

**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**

**DO NACIONALISMO AO NEOLIBERALISMO: REFLEXÕES**  
**ACERCA DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO BRASIL**

**Giovani Luiz Käfer**

**FRANCISCO BELTRÃO - PR**  
**2021**

**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**

**GIOVANI LUIZ KÄFER**

**DO NACIONALISMO AO NEOLIBERALISMO: REFLEXÕES ACERCA DA  
DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO BRASIL**

Dissertação apresentada por Giovani Luiz Käfer 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**  
**2021**

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

KÄFER, Giovani Luiz  
DO NACIONALISMO AO NEOLIBERALISMO: REFLEXÕES ACERCA DA  
DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO BRASIL / Giovani Luiz KÄFER;  
orientadora Najla Mehanna MORMUL. -- Francisco Beltrão, 2021.  
118 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco  
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro  
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia,  
2021.

1. . I. MORMUL, Najla Mehanna, orient. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Campus de Francisco Beltrão  
Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova  
Fone (0\*\*46) 3520-4845– CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**GIOVANI LUIZ KA FER**

**TÍTULO DO TRABALHO: “Do nacionalismo ao neoliberalismo: reflexões acerca da docência em Geografia no Brasil”.**

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 Mestre em Geografia ao autor.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Najla Mehanna Mormul – Orientadora

Fernando dos Santos Sampaio  
UNIOESTE/ FB

Eduardo Donizeti Giroto  
USP

Francisco Beltrão, 31 de agosto de 2021

*Dedico este trabalho aos meus pais Nestor Käfer e Marinez M. H. Käfer, que sempre me apoiaram e acreditaram na realização dos meus objetivos.*

*Dedico também à minha esposa Ana Carolina A. S. Käfer, por estar sempre ao meu lado, nos momentos difíceis e também nos momentos de glória e satisfação.*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de nossas vidas encontramos pessoas que marcam nossas vidas, pessoal e profissionalmente. Foram muitas as barreiras encontradas ao longo da caminhada na minha formação enquanto professor de Geografia, mas também foram muitas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que cada uma dessas barreiras fosse superada. Assim sendo, agradeço a cada um que participou comigo nesta caminhada.

Agradeço em especial à minha família que me deu suporte ao longo dos anos de formação e que me incentivaram e apoiaram no desafio da busca por um futuro melhor.

Da mesma forma, é sempre especial comemorarmos o nascimento de novas amizades, principalmente daquelas que marcam nossas vidas para sempre. Agradeço imensamente aos meus grandes amigos que a graduação proporcionou, Alisson Henrique Bavaresco e Bruno Saggiorato, pelas inúmeras discussões, teimosias, cafés com debates políticos, econômicos e sociais, gordices (com café) acompanhados dos mais variados episódios de seriados como: *Pica-pau*, *Todo Mundo Odeia o Chris*, *Chaves*, *Dois homens e meio*, entre outros. Que possamos regar nossa amizade com visitas e intensas conversas das mais variadas naturezas, de forma séria, mas também descontraída como sempre foi.

Agradeço à minha orientadora Najla Mehanna pelos momentos de reflexão acerca do tema, dos desabafos da vida acadêmica e dos encaminhamentos desesperançosos vividos na atualidade, principalmente brasileira. Agradeço pela atenção e pelos momentos de trocas de aprendizados proporcionados durante a graduação e mestrado.

Agradeço à Deus pela oportunidade de ingressar e concluir o curso de Licenciatura em Geografia em uma universidade pública e de qualidade, por possibilitar o ingresso e também conclusão do Mestrado em Geografia pela mesma universidade, e por colocar em minha vida pessoas que realmente fizeram a diferença.

*Gratidão!*

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo”.*  
(Paulo Freire)

## **DO NACIONALISMO AO NEOLIBERALISMO: REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO BRASIL**

### **RESUMO**

Esta dissertação tem como objetivo compreender a docência em Geografia presente nas leis, documentos e reformas educacionais dos projetos políticos Nacionalista e Neoliberal brasileiros, tendo como base dois momentos que acreditamos ser centrais na consolidação da nação brasileira: o primeiro da década de 1930 até o ano de 1964, marcado pela presença de políticas nacionalistas; e o segundo de 1985 até o ano de 2018, respaldado pelos projetos políticos neoliberais. A década de 1930 foi um momento de grandes incursões políticas e reformas econômicas no país, por exemplo: o golpe de Getúlio Vargas (1930), homologação da nova Constituição de 1934 e a criação da Universidade de São Paulo (USP, 1934), berço do primeiro curso de Geografia no Brasil. Ao longo dos anos o Nacionalismo, enquanto política pública e econômica adotada nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945 / 1951-1954) e Juscelino Kubistchek (1956-1961), cedeu espaço ao Neoliberalismo a partir da década de 1990. Oriundas da política neoliberal, muitas mudanças ocorreram no setor político e econômico nacional que resultaram em verdadeiras ofensivas ao setor educacional e, conseqüentemente, à docência em Geografia. Portanto, com esse trabalho, buscamos compreender a influência exercida pelas políticas nacionalistas e neoliberais na educação e na docência em Geografia, uma vez que consideramos o tema importante para repensarmos o lugar da docência na atualidade. Para isso tornou-se necessária a recuperação histórica nacional a fim de abordar os principais aspectos que marcaram esse período, bem como os objetivos vinculados ao professor de Geografia. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental tendo como aporte teórico produções e escritos de Paul Vidal de La Blache (1928), Delgado de Carvalho (1925, 1945), Fernando de Azevedo (1971), Pierre Monbeig (1935), Rui Ribeiro de Campos (2011), Bernadete Angelina Gatti (2009, 2010, 2013), Antônio Nóvoa (1995, 2011), Milton Santos (1977, 1999, 2004, 2011), entre outros, além de leis e reformas como: Reforma Francisco Campos (1931), Reforma Capanema (1942), Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997-98, Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, Reforma do Ensino Médio (2017), Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outros, a fim de entendermos a interferência dos projetos políticos e documentos educacionais no exercício da docência em Geografia no Brasil. Enquanto pesquisa teórica realizamos um levantamento das produções acadêmicas e literárias sobre o tema, tendo em vista o avanço das discussões acerca da docência em Geografia. A partir desse levantamento observamos discussões que tratam o professor de forma idealizada, ou seja, que possui condições favoráveis para um trabalho crítico e reflexivo alheio às intervenções políticas, econômicas e sociais. Contudo, percebemos a existência de poucas pesquisas que atrelam a docência em Geografia aos interesses conjunturais, isto é, como os interesses políticos e econômicos da classe dominante interferem no trabalho docente. Desta forma, verificamos dois grandes momentos da Geografia ensinada na escola: uma desprovida de qualquer senso crítico; e outra

apresentando caráter crítico-reflexivo tanto na formação docente quanto no ensino da Geografia. Ambas, porém, não deixaram de sofrer interferência dos poderes políticos e econômicos que ainda hoje atuam como mantenedores dos interesses da classe dominante.

**Palavras-chave:** Geografia, História, Educação, Trabalho, Docência.

# FROM NATIONALISM TO NEOLIBERALISM: REFLECTIONS ON GEOGRAPHY TEACHING IN BRAZIL

## ABSTRACT

This dissertation aims to understand the teaching in Geography present in laws, documents and educational reforms of Brazilian Nationalist and Neoliberal political projects, based on two moments that we believe that are central to the consolidation of the Brazilian nation: the first from 1930s to 1964, marked by the presence of nationalist policies; and the second from 1985 to 2018, supported by neoliberal political projects. The 1930s were a time of major political incursions and reforms in the country, for example: Getulio Vargas' coup (1930), ratification of the new Constitution of 1934 and the creation of the University of São Paulo (USP, 1934), birthplace of the first Geography course in Brazil. Over the years, Nationalism, as a public and economic policy adopted in the governments of Getulio Vargas (1930-1945 / 1951-1954) and Juscelino Kubistchek (1956-1961), gave way to Neoliberalism from the 1990s onwards. Arising from neoliberal policy, many changes took place in the national political and economic sector that resulted in real offensives to the educational sector and, consequently, to the Geography teacher. Therefore, with this dissertation we seek to understand the influence exerted by nationalist and neoliberal policies on education and on Geography teaching, since we consider the theme important to rethink the place of teaching nowadays. For this purpose, a national historical review became necessary in order to address the main aspects that marked this period, as well as the objectives linked to the Geography teacher. This research is characterized as bibliographical and documentary, having as theoretical support the productions and writings of Paul Vidal de La Blache (1928), Delgado de Carvalho (1925, 1945), Fernando de Azevedo (1971), Pierre Monbeig (1935), Rui Ribeiro de Campos (2011), Bernadete Angelina Gatti (2009, 2010, 2013), Antônio Nóvoa (1995, 2011), Milton Santos (1977, 1999, 2004, 2011), and others, in addition to laws and reforms such as: Reforma Francisco Campos (1931), Reforma Capanema (1942), Diretrizes e Bases da Educação Nacional of 1961, 1971 and 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais of 1997-98, Planos Nacionais de Educação of 2001 and 2014, Reforma do Ensino Médio (2017), Base Nacional Comum Curricular (2017), and others, in order to understand the interference of the political projects and educational documents in the exercise of teaching Geography in Brazil. As a theoretical research, we carried out a survey of academic and literary productions about the theme, in view of the progress of discussions about teaching Geography. Through this survey, we observed discussions about the idealization of the teacher, in other words, who have favorable conditions for a critical and reflective teaching apart from political, economic and social interventions. However, we notice that there is little research linking teaching Geography to conjunctural interests, i.e., how the political and economic interests of the ruling class interfere in the teaching work. Therefore, we can see two great moments of the Geography taught at schools: one devoid of any critical sense; and another presenting a critical-reflective character both in teacher training and in Geography teaching. Both, however, did not cease to suffer interference from the

political and economic powers that even today act as maintainers of the interests of the ruling class.

**Keywords:** Geography, History, Education, Work, Teaching.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	8
INTRODUÇÃO .....	13
1. A DOCÊNCIA SEGUNDO OS INTERESSES CONJUNTURAIS.....	19
1.1. É possível ressignificar a docência? .....	30
1.2. E a docência em Geografia? .....	36
2. A FUNÇÃO DO DOCENTE DE GEOGRAFIA CONFORME AS POLÍTICAS NACIONALISTAS DOS ANOS DE 1930 ATÉ 1964 .....	41
2.1. O projeto nacional-desenvolvimentista e a educação de 1930 a 1964 .....	43
2.2. Ensino e docência em Geografia .....	54
3. COMO CONFIGURA-SE O TRABALHO DOCENTE DE GEOGRAFIA SEGUNDO OS IDEAIS NEOLIBERAIS? .....	70
3.1. O projeto neoliberal e a educação brasileira. ....	72
3.2. A docência em Geografia segundo os interesses das políticas neoliberais. .....	84
3.2.1. A escalada neoliberal na educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o trabalho docente de Geografia. ....	85
3.2.2. A contínua progressão neoliberal: o trabalho docente de Geografia, o novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
REFERÊNCIAS.....	106

## INTRODUÇÃO

### *A Força do Professor*

*Um guerreiro sem espada  
sem faca, foice ou facão  
armado só de amor  
segurando um giz na mão  
o livro é seu escudo  
que lhe protege de tudo  
que possa lhe causar dor  
por isso eu tenho dito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.*

*Ah... se um dia governantes  
prestassem mais atenção  
nos verdadeiros heróis  
que constroem a nação  
ah... se fizessem justiça  
sem corpo mole ou preguiça  
lhe dando o real valor  
eu daria um grande grito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.*

*Porém não sinta vergonha  
não se sinta derrotado  
se o nosso país vai mal  
você não é o culpado  
Nas potências mundiais  
são sempre heróis nacionais  
e por aqui sem valor  
mesmo triste e muito aflito  
Tenho fé e acredito  
na força do professor.*

*Um arquiteto de sonhos  
Engenheiro do futuro  
Um motorista da vida  
dirigindo no escuro  
Um plantador de esperança  
plantando em cada criança  
um adulto sonhador  
e esse cordel foi escrito  
por que ainda acredito  
na força do professor.*

Bráulio Bessa.

O cordel escrito pelo poeta Bráulio Bessa reflete o que tem sido ser professor em um país marcado pelas desigualdades sociais, manutenção de interesses seletivos de uma classe dominante e culpabilização docente pelo fracasso educacional - e até mesmo político, econômico, social e cultural - brasileiro.

A figura do professor retratada pelo poeta nessas poucas linhas, ilustra a forma como é tratada a profissão docente nos diferentes sistemas de ensino e nas várias espacialidades nacionais.

Resultado de questionamentos sobre a docência em Geografia no atual cenário educacional brasileiro, o interesse pelo tema surgiu ao longo do curso de licenciatura em Geografia, que proporcionou inquietações acerca do papel social do professor de Geografia enquanto agente de transformação social.

O tema se modificou ao percebermos que a educação e a docência (inseridos em uma sