

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –
MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO
AMBIENTE

ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E
GEOGRAFIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

GILVANA FATIMA CARVALHO

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO AMBIENTE

GILVANA FATIMA CARVALHO

**ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E
GEOGRAFIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

Dissertação apresentada por Gilvana Fatima Carvalho ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente.

Orientador (a): Prof.^(a) Dr.(a).: Najla Mehanna Mormul

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2020

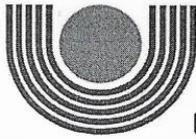
Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Carvalho, Gilvana Fatima

Entre textos e contextos sobre educação e geografia : reflexões necessárias / Gilvana Fatima Carvalho; orientador(a), Najla Mehanna Mormul, 2020.
80 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020.

1. Educação. 2. Política Educacional . 3. Geografia. 4. Resistência. I. Mormul, Najla Mehanna. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova – Caixa Postal 371

Fone/Fax (0**46) 3520-4848 / 3520-4849 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO

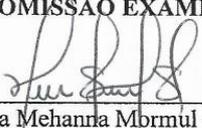
TERMO DE APROVAÇÃO

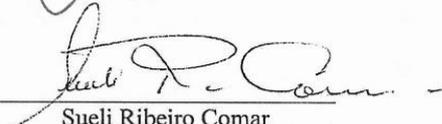
GILVANA FÁTIMA CARVALHO

TÍTULO DO TRABALHO: Entre textos e contextos sobre educação e Geografia: Reflexões necessárias

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Geografia a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


Najla Mehanna Mbrmul – Orientadora


Sueli Ribeiro Comar
UNIOESTE/ Francisco Beltrão



Eduardo Donizeti Giroto
Universidade de São Paulo

Francisco Beltrão, 17 de agosto de 2020

Dedico esta pesquisa a minha querida mãe, que está sempre ao meu lado, me incentivando, me cuidando e apoiando e a todos meus familiares que acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Desde o início de minha caminhada como estudante, no ensino médio com Formação de Docentes, na Licenciatura em Geografia e agora na Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Ensino de Geografia, muitas pessoas contribuíram para que eu concluísse cada uma dessas etapas. Por isso, quero agradecer desde os professores que passaram por mim no ensino fundamental I e II até no mestrado, enfim, obrigada por contribuírem com tanto amor e dedicação.

Meu amor pela Geografia começou no ensino fundamental com uma professora muito amada e profissional que conquistou meu coração com essa ciência tão bonita, mas ao mesmo tempo tão complexa. Tracei um objetivo, corri atrás e aqui estou, finalizando umas das etapas mais importantes da minha vida. Talvez muitos gostariam de vivenciar um pouco do caminho que tracei, mas não puderam e/ou não tiveram as mesmas possibilidades que eu. Por isso, sou grata! Sou grata à vida, às pessoas que me ajudaram nesta trajetória educacional e humana, sim, humana, porque eu não seria quem sou hoje sem a pesquisa, sem o ensino e, principalmente, sem o incentivo da pessoa mais importante na minha vida, minha mãe Fatima.

Mãe, certamente nenhuma palavra no mundo expressaria tamanha gratidão. Você lutou, sofreu comigo, sofreu, ficou angustiada noites e noites porque a caminhada estava difícil, as responsabilidades eram muitas, enquanto estudante, bolsista, professora, mas todo trabalho foi gratificante, foi maravilhoso, porque eu tinha você ao meu lado. A pesquisa é árdua, lenta, solitária e você vivenciou tudo isso junto a mim tornando o fardo mais leve. Obrigada por tanto. Obrigada pelos abraços, pelos conselhos, pela oração; obrigada por não me deixar desistir, por acreditar em mim, por dizer inúmeras vezes: “Você vai conseguir, tenha fé”, mesmo quando tudo parecia desabar. Sou grata por estar e comemorar todas as etapas comigo.

Ao seu lado e sempre dando o melhor, quero também agradecer ao meu pai, João, que do seu jeito sempre me apoiou, em todos os momentos de estudo em que o silêncio era fundamental, em cada cuidado para que eu tivesse conforto, serei eternamente grata, vocês são, sem dúvida, os melhores pais. Gratidão também aos meus irmãos Gilberto e Gilnei, cunhadas, que sempre buscaram me proteger e estar ao meu lado. A chegada da nossa princesa Isabelli, trouxe paz, leveza e ânimo, sou grata por você estar perto, a tia ama você. Não poderia deixar de expressar minha gratidão ao meu noivo Bruno, que vivenciou parte

dessas etapas comigo, desde a minha primeira turma de educação infantil (ele não media esforços em ficar até de madrugada auxiliando na confecção de crachá, atividades, tantas outras coisas para os alunos); ele passou comigo dificuldades durante a graduação, durante o mestrado, lutou e comemorou comigo em cada passo. Muitas horas foram roubadas do convívio familiar devido aos estudos e à pesquisa, por isso sou grata eternamente pelo amor e compreensão de todos vocês. *Família, meu alicerce, amo vocês.*

Aos meus amigos de graduação, do mestrado, grupo de estudos GEPEG, foram muitas conversas e conselhos que contribuíram para meu aperfeiçoamento pessoal e sem dúvidas para a realização dessa pesquisa. Meu muito obrigada.

Vale mencionar a importância da bolsa de estudos ofertada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), bem como da oportunidade de cursar Graduação e Pós graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão, Estado do Paraná.

Percebi que quanto mais estudamos e buscamos algo, mais percebemos que somos ricos, ricos de conhecimento, ricos de informações, embora seja um trabalho incessante de garimpar, é compensador. Grata por realizar mais esse sonho!

Quero reconhecer e agradecer também os cuidados e ensinamento de minha orientadora Prof.^a Dr.^a Najla Mehanna Mormul, mesmo em meio as dificuldades nunca desistiu de mim, do meu trabalho, aquela pessoa que sempre acredita em seus alunos, aliás, são muito mais que alunos, são seus “pupilos”, obrigada prof., por todo carinho, obrigada por mostrar o caminho, por ser um verdadeiro professor educador, que conduz, ampara e incentiva. Obrigada pelas contribuições e provocações, foram necessárias para realização desse trabalho. Estendo meus agradecimentos a banca de qualificação Prof.^a Dr.^a Mafalda Nesi Francischett e Prof.^a Dr.^a Sueli Ribeiro Comar, que contribuíram e ajudaram no aprofundamento teórico metodológico deste trabalho, certamente busquei seguir o máximo as contribuições de vocês. Agradeço a banca de defesa Prof.^o Dr.^o Eduardo Donizeti Giroto, contribuiu com suas aulas no início de minha formação acadêmica, através de disciplina, PIBID e agora tenho a honra de ter suas contribuições na banca de defesa da dissertação. Muito obrigada a todos vocês, pelo tempo dedicado a leitura dessa pesquisa e por todo amor e dedicação quem têm com ensino.

Agradeço a Deus por me amparar em tantos momentos, por me guiar através das orações e agradeço por colocar tantas pessoas especiais em minha vida, por ser possível eu ter tanto amor e carinho ao meu lado. Em resumo: *Gratidão!*

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico (FREIRE, 2011).

ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

RESUMO

Trata-se de uma breve contextualização das políticas educacionais brasileiras que marcaram a história da educação, demonstrando que essas contribuiriam na gestação do que hoje resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para discutirmos este tema é necessário entender que a educação é fruto do contexto histórico, econômico, político, social e cultural em que foi pensada e produzida. Compreender esses meandros, sobretudo, econômico e político nos permitiu lançar luz em nosso objetivo: quais foram os caminhos percorridos pela educação brasileira desde meados da década de 1930 até a implantação da BNCC, bem como a apreensão do contexto histórico em que as políticas educacionais se desenvolveram. Nossa fundamentação teórica básica foi fundamental para compreendermos nosso objetivo. Para tanto, utilizamos das obras de Romanelli (2014), Saviani (2013), Ruy Moreira (1982), Vesentini (1989), Milton Santos (1993), Straforini (2008), Freire (2011), Libâneo (1986), entre outros. Realizamos uma pesquisa bibliográfica documental para melhor dissertar sobre nossa temática, a qual é atual e está em constante mudança, pois os interesses que giram entorno da educação não são estáticos. Desse modo, é de suma importância entender o movimento de desenvolvimento dos currículos e documentos da educação, pois direcionam os caminhos do país. Para fins de organização dividimos a pesquisa em 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo apontamos as principais políticas educacionais brasileiras de 1930 a 1988, visto que são desses anos a maioria dos documentos que enfatizam a necessidade de um currículo homogêneo e/ou uma base comum curricular. Ademais, nesse período há os planos de governos responsáveis por respaldar o desenvolvimento de políticas públicas tanto para educação quanto para outros setores. Em outro capítulo discorremos sobre o processo de redemocratização que marcou mudanças significativas para o cenário educacional. Posteriormente abordamos como a Geografia se apresenta em alguns documentos norteadores, como no Parâmetro Curricular Nacional (PCN). No segundo capítulo destacamos a influência do Neoliberalismo na educação, ou seja, demonstramos a mercantilização da mesma e seus impactos nas políticas educacionais no Brasil. Em meio a esse contexto pretendemo-nos articular as medidas educativas associadas ao Neoliberalismo ao ensino de Geografia. No último capítulo

discorremos sobre a Base Nacional Comum curricular (BNCC), articulando-a às políticas educacionais anteriores que afetaram os currículos e, por fim, sinalizamos alguns apontamentos da BNCC no ensino de Geografia. Essa pesquisa provocou a reflexão e inquietação a respeito do entendimento das complexas relações que circundam a educação. Embora sendo difícil, é importante para a vida das pessoas e para o desenvolvimento do país.

Palavras-chave: Educação; Política Educacional; Geografia; Resistência; Poder.

BETWEEN TEXTS AND CONTEXTS ABOUT EDUCATION AND GEOGRAPHY: NECESSARY REFLECTIONS

ABSTRACT

This is a brief contextualization of the policy Brazilian educational that marked the history of education, showing those contributed at preparation than today result in *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. To we discuss this theme is necessary understand that the education is result of the historic, economic, political, social and cultural context whereby was thought and produced. Understand these meander, mainly, political and economic we allowed shed light in our objective: which were the path taken for Brazilian education since mid-1930 until the implantation of *BNCC*, as well as apprehension the historic context whereby the educational policy developed. Our basic theoretical foundation was major to understand our objective. For this purpose, we used the works of Romanelli (2014), Saviani (2013), Ruy Moreira (1982), Vesentini (1989), Milton Santos (1993), Straforini (2008), Freire (2011), Libâneo (1986), among others. We realized a bibliographic documental research to better expatiate on our thematic, it's current and it is constant change, so the interests spin around of education weren't statics. Thus, is essential we understand the development's move of the curriculum and documents education, so directs the country paths. To purposes organization we divided the research in 03 (three) chapters. In the first chapter we point the main Brazilian educational policy since 1930 until 1988, are these years the majority of documents that emphasize the need of a homogeneous curriculum and/or a *Base Comum Curricular*. Furthermore, in this period have the manager's government plans for support the public policies development as to education as to the other sectors. In the other chapter expatiate on re-democratization processing that marked significant changes to educational landscape. Later we approach as the Geography presents in some documents orienting, as in *Parâmetro Curricular Nacional (PCN)*. The second chapter we highlight the Neoliberalism influence on educations, in other words, we demonstrated the commercialization of the education and your impacts at educational policy in Brazil. In quite that context we intend articulate the educational measures associated the Neoliberalism to Geography education. In last chapter expatiate on *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, articulates to educational policy previous that affect the curriculum and, finally, we indicate some notes of *BNCC* in Geography education. This research caused the reflection and concern respect for understanding of complex relationships that around the education. Although been difficult, it is important to people's life and to country development.

Keywords: Education; Education Policy; Geography; Resistance; Power.

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Estatística
- AIE – Aparelho Ideológico do Estado
- ANC – Assembleia Nacional Constituinte
- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CF – Constituição Federal
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CIAC's – Centros Integrados de Assistência às Crianças
- CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
- CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
- CW – Consenso de Washington
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- JK – Juscelino Kubitschek
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA – Plano Plurianual de Investimentos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
THC – Teoria do Capital Humano
UNB – Universidade de Brasileira
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	6
INTRODUÇÃO.....	15
1. APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA 1930 – 1988.....	17
1.1.AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS QUE DELINEARAM OS RUMOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DE DERMEVAL SAVIANI.....	34
1.2.APONTAMENTOS AO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	38
2. CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E A INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	46
2.1.A GEOGRAFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	56
3.A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	61
3.1 INTERPRETAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa buscamos contextualizar brevemente a educação brasileira com ênfase nas principais políticas educacionais no Brasil desde 1930 até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de (2007). Para tanto, utilizamo-nos de elementos históricos, políticos, econômicos que marcaram esse período, assim como diversos autores, Romanelli (2014), Saviani (2013), Ruy Moreira (1982), Vesentini (1989), Milton Santos (1993), Straforini (2008), Freire (2011), Libâneo (1986), entre outros que discutem a educação no Brasil. Para discutirmos esse tema foi necessário entender que a educação é fruto dos diferentes contextos histórico, econômico e político em que ela é produto e também processo. Compreender esses meandros, ou seja, as interferências que afetam a educação nos permitiu lançar luz em nosso objetivo: quais foram os caminhos percorridos até a implantação da BNCC e como o ensino de geografia foi se alterando ao longo desse período histórico.

Com vista a fomentar esse debate acreditamos que é necessário conhecer as principais políticas educacionais que nortearam a educação brasileira. Para melhor compreender o que é política educacional é necessário refletir sobre os 02 (dois) termos que compõem o conceito que será abordado posteriormente. Trata-se de uma pesquisa teórica, bibliográfica, documental, que visa perceber a articulação das políticas educacionais e o ensino de Geografia. Considerando que o Estado impulsionou a construção da Base percebemos a educação dentro de um contexto econômico influenciado por investimentos nacionais.

Para tanto, organizamos essa pesquisa em 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo apontamos as principais políticas educacionais brasileiras de 1930 a 1988, visto que são desses anos a maioria dos documentos que enfatizam a necessidade de um currículo homogêneo e/ou uma base comum curricular e as principais concepções teórico-metodológicas que delinearão os rumos da educação brasileira a partir de Dermeval Saviani.

No segundo capítulo abordamos como a educação se desenvolveu no período de redemocratização brasileira, as influências dos governos neoliberais, em outras palavras, demonstramos a mercantilização da educação e seus impactos nas políticas educacionais no Brasil. Em meio a esse contexto pretendeu-se articular como a Geografia se apresenta em alguns documentos norteadores, como no Parâmetro Curricular Nacional (PCN).

No último capítulo objetivamos discorrer sobre a BNCC, expondo alguns caminhos até a homologação, buscando articular as políticas educacionais anteriores. Também relatamos diferentes apontamento em relação ao documento escrito, e aspectos específicos do componente curricular de Geografia. E, por fim, foram tecidas as considerações gerais.

1. APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA 1930 – 1988

Conhecer a história da educação nos auxilia a compreender as principais mudanças que afetaram a educação no Brasil, sobretudo as resultantes das políticas educacionais implantadas. Entende-se por políticas educacionais o “conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação” (NAGEL, 2001. p. 99). Por política podemos entender a arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da Polis, da cidade grega, da coletividade, com o tempo este termo reflete legislar, ordenar, planejar, intervir, dominar seus territórios. Já o termo educacional deriva de certo anglicismo que nos leva a adjetivar o que é relativo à educação (SHIROMA, 2011). Para Van Zanten (2008), as políticas educacionais podem ser definidas como programas governamentais, informados por valores e ideias que se dirigem ao público escolar e que são implementados pela administração e pelos profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de intencionalidade. Logo, faz-se necessário compreendê-la sempre no âmbito do Estado e como sujeita às decisões governamentais.

Nos anos de 1930 observaram-se movimentos no campo da educação, os quais influenciaram o rumo das políticas educacionais, a exemplo: criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e a Constituição Federal de 1934 (CF/1934), a qual estabeleceu um Plano Nacional de Educação (PNE); a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, caracterizado por ler, escrever e contar, baseado no ensino praticado pelos padres jesuítas (ARANHA, 1989). Ocorreram importantes mudanças na educação uma vez que foi criado o Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, inicialmente nomeado de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, em 11 de abril de 1931, através do Decreto n. 19.850, o Conselho Nacional de Educação (CNE). É certo que esses decretos possibilitaram alterar a estrutura do ensino em todo território nacional (ROMANELLI, 2014).

A Reforma Francisco Campos de 1931 ocorreu em razão de inúmeros Decretos¹ que marcaram o desenvolvimento da educação brasileira, uma vez que remodelaram a estrutura

¹ “Decreto 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação. 2. Decreto 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. 3. Decreto 19.852 de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 4. Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 5. Decreto 20.

do sistema educativo brasileiro. Anterior à Reforma Francisco Campos existiam sistemas estaduais de ensino que não possuíam relação com a política nacional de educação, situação a qual fora ressaltada pelo movimento renovador (ROMANELLI, 2014).

