vii. Temas estruturantes para a superação de uma história e de uma geografia de desigualdade e invisibilização estão citados como “temas contemporâneos” – as questões racial, indígena, ambiental e de gênero –, se encontram diluídos. Há uma escolha deliberada para que tais temas não sejam assumidos como um problema da sociedade brasileira, tanto em sua constituição histórica, quanto na sua expressão geográfica. Ao contrário, muitos apontam como um “problema de minorias” e não alcançam a compreensão de que o racismo estrutural e a destruição étnica dos povos originários dizem respeito ao que é o povo brasileiro. Igualmente, a invisibilidade e a interdição do debate das questões de gênero e diversidade indicam o silenciamento, agora forçado, porque a reação ao anúncio do tema é a proibição, a perseguição. Mais ainda, o cuidado com o ambiente e a nossa relação com a natureza estão submetidos a uma lógica nada holística que segue subordinada à ideia de recurso para a produção.

O cenário quanto à implementação dos ajustes em relação à BNCC, por parte de estados e municípios, não é promissor. O exemplo do Rio de Janeiro, com as ações vividas no primeiro semestre de 2019, é preocupante. O processo com relação à rede e sua comunidade pouco se diferencia da implementação geral: calendário apertado, representações tênues e já alinhadas previamente, consultas *online*. O documento inicial

possuía muitos trechos idênticos à BNCC, com a participação docente restringindo-se a duas ou três audiências e consultas.

Colocados o cenário e os elementos, podemos passar a outro ponto, que é refletir como nos implica diretamente esse complexo conjunto, no âmbito das políticas públicas.

## Questões

Sobre a nossa condição de comunidade geográfica, podemos nos perguntar sobre esses documentos: o geográfico, onde está?; qual geografia da escola, da escolarização e do mundo da educação temos produzido? Reconhecemos, nos eventos, alguma mobilização, alguns avanços de pesquisa, alguns esforços, com poucos efeitos para além do currículo Lattes, da busca por alcançar um índice H<sup>4</sup> significativo nas publicações que alimente a meritocracia acadêmica. E só.

Na etapa do ensino fundamental, temos geografia, explicitamente a sua contribuição está colocada como componente curricular. Nos anos iniciais, uma geografia da localização, distribuição e percepção do espaço. No geral, remete a uma geografia atenta à contribuição de pesquisas acadêmicas considerando-se conceitos, categorias e fundamentos pedagógicos, mas não sem problemas. Por exemplo, ao concluir o tópico indicando as práticas que envolvem o trabalho de campo, na forma solta e sem desenvolver, deixa o(a) professor(a) sem elementos operacionais para duas ações posteriores ao tomar ciência da BNCC – a definição curricular nas redes; as suas salas de aula. Muitos temas de interesse geográfico constam para cumprir um papel secundário. Outro exemplo é a referência aos povos indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais (BNCC, p. 368) está em um parágrafo desarticulado, um tanto “encaixado à força”, e assim garantindo-se que o tema conste no documento. Mas de que forma?

Outras observações que podemos exemplificar, no caso dos anos iniciais: natureza como recurso e pouco se renova quanto ao debate conceitual acadêmico; a unidade temática *Mundo do trabalho* se orienta pela produção, e a condição humana passa ao longe, ou seja, a força de trabalho não é tratada como fundamento da

---

<sup>4</sup> O índice H, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): “O Índice é um indicativo de qualidade e de notoriedade no segmento científico. Por essa razão, os pesquisadores devem buscar atualizar sempre o seu H. Também chamado de H-Index no idioma inglês, a quantificação da produtividade dos cientistas é feita através dos seus artigos (*papers*) mais citados.” Note-se como quantidade de citações vira qualidade. Na prática, não é bem assim, dado que, ao longo dos anos, muitas práticas inflam as citações – orientandos obrigados a citar orientadores, parcerias de citações etc. Ver: [https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pnews&component=Clipping&view=pnewsclipping&cid=970&mn=0](https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=Clipping&view=pnewsclipping&cid=970&mn=0), acessado em junho de 2020.

constituição da sociedade capitalista; a unidade *Natureza e ambiente* tem forte domínio na produção, consumo e foco numa relação preservacionista; a unidade *Sujeito e seu lugar no mundo* foca demasiadamente nas migrações, nos elementos sócio-históricos e culturais, sem explicitar o geográfico; até o 5º ano, a concepção de natureza e trabalho está sob o viés utilitarista. Nenhum elemento para sugerir uma perspectiva holística ou das distintas concepções que se distinga da visão europeia, como a dos povos originários de Abya Yala.

Um desafio é, então, sabermos atuar junto aos professores para que eles decidam como agir, atuar na (re)elaboração curricular de suas respectivas redes, atuar em sala de aula. O compartilhamento de nossas leituras e estudos precisa chegar à capilaridade das escolas e, em parceria com seus profissionais, favorecer que mereçam atenção nas rodas de conversa, cafés de salas pedagógicas na escola.

Já em relação aos anos finais, encontramos uma narrativa que também contempla elementos das pesquisas em geografia e do seu ensino, contudo, nada contundente para mergulhar nas desigualdades presentes no território. Os objetos de conhecimento “formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política” (BNCC, p. 382); a “formação da América”, a “formação dos Estados nacionais, ocupação e uso do território”, o foco nos EUA, na globalização e suas consequências encerra apontando a “contribuição para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos”! Note-se este viés utilitarista.

Vamos destacar, com mais atenção, alguns pontos: a) o foco no modo de produção da vida (p. 383) – pode-se extrair uma ideia de educação geográfica que incorpora importantes contribuições da ciência geográfica contemporânea. Há críticas possíveis, quando o foco se volta à contribuição da geografia que aponta para aspectos de identidade, o que resulta em certo distanciamento sobre *o que é o geográfico*. Contudo, além de fundar-se nos principais conceitos geográficos, há clara busca por uma didática própria para a leitura e o reconhecimento do mundo a partir da contribuição da geografia, propondo uma aprendizagem com sentido. É o registro formal nos textos. Isto parece ser um ponto de pouco conflito ou tensão, e não mobilizou a comunidade geográfica (docentes de nível superior, professores da educação básica etc.) o suficiente para uma atuação ou confronto mais efetivo. Para vislumbrar a operacionalidade disso, encontram-se as divisões por unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida. Todas atravessadas por aspectos relativos ao “exercício da cidadania”.

Depois, isso deriva para as competências específicas da geografia, que orientam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, até chegar às habilidades codificadas. Quanto à geografia, na estrutura da BNCC, encontram-se as habilidades e competências de modo escalonado: as competências gerais da educação fundamental, seguidas das competências das ciências humanas e, depois, da geografia. No ensino médio, as competências e habilidades estão presentes, mas não se expressam como componente curricular. Tornam-se objetos de conhecimento sem lugar definido, à escolha dos sistemas e redes de ensino na definição curricular final. O que soa urgente, e, talvez, muitos de nós, na academia, não tenhamos tomado consciência de sua gravidade, é: *onde estaremos, de fato? Em quais redes e escolas?*

## Futuro

Com os sujeitos que se encontram definidos no controle das atuais esferas de poder e, conseqüentemente, no controle das políticas educacionais, dos sistemas das escolas e dos espaços diversos, que fazemos desde o nosso lugar?

Não é animador, mas devemos ter em conta de que não há, em um cenário próximo, possibilidades de uma agenda progressista orientar o trabalho educativo a partir da gestão governamental. Ao contrário, todos os mecanismos de política educacional atual servem muito ao controle, à vigilância e à premiação/punição do trabalho docente.

A possibilidade de agir criticamente, apenas como ato de inconformismo e resistência, está na solidão da sala de aula. E há, nela, seus riscos! A partir do lugar, do sujeito lento, enraizado e coletivo, quais chances de mudança? Aqui, é preciso que incorporemos a provocação que nos fez o professor Silvio Gallo, na conferência de abertura do 14º ENPEG. Como ele nos instigou a pensar na possibilidade de praticarmos uma “educação menor”, adiciono os seguintes questionamentos: é justo que convoquemos, agora, os professores e professoras da educação básica para que resistam e defendam o que não conseguimos mobilizar na política educacional da “educação maior”, na academia? Penso que é preciso que estejamos com eles e eles conosco, que não nos afastemos da escola. Que não nos afastemos...<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Inspirado no poema “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade.

## Desafios

Baseada na compreensão de que a educação para as classes populares sempre foi pauta marginal e objeto de enfrentamento, a agudização atual mantém a luta de modo mais dramático, com muitos riscos. Porém, para afirmar a força de uma educação geográfica escolar promissora, à revelia de uma política educacional que vira currículo, vigia, limita, monitora e ameaça a prática docente, sugerimos:

- Propor, defender e praticar um currículo para um país claramente plurinacional, pluriétnico e multilíngue. Esta é uma proposta que precisa ser abraçada pela geografia brasileira. Ensinar um “Brasil” cuja história é muito anterior à invasão europeia uma invenção, portanto, como qualquer outra nação do planeta. Desnaturalizar. É urgente **afirmar, anunciar um Brasil multiétnico, multilíngue e plurinacional!**
- Propor uma geografia que contenha os povos originários e o povo negro, que seja capaz de escancarar o racismo estrutural e explicitar outras epistemes.
- Agir e praticar uma educação que toma partido contra a produção de desigualdades; que é capaz de denunciar e explicitar a expropriação do trabalho, a negação das culturas indígena e negra e a invisibilização dos desvalidos, oprimidos, marginalizados.
- Trazer as lições freireanas, a poética: educação como prática da liberdade; educação como prática emancipadora; educação como ato político; educação como ato de amorosidade; educação como ato de inacabamento. Sem esta dimensão, esta reflexão e meu balanço não poderiam conter esperança.

## Afrontar? Rebelar-se.

Não há possibilidade do meio-termo, da posição elegante e neutra em relação àqueles que estão a serviço do mercado e do neoliberalismo? Só se for pelo pacto da mediocridade celebrado por Salieri, o músico rival de Amadeus que, no filme, sobrevive a ele, mas envelhece no esquecimento, no lugar opaco. Peço perdão pelo *spoiler*.

Para aqueles, que estamos na universidade, nos cursos de formação de professores, na pós-graduação, o que nos cabe afirmar, defender e viver? Este é um

desafio que nos pesa: responder a esta pergunta assegurando que estamos respondendo, também, à primeira com que abrimos este texto.

## Referências Bibliográficas

BRASIL, MEC. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm), acessado em 10/12/2019.

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2011.

Filme:

FORMAN. Milos. **Amadeus**. EUA/Hollywood, 1984.

Recebido em 09 de março de 2020.

Aceito para publicação em 18 de junho de 2020.