Entre os educadores, sobretudo no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE), os projetos de construção de nacionalidade e de civismo vinham se estruturando desde os anos de 1920 (SHIROMA, 2011, p. 17); a criação da ABE em 1924 incentivada por Heitor Lyra² buscava unir as diferentes tendências da educação, e os mais interessados eram os educadores com ideias novas para a educação (SAVIANI, 2013). Esses projetos tinham forte ligação com a Igreja Católica, inclusive na defesa da educação religiosa nas escolas. Entretanto, buscava-se a separação entre o Estado e a Igreja e um espaço público e laico para o ensino, o que era considerado um insulto, visto que a maioria da população brasileira era católica. Na Reforma Francisco Campos o “Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país” (SHIROMA, 2011, p. 17), contribuindo com a separação entre Estado e Igreja.

A Reforma Francisco Campos também foi um marco no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o qual pode ser compreendido em 03 (três) momentos: 1) Governo Provisório (1930-1934), o qual objetivava a reorganização do país através da centralização do poder, extinguindo os órgãos legislativos federais, estaduais e municipais; esse Governo Provisório possibilitou a criação pelo Presidente de Decretos-leis, que não precisavam de aprovação do Poder Legislativo. Desse modo, Vargas assume os Poderes Executivo e Legislativo e consegue adiar a formação da Assembleia Constituinte, a qual era compromisso de seu governo, para elaboração de uma nova constituição (OJEDA e PETTA, 1999).

Na Era Vargas houve movimentos oriundos de conflitos de poder e políticos como a Revolução Constitucionalista de São Paulo (1932), cujo objetivo principal era derrubar o governo de Getúlio Vargas e promulgar uma nova constituição para o Brasil. A Revolução

158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. 6. Decreto 21.241 – de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário” (ROMANELLI, 2014, p. 132).

² Formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, criador da Associação Brasileira de Educação - ABE e membro da Liga Pedagógica de Ensino Secundário. Participou ativamente de todos os eventos educacionais de seu tempo, desde as reformas de ensino, edições de normas, discussão de métodos. (Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/106-heitor-lyra>)

Constitucionalista derivava da necessidade de substituir a estrutura política existente por outra apoiada pelos latifundiários e baseada nos princípios do Liberalismo econômico³.

A Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, teve o caráter de um movimento pró-constituição, mas revelava também uma posição contra a tendência centralizadora do governo, que retirava aos Estados a autonomia de que vinham gozando desde a Proclamação da República. As forças ligadas a esse movimento eram as mesmas ligadas aos interesses latifundiários e ao liberalismo econômico, que prevalecera antes. Apoiaram o movimento de 1930, mais por oposição ao governo anterior do que por convicção ideológica reformista. Os tenentistas⁴ conseguiram, no entanto, impor-se durante os primeiros anos, e a Revolução Constitucionalista foi um movimento malgrado. Mas, em 1934, o governo promulgou uma constituição na qual foi negligenciado o interesse dos paulistas. A partir de então, os tenentistas perderam a força de antes e o governo caminhou na direção do compromisso com os velhos interesses (ROMANELLI, 2014, p. 52).

A Revolução Constitucionalista reforçou o dirigismo estatal, o qual, por consequência, favoreceu a indústria. Muitos acreditaram que a revolução prejudicou os latifundiários e fortaleceu os interesses da burguesia. Entretanto, as camadas populares tiveram apoio de programas voltados à seguridade social e os sindicatos foram apoiados pelo governo que se manteve sólido (ROMANELLI, 2014).

No Governo Provisório marcado pelo Governo Constitucional (1934-1937) prevaleceram ideais fascistas⁵. Getúlio Vargas mantivera a política de centralização do poder e em novembro de 1935 iniciou-se um movimento chamado “Intentona Comunista”, o qual se desenvolveu por meio de uma revolta dos militares de esquerda, contra o governo de Getúlio Vargas. Em resposta ao movimento o governo agiu com repressão, tortura e execução dos envolvidos. Entre os líderes torturados do movimento estava Luís Carlos

³ A teoria do liberalismo econômico surgiu no contexto do fim do mercantilismo, período em que era necessário estabelecer novos paradigmas, já que o capitalismo estava se firmando cada vez mais. A ideia central do liberalismo econômico é a defesa da emancipação da economia de qualquer dogma externo a ela mesma, ou seja, a eliminação de interferências provenientes de qualquer meio na economia (DANTAS, Tiago. "Liberalismo Econômico". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/liberalismo-economico.htm>. Acesso em: 15 ago. 2019).

⁴ Tenentistas foi o grupo oriundo do movimento que ganhou força entre os militares de média e baixa patente durante os últimos anos da República Velha. No momento em que surgiu o levante dos militares, a inconformidade das classes médias urbanas contra os desmandos e o conservadorismo presentes na cultura política do país se expressava (SOUSA, Rainer Gonçalves. "Tenentismo". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/tenentismo.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019).

⁵ O fascismo é entendido por cientistas políticos e historiadores como a forma radical da expressão do espectro político da direita conservadora (FERNANDES, Cláudio. "O que é fascismo?". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-fascismo.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2019).

Prestes e sua esposa Olga Benário que fora castigada e deportada para a Alemanha. Olga era judia e acabou morrendo no campo de concentração nazista. Com o fracasso da Intentona Comunista Getúlio Vargas obteve a justificativa necessária para estabelecer no Brasil uma ditadura, familiar ao regime fascista (OJEDA e PETTA, 1999).

O Estado Novo (1937-1945) fora marcado por ideologias fascistas. Vargas, durante seu governo, proporcionou proteção aos setores da economia nacional, com a criação de empresas estatais para incentivar o desenvolvimento industrial e o capital privado. Assim, o governo investiu em educação para suprir a demanda de mão de obra especializada e atender as novas exigências, uma vez que o desenvolvimento do Capitalismo exigiu dos trabalhadores noções de leitura e escrita a fim de que conquistassem vagas no mercado de trabalho (ROMANELLI, 2014). As mudanças no setor educacional foram ao encontro dos interesses econômicos, já que o processo de industrialização necessitava de trabalhadores cada vez mais qualificados.

Nesse contexto, a educação alinhava-se aos interesses do capital e se consolidava por meio da Pedagogia Tradicional, que se apresentava em 02 (duas) vertentes: uma caracterizada pelo ensino laico, gratuito, obrigatório e outra caracterizada pelo catolicismo, tendo como precedentes o tomismo⁶ e o neotomismo⁷. Para a Igreja Católica somente por meio de seus ensinamentos é que os brasileiros tornar-se-iam bons e conscientes. Dom Leme⁸ estava à frente da mobilização da Igreja Católica e tornou-se força política na definição das diretrizes educacionais (SHIROMA, 2011). Em 1931 o Governo Provisório sob influência da Igreja Católica incluiu o ensino religioso nas escolas primárias, normais e secundárias do país, ainda que em caráter facultativo (SHIROMA, 2011). A Igreja Católica exercia hegemonicamente o seu poder sobre a população e o governo. De outro lado, existiam educadores que defendiam novos conceitos para educação brasileira.

⁶ Tomismo tem origem em São Tomás de Aquino, principal representante da Escolástica, buscou defender a articulação entre fé e razão na formação da totalidade da chamada verdade e conseguir atrair o povo ao cristianismo (ANTISERI & REALE, 2007).

⁷ Neotomismo propõe renascer as características do tomismo (*neotomismo* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/neotomismo>. Acesso: 10 ago. 2019).

⁸ Sebastião Leme de Oliveira Cintra nasceu no município de Espírito Santo do Pinhal, atual Pinhal, Estado de São Paulo, em 1882. Clérigo católico, ingressou no Seminário Menor Diocesano de São Paulo, em 1894. Tendo se destacado em seus estudos, foi enviado para Roma em 1896, onde estudou filosofia na Universidade Gregoriana. De volta ao Brasil em 1904, passou a exercer o sacerdócio em São Paulo. Defensor da criação de uma universidade católica, teve seu projeto concretizado no início da década de 40, quando foi criada no Rio de Janeiro a Pontifícia Universidade Católica (PUC). (**Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001).

Assim, conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovista em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade (SAVIANI, 2013, p. 257, 258).

Muitas disputas foram travadas entre a Igreja Católica e os educadores, a exemplo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, que defendiam a Escola Nova, com o intuito de dar visibilidade a ela na Assembleia Constituinte de 1933. Os embates entre os educadores que defendiam a “renovação” educacional e os conservadores que apoiavam os ideais católicos permaneceram até a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no início de 1932. Conforme Saviani (2013), os educadores católicos fundaram em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação.

De acordo com Romanelli (2014, p. 165), o ensino primário obrigatório gratuito foi influenciado pelo movimento renovador e pelos princípios estabelecidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

A Pedagogia Tradicional caracteriza-se pelo fato de que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos são os espectadores que devem memorizar e reproduzir as lições ensinadas. Desse modo, a escola tradicional tem origem no Positivismo, sendo este um conjunto de correntes não dialéticas, pautado em elementos do visível, aquilo que é palpável, possível de mensurar (MORAES, 2007). “Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas” (ISKANDAR & LEAL, 2002, p. 03). Precursor do Positivismo, Augusto Comte propõe a classificação das ciências (Matemática, Astronomia, Física, Fisiologia e Sociologia), gerando a fragmentação do conhecimento e possibilitando a elaboração de possíveis currículos para educação. “O conhecimento fragmentado levou à elaboração de currículos multidisciplinares, restringindo qualquer tipo de relação entre diferentes disciplinas. Por meio da fundamentação e classificação das Ciências [...]” (ISKANDAR & LEAL, 2002, p. 04). Currículos esses que delinearão a história da educação brasileira.

O desenvolvimento do Positivismo no Brasil influenciou muitos pensadores, entre eles, Benjamin Constant (1890), que propôs uma reforma para substituir o currículo acadêmico pelo currículo enciclopédico, ou seja, o currículo prático, característico das ideias positivistas.

Segundo Romanelli (2014) o movimento da Escola Nova originou-se no continente europeu e em 1882 chegou ao Brasil através de Rui Barbosa. Em 1932 o documento nomeado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” se consolidou, tendo como um de seus principais expoentes Fernando de Azevedo que defendia a escola integral em contraposição à escola e ao ensino vigente à época. Este texto versava sobre a gratuidade, obrigatoriedade e a laicidade do ensino e o Plano Nacional de Educação.

Dois aspectos marcam, portanto, a estrutura do texto do “Manifesto”: é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional. Como documento doutrinário, o texto declara-se filiado à Escola Nova. De fato, o conjunto do trabalho é atravessado implícita ou explicitamente pela perspectiva escolanovista. [...] Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (SAVIANI, 2013, p. 252-253).

Documento doutrinário, pois refletia o movimento escolanovista, opunha-se à escola tradicional e buscava a renovação e a reconstrução educacional. E fora também de política educacional, uma vez que defendia a escola pública por meio de uma proposta abrangente do sistema, desde a educação infantil até o ensino nas universidades, elementos restritos ao Movimento da Escola Nova no Brasil (SAVIANI, 2013).

No que se refere à educação em 1930, destaca-se a obra intitulada “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Lourenço Filho, a qual apresenta a Escola Nova como via de superação do sistema tradicional de ensino. Nas palavras de Filho (1961) o livro esclarece que as raízes do movimento Escola Nova estavam atreladas ao aumento dos números de escolas que ensinavam de maneira tradicional, enfatizando, por conseguinte, a importância de se renovar o processo de ensino e aprendizagem.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 1958, p. 64).

Em virtude do movimento da Escola Nova educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho se uniram a ABE, que era composta por Heitor Lyra, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sussekind

de Mendonça e Delgado de Carvalho, a fim de reivindicarem melhorias na área da educação. A ABE fortaleceu o Movimento Renovador.

Era, portanto, o movimento renovador que iria ter na ABE seu órgão representativo e seu centro divulgador. Era também o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ROMANELLI, 2014, p. 131)

A publicação do Manifesto da Escola Nova teve influência da IV Conferência Nacional de Educação (1931), contudo desde a década de 1920 estavam ocorrendo conferências nacionais de educação organizadas pela ABE.

A Escola Nova considerava os princípios da classe burguesa e a reconhecia como classe dominante (ALMEIDA, 2010). “No projeto burguês, ainda que as oportunidades sejam as mesmas, apenas os mais capazes, ascenderão socialmente. A escola é a principal agência encarregada de igualar os estudantes ofertando um ensino igual para todos” (ALMEIDA, 2010, p. 54). Entretanto, ao longo do tempo, observou-se o enfraquecimento do pensamento burguês, pois a igualdade não era para todos, haja vista as diferenças individuais e sociais.

Diante desta maneira de explicar as diferenças entre os seres humanos, o ideário escolar burguês não pôde mais sustentar a idéia de que, na escola, todos os alunos são iguais e só se tornam diferentes depois de concluir seus cursos, portanto, no ponto de chegada. Agora, é preciso instituir a diferença desde o ponto de partida e isto se faz em nome do respeito à individualidade. Assim, a passagem da escola tradicional para a escola nova implica o enfraquecimento da tese da igualdade entre os alunos, em favor da idéia de que eles são diferentes entre si porque são indivíduos e por isso portadores de necessidades e interesses que não podem ser satisfeitos coletivamente (ALMEIDA, 2010, p. 54-55).

O ponto principal dos educadores da Escola Nova era propor uma crítica à escola tradicional que se pautava nos pressupostos do Positivismo e modificar o sistema de ensino vigente. As referidas críticas vieram a possibilitar uma reforma considerável no ensino, proporcionando a valorização do indivíduo. O movimento da Escola Nova marcou a educação da década de 1930 com a divulgação de novos ideais que resultaram no Plano de Reconstrução Educacional (SAVIANI, 2013). Para Romanelli (2014), o Plano de Reconstrução Educacional criticava a organização do ensino, uma vez que esse se dividia

em 02 (dois) sistemas de ensino: um primário e profissional voltado aos menos abastados financeiramente e um secundário e superior para os ricos.

O Manifesto propunha a substituição desses sistemas por outro, com disposição unificada, assentado em escolas pré-primárias, ensino primário único atrelado ao ensino secundário (ROMANELLI, 2014).

Na base do sistema, as escolas pré-primárias e o ensino primário, único. O ensino primário deveria estar articulado ao secundário, assim organizado: a) uma base comum, de 3 anos (fundamental); b) um ensino diversificado, dividido em: seção predominantemente intelectual, onde se estudariam as humanidades, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas” (ROMANELLI, 2014, p. 151- 152).

Os educadores que participaram do Manifesto da Educação Nova buscavam mudanças na estrutura educacional e influenciaram a organização do ensino brasileiro, defendendo a educação como instrumento de democratização e integração. Desse modo, a educação deveria ser pública, obrigatória, gratuita sem qualquer segregação. Essas reivindicações influenciaram a organização da Constituição Federal promulgada em 1934 sendo que em virtude dela a educação básica tornou-se obrigatória.

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (SAVIANI, 2013, p. 245).

O movimento de Renovação da Escola Nova fez algumas críticas às reformas educacionais em relação à estrutura, ou seja, não havia um sistema de leis nacionais e sim estaduais, sem articulação com o sistema central. Contudo, “todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como “modelo” aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las” (ROMANELLI, 2014, p. 133).

A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) (1933-1934) impôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração do Plano Nacional de Educação, além de garantir recursos para educação e atender às reivindicações da Igreja Católica em relação ao ensino religioso nas escolas.

Nesse contexto, a Constituição de 1934 passa por debates, pois “a implantação do Estado Novo, em 1937, definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir” (SHIROMA, 2011, p. 22). A Constituição Federal de 1937 atribuiu maior atenção ao ensino profissional (SHIROMA, 2011), já que estava atrelado aos interesses da indústria, sendo ensino específico para as classes menos favorecidas.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por uma instabilidade política. O governo de Getúlio Vargas fechou o Congresso Nacional e a Constituição de 1937 elaborada por Francisco Campos passou a prevalecer. Desse modo, efetivou-se o regime autoritário do Estado Novo. Este termo, escolhido por Vargas, deriva do regime fascista português de Antonio Oliveira Salazar⁹, o qual possuía formação política associada ao pensamento democrata-cristão e ao centro Católico Português (CRUZ, 1978). Bom é salientar que o governo de Vargas, de caráter nacionalista, proporcionou a instalação de importantes indústrias de base, bem como criou e consolidou as Leis de Trabalho (CLT) (1943). No particular, cabe pontuar que a educação profissional é uma necessidade na formação de trabalhadores. Isso porque, segundo Romanelli (2014, p. 170), “a nova fase de expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fossem tomadas no sentido de preparação da mão de obra”.

No entanto, verifica-se que a educação não possuía a infraestrutura necessária para atender a demanda das indústrias. Aliás, somente por meio da Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino que inúmeros Decretos¹⁰ foram criados por Gustavo Capanema, sendo que ele estava à frente do Ministério da Educação no governo de Getúlio Vargas. O Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o sistema de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o qual é “destinado a organizar e administrar escolas de

⁹ Salazar nasceu na cidade Vimieiro, em 28 de abril de 1889. Passou a infância nesta localidade rural cujo pai ajudava a negociar propriedades. A experiência de Salazar como político começa em 1921 quando é eleito deputado pelo partido católico. Assiste apenas uma sessão parlamentar, e volta à Coimbra três dias depois. Através de seus textos sobre economia é convidado, em 1926, para ser Ministro das Finanças. Contudo, permanece no cargo apenas cinco dias, pois não lhe foi atendidas todas suas condições. Voltará ao cargo em 1928, com a bênção do presidente Oscar Carmona (1869-1951), que fará dele um super-ministro, onde Salazar tem a última palavra nos orçamentos de todos os ministérios. Em 1930 funda seu próprio partido, a União Nacional, que será o único permitido durante o seu governo. BEZERRA, Juliana. Biografia – Antonio de Oliveira Salazar. 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/antonio-oliveira-salazar/>. Acesso em 25 de Novembro de 2019.

¹⁰ a) Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o SENAI; b) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que cria o SENAC; h) Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2013, p. 269).

aprendizagem industrial em todo país” (ROMANELLI, 2014, p. 171). Para dar seguimento a formação do trabalhador, pensando em organizar um sistema de cursos para aperfeiçoamento profissional, o Governo criou, por meio do Decreto 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por isso, Romanelli (2014) destaca que:

A estrutura do Senac era a mesma do Senai, diferindo deste pelo fato de ser comercial o setor e por ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Embora sancionado por um novo governo, o projeto de criação do Senac parece ter sido elaborado no governo anterior, assim como o texto do Decreto-Lei 8.622, da mesma data, que estipulava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do Senac (ROMANELLI, 2014, p. 172).

Dessa forma, os sistemas de ensino Senai e Senac passaram a ser cursos rápidos de aprendizagem, considerados como sistemas “paralelos” em que as camadas populares obtinham uma formação mínima para atender às demandas do mercado de trabalho. Assim, o sistema oficial de ensino continuou restrito às elites. Romanelli (2014, p. 174) corrobora que “[...] o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites”. Esse dualismo (sistema oficial de ensino e sistema paralelo) permitiu a reflexão sobre questões voltadas ao desenvolvimento de políticas públicas para educação, pois essa situação influenciava diretamente a vida dos estudantes.

Em se tratando de pré-adolescentes, a população que procurava as escolas de aprendizagem era a população que precisava trabalhar mais cedo, portanto, não podia frequentar as escolas do sistema oficial. Em se tratando de adolescentes e jovens, a população que procurava preparo era a população que já estava empregada havia mais tempo, portanto, também fora do sistema escolar oficial, e exigindo qualificação para o trabalho, a fim de obter melhor remuneração. É preciso não esquecer, por outro lado, que as escolas do Senai e do Senac eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres (ROMANELLI, 2014, p. 174).

Portanto, as leis orgânicas reforçaram o caráter dualista de educação, que resultou no controle da expansão do ensino das elites, limitando o acesso apenas às classes médias e altas, visto que as camadas populares só procurariam as escolas do sistema se essas lhes fossem acessíveis.

Na sequência, Getúlio Vargas foi deposto no ano de 1945 e substituído por José Linhares (1945-1946), Presidente do Supremo Tribunal Federal na época, o qual assumiu a presidência apenas por 03 (três) meses. Posteriormente, a criação de partidos políticos foi autorizada e, em 02 de dezembro de 1946, foi eleito para Presidente o general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), que contou com o apoio de latifundiários e defensores do Liberalismo econômico. Entretanto, percebeu-se que mesmo com a criação do sistema rápido de aprendizagem, o setor educacional não tinha condições necessárias para proporcionar a formação de mão de obra que o setor econômico necessitava.

Com o fim da Era Vargas tem-se a nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946, a qual determinou como responsabilidade da União o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ROMANELLI, 2014). As novas medidas adotadas nessa Constituição tinham o objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo, considerando a desigualdade econômica do Brasil, considerando que grande parcela da população não tem acesso ao processo de ensino. À vista disso, a educação passou a ser assegurada na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 da seguinte forma, *in verbis*:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946).

A Constituição de 1946, no que se refere à educação, se diferencia da Lei maior anterior (1937), mas aproxima-se da Carta Constitucional de 1934, especialmente em relação à luta dos educadores em defesa do ensino público, gratuito e obrigatório. A Constituição de 1946 também garantiu melhores investimentos na educação por meio da previsão de recursos mínimos, a fim de que o direito à educação fosse garantido

(ROMANELLI, 2014). A partir disso, “o então ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional” (ROMANELLI, 2014, p. 176). Esse projeto mais tarde resultaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de dezembro de 1961. É um período de assídua luta em torno da educação nacional.

De modo geral, a orientação resultante dos trabalhos da Comissão, com os ajustes operados por Clemente Mariani, estava em consonância com a coalizão conservadora que sustentava o Governo Dutra. A ela, com efeito, não estava ausente certa perspectiva modernizadora, uma vez que mantinha a característica de “modernização conservadora” [...] (SAVIANI, 2013, p. 282).

No governo Dutra (1946-1951) observou-se a necessidade de pensar mecanismos para sanar alguns problemas referentes ao analfabetismo, pois uma das críticas referente à Carta Magna de 1946 era de que, mesmo havendo a ampliação ao acesso à democracia, os analfabetos não tinham direito ao voto. A primeira medida para combater o analfabetismo teve início no ano de 1947 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e encerrou-se em 1963. Entretanto, pondera-se que a aludida política pública não foi suficiente para reduzir significativamente o número de analfabetos no Brasil (FREITAS, 2009).

O ensino profissionalizante e o magistério passaram a permitir acesso ao nível superior, pois com o Decreto-Lei nº. 9.053 de 12 de março de 1946 tem-se a criação dos colégios de aplicação nas faculdades de filosofia do país. Esses colégios tinham o objetivo de contribuir para a prática docente dos alunos. A propósito, vê-se que o primeiro Colégio de Aplicação no Brasil foi estadual, criado no ano de 1934, na Universidade de São Paulo (USP) (MARQUES, *et al*, 2011).

No contexto brasileiro, a ideia de experimentação difundiu-se, e as Escolas de Aplicação pareciam ser campos convenientes de experiências para novos modelos didáticos, fato que contribuiu para a sua diferenciação no que se refere ao ensino em relação às escolas comuns. Das funções dos Colégios de Aplicação, além de ensino, espera-se que cumpra com a indissociabilidade da pesquisa e extensão (MARQUES, *et al*, 2011, p. 04).

Outrossim, o presidente Dutra desenvolveu no país as infraestruturas necessárias para que o projeto de modernização conservadora se efetivasse. O governo de Dutra também foi marcado por manter as antigas posições em relação ao Liberalismo econômico,

ou seja, à proteção da industrial nacional e das matérias-primas que o país produzia. Assim, os interesses aliados a Getúlio Vargas permitiram seu retorno ao governo (1951-1954) e a burguesia industrial alimentava a esperança da continuidade da política do Estado Novo (ROMANELLI, 2014).

Getúlio Vargas retorna ao poder no ano de 1951 em plena campanha do Petróleo, a qual obteve mobilização popular para defender o petróleo e impedir que as empresas estrangeiras realizassem a exploração (LUCCHESI, 1998). Em vista disso, no dia 03 de outubro de 1953, o governo de Vargas cria a Petrobras, por meio da Lei n. 2.004, permitindo que o Estado comandasse o monopólio da

e exploração do petróleo brasileiro. Sua postura nacionalista e a campanha do petróleo reforçaram a pressão sob o seu governo, levando-o ao suicídio em 1954 (ROMANELLI, 2014).

De 1954 até 1955, Café Filho sucedeu a Getúlio Vargas, se manteve no governo até novas eleições. No entanto, foi tempo suficiente para assinar o Decreto n. 57.608, de julho de 1955, o qual criava o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e tornava-o órgão do Ministério da Educação (MEC). Ademais, Carlos Luz fica apenas 03 (três) dias no governo, em 1955, pois temia-se que ele não entregasse o governo ao Presidente eleito Juscelino Kubitschek (1956-1961). Em continuação, Nereu Ramos se mantém no governo da República de 1955 a 1956, durante um período turbulento em virtude da desordem causada pelo suicídio de Vargas (ANGELO, 2013).

O governo de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961) foi marcado pela ideologia do desenvolvimentismo econômico, enfatizada pelo Plano de Metas, que visava à transferência da sede do governo para o centro-oeste por meio da criação de Brasília. Além disso, a fixação de indústrias e importantes filiais de multinacionais possibilitou a entrada de capital estrangeiro no país. Porém, nota-se que essa ideia de desenvolvimento não atingiu significativamente a educação básica, mas somente o setor de educação técnica, pois era considerada necessária para o crescimento industrial (ANGELO, 2013).

O país convivia com as contradições de uma crise econômica recorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. [...] Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação (SHIROMA, 2011, p. 26).

No ano de 1959 surge um novo Manifesto, destinado ao governo e ao povo, com 189 (cento e oitenta e nove) assinaturas de intelectuais, estudantes e educadores. A luta dos anos 1930 retorna, mas não com a finalidade de constituir uma pedagogia nova, “mas de discutir os aspectos sociais da educação e a intransigente defesa da escola pública” (SHIROMA, 2011, p. 26). Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira se destacaram com importantes projetos em relação à educação, dentre eles a criação da Universidade de Brasília (UNB) em 21 de abril de 1960.

A educação nesse período também sofreu influência do Padre Pierre Faure¹¹, o qual trabalhou com formação para os professores nas escolas experimentais – fundamentadas no artigo 104 da Lei n. 4.024/61 e no artigo 64 da Lei 5.692/71 -. Essas escolas permitiram o trabalho pedagógico mais prático, possibilitando que o aluno escolhesse o que aprenderia. As formações basearam-se no método de Pierre Faure, o qual consistia em uma síntese das teorias pedagógicas de Dalton (americana), Montessori (italiana) e Lubienska (francesa). O plano de Dalton foi desenvolvido por Helen Parkhurst (1887-1973) e baseia-se em uma metodologia inovadora para as escolas da cidade de Dalton. A teoria prevê a individualidade do ensino, permitindo a liberdade nas atividades pelos alunos, e tem como fundamento 03 (três) princípios: liberdade, cooperação e individualidade. A teoria Lubienska tem relação com a Bíblia e a liturgia católica, buscando embasamento na história da Igreja e das Sagradas Escrituras. Lubienska “desenvolveu seu método pedagógico em estreita relação com a Bíblia e a liturgia católica, aproximando-se, também, do pensamento oriental” (SAVIANI, 2013, p. 302). Já a teoria pedagógica de Montessori permite a livre escolha, sendo que os métodos de ensino dessa teoria são baseados na experiência. A vertente Montessoriana se difundiu em 1960 principalmente por meio de Celma Pinho, conhecida como Maria Ana de Sion (SAVIANI, 2013).

Por iniciativa de Celma Pinho, cujo nome religioso era Maria Ana de Sion, foi criado, em 1960, um curso de especialização Montessori-Lubienska, passando a funcionar regularmente todos os anos. A orientação baseava-se na influência francesa, já que Celma Pinho havia sido discípula de Lubienska e Pierre Faure (SAVIANI, 2013, p. 301).

No governo de João Goulart (1961 a 1964) o Brasil consolidou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei de n. 4.024/1961), a qual foi promulgada em 20 de dezembro de

¹¹ Padre que fundou o Centro de Estudos Pedagógicos de Paris em 1937. Pierre Faure preparava no Brasil grupos de professores para atuar nas classes experimentais, por isso estas escolas basearam-se em seu método, também Faure se identifica com os ideais da Escola Nova.

1961, que entrou em vigor em 1962. O projeto referente às Diretrizes e Bases da Educação foi organizado pelo professor Lourenço Filho, o qual estabeleceu 03 (três) partes, uma para o ensino primário, outra para ensino médio e outra ensino superior. Fruto de significativas lutas, a educação passou por diversas reformas e discussões, estando a organização do sistema como questão central do debate, pois o projeto inicial sugeria a descentralização do ensino, ou seja, o Estado não estaria mais no controle do setor educacional. No ponto, destaca-se que o deputado Capanema se posicionava contra a descentralização porque entendia que a União era capaz de continuar mantendo o controle da educação do país (ROMANELLI, 2014).

Em verdade, na questão da centralização e descentralização, que dominou essa fase das discussões do projeto, refletia-se ainda o período de transição em que viviam os meios políticos nacionais. Após 15 anos de regime centralizador, parecia impossível a uma boa parte dos políticos pensar um sistema educacional capaz de viver sem o controle rígido do Governo Federal (ROMANELLI, 2014, p. 178).

A LDB (1961) propôs de início a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), fruindo da ajuda de Anísio Teixeira, que também elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano proposto foi aprovado em 12 de dezembro de 1962 e homologado por Darcy Ribeiro, na época ministro da educação (SAVIANI, 2013). A década de 1960 foi marcada fortemente pela concepção pedagógica renovadora, e pela consolidação das escolas experimentais e dos colégios de aplicação. Valnir Chagas do CFE (1962-1976), na segunda metade da década de 1960, elaborou pareceres relacionados à reforma do ensino.

Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar. Pelas tarefas que desempenhou; por ser membro do CFE encarregado de traduzir, em termos normativos, as expectativas e os desígnios dos governantes; por ser o homem de confiança do ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, pelo afinco com que fundamentou e justificou as medidas relativas à política educacional implementada pelo regime militar [...] (SAVIANI, 2013, p. 379).

Na década de 1960, durante o governo de João Goulart (1961- 1964), alguns movimentos tomaram corpo para expressar a mobilização popular. No que se refere à educação popular, os principais foram: Movimento de Educação de Base (MEB) (1961 a 1964), Programa Nacional de Alfabetização (1963) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Esses movimentos se assemelhavam com os ideais da pedagogia nova. O método Paulo Freire é significativo no processo de ensino aprendizagem, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina

alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 25). E este ato de ensinar não se vincula à transmissão de conhecimento, mas sim possibilita que os alunos se sintam motivados pelas indagações do professor.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 52).

A aplicação do referido método foi surpreendente, pois alfabetizar adultos, naquela época, poderia afetar os interesses eleitorais. Além do mais, ainda havia projetos com objetivos de proporcionar conscientização social, de modo que o método de Paulo Freire possibilitou que a leitura desenvolvesse também a consciência política (SHIROMA, 2011).

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior (SAVIANI, 2013, p. 303).

Em 1964 João Goulart sugeriu a criação do Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire, que tinha como objetivo principal alfabetizar 5.000.000 (cinco milhões) de pessoas até o ano de 1965. Contudo, o mencionado plano não perdurou por muito tempo, uma vez que o golpe militar gerou sua extinção (SHIROMA, 2011). Assim, o cenário educacional da década de 1960 sofreu influência do regime militar (1964-1985), o qual repreendeu as classes populares e, também, os opositores. Favorecia-se o mercado, o sistema econômico e o sistema político em detrimento do sistema educacional. Cabia à escola formar mão de obra para o mercado de trabalho. Havia violência e repressão articulada ao setor econômico, permanecendo a educação à disposição das estratégias para impulsionar as ideologias exigidas no período ditatorial. A educação passou a ter caráter economicista decorrente do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), que frisava a formação de capital humano para promover o desenvolvimento econômico do país (SHIROMA, 2011). O regime militar influenciou na qualidade do ensino no Brasil, bem como no delineamento das políticas educacionais.

A licenciatura curta para professor foi o que passou a acontecer durante o período da ditadura militar. Professores eram formados com um ano e

meio. Houve a expansão do sistema privado, o fortalecimento da educação à distância, sobretudo para a formação de professores, o ensino médio profissionalizante obrigatório, e aí por diante, uma expansão de um sistema educacional que passou a ser gerido por militares. Se você olhar os ministros da educação que nós tivemos... [...] A reforma educacional que ocorreu no Brasil no período do golpe era uma reforma econômica, foi o modelo de expansão de uma escola barata, precária e aí a escola tradicional foi a que mais serviu a isso, porque a escola tradicional era a escola mais barata que existe: 40 alunos numa sala de aula entre quatro paredes, um professor só para esses 40, não existia um modelo de educação. [...] Então, do período do golpe nós tivemos, portanto, a retração daquela potencialidade de expansão de um sistema educacional de qualidade e democrático, portanto, para todos, e aí teve a expansão de uma escolarização precarizada, de uma escolarização muito baseada na disciplina, na obediência, em decorar (SOUZA, 2014, n.p.).

O ensino antes do regime militar era de qualidade, mas poucas pessoas tinham acesso, quer dizer, a educação era privilégio de poucos. Souza (2014) enfatiza em seu depoimento cedido a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014 as dificuldades encontradas em relação ao ensino.

Havia antes do Golpe de 1964 ensino de qualidade, mas poucos a ele tinham acesso: Tinha educação de qualidade para alguns, portanto, era um privilégio. [...] Existiam escolas de excelência e de qualidade, algumas para um percentual muito pequeno da população nos grandes centros urbanos, nas capitais. Eu, que sou do interior, sei que a escola chegou muito tarde e muito precária no interior do Brasil. Então, é difícil reproduzir isso generalizando dessa forma, sem fazer a ressalva de que havia escolas de qualidade no Brasil e que poderia se generalizar, que era esse projeto quando se pensava a educação como um projeto educacional. A partir de quando passou a ser pensado como uma política econômica se abandonou um projeto de educação de qualidade para todos, porque para ter educação de qualidade é preciso garantir qualidade do processo e não qualidade do produto ou do resultado, que foi o que foi se transformando, que é necessariamente a educação na sociedade capitalista (SOUZA, 2014, n.p.).

Em resumo, podemos compreender o desenrolar da ditadura militar a partir de períodos da história. Nesse sentido,

A primeira vai de 1964 a 1968 e corresponde ao governo do general Castelo Branco e primeiro ano do governo do general Costa e Silva. [...] Período de combate à inflação, de forte queda no salário mínimo e de pequeno crescimento. [...] A segunda fase vai de 1968 a 1974 e compreende os anos mais sombrios da história do país, do ponto de vista dos direitos civis e políticos. A terceira fase começa em 1974, com a posse do general Ernesto Geisel, e termina em 1985, com a eleição

indireta de Tancredo Neves. Caracteriza-se inicialmente pela tentativa do general Geisel de liberalizar o sistema, contra a forte oposição dos órgãos de repressão (CARVALHO, 2008, p. 157-158).

No ano de 1969 foi fundado o Instituto Pedagógico Montessori-Lubienska, responsável por realizar as semanas pedagógicas em várias escolas do Brasil. “A partir de 1975 alterou-se a denominação para Instituto Pedagógico Maria Montessori, vinculando-se a Associação Montessori Internacional, com sede na Holanda” (SAVIANI, 2013, p. 301). Em meados de 1970 são 144 (cento e quarenta e quatro) escolas Montessorianas espalhadas no Brasil; a disseminação de ideias novas incentivou a renovação de escolas católicas. A renovação da Igreja era uma necessidade a fim de que ela não perdesse adeptos, logo, novas ideias pedagógicas foram atreladas ao ensino da doutrina.

1.1. As principais concepções teórico metodológicas que delinearão os rumos da educação brasileira a partir de Dermeval Saviani

Neste contexto é preciso compreender as concepções teórico metodológicas que regem a educação no Brasil, ou seja, Escola Tradicional, Escola Nova e Tecnicista (essas eram as concepções que predominavam no cenário educacional brasileiro). Saviani explica que para a perspectiva tradicional o professor é o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor do conhecimento pronto e acabado. Vale lembrar que a concepção pedagógica tradicional foi introduzida no final do século XIX e perdurou até a chegada da Escola Nova (1920) (SAVIANI, 2013). Com a Escola Nova tem-se a flexibilização da transmissão e da apropriação do conhecimento. Como mencionado anteriormente, essas concepções pedagógicas atendem à demanda do setor que as move, que as impulsiona, ou seja, a economia.

Muitos educadores foram significativos no processo de resistência à ditadura e alguns, mesmo no exílio, contribuíram com a educação. Paulo Freire, embora não comungue das ideias de Dermeval Saviani, foi importante expoente das concepções pedagógicas críticas desse período. O pensamento de Saviani parte da academia e de Freire dos Movimentos Sociais, mas ambos buscam a transformação da sociedade pela educação. No ano de 1968, Freire concluiu uma de suas obras mais importantes, denominada “Pedagogia do oprimido”, a qual expressa a educação como prática de liberdade, possibilita refletir sobre opressor e oprimido, educação bancária e educação problematizadora, bem

como permite o diálogo com a dialética e o marxismo (SAVIANI, 2013). Por conseguinte, o autor segue seus estudos e escritos com a perspectiva de conscientização e libertação. Vale dizer, Paulo Freire ressalta a importância da passagem do senso comum para o saber sistematizado.

Sequencialmente, em 15 de dezembro de 1967, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei n. 5.370 (SHIROMA, 2011). Em 1971 aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 5.692) que previa a reforma do ensino de 1º e 2º graus e fixou as diretrizes e bases para essa modalidade da educação, como também uma educação formadora de mão de obra e a substituição da História e Geografia por Estudos Sociais.

A partir desse momento da ditadura militar, eu quero frisar isso, que querem retirar a História da escola, o tempo inteiro. [...] Um fato bastante conhecido, que é exatamente, quando foi feita a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais, conforme determinou a Lei 5.692, de 1971. Quer dizer, isso foi um fato concreto da retirada, ou da proposta de retirada legal da História e também da Geografia da escola. [...] Quero apresentar um pouco aqui também as estratégias e o papel significativo e significativo da atuação dos professores como políticas de resistência. Professores foram seduzidos, mas professores também se rebelaram contra a medida. Então, quando nós pensamos a Lei nº 5.692 [de 11 de agosto de 1971, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus], nós temos que voltar atrás, que ela [a História] sempre tem sido uma disciplina presente nos nossos currículos escolares desde o século XIX. Aliás, ela historicamente, na história dos currículos, ela é a que constitui algo, desde o século XIX, como a disciplina que vai organizar o que a gente chama de currículos humanísticos (BITTENCOURT, 2014, n.p.).

Na década de 1970, a concepção tecnicista “inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visava à reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p. 11). Em oposição à pedagogia tecnicista a tendência reprodutivista que possibilitava compreender a educação a partir dos condicionantes sociais, ou seja, é a estrutura socioeconômica que conduz a maneira com que se manifesta o fenômeno educativo. Denominava-se reprodutivista porque se concluía que a função da educação é reproduzir as condições sociais. E como referências a esses estudos têm a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” e “teoria da escola dualista” (SAVIANI, 2013).

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica está desenvolvida na obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975). Para compreendê-la é preciso

entender que a sociedade se organiza por meio de relações de força material entre grupos, classes e força simbólica. “A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária;” (SAVIANI, 2012, p. 18). Desse modo, a educação reproduz as desigualdades sociais, contribuindo para a reprodução da realidade social.

A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) é citada por Althusser, o qual define que essa teoria não nega a luta de classes, já que a escola é um espaço com relações de produção capitalista significativas. “Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa” (SAVIANI, 2012, p. 23).

De outra sorte, a teoria da escola dualista foi desenvolvida por Christian Baudelot e Roger Establet (1971), os quais determinam que a escola é dividida em burguesia e proletariado. O ensino para burguesia era pautado nas Artes, Ciências, Filosofia. Já o ensino para o proletariado era voltado para a formação técnica e para o trabalho. Tais teorias possibilitaram inúmeros estudos na América Latina em relação ao sistema de ensino (SAVIANI, 2012).

Em meados dos anos de 1980 essa orientação (tecnicista) esteve entre as tendências críticas. No entanto, manteve-se como referência da política educacional. Explica-se que a pedagogia tecnicista definia o que o professor e o aluno deveriam fazer, enquanto a pedagogia nova estabelecia que os professores e os alunos decidiriam como fariam ou como utilizariam os mecanismos de aprendizagem. “Portanto, embora a pedagogia Tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida da pedagogia nova há entre essas duas concepções, uma diferença substantiva” (SAVIANI, 2013, p. 382). A pedagogia tecnicista passa a ver a escola como um funcionamento fabril, perdendo o sentido educacional pois desconsidera a mediação entre escola e processos produtivos. Já a teoria reprodutivista fazia a crítica a esse modelo de aprendizagem.

A década de 1980 é marcada pela necessidade de haver pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, aquelas que considerassem os interesses dos dominados e não da classe dominante, visto que nesse período termina-se oficialmente o regime militar (1985), sendo o governo do general Figueiredo substituído pelo governo de José Sarney (1985-1990), iniciando-se a Nova República.

Na conjuntura da reabertura política do país, muitas associações se preocuparam com a proposição de uma educação contra-hegemônica. Como exemplo dessas instituições temos a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outras, os quais passaram a organizar e pensar a educação pública, proporcionando o aumento da produção científica. Todavia, observa-se que os investimentos na educação continuaram reduzidos.

A pedagogia histórico-crítica atrelada a composição das pedagogias contra-hegemônicas contribuem para o desenvolvimento integral do educando, favorecendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, considerando a vivência e aspectos sociais de cada indivíduo.

É o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão de pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013, p. 76).

Os anos de 1980 significaram a esperança por uma democracia educacional e a expectativa pela redemocratização política. Porém, a redemocratização não ocorreu, mesmo com a saída dos militares do poder, uma vez que os governos que sucederam a ditadura continuaram buscando acordos com os países hegemônicos, com o Fundo Monetário Internacional e com o Banco Mundial, possibilitando a instauração da política neoliberal¹² (PIZZATO, 2001). Estando o Neoliberalismo como uma ação política e teórica contra o Estado de bem-estar e, sendo considerado ameaça a liberdade econômica e política.

Entretanto, buscou-se a reestruturação dos direitos democráticos com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988). A abertura política possibilitou que muitos governadores contrários ao governo militar buscassem modificar o sistema educativo e realizassem reformas estruturais e curriculares, todas com a finalidade de melhorar a escola pública (BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002). A Constituição Federal de 1988 ressalta, em seu art. 205, *caput*, os seguintes princípios:

À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

¹² O termo neoliberalismo já era registrado em alguns escritos dos séculos XVIII e XIX, mas começou a aparecer com mais força na literatura acadêmica no final dos anos 1980, como uma forma de classificar o que seria um ressurgimento do liberalismo como ideologia predominante na política e economia internacionais. BLUME. Bruno André. Neoliberalismo: História. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/neoliberalismo-o-que-e/>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2020.

A Constituição de 1988 foi marco significativo para todos os brasileiros, uma vez que ela assegura os direitos sociais como inalienáveis, sendo a educação um deles. Conhecida como a Constituição Cidadã, ela reacende a democracia e prevê que o Estado garanta acesso à educação a todos os cidadãos. Assim, o artigo 214 da CF/1988 reacende a necessidade de haver um Plano Nacional de Educação, visando garantir que as políticas educacionais sejam de Estado e não plano governamental.

Por todo o exposto, é certo que no transcorrer de 58 (cinquenta e oito) anos não foram poucas as alterações e propostas políticas e econômicas que afetaram a educação. Nesse sentido, tem-se que este trabalho não tem a intenção de encerrar o debate, muito pelo contrário, sabemos o quanto esse recorte é longo e como demandaria tempo e esforço para ser esgotado. Nosso intuito, no entanto, foi tentar compreender o desenvolvimento das principais políticas educacionais que influenciaram a educação no Brasil e, assim, possibilitar a apreensão de alguns aspectos que afetaram o ensino de Geografia desses períodos.

1.2. Apontamentos ao pensamento geográfico

Vale retomar a importância da história do pensamento geográfico, mas principalmente da Geografia enquanto disciplina escolar, cujo histórico passou por períodos de valorização intelectual, mas também de rejeição e preconceito em razão do processo histórico ou por aspectos econômicos e estratégicos. Lembra-se que a Geografia atende a um projeto educacional pensado, proposto e executado, cujos ideais nem sempre correspondem à real necessidade do ensino no país. Assim, a Geografia deve estar na escola porque ela está nas nossas vidas.

Considerando o histórico brasileiro, um país agrário, colônia atrasada aos olhos da burguesia, o ensino da Geografia contribuiu com a capacitação política de uma parcela da população, a elite, a qual iria se inserir em cargos políticos da sociedade. Posteriormente a Geografia possibilitou o desenvolvimento de alunos com sentimentos de patriotismo, assim, ganhando força os estudos dos elementos naturais regionais.

A Geografia fez-se presente de maneira significativa em cada período da história, como disciplina escolar desde o século XIX. “Nasce entre os alemães Kant, Humboldt, Ritter e Ratzel, sendo esses os mais proeminentes” (MOREIRA, 1982, p. 14). Desde a sua institucionalização enquanto Ciência a Geografia passa por diferentes correntes do pensamento, podendo ser dividida em períodos, por exemplo, período clássico (1901-1946), marcado pelo predomínio da Geografia Tradicional que era centrada no determinismo geográfico de Friedrich Ratzel e o possibilismo de Vidal de La Blache.

A Geografia brasileira no ensino superior se consolida com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, em que foram ministradas as primeiras aulas de Geografia. Com a criação do Departamento de Geografia em 1946, essa Ciência obteve a possibilidade de desenvolver-se no território brasileiro. Aliás, observa-se que o ensino superior pôde formar pesquisadores e professores para atuar na escola básica, sendo que os primeiros professores do curso superior de Geografia da USP eram franceses. Assim sendo, tem-se o predomínio da linha teórica de Paul Vidal de La Blache, ou seja, a geografia humanista voltada aos estudos da “região” buscava estudar a relação dos fenômenos humanos e naturais. Esses estudos contribuíram para o conhecimento do território brasileiro e esse o período ficou conhecido como Geografia Clássica (MARTINS, 2014).

A Geografia Tradicional coexiste com a Geografia Clássica, nota-se que ela está vinculada ao método positivista. Deste modo, a Geografia escolar sofre influência do positivismo, caracterizando como uma disciplina pautada no uso da memória e o professor como detentor supremo do conhecimento. “A Geografia e a Educação, de uma forma ou de outra, buscavam o entendimento da realidade pelo método analítico dedutivo-indutivo, ou seja, pela fragmentação, estaticidade e descrição das formas e aparências” (STRAFORINI, 2008, p. 62). Essa característica segmentada refletirá na estrutura de ensino; “podemos dizer que ela incorpora o ideal positivista em fragmentar o todo, estudando as partes para depois juntá-las, como se a realidade fosse uma somatória de partes estanques” (STRAFORINI, 2008, p. 57). Essa compreensão do conhecimento fragmentado e decorado acompanha a história da Geografia, sendo, na maioria das vezes, uma lição a aprender. Ou, ainda, nas palavras de Foucher (1989, p. 16): “nas instruções ministeriais, como em muitos manuais, a geografia se decora, não se compreende”.

Mas a Geografia direcionava-se de acordo com o contexto sociopolítico e econômico, seguindo os ideais do processo de industrialização e urbanização do século XIX. “As pessoas, de um modo geral, não compreendem o que é geografia e seu papel no contexto educacional, referindo-se a essa disciplina, quase sempre, como algo a ser

memorizado para ser usado numa prova ou em conversas informais” (GOULART, 2014). É certo afirmar que a Geografia acompanhou o movimento histórico e, por conseguinte, as políticas que delinearão a educação.

Em meados do século XX ganha força o movimento de renovação da Geografia, responsável por inserir novas técnicas para análise geográfica, a exemplo das tecnologias, sensoriamento remoto, imagens de satélite, etc. Nesse movimento de renovação temos a divisão da Geografia em duas vertentes, a Geografia Pragmática ou Nova Geografia e a Geografia Crítica. A Geografia Pragmática buscava a superação da Geografia Tradicional, considerando-a insuficiente por não ser prática, muito embasada no empirismo, “visando assim uma operacionalização deste campo do conhecimento científico, atendendo a objetivos utilitaristas” (COSTA & MORAES, 1993, p. 112). O termo Geografia Pragmática deriva da teoria dos sistemas, considerando a forma sistêmica de análise.

Caberia ainda mencionar, dentro da exposição das vias de objetivação da Geografia Pragmática, aquela que se aproxima da Psicologia, formulando o que se denomina Geografia da Percepção ou Comportamental. Esta buscaria entender como os homens percebem o espaço por eles vivenciado, como se dá sua consciência em relação ao meio que os encerra, como percebem e como reagem frente às condições e aos elementos da natureza ambiente, e como este processo se reflete na ação sobre o espaço (MORAES, 2000, p. 39).

São formas de objetivar a Geografia Pragmática, a qual gera direta intervenção na realidade por ser composta de técnicas que se transformam em ideologias: percepção do espaço vivido e as relações com o meio, concepção e maneira de representar o espaço. Considerando que a Geografia Tecnicista reproduz o interesse da classe dominante pode-se dizer que “a Geografia Pragmática é um instrumento de dominação burguesa” (MORAES, 2000, p. 40). Mecanismo do Estado capitalista. “São interesses claros os que ela defende: a maximização dos lucros, a ampliação da acumulação de capital, enfim, a manutenção da exploração do trabalho” (MORAES, 2000, p. 40). Desse modo, fortalece ação do capital no espaço, uma vez que ela é passível de medidas técnicas capazes de desenvolver a neutralidade científica.

A busca pelo crescimento econômico levou a formação das escolas pautadas no método matemático-estatístico, isto é, substituição do qualitativo pelo quantitativo, utilizando-se de indicadores para interpretar o conhecimento. Essas escolas “foram levadas ao máximo pelos economistas com a escola marginalista, pelos sociólogos como a escola funcionalista e, finalmente, pelos geógrafos com a chamada Nova Geografia ou a geografia

quântica ou quantitativa” (ANDRADE, 1993, p.190). Entretanto, não precisaria ser restrito a esse aspecto quantitativo.

Esqueciam que a aplicação destes métodos deveria e poderia ser feita, quando necessário, sobre fatos qualitativos que resultaram de um processo, de uma evolução, cujo conhecimento era indispensável à compreensão científica. E esqueciam também que não tendo, no mais das vezes, uma boa formação matemática e estatística, iriam os novos geógrafos, algumas vezes, violentar em seus trabalhos, conhecimentos científicos estruturados por especialistas nestas ciências (ANDRADE, 1993, p. 190).

Essa estrutura sistêmica da Geografia tem caráter organicista, mas também não há uniformidade nessa teoria (ANDRADE, 1993), podendo confundir sistema social com organismo.

A vertente capaz de romper com os ideais de uma Geografia Tradicional ou Pragmática é a chamada Geografia Crítica, pertencente ao movimento de renovação. Ela busca transformação social, “propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem” (MORAES, 2000, p. 42).

A mudança teórico-metodológica iniciou quando os geógrafos notaram transformações na sociedade e que o referencial positivista aprisionava a disciplina da Geografia. “A realidade exigia, desta forma, a ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas, pois estes não possibilitavam a compreensão da totalidade-mundo que se apresentava” (STRAFORINI, 2008, p. 65). Em razão dessas transformações, fez-se imperioso, ao final do século XX, a busca por parte da Geografia de fundamentos no método materialista histórico¹³ (STRAFORINI, 2008).

Pois este foi o método que permitiu que se utilizasse de ferramentas metodológicas como a periodização para a explicação da realidade. Logo, a representação ou o entendimento da realidade deixou de ser um elemento estático para ganhar dinâmica e movimento, ou seja, a realidade é a totalidade sempre se realizando no tempo (STRAFORINI, 2008, p. 65).

A compreensão do mundo como um todo não fragmentado revela as bases do materialismo histórico, no qual a realidade do mundo se concretiza no tempo. Portanto, a

¹³ O termo materialismo histórico é o coroamento de todo movimento de reforma intelectual e moral, na sua dialética. É a aparência popular do historicismo moderno. LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org). Dicionário Gramsciano: 1926-1937. São Paulo: Boitempo, 2017.

Geografia encontra seus fundamentos neste método. Ao estabelecer essas compreensões de totalidade do mundo, percebe-se como havia nos países periféricos intensa desigualdade social, revelada pelo desenvolvimento do capital. “A Geografia e a Educação assumiam, ao menos para os intelectuais, alguns movimentos populares, sindicatos e partidos de esquerda, uma nova função: a de libertar o indivíduo da ignorância que o escravizava perante os detentores do saber” (STRAFORINI, 2008, p. 65).

Desse modo, o método materialista histórico contribuiu para o surgimento da Geografia Crítica no Brasil (1978), uma vez que se distancia da neutralidade científica e se relaciona com o espaço e com o tempo. Portanto, a educação “deve estar alicerçada no método dialético. A compreensão dialética do processo educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faz de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando” (STRAFORINI, 2008, p. 68).

Para que os ideais da Geografia Crítica tenham sucesso na escola, precisamos romper com a estaticidade, a fragmentação e a neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na Educação não como uma “tábua rasa” ou como um elemento que simplesmente reage a estímulos vindos de fora. A ideia de dinâmica e movimento da Geografia Crítica necessita da ação. Nesse sentido, o aluno deve executar a ação. Pensando no processo de ensino-aprendizagem a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento é a chave para sua construção (STRAFORINI, 2008, p. 69).

Podemos compreender a relação do Construtivismo e da Geografia Crítica, os quais se associaram para formar a Geografia Escolar Crítica e Construtivista. Está no Construtivismo a ação ativa no processo aprendizagem do aluno (STRAFORINI, 2008). É necessário considerar o referencial teórico-metodológico, sendo este o mecanismo norteador do processo pedagógico. “Tanto o Construtivismo quanto o materialismo histórico incorporam a ideia de processo, de movimento, dinâmica e contradição” (STRAFORINI, 2008, p. 73). A Geografia não pode ser algo estático, logo, ela deve acompanhar as mudanças históricas ao longo do tempo.

Em linhas gerais, compreendemos que historicamente a Geografia foi se resignificando em consonância às políticas educacionais que se processaram no Brasil ao longo do século XX.

Na década de 1930 a Geografia começou a ganhar espaço no cenário nacional a ponto de criar o primeiro curso superior de Geografia, voltado a formar professores nessa área do conhecimento, que vinha sendo ensinada desde 1837, no Colégio Imperial Pedro II,

mas não lecionada por professores formados na área. Convém pontuar que a Geografia escolar desempenhou um papel importantíssimo na consolidação da nação, uma vez que era por meio dela que os cidadãos podiam reconhecer o território e as belezas naturais da pátria.

Nas décadas subsequentes (1940-1960) a Geografia continuou a ser ensinada predominantemente a partir da Pedagogia Tradicional. Assim como as demais disciplinas do currículo ela atendia as necessidades explícitas ou não dos projetos de governo. Obviamente que durante esse período uma tendência ora se sobressaia à outra, tendo sempre como força motriz o interesse da classe dominante do país.

Durante o regime militar a disciplina de Geografia foi excluída do currículo com a LDB de 1971, sendo substituída por Estudos Sociais, ensinada de modo neutro, a qual contribuía para que o projeto dos militares fosse instituído. Destaca-se que durante o regime militar no Brasil, a Geografia, na Europa, começava a ser desconstruída, especialmente pela influência de teóricos críticos.

Contudo, o movimento de crítica a Geografia Tradicional ganhou força e na década de 1980, sobretudo com a tradução do livro de Yves Lacoste, a Geografia passou a adotar uma leitura crítica da sociedade em oposição a uma leitura neutra que existia há décadas. Com esse movimento surgiram propostas de reformulação curricular na Ciência geográfica, refletindo diretamente no ensino de Geografia (MARTINS, 2014). Para romper com as ideias de conhecimento fragmentado, descolado do contexto global, era necessário trabalhar esses aspectos na formação de professores de Geografia, para que possam se fortalecer teoricamente e refletir sobre suas práticas, buscando contextualizar a realidade.

Para enfrentar os desafios postos atualmente na educação escolar, é necessária uma formação consistente. Essa formação é a que propicia ao professor segurança para tratar os temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; e sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

A Geografia criticada por Lacoste era justamente no intuito de causar reflexão do pensamento geográfico, para o autor tínhamos a Geografia dos Professores e a Geografia dos Estados-Maiores. A primeira estaria vinculada ao tradicional com a intenção de mascarar a “Geografia dos Estados-Maiores”, e a segunda apresentava o conhecimento geográfico como algo desinteressante para maior parte das pessoas, porque era pautada em

representações cartográficas, sendo o saber estratégico utilizado como instrumento de poder desde final do século XIX (MORAES, 2000). A divisão da Geografia fortalece o distanciamento da Geografia dos Professores com as decisões econômicas baseadas em ideais estratégicos em relação ao espaço.

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, 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 dos elementos do conhecimento que elas 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 balbuciam 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 seus professores não fazem qualquer idéia. (LACOSTE, 1970, p. 15).

A Geografia Crítica, possui raízes na Geografia Regional francesa; essa parte da Geografia Regional vai aos poucos interagindo com elementos econômicos e sociais. Contribuiu para aparecimento Geografia Física e Humana. Uma das primeiras manifestações se deu no livro Geografia Ativa (1973), escrito por: Pierre George, Bernard Kayser, Yves Lacoste e Raymond Guglielmo, marcando a geração de geógrafos. No andamento da Geografia Crítica Pierre George teve destaque, **ele foi** pioneiro em inserir conceitos marxistas na discussão geográfica, utilizando-se de instrumentos baseados no Materialismo Histórico.

Discute as relações de produção, as relações de trabalho, a ação do grande capital, as forças produtivas etc., em suas análises regionais. P. George elabora uma extensa obra, constituída de ensaios, como Sociologia e Geografia; manuais, como Geografia Econômica; e estudos concretos, tanto monográficos, como Geografia da U.R.S.S. ou Europa Central, quanto sintéticos, como a ação do homem ou Panorama do mundo atual. As colocações desse autor ainda estão à espera de uma interpretação mais minuciosa (MORAES, 2000, p. 44).

Na Geografia Crítica temos a classificação organizada por Christofolletti (1985) em Geografia Radical, Geografia Humanística e Geografia Idealista. A Geografia Radical é fundamentada no materialismo histórico dialético, que tem como precursor, no final do século XIX, Marx e Engels que buscavam compreender as contradições referentes ao

sistema capitalista, configurando-se um sistema excludente, pois a maior concentração de riquezas ficava nas mãos da burguesia, a qual era a minoria, e o proletariado, o qual era a maioria da população, ficava com poucos recursos. A Geografia Humanística era pautada em elementos da Fenomenologia, valorizando experiência do indivíduo.

Esse exercício de sistematizar rapidamente a história da Geografia nos permitiu perceber as mudanças educacionais ocorridas no Brasil à luz do movimento histórico do pensamento geográfico. No capítulo seguinte enfatizamos a redemocratização brasileira e alguns apontamentos para educação e para Geografia à luz do Neoliberalismo que teve influência direta na educação do Brasil.

2. CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E A INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Ao pensarmos na influência da economia na educação, especialmente nos países pobres, a exemplo, do Brasil compreendemos a estreita relação entre o Capitalismo e a educação e, em especial com o Neoliberalismo¹⁴. O desenvolvimento do Capitalismo está atrelado aos interesses da classe dominante e do mercado. Nesse sentido, a preocupação é voltada predominantemente à economia. Para Cicco & Gonzaga (2013, p. 222) da ideia de liberdade nasceu o termo liberalismo, que tem uma expressão política, econômica, social, filosófica e até psicológica”.

Adam Smith (1732-1790) é considerado um dos principais economistas que formulou a doutrina econômica do Liberalismo. Smith elaborou sua teoria enfatizando que o poder se expande à medida que o setor produtivo cresce, estabelecendo em seus estudos uma compreensão economicista da divisão do trabalho (FERRARO, 2009). Smith publicou em 1776 a obra “A Riqueza das Nações”, frisava a ideia de liberdade do indivíduo e afirmava “a existência de uma ordem natural, capaz de assegurar a harmonia espontânea de todos os interesses. Adam Smith condenou qualquer intervenção do Estado” (DALLARI, 2013, p. 271). Sua principal teoria era a de que a liberdade deveria existir na economia ou, em outras palavras, as empresas ter autonomia de se desenvolver independente do Estado, e o que regularia o mercado seria a livre concorrência entre os empresários.

O Neoliberalismo na atualidade tem sido a mola propulsora do modo de produção capitalista, sobretudo dos países pobres e/ou em desenvolvimento. Caracteriza-se primeiramente pelo afastamento do Estado nas questões sociais e posteriormente a ênfase na propriedade privada, os neoliberais são herdeiros da doutrina de John Locke, do século XIX e XX. “O importante é a liberdade individual e não o Estado, simples instrumento para garantir o livre jogo das forças econômicas em presença no mercado” (CICCO & GONZAGA, 2013, p. 237).

A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-II Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da “Escola Austríaca”, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais (MATOS, 2008, p. 193).

¹⁴ Para tal doutrina, o importante é a liberdade individual e não o Estado, simples instrumento para garantir o livre jogo das forças econômicas em presença no mercado, com pouca influência na esfera social (CICCO & GONZAGA, 2013, p. 237).

O pensamento neoliberal ao longo da história ganha força em períodos de recessão financeira enquanto nos períodos de ascensão seus ideais não são tão relevantes, por exemplo, entre as décadas de 1960 e 1970 houve crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nos Estados Unidos e Europa Ocidental fazendo com que as ideais do Neoliberalismo não fossem difundidas, visto que a doutrina neoliberal incentiva a participação de setores privados e mínima participação do Estado na economia. Entretanto, depois de 1973, os países capitalistas caíram em um ciclo de recessão¹⁵, os quais obtiveram baixas taxas de crescimento econômico e índices elevados de inflação, estando os ideais do Neoliberalismo em ênfase no cenário econômico (MATOS, 2008).

O sistema neoliberal tem origem na Escola Clássica, a qual tem base ideológica em Adam Smith e David Ricardo. Os ideais do Neoliberalismo pressupõem que a propriedade privada seja o fundamento da liberdade individual e, para isso, o Estado deveria ser uma instituição a defender a propriedade privada, entretanto, os “autores neoliberais veem com temor o crescimento do poder estatal, considerando-o uma ameaça à economia de mercado e, conseqüentemente, à liberdade individual” (MATOS, 2008, p. 203). Dessa maneira, o papel do Estado limita-se a propiciar mecanismos de desenvolvimento do mercado concorrencial.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, p. 12, 2005).

No período de 1990, tem-se efetivamente a consolidação da ideologia neoliberal no Brasil impulsionada pelo Consenso de Washington (CW), assinado no ano de 1989. Por meio do CW organismos internacionais interferiram diretamente na economia e na educação dos países pobres e subdesenvolvidos como o Brasil. Um dos principais objetivos do CW foi expandir as políticas neoliberais nos países da América Latina, sendo a educação um setor a ser comercializado, seguindo as leis do mercado internacional e a privatização servindo cada vez mais as elites dominantes (SILVA, 2005). Conseqüentemente, faz-se necessário compreender a relação de subordinação dos países

¹⁵ Fase em que as empresas reduzem os preços para competirem por consumidores, enquanto há desemprego crescente (Dicionário Financeiro).

periféricos aos desenvolvidos. Entre as orientações acordadas no Consenso de Washington (1989), a questão vinculada ao Neoliberalismo é fortemente imposta, pois, aderir a esse sistema era o que garantiria investimentos internacionais no Brasil. Percebe-se a comercialização da educação de maneira significativa, já que eram tempos de elaboração de políticas curriculares, seguindo as orientações do Consenso de Washington de 1989 que visava a atender as prerrogativas do Neoliberalismo.

O economista John Williamson foi um dos responsáveis pelo delineamento das propostas ali aprovadas, tendo considerado que o “Consenso de Washington” deveria ser entendido, pela América Latina, tal como um “receituário” a ser cumprido pelos países que desejassem ajustar-se às novas circunstâncias (LEME, 2010, p. 131).

O Consenso de Washington (1989) foi importante no cenário das políticas educacionais da América Latina ao deliberar que as decisões acordadas teriam que ser colocadas em prática. Sendo a educação um meio para impulsionar o desempenho do mercado financeiro, notamos organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), investindo e planejando ações para o setor educacional. O Banco Mundial definiu políticas educacionais vinculadas aos interesses do órgão, o qual proporcionava recursos financeiros para a educação. O cenário do CW deriva do governo de Reagan nos Estados Unidos, marcado pela abundância de recursos financeiros, sendo valorizado pelas elites políticas como um governo moderno (NOGUEIRA, 1994). A divulgação das ideias neoliberais foi tão significativa que os pressupostos do CW foram inseridos com naturalidade na América Latina.

Em 1990 também ocorreram relevantes mudanças na educação com a realização da Conferência Mundial para Todos, realizada na cidade de Jomtien na Tailândia, evento convocado pela *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas - Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, a qual trouxe importantes consequências para o setor educacional brasileiro, desde a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993)¹⁶, e a possível construção dos Parâmetros Curriculares, entre

¹⁶ Pretendendo constituir um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica, o

outras. A partir de então, os organismos internacionais passaram a influenciar cada vez mais no sistema educacional brasileiro.

No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) alguns indícios da política Neoliberal aparecem. Collor assume o poder num país marcado pelo Regime Militar. O cenário econômico desfavorecia o desenvolvimento do país porque a riqueza produzida não era distribuída igualmente entre os setores da economia, e a inflação estava alta. Sendo assim, o governo propõe o Plano Collor (1990) que tinha como medidas; congelamento de preços e salários, volta do cruzeiro, congelamento e confisco de poupanças e cortes públicos para acabar com alguns ministérios.

Nos fundamentos do Neoliberalismo o aspecto de propriedade privada significa a liberdade das ações do Estado, isto é, proporcionar pleno desenvolvimento econômico. Destarte, “a existência da propriedade privada seria, um incentivo para o indivíduo executar seu trabalho com maior eficiência, possibilitando alcançar a maior produção possível” (MATOS, 2008, p. 203).

[...] a propriedade privada vai aparecer na ideologia neoliberal como um universo livre da ação do Estado, contrabalançando seu poder e impondo limites a sua “vontade autoritária”, constituindo-se, assim, em instituição garantidora da manutenção da liberdade (MATOS, 2008, p. 203).

Entretanto, mesmo o Estado sendo fundamental para garantir a defesa da propriedade privada, os neoliberais temem o crescimento do poder estatal, podendo esse ameaçar à liberdade individual (MATOS, 2008).

Vale lembrar que a CF/88 define que os governos devem encaminhar o Plano Plurianual de Investimentos (PPA) ao congresso, isto é, um plano que contém metas planejadas para o período de governo, com a transição de governo possibilita continuidade no trabalho da administração anterior. Este plano é encaminhado no primeiro ano de cada governo. “O governo do presidente Fernando Collor de Mello apresentou, em 1990, as propostas para o Plano Plurianual de Investimentos, para a Lei de Diretrizes Orçamentárias e para o Orçamento que vigorariam de 1991 a 1995” (MATOS, 2002 p. 75).

Em relação à política social, o governo de Collor estabeleceu 02 (dois) aspectos: a desfiguração dos direitos sociais e a desorganização burocrática das políticas sociais. A desfiguração de direitos sociais tinha como meta realizar reformas nas políticas sociais,

Plano Decenal (PD) deve permanecer aberto a novas contribuições, necessárias para dar conta da imensa complexidade do diagnóstico levantado (ABICALIL, p. 37, 1993).

adequando aos ideais do neoliberalismo, defendendo inclusive a privatização do ensino e de serviços públicos, e a desorganização burocrática previa a omissão do governo em relação as políticas sociais, ou sua atuação com vistas de ampliar a política social como mecanismo de troca e interesses da política (FAGNANI, 2005). Dessa maneira, o mercado passou a delinear os setores da economia, saúde, educação, cultura.

Governo de Collor também foi marcado pela elaboração de alguns programas como: “O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), O Programa Setorial de Ação do governo Collor na área de educação (1991- 1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991)” (YANAGUITA, 2011, p. 04). O PNAC tinha como objetivo a criação de cinco mil Centros Integrados de Assistência às Crianças – Ciac’s. O Programa Setorial de ação do Governo Collor tinha como objetivo proporcionar uma revolução tecnológica ao Brasil, assim a educação tinha de ser gestada de maneira democrática. Desse modo, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são inseridas na educação. E o Plano de Reconstrução Nacional de 1991 com o principal objetivo uma reforma no Estado, possibilitando a modernização da economia. A educação também era um setor importante para esse projeto estando vinculada a Teoria do Capital Humano (THC)¹⁷ e teria que se adequar as necessidades econômicas do país (YANAGUITA, 2011). Mesmo com todos esses projetos, o governo distanciava seus ideais em relação ao PPA.

Foi iniciada uma revisão do plano, para o triênio 1993/95, concluída com a aprovação da Lei nº 8446, de 21/06/96 que foi praticamente ignorada, dado que, à mesma época, tinha início o processo de denúncias de corrupção no governo federal (MATOS, 2002, p. 76).

No ano de 1992, Pedro Collor de Mello¹⁸ realiza denúncias contra Paulo César Farias, o tesoureiro do governo Collor. Essas denúncias eram relacionadas a loteamentos de cargos, propinas, entre outros. Diante desse cenário a população reivindicava que o governo

¹⁷ Como explica o economista Theodoro Schultz (1962), a noção ou conceito de capital humano por ele elaborado surgiu no anos de 1956-57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento face à sua perplexidade ante os fatos de que os conceitos por ele utilizados para avaliar capital e trabalho estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção (FRIGOTTO, 2009. Dicionário da Educação Profissional em Saúde).

¹⁸ Era irmão de Fernando Collor de Mello, o qual denunciou o presidente por corrupção e desvio de dinheiro público. As acusações geraram uma investigação que comprovou os atos ilegais do presidente e o aproveitamento do dinheiro que teria sido confiscado da poupança dos brasileiros, culminando com o primeiro processo de impeachment do Brasil. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/fernando-collor-de-mello/>.

fosse investigado. Assim, nasce o movimento dos “Caras pintadas”¹⁹ e, pressionado pelos movimentos populares, é instituído uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para investigar as denúncias realizadas. Uma série de denúncias possibilitou o processo de *Impeachment* do governo de Collor e em 1992 assume o governo o vice de Collor, Itamar Franco. Por assumir um governo pós *Impeachment* Itamar Franco (1992-1994) enfrentou algumas dificuldades em relação à economia e precisou rever o PPA. Entretanto o plano revisado não foi votado pelo Congresso Nacional devido à instabilidade orçamentária (MATOS, 2002).

Murilo Hingel então ministro da Educação e organizou o projeto do Plano Nacional de “Educação para todos”, utilizou grande parte de sua gestão para elaborar o documento. O desfecho desse plano orienta o modelo de educação exposto ao Brasil. Como já fora previsto na Constituição Federal de (1934), em seu artigo 150, alínea “a”, é responsabilidade do Estado “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). Na Constituição Federal de 1988, no artigo 214, é reforçado o que já era previsto na CF/1934. Vejamos:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos [...]” (BRASIL, Constituição Federal, 1988, p.125).

A meta principal do Plano Decenal de Educação para Todos no Brasil, elaborada pelo Ministro da Educação no governo de Itamar Franco, era que:

“em dez anos (1993 a 2003), crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (erradicação do analfabetismo)” (MENEZES, 2001).

¹⁹ Os Caras Pintadas representou um movimento estudantil brasileiro ocorrido em 1992. Ele surgiu como resposta aos esquemas de corrupção envolvendo o presidente da república, na época, Fernando Collor de Mello. O movimento tinha como objetivo principal o *Impeachment* de Collor. Recebeu esse nome pois os jovens saíram às ruas com as caras pintadas pelas cores da bandeira do país. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/caras-pintadas/>.

Contudo, em 1994 o Banco Mundial propunha uma educação voltada para o trabalho, como demonstra o documento denominado *Higher Education – The lessons of experience* (1994), que reforça a ideia de ensino técnico, no sentido de que as universidades deveriam ser faculdades e institutos técnicos de curta duração. Percebemos a influência desse órgão de financiamento no direcionamento das políticas educacionais brasileiras.

A Unesco publicou no Brasil, no ano de 1998, o Relatório Delors, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, com a presença do Ministro da Educação Sr. Paulo Renato Costa Souza. Esse Relatório foi apresentado na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sendo coordenada pelo francês Jacque Delors, com o objetivo de pensar ações e caracterizar o papel que a educação deveria assumir, pois pensar a educação torna-se cada vez mais pertinente, visto o “desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação” (DELORS, 2010, p. 13). “O relatório Delors é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade” (SHIROMA, 2011, p. 55).

[...] o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico [...] Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes (SHIROMA, 2011, p. 55).

Para que os aspectos citados no documento sejam realizados na escola, Delors enfatiza que seria necessário “aprender a aprender”, elemento utilizado para compor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1995), que serviriam de referência para elaboração dos currículos de todas as escolas do Brasil (SAVIANI, 2013).

A educação atrelada ao Neoliberalismo domina o cenário das políticas educacionais brasileiras, vista sob a ótica neoliberal os trabalhadores deveriam ser competitivos e criativos. O Neoliberalismo advém de um projeto hegemônico cujo objetivo é buscar solução para crise do Capitalismo, se caracteriza como algo novo e se reproduz a fim de gerar novas dinâmicas para o modo de dominação capitalista. (GENTILI, 1995). Dessa forma, Gentili (1995, p. 193), ressalta que “as perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico”. Porque a educação aos moldes do capital trabalha para atender a demanda do mercado, desenvolvendo o setor econômico.

Nesse sentido, a Teoria do Capital humano (2006) de Frigotto enfatiza que o trabalho individual é uma riqueza para o setor produtivo e responsável pelo crescimento econômico do país, reforçando a ideia do modo de produção capitalista, o qual gera desigualdades, isso provocado pela única mercadoria que os trabalhadores têm: a sua força de trabalho (FRIGOTTO, 1984).

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as propostas governamentais contribuíram para que o setor privado dominasse setores públicos por meio de parcerias não governamentais, ou seja, o poder público atendia as demandas do setor empresarial, o que contribuiu para o aprofundamento da desigualdade social e econômica, sendo assim, “expressam o caminho trilhado para colocar em prática as medidas neoliberais decididas em escala mundial para aplicar aos países emergentes como o Brasil” (PIZZATO, 2001, p.120). Neste governo ocorreram as principais investidas do neoliberalismo, para tanto, foi necessário realizar uma reforma no Estado, Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sendo Luiz Carlos Bresser Pereira ministro e responsável pela elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (OLIVEIRA, 2010). O objetivo do Plano Diretor é realizar reconstrução da administração pública.

“Constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados” (BRASIL. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado, 1995, p. 06).

Posterior a reforma do Estado com a CF/88, tem-se a necessidade de adequação das diretrizes nacionais em relação a nova realidade educacional, deste modo a LDB/71 foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual foi marco no governo de FHC, pois possibilitou muitos debates sobre a educação, estando a LDB a margem dos interesses públicos e privados (DEMO, 1997). A aprovação da LDB (1996) também conhecida como, “Lei Darcy Ribeiro”, teve a presença significativa o Senador Darcy Ribeiro em sua elaboração. Podemos ressaltar que envolve interesses econômicos, como questões orçamentárias em relação às instituições públicas e privadas, reforça a importância de formação para professores. Portanto, para que as prerrogativas anunciadas na LDBEN (1996) acontecessem, tornavam-se necessários investimentos (DEMO, 1997). “Sem dúvida,

sobretudo numa sociedade capitalista, o peso de uma Lei se mede principalmente pelos recursos financeiros que mobiliza” (DEMO, 1997, p. 53). A legislação reflete situações de poder e forças e promulgada, produz efeitos ao setor educacional. A lei pode delinear os rumos da educação, mas também pode “maquiar” o verdadeiro cenário educacional.

Como anunciado anteriormente, a CF/34 em seu no artigo 150, estabeleceu como sendo competência do Estado estabelecer um Plano Nacional de Educação (PNE), que foi estruturado em 1996, proposto para vigorar de 2001 até 2010. No artigo 152 da CF/34, definiu-se que Conselho Nacional de Educação (CNE) faria a elaboração do PNE. No inciso I, do art. 9º, da LDB/96 enfatiza que é tarefa da União elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Depois de três anos, o PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), transformando-se na Lei Federal nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Em equidade com o processo de preparação do Plano Nacional de Educação, temos a articulação das ações em torno elaboração da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em (1995-1996), pelo Ministério da Educação (MEC), estando como Ministro Paulo Renato Souza. Os PCNs surgem em um contexto mais amplo de reformas educacionais. A ideia do MEC “nada mais é do que um modelo de educação que visa responder aos interesses do Capitalismo. Prova disso foi o MEC elaborar os PCNs, por exemplo, a partir de pareceres de especialistas estrangeiros e experiências internacionais” (OLIVEIRA, 2010 p.04). Entretanto, os Pcn's estão relacionados com os propósitos do Plano Nacional de Educação ao propor uma educação voltada à cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) têm como objetivo “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 4). Ou seja, temos um documento que idealiza o sistema educacional Brasileiro. No entanto, ele não é pensado e articulado para ser eficaz, no tempo em que não há preocupação com políticas de desenvolvimento no nível de estrutura e formação de professores não se pode querer resultados há nível de uma nação desenvolvida e preocupada com o ensino público e de qualidade.

Uma das contradições existentes nos PCN's pode ser apontada como a distância do documento em relação à escola pública brasileira, ou seja, o texto em si é bem escrito e com reflexões importantes, mas não traduz a realidade educacional brasileira.

Kaercher (1997) ressalta que a qualidade da educação não ocorre pelos PCN's, mas sim por políticas públicas efetivas que se preocupem com a qualidade do ensino público. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (1996, p. 88) lança parecer destacando que:

[...] não está suficientemente enfatizada a necessidade de investimentos públicos importantes na melhoria das condições físicas das redes de ensino, nos equipamentos e materiais pedagógicos disponíveis para uso de crianças e adultos, na qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, na busca de patamares salariais dignos e na estruturação de planos de carreira que incentivem seu aprimoramento profissional (ANPED, 1996, p. 88).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais aproximam a escola do que os autores chamam de mundo do trabalho, nos quais se recuperam os termos como “competências e habilidades”, para a educação se adequar ao setor produtivo e servir como processo formador de mão de obra, sendo fortemente criticado também por disseminar valores neoliberais.

Ao aproximar o processo de aprendizagem ao chamado “mundo do trabalho” como objetivo da escolarização, o Plano Decenal corroborou com as premissas indicadas no encontro de Jontien de criar “padrões” de aprendizagem a serem alcançados a partir das referências dessa nova forma de produzir do sistema do capital, chamada reestruturação produtiva. (SOARES, 2013, p. 149)

Para Oliveira (2010), “[...] a LDB 9.394/96 foi a propulsora, de certa forma, de um posterior processo de reforma curricular que, neste caso, resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (OLIVEIRA, 2010, p.10).

Do ponto de vista conceitual o PCN cumpre esse papel como currículo oficial do Estado brasileiro e apresenta como estrutura um destaque ao “como fazer” e que, esse elemento o caracteriza como um currículo por competências (no caso do PCN do ensino fundamental muito vinculado aos temas transversais) e que as disciplinas de referência constituem uma segunda parte do documento. (SOARES, 2013, p. 152).

Como qualquer outro documento os PCNs têm finalidades específicas, neste caso, à luz do Neoliberalismo, desonerando o Estado de sua responsabilidade e atribuindo-a ao povo.

Sendo assim, os PCNs foram um dos documentos norteadores que antecederam a propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que estão previstas na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e contam com a participação de inúmeros órgãos, entre eles o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de professores, representantes municipais, estaduais e membros da rede privada. Esse documento orientará o planejamento curricular das escolas, a avaliação e o desenvolvimento de suas propostas, as quais são discutidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Enquanto documento, temos Diretrizes para cada modalidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio. Mesmo que as Diretrizes possuam cunho obrigatório, elas possibilitam cada Estado e Município desenvolver seu currículo de forma “autônoma”, desde que respeite as áreas do conhecimento pré-estabelecida pelas diretrizes nacionais (Brasil Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, 2013).

Nesse sentido, no governo de FHC, temos a elaboração e implementação dos PCNs. Embora seja parâmetro curricular não obrigatório para a educação brasileira, esse documento não traduz a realidade escolar, considerando as diversidades existentes no contexto de escolas e sociedade. Assim, buscaremos discutir a Geografia nos PCNs com vista a verificar de que forma as políticas engendradas pelos governos neoliberais se traduziram em currículos a serem desenvolvidos na escola.

2.1. A Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A partir do que fora exposto anteriormente buscamos compreender a Geografia que se faz presente nos PCNs, com a finalidade de perceber as possíveis contribuições para o ensino. Segundo Soares (2013), a Geografia era criticada por ter uma abordagem positivista ou marxista e, de acordo com o autor supracitado, o PCN de Geografia privilegia uma abordagem fenomenológica.

No caso específico dos PCN de Geografia para o Ensino Fundamental, foram várias as críticas apresentadas. A principal delas diz respeito ao caráter autoritário e centralizador da proposta, na medida em que, em seu processo de elaboração houve pouco debate e participação dos professores do Ensino Fundamental, os principais agentes do processo educacional. A partir do processo de elaboração ficou implícita uma concepção de professor como mero executor de tarefas, incapaz de formular propostas de ensino (NUNES, 2012, p. 96).

O ensino de Geografia fora tradicionalmente visto como exaustivo e desinteressante, uma vez que na maioria das vezes os alunos não estabeleciam relação entre os conteúdos geográficos com a sua vida, seu cotidiano. Sobremaneira, os conceitos geográficos são trabalhados de forma estanque sem conexão com os conteúdos escolares e a vida dos estudantes.

Defendemos que compreender a importância da Geografia possibilita melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Porém, articular a orientação constante no documento (PCNs) com a realidade escolar é algo complexo, visto que ele não atende necessariamente a demanda do mercado e dos sujeitos da escola. A Geografia precisa ter sentido e significado para os estudantes, possibilitando que eles se tornem cidadãos participativos na sociedade.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo (CALLAI, 2005, p.228 e 229).

Desse modo, é importante trabalhar os conceitos básicos da geografia: região, território, paisagem, lugar, espaço. A reflexão e ação desses conceitos podem possibilitar no desenvolvimento dos estudantes e colaborar no ensino e aprendizagem escolar, já que por meio da Geografia poder-se-á expandir os conhecimentos e contribuir para a percepção das relações entre os estudantes e o mundo em que vivem. De acordo com o PCN de Geografia, “o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva” (BRASIL, 1998, p. 25).

Na organização do PCN de Geografia, assim como das demais disciplinas do currículo escolar, existe uma breve menção aos pressupostos teóricos da Geografia, abordando seu caminho como ciência e como disciplina escolar. Depois há algumas orientações para trabalhar a Geografia na escola. O documento é embasado em princípios filosóficos, quais sejam: princípios estéticos, políticos e éticos.

Para Straforini (2014, p. 49), “os PCNs de Geografia foram marcados pela negação do debate e pela imposição de um projeto ideológico já pronto.” Dessa forma, a crítica não se constrói apenas pelo fato de ter sido elaborado por especialistas, mas pela ausência do debate, ausência de diálogo com a comunidade escolar. Outro elemento centralizador das

análises críticas foi referente aos pressupostos teórico-metodológicos que compõe o documento, em alguns momentos defende a Geografia como filosofia das técnicas, em outros, Geografia humanística, ou ainda Geografia marxista, mesmo havendo algumas críticas no próprio texto do documento, entretanto este caráter eclético vem acompanhado de uma valorização da Geografia humanista fenomenológica (STRAFORINI, 2014).

As críticas aos PCNs também se referem às incoerências nas definições dos conceitos das categorias geográficas, as quais muitas vezes se utilizam de sinônimos. Ou seja, não está claro no documento quais os conceitos que a Geografia deveria trabalhar. O documento é de difícil compreensão devido às diferentes interpretações que podem ser feitas. A partir disso, podemos nos questionar sobre o que fazer, quais medidas adotar para que possamos aproximar o documento dos PCNs de Geografia à realidade.

Em primeiro lugar, constata-se a dificuldade que os professores têm de acesso aos PCN. Muitas vezes, ao professor é destinado o papel de fazer e não de conhecer e pensar a respeito do que está fazendo. Vai daí que os documentos legais ficam, na sua maioria, guardados na escola, não sendo material de estudo, para organização das atividades escolares, para formação e aprendizado dos docentes (CALLAI, 2014, p. 34).

A Geografia em 1934 marcou a passagem do positivismo que sustentava as ciências humanas assim temos no documento uma lembrança a essa vertente que se consolidava nessa época nas faculdades brasileiras. Em relação aos conceitos que já mencionamos temos nos PCNs a categoria lugar e paisagem como sendo recuperados pela nova Geografia.

O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas resultantes das interações entre o homem e a natureza. Atualmente, a categoria de lugar, assim como a de paisagem estão sendo recuperadas pela nova Geografia, em uma nova dimensão. O lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem (BRASIL, 1998, p. 19).

A geografia não está restrita em ensinar a fazer mapas e gráficos, sabemos que o saber geográfico possibilita instrumentalizar os alunos para que compreendam a realidade a sua volta e sejam agentes de transformação do ambiente em que vivem considerando as categorias geográficas.

No entanto, as DCN, propõem desígnios que deverão estar traçados e pensados para o desenvolvimento de políticas educativas e pedagógicas, segundo a resolução do CNE/CEB de 07/2010 que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino fundamental, são princípios éticos, políticos e estéticos, que deverão nortear a educação. E, para que estes princípios sirvam de embasamento, o mesmo parecer estabelece como o currículo escolar deve ser constituído.

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (CNE/CEB no 07/2010, p.03).

Com base neste entendimento de currículo, o documento também informa do fato do ensino fundamental já ter uma Base Nacional Comum que deverá ser organizada em cada sistema de ensino, articulada com as DCN. Entretanto, podemos perceber na resolução do CNE/CEB no 07/2010 que os conteúdos já estão pré-estabelecidos, de acordo com o artigo 12:

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (CNE/CEB no 07/2010, p.04).

Os PCNs marcaram o modo de se fazer e pensar a Geografia na escola. Foi um documento importante, pois orientou o currículo das escolas brasileiras. A geografia, assim como as demais disciplinas do currículo básico, foi influenciada pelas orientações teóricas metodológicas previstas nos PCNs. A concepção do aprender a aprender conduz o desenvolvimento deste documento, formando um pilar importante que norteia a estrutura das concepções curriculares que viriam posteriormente. Se aprender a aprender é fundamental, o professor não é mais aquele que ensina, pois o aluno aprenderia a estudar, adquirir conhecimento, estando como função do professor apenas auxiliar no processo de aprendizagem que o aluno irá construir. Será mesmo que a função do professor é apenas

auxiliar? Que o aluno poderá aprender e se apropriar do conhecimento por ele mesmo, sem intervenção, sem provocações ao desenvolvimento do conhecimento científico.

Como abordado nesta pesquisa, percebemos que os currículos educacionais são frutos das políticas econômicas, ora pautadas em ideologias liberais, ora em noções conservadoras. Os PCNs impulsionaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular implantada em todo território nacional em 2018.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para abordarmos a temática da Base Nacional Comum Curricular necessitamos entender os Governos em que este documento ganhou forma e, por fim, como se consolidou. Desse modo, vamos abordar as principais políticas educacionais do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e, posteriormente, finalizaremos com algumas políticas para educação estabelecidas no Governo de Dilma Rousseff (2011-2016).

Primeiramente, vê-se que o Governo de Lula foi marcado por programas sociais que trouxeram mudanças significativas para a economia brasileiras, muitos desses programas em defesa da classe baixa. Um programa que obteve destaque em seu governo foi o Bolsa-Família, criado pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004. A finalidade desse programa é transferir renda para as famílias pobres e em condições de extrema miséria. Esse programa representa uma reformulação do programa Bolsa-Escola criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (OLIVEIRA, 2009). Lula manteve-se em grande parte a dar sequência as políticas d e FHC. Outros programas que também foram importantes no seu governo foram o ProJovem²⁰ e o Primeiro Emprego²¹, os quais desenvolveram na educação um papel fundamental que possibilitou a formação de outros programas sociais voltados aos mais pobres.

No contexto das reformas e políticas educacionais, em 2006 temos a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que abrangia outros programas que contribuía com a educação básica. Concomitante a isso, havia a busca por uma nota boa no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, sendo uma referência para indicar a qualidade da educação. “O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil” (OLIVEIRA, p. 205, 2009). Condições que buscam alcançar a média seis, obtida pelos países desenvolvidos.

Também no governo Lula, temos a criação de novas políticas educacionais, a exemplo das Diretrizes Nacionais e os Indicadores de avaliação e qualidade como a Provinha Brasil (2007), destinada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, com a intenção de verificar a qualidade da alfabetização e letramento dos estudantes e faz parte

²⁰ Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. Programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental (OLIVEIRA, p.204, 2009).

²¹ Lei n. 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE (OLIVEIRA, p.204, 2009).

do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A Prova Brasil e Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo de verificar a qualidade do ensino através de questionários aplicados aos quintos e nonos anos do ensino fundamental, com questões de língua portuguesa com ênfase em leitura e interpretação e matemática em resolução de problemas (MEC, 2018). Tais avaliações corroboram com a lógica do mercado, instigando competição entre notas, pois o objetivo é atingir a média que o MEC propõe para educação brasileira.

Em relação aos investimentos oriundos do governo federal para educação no Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela emenda constitucional nº 53/2006 regulamentado pela lei nº 11.494/2007 e pelo decreto nº 6.253/2007. O FUNDEB substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Esse fundo é específico a cada estado é formado por recursos oriundos de impostos estaduais. Além desses recursos, faz parte do fundo uma parcela de recursos do governo federal, o recurso gerado é redistribuído para investimentos na educação básica (MEC, 2018).

Além dos fundos para investimentos para educação, no governo Lula tem-se a criação de 14 novas universidades federais e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei 11.892/2008. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela lei nº 11.096/2005, “estabeleceu mais de 700 mil vagas nas universidades privadas a jovens das classes populares” (WALOW, p. 13, 2014). Em seguida, no governo Dilma, ocorre o seguimento desses investimentos e a criação de outros importantes programas que possibilitam o acesso e qualidade na educação brasileira.

O governo Dilma Rousseff (2011-2016) é marcado pelo seguimento de políticas assistencialistas que se efetivaram no governo anterior. Um dos grandes investimentos que Dilma propõe em seu governo é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei 12.513/2011, tendo como público os estudantes do Ensino médio da rede pública e privada, bem como trabalhadores que se beneficiam de outros programas sociais do governo. Esses alunos recebem uma ajuda financeira para poderem permanecer nos cursos (WALDOW, 2014).

O artigo 2º da lei 12.513/2011 indica os alunos beneficiados pelo PRONATEC:

Art. 2º - O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
II - trabalhadores;
III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

§ 1º - Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º - Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º - As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No geral, nota-se que o PRONATEC atende a população marginalizada e pessoas desempregadas. A partir de 2012 esse programa passa a formar mão de obra através de cursos técnicos em instituições habilitadas pelo MEC. “As políticas de ensino tecnicista, que vieram com o respaldo do liberalismo econômico prosseguem, com uma nova roupagem, agora sob o espectro do neoliberalismo” (WALDOW, p. 16, 2014). Embora haja o aumento de escolas e universidades para o acesso à educação das classes menos favorecidas, nota-se que a escola para os trabalhadores continua voltada para a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Podemos notar que os inúmeros indicadores que cercam o ambiente escolar, a exemplo da nota do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) criado em 2000. ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), primeira versão ocorreu em 1998 e IDEB (2007), são indicadores que servem para medir qualidade do ensino e das escolas. A busca por melhorar estes índices acaba causando preferências em alguns conteúdos e deixam-se de lado outros, que podem auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Essas são questões que permeiam a realidade dos currículos que buscam unificação do ensino.

Ao conhecermos as políticas educacionais ao longo do tempo percebemos a relação que possuem com o desenvolvimento econômico e social do país. Isso porque para entender os efeitos de Base Nacional Comum Curricular não basta à compreensão literal do documento propriamente dito, necessária é a percepção das relações políticas que envolvem a temática. Neste capítulo buscaremos explorar alguns elementos da BNCC e o componente

curricular de Geografia exposto no último documento promulgado. A elaboração desse documento é marco para o desenvolvimento das políticas públicas na educação e é também o momento para perceber os interesses que circundam o cenário educacional, as disputas de poderes que estão vinculadas com a educação pública brasileira.

O neoliberalismo influencia as estratégias de controle social providas pelo Estado regulador, promovendo ações vinculadas com os interesses dos organismos internacionais fortemente, marcando o cenário político e social da década de 1990. A educação no Brasil havia que “atualizar-se” para atender a demanda do mercado.

Temos uma educação voltada para a qualificação da classe trabalhadora, objetivando que a mesma sirva de mão de obra para a classe capitalista, além do desenvolvimento de uma educação dita “cidadã”. É sempre válido lembrar que estas formas de educação camuflam, escamoteiam e não pretendem romper com a lógica imposta pelo capital, contribuindo assim para a reprodução desta forma de sociabilidade desumanizada (LIMA, 2019, p. 46).

A lógica de impor os ideais dos organismos internacionais como discurso das habilidades e competências deriva desde o período da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais passando (LDB 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010, a Lei 13.005 de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (LIMA, 2019). O currículo nacional vai delinear os caminhos da educação brasileira, sendo esses marcados por políticas públicas eficazes ou por elementos gerais que não atendem as necessidades da educação brasileira. A Constituição de 1988 no seu artigo 214 enfatiza a importância de um Plano Nacional de Educação. Ao longo da história esses projetos de currículo nacional foram se consolidando, apesar de serem alvo de debates e discussões.

O aspecto da igualdade de acesso e oportunidade tratado no Art. 206 da Constituição Federal, aparece distorcido no texto da BNCC. É impossível de ser garantido reduzindo sua efetivação via um currículo de caráter homogêneo que, historicamente, tem afastado os setores da população que não cabem no pensamento hegemônico, em seus modelos e intenções (SENA, 2019, p. 20).

A proposta de elaboração do documento da BNCC está prevista na meta 7 do Plano Nacional de Educação de 2014, que visa a qualidade da educação básica, com a finalidade

de atingir médias para o Ideb. Em relação ao documento, a estratégia 7.1 afirma que é necessário:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014).

De modo geral, o PNE busca incorporar o direito à educação de qualidade. Para, tanto, se faz necessário a concretização da meta (nº 20)²² do Plano Nacional de Educação que afirma ser preciso ampliar o investimento em educação, sem isso o direito à educação pública e de qualidade é afetado. “E é esse o elemento fulcral para análise da BNCC: o seu contexto e a lógica orientadora do Projeto de Brasil que se delineia na contramão do Brasil que a Constituição Federal de 1988 assumiu” (GONÇALVES, 2019, p. 79). A BNCC não é caracterizada como currículo, mas uma base a qual os currículos deverão ser produzidos (MICARELLO, 2019). Sendo assim, ela perpassa os meandros do currículo escolar e se faz fundamental no processo de ensino aprendizagem, visto que orienta parte e/ou total dos documentos que embasam o cenário educacional.

O documento da BNCC vem sendo discutido desde 2015, no Governo de Dilma Rousseff (1º de Janeiro de 2011 - 31 de Agosto de 2016, no qual havia como Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro (06 de abril de 2015 - 01 de outubro de 2015). O MEC com o Consed e a Undime criou a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, assinada pelo então Ministro, que instituiu a Comissão de especialistas para elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, sendo esses os responsáveis pela 1ª versão do documento. Em julho de 2015, ocorreu o Seminário Internacional sobre a BNCC em Brasília com especialistas nacionais e internacionais. No mês de setembro surgiu a 1ª versão. E, entre os meses de março a maio de 2016, as contribuições foram sistematizadas para que em maio tivéssemos a 2ª versão do documento. Nos meses de junho a agosto, a 2ª versão vai aos seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime, de acordo com os órgãos organizadores foram mais de 9 mil participantes, entre professores, gestores e alunos. O MEC cria a portaria nº 790, de 27 de julho de 2016 que institui o comitê gestor

²² Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (PNE, 2014, p. 61).

da BNCC e reforma do Ensino Médio para acompanhar e encaminhar a proposta final do documento, estando como Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho (12 de maio de 2016 - 06 de abril de 2018).

Em abril de 2017 no Governo de Michel Temer (31 de Agosto de 2016 - 1º de Janeiro de 2019) tem-se a 3ª versão do documento, de modo que entre os meses de junho a setembro ocorreram audiências públicas do CNE. Em 15 de dezembro houve a aprovação final e em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada. Em abril de 2018, tem-se a entrega da parte da BNCC do Ensino Médio sendo que, de maio a setembro aconteceram as audiências do CNE, em 04 de dezembro o documento foi aprovado no CNE e em 14 de dezembro de 2018 é homologada a parte do ensino médio. A BNCC foi elaborada com fundamento na CF/88, a qual fixa os conteúdos mínimos para a formação básica dos estudantes.

O documento da Base Nacional Comum Curricular vem para romper com elementos da fragmentação dos conteúdos, ocasionando a separação das áreas. A BNCC traz princípios norteadores, éticos, políticos e estéticos, além de abordar a formação humana integral e construção justa e solidária da sociedade. Outro elemento principal do documento é a unificação, o discurso de que a BNCC pode unificar os conteúdos trabalhados em todas as escolas do país para melhorar a qualidade do ensino. A Base Nacional Comum Curricular é um documento muito bem escrito, com várias revisões de profissionais competente. No entanto, unificar o currículo das escolas desconsidera a realidade local de cada região e, a exemplo de outros documentos norteadores, estabelece visão de dominação da população, visão elitista.

Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contrademocrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC. Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado (SENA, 2019, p. 20).

Considerando que o Brasil possui território com porções distintas, para manter a igualdade e equidade na educação como o documento prevê, seriam necessários intensos

investimentos na educação, mas, mesmo assim, não conseguiríamos igualar todos os estudantes brasileiros, pois em um sistema econômico no qual prevalece os interesses do mercado é inviável fornecer as mesmas condições econômico-social a todos os alunos do país. “O Brasil, como reconhece o texto da BNCC, é um país de amplas dimensões territoriais e culturais e, por essa condição, devemos nos colocar alertas sobre um dos elementos mais tensos do documento, a proposta de homogeneização do currículo” (SENA, 2019, p. 18). Desse modo, a BNCC não reconhece verdadeiramente as diversidades em consonância com o conhecimento escolar.

Essa proposta de homogeneização do currículo não está restrita apenas a escola básica, mas também nos cursos de licenciaturas, nas formações continuadas, sistemas de ensino estadual e municipal.

A BNCC prevê alterar os cursos de licenciaturas e os planos de formação continuada dos sistemas de ensino estadual e municipal. Nos dois documentos, evidencia-se a intenção e homogeneização do currículo, tanto da formação de professores, quanto da Educação Básica, trazendo graves implicações para a autonomia dos estados, municípios, universidades, escolas e para docência. O ensaio é um alerta e ao mesmo tempo, um chamado à reflexão e resistência ao que estas políticas representam (SENA, 2019, p. 16).

A homogeneização estabelece papel diferenciado de universalização. Assim, as políticas educacionais possuem ação direta sobre o currículo escolar. Esse elemento, entre outros, está relacionado com os organismos internacionais que financiam a educação no Brasil e que têm influência no setor educacional.

O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso. Esse fato é suficiente para não aceitar em silêncio o que a BNCC propõe. É inaceitável que o projeto da educação pública no Brasil esteja sendo traçado por órgãos privados e isto não pode ser, em nenhuma hipótese, ignorado (SENA, 2019, p. 24).

Devido às condições educacionais em que a população menos favorecida se encontra, ficam a mercê do conhecimento, do acesso ao mínimo e necessário aos conhecimentos escolares básicos, o que causa empobrecimento na educação.

Quando falamos de empobrecimento, queremos dizer que há questões fundantes no campo do conhecimento, do acesso aos conteúdos clássicos,

no campo do currículo, que historicamente foram negadas à classe trabalhadora e que nós precisamos enfrentar (SENA, 2019, p99).

Questões assim são, ao longo dos anos, “mascaradas” por meio de belos discursos e de currículos bem escritos.

3.1 Interpretações sobre o ensino de Geografia na Base Nacional Comum Curricular

No contexto de elaboração da BNCC, notamos que a disciplina de Geografia é um componente curricular com objetivos de aprendizagem a serem seguidos em todas as escolas do Brasil, o desenvolvimento dos objetivos devem estar de acordo com o sistema nacional, permitindo que o acesso aos conteúdos possibilitem aos alunos obterem boas notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). São estes índices, boas notas, que é o motor propulsor que move a educação. Nesse sentido, para efetivação do currículo da BNCC, além de bons índices, é necessário que os estudantes brasileiros tenham condições mínimas de acesso ao ensino. Embora os indicadores revelem algumas informações esses não mostram o aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas existentes.

Neste cenário é implantada a Base Nacional Comum Curricular, documento capaz de aumentar cada vez mais as desigualdades existentes na educação brasileira, sem considerar a realidade de cada escola de nosso país, tendo em vista as péssimas condições de infraestrutura das escolas e as condições de trabalho e desvalorização profissional dos professores.

Para Saviani (2014), há uma tendência dos municípios pobres terem um ensino pobre, enquanto os municípios ricos um ensino melhor. Assim, torna-se claro a importância de haver de fato um sistema nacional de Educação, como previsto no PNE, para articular as questões curriculares com investimentos e melhores condições para educação.

É importante trabalhar os conceitos básicos da geografia: região, território, paisagem, lugar, espaço, com significado. A reflexão desses conceitos possibilita o desenvolvimento do sujeito e colabora na aprendizagem escolar, ou seja, a Geografia no currículo escolar permite expandir os conhecimentos e contribui para percepção das relações entre os sujeitos e o mundo em que vive. Os mesmos conteúdos compõem os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, que vão se articular com as áreas do conhecimento, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Para tanto, a BNCC vem articular com os elementos principais dos documentos anteriores, PCNs por exemplo. O componente curricular Geografia é apresentado com um histórico sistematizando a Geografia no século XIX, aponta as possibilidades de interdisciplinaridade, conceito, objeto de estudo, para o ensino fundamental até ensino médio. O raciocínio geográfico é um elemento que compõe esse texto e seus princípios são: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Princípios estabelecidos para auxiliar e estimular o desenvolvimento do pensamento geográfico. A BNCC de Geografia também está organizada com base nos conceitos de: Espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem.

A parte da Geografia foi dividida em cinco unidades temáticas organizadas ao longo do ensino fundamental: O sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambientes e qualidade de vida. Os elementos que fundamentam o ensino de Geografia na Base expõem para o leitor uma diretriz tecnicista, sem problematização do conhecimento geográfico, descrevendo a introdução das ciências humanas da seguinte forma:

Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais (BRASIL, 2018, p. 353).

E, ao olharmos para o texto introdutório da Geografia na BNCC, notamos que não há as mesmas referências, o texto referente a parte geral das ciências humanas se distancia do texto da Geografia. No decorrer do documento está nítido o caráter de aplicação, principalmente com a existência de competências e habilidades em relação aos objetivos a serem alcançados. Favorecendo mais a descrição dos conteúdos do que o desenvolvimento de questões conceituais que envolvem o ensino e aprendizagem de Geografia. Enfim, a quem são direcionados os conteúdos? “Observamos que esses sujeitos estão presentes apenas na forma de uma categoria abstrata denominada por “aluno”. Esse é outro problema que o tecnicismo e a racionalidade técnica deixaram como marca da proposta” (GUIMARÃES, 2018, p. 1046). Ou seja, o texto introdutório também não aborda a infância e a juventude, etapa que esse documento se destina. Afinal, é sobre o desenvolvimento da aprendizagem de crianças e jovens que estamos discutindo.

Outro ponto interessante para pensarmos no documento são os conteúdos, elementos fundamentais do currículo, sendo necessária a escolha adequada e o

aprofundamento para o aluno ampliar seus conhecimentos. “É preciso ir além, sabendo que aprender geografia é uma atividade intelectual e que só há engajamento do aluno quando este confere sentido à atividade realizada” (GUIMARÃES, 2018, p. 1047). Desse modo, notamos que os conteúdos da BNCC são relevantes, mas também há uma grande quantidade de conteúdos.

A proposta apresenta os conteúdos de forma pormenorizada no sentido do excesso, da quantidade. Se, por um lado, o texto introdutório é enxuto e econômico, isso não se verifica nas tabelas destinadas às especificações e aos desdobramentos dos objetos do conhecimento, pois nelas prevalece a superabundância (GUIMARÃES, 2018, 1048).

Assim, percebemos o excesso de conteúdos e empobrecimento dos conceitos, considerando a forma com que é organizado o documento, na medida em que são apontados muitos conceitos no decorrer da proposta das ciências humanas, mas muito pouco aprofundamento teórico para o professor. “Não há, entretanto, menção a alguma referência teórica para que o professor possa se apropriar melhor do referido conceito, o que é um problema para o desenvolvimento das práticas pedagógicas” (GUIMARÃES, 2018, 1048). Podemos compreender que não havendo uma fonte com conceito explícito, tem-se variadas interpretações dos mesmos conceitos geográficos.

No documento há preocupação com as temáticas das diferenças étnico-raciais e diversidade étnico-cultural, havendo menção a identidade sociocultural, povos indígenas, quilombos, também pontuam sobre a crise ambiental, transformações da biodiversidade e assim por diante. Todos estes elementos são necessários para ensino aprendizagem de Geografia, observado como ponto positivo do documento. No que se refere a desigualdade social não há a mesma ênfase, aparece como objeto de conhecimento no quinto ano do ensino fundamental, “diferenças étnico-culturais, étnicos-culturais e desigualdades sociais” (BRASIL, 2018, p. 376). Considerando que cerca de 32 milhões de crianças e adolescentes brasileiras passam por alguma situação de pobreza, sendo falta de saneamento básico, de moradia, trabalho infantil, não tem acesso à educação (UNICEF 2018), são questões importantes a serem trabalhadas nas escolas. Muitas vezes olhamos para o currículo acreditando que os desafios são apenas metodológicos. Porém, eles são muito mais que isso, são aqueles encontrados na vida, aqueles desafios que as mãos e o ensino do professor não alcançam, mas é possível melhorar estas condições por meio de investimentos e olhar mais atento para educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo percebemos inúmeras mudanças ocorridas no cenário educacional, algumas mencionadas neste trabalho, outras subentendidas e muitas “mascaradas”. A educação é o mecanismo propulsor do desenvolvimento de um país. Mas não apenas para melhorar a qualidade do ensino que as mudanças ocorrem, notamos que estão relacionadas com interesses políticos, interesses próprios onde muitas são políticas de governo e não de estado, que são esquecidas na gaveta ou reformuladas por outros conforme roda a vinheta do governo.

Necessário é a compreensão dos principais elementos que constituíram esse trabalho, tais como a sistematização histórica da educação brasileira dos anos de 1930 a 1988. Apontamentos referentes ao ensino, pois, a educação é a ponte que impulsiona o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo.

Na década de 1930 muitos movimentos, programa e ministérios foram criados, vários em decorrência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e também a promulgação da Constituição de 1934, marco importante, pois estabeleceu o PNE. A década de 1930 é fundamental no contexto histórico das políticas educacionais, porque nesta época também foi criado o MEC, o CNE e tantos outros ministérios dentro do setor educacional, exemplo disso é a Reforma Francisco Campos, responsável pela criação do CNE, organização do ensino secundário, organização da universidade do Rio de Janeiro etc.

O movimento da Escola Nova foi fundamental, sendo responsável por críticas em relação às políticas educacionais da época, fazendo com que as mudanças acontecessem, bem como implantação dos seus ideais e reconstrução educacional. Um marco para esse movimento eram as críticas em relação a escola tradicional existente no período de ascensão dos escolanovista. Todos esses movimentos que influenciaram a educação brasileira estão atrelados a um projeto de governo já estabelecido, o qual muitas vezes não deixa claro o que pretende para educação, quais os objetivos, investimentos, projetos, ou seja, o setor educacional está dentro de um contexto social e econômico movido e controlado pelo Estado.

Muitos educadores contribuem para essa leitura em relação a educação, gosto de Saviani pela abordagem reflexiva que ele nos propõe ao olhar para escola além de um local para os conhecimentos sistematizados, mas através de suas teorias e estudo enfatiza que é necessário o professor ter clareza aos conteúdos que precisam ser transmitidos e aqueles

que são irrelevantes para o aluno, mais do que isso é necessário motivar e atrair o aluno para o processo de ensino. Alguns marcos históricos auxiliaram na compreensão da elaboração e promulgação dos currículos educacionais. Ao falarmos da redemocratização, observamos a restauração democrática, elemento fundamental para melhor desenvolver a educação. Depois, marcam o cenário os governos neoliberais, deste modo percebemos os reflexos destas políticas para os currículos brasileiros, a nítida influência dos organismos internacionais.

Observamos ao longo do tempo elaboração de inúmeros currículos, decretos, que impulsionavam a elaboração de um currículo para todo Brasil, o projeto que a tantos anos era sugerido, seguido de inúmeras tentativas através de outros documento se consolida com a BNCC, que vem para romper com elementos da fragmentação dos conteúdos. A Base aborda princípios norteadores, éticos, políticos, sobre formação humana, integral, construção justa e solidária, todas estas são pontos marcantes do documento, entretanto, quem eram os sujeitos responsáveis por delinear todos estes pontos em um currículo nacional? Alguns educadores, pesquisadores, e muitas influencias de quem está no poder. A realidade é que o Brasil sempre enfrentou problemas na busca de uma educação de qualidade, gratuita e para todos, mas nem sempre isso era levado em consideração.

Cada vez mais percebemos a necessidade de os sistemas de educação estarem atrelados e fundamentados tendo em vista a gestão dos problemas sociais, as inúmeras condições desiguais de moradia, saúde, estudo, a BNCC aponta os direitos de aprendizagem, mas em nenhum momento menciona as condições de ensino, condições estas precárias em muitas regiões brasileiras. São questões não percebidas ao olharmos para o documento propriamente dito, algo muito bem escrito, articulado. Faço uso das palavras de Kaercher em uma de suas palestras o qual menciona: “É difícil discordar do que se tem ali, a Base é sedutora”. No sentido de que os termos nos encantam, é algo completo, pronto para ser executado, mas será mesmo justo? Será que irá promover igualdade? Deixo esse questionamentos, considerando que estamos no cerne desse contexto.

Há que se pensar, se temos o privilégio de ter educação gratuita, de qualidade, acesso à escola, não significa que é apenas mérito nosso, de nossa família que possibilitou, ajudou, nosso esforço e dedicação em estudar, em parte sim, mas também somos fruto de uma parcela da população que teve oportunidades, mas tem muitas pessoas em nosso país que nasceram em condições de miserabilidade e não tiveram as mesmas oportunidades. Tem relação com dedicação e esforço, sim, mas muito mais relacionado ao acesso de uma

educação de qualidade a todos do que qualquer coisa. Mais do que isso, o acesso e o direito de uma vida digna, com condições mínimas de sobrevivência, de saúde, amparo social.

Finalizo a pesquisa com a compreensão que os elementos que envolvem as políticas educacionais brasileiras são complexos, essa dissertação revela a necessidade do muito que temos a fazer em relação a educação. E que possamos como professores, pesquisadores e eternos estudantes crer em dias melhores, continuar acreditando e lutando para qualificarmos cada vez mais o processo de ensino aprendizagem que nos é confiado, mas, nunca nos esquecendo de nosso compromisso social. Continuemos firmes, defendendo o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade a todas as pessoas do nosso país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento Geográfico e a realidade brasileira. In: SANTOS, Milton (ORG). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993. P. 181-201.

ABE (Associação Brasileira de Educação). **Heitor Lyra**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/106-heitor-lyra>. Acesso em 10 de mai 2019.

ALMEIDA, José. Luis Viera de Almeida. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Vol. 09, n. 104, Janeiro 2010, p. 53-63.

ANGELO, Vitor Amorim de. **Governo Café Filho (1954-1955) – Os 14 meses do vice de Vargas**. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/governo-cafe-filho-1954-1955-os-14-meses-do-vice-de-vargas.htm>. Acesso em: 15 Ago. 2019.

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 2, 1996, p. 85-92.

ANTISERI, D; REALE, G. **História da Filosofia**. 8ª ed. São Paulo: Paulus, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas perspectivas e orientações**. Obras Completas. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**, 1994.

BITTENCOURT, Circe. Depoimento durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia A. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado**. Educ. Soc, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 368-385

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20. mai. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 156.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *In: Cad. Cedes*. Campinas: vol. 25, n. 66, 2005, p. 227-247

_____. A Geografia é ensinada nos anos iniciais. Aprende-se Geografia nos anos iniciais. *In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS. 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. São Paulo: Alternativa, 2002.

CAMARGO, Priscila Espíndola. **Políticas educacionais no Brasil (1990 – 2007)**. 2009. Monografia (Especialização) - Curso de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. **Biografia de António Oliveira Salazar**. Disponível em: http://www.citi.pt/cultura/politica/25_de_abril/salazar.html. Acesso em 15 Ago. 2019.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. *In: Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1985, p.71-101.

CICCO, Cláudio de; GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

CRUZ, Manuel Braga. As origens da democracia cristã em Portugal e o salazarismo. **Análise Social**, vol. XIV (54), 1978, p. 265-278.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2013.

- DANTAS, Tiago. Liberalismo Econômico. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/economia/liberalismo-economico.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2019.
- DELORS, Jacques (Org). **Educação: Um tesouro a descobrir**. Ed. Brasília, UNESCO, 1996.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 1997.
- Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.
- FAGANANI, Eduardo. **Política Social no Brasil (1964-2002):** entre a cidadania e a caridade. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia, Campinas, 2005.
- FERNANDES, Cláudio. O que é fascismo?. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-fascismo.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2019
- FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismo e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *In: Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, n. 41, maio/ago. 2009.
- FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramentos, vol. II, 1961.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- _____. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em 29 de abril de 2020.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo, trabalho e educação. *In: Educação e Realidade*. Rio de Janeiro, jan./jun. 1995, p. 191-202.
- GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e ensino: Uma aproximação necessária à aula de Geografia. *In: TONINI, I. M. et al. (orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS. 2014.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In: Ensino e Revista*. Vol 25, n. 3, 2018, p. 1036-1055.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 3, nº 7, p. 89-94, 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=654&dd99=view>> Acesso em: 18 mai. 2019.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens. In FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

KAERCHER, Nestor A. PCN's: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. **Terra Livre**, São Paulo, n. 13, 1997, p. 30-41.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado: Reflexão acerca da temática**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010.

MACIEL, Jandreí José. O método Paulo Freire: origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos. In: **XIII Congresso Nacional de Educação - Pucpr, 2017**, Curitiba.

LUCCHESI, Celso Fernando. Petróleo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 33, p.17-40, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a03.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

MARQUES, Alex Escalé. Et Al. Valor Contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais: o Caso do Núcleo de Educação da Infância (nei) na Ufrn. In: **VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, 2011, Rio de Janeiro.

MARTINS, Rosa Elisabete M. W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, I. M. et al. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação 2014.

MATOS, Patrícia de Oliveira. **Análise dos Planos de Desenvolvimento elaborados no Brasil Após o II PND**. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Agricultura, Área de Concentração Economia Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MATOS, Sidney Tanaka S. **Conceitos primeiros de Neoliberalismo**. Mediações, v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008, Londrina.

MELO, Andrea Sabbaga de. **O Brasil, a dependência e o fundo monetário internacional: Perspectiva crítica à luz das cartas de intenções do governo de Luiz Inácio Lula da Silva**. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Área de Concentração em Relações Internacionais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia – Pequena História Crítica**. 20 ed. Editora Annablume, 2000.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia – Pequena História Crítica**. Editora Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2ª Edição. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

NEOTOMISMO in **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/neotomismo>. Acesso: 10 de Agosto de 2019

NETO, Manoel Fernandes de Souza. **As atuais políticas educacionais no Brasil e os seus impactos no currículo básico de Geografia**. Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 4/5, pp 9-15, 2002/2003.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães et al (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa - Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das posturas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: Edunioeste, 2001. 292 p.

NUNES, Flaviana Gasparotti. **Professores e parâmetros curriculares nacionais (PCN): como está essa relação?** Ra'eGa: o espaço geográfico em análise. N. 24 (2012), p. 92-107.

OLIVEIRA, Ana Fernanda Inocente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990. VI Jornadas de Sociologia de UNLP, 9 e 10 de dezembro de 2010, La Plata, Argentina. **En Memoria Académica**. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5577/ev.5577.pdf

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PAIM, JS. Período Collor. In: **Reforma sanitária brasileira: contribuição para a compreensão e crítica**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008, pp. 183-192. ISBN 978-85-7541-359- 3.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparicio Baez. História uma abordagem integrada: **O Brasil durante o Governo Vargas (1930-1945)**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 1999.

PIZZATO, Maria Dilonê. A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 95-137, jul./dez. 2001.

PORTELA, Mugiany O. B. **A bncc para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade.** Okara: Geografia em debate, João Pessoa, n. 1, v. 12, p. 48-68, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** – 40. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTOS, Milton (ORG). **Novos Rumos da Geografia Brasileira.** São Paulo: Hucitec, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases.** In: Pro-Posições, Campinas, n. 1, p. 7- 13, mar. 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** – 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** – 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
SENA, Ivânia Paulo Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. 109

SHIROMA, Eneida O. **Política Educacional.** – 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p.255-264, Jan./Jun. 2005.

SOARES, Marcos. **O Pcn de geografia: da reestruturação produtiva à fenomenologia.** *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 93, p.147-158, 2013. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/viewFile/334/317>

SOUSA, Rainer Gonçalves. Tenentismo. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/tenentismo.htm>. Acesso em: 23 jul.2019

SOUZA, Silvana Aparecida. Depoimento durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014. Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf Acesso em:

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia das séries iniciais: Entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M. et al. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação. 2014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais,** São Paulo: Annablume, 2008.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Pobreza na Infância e na Adolescência*, 2018. Brasília (DF): Unicef/Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em 03 de junho de 2020.

VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 2008.

VESENTINI, José Willian (Org) et al. **Geografia e Ensino: Textos Críticos**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, 2001. p. 9-29.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **Simpósio Brasileiro e 2º congresso Ibero-Americano de política e administração da educação**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>.

WALDOW. CARMEM. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do pronatec: Reflexões iniciais**. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**Instituto Federal do Paraná, 2014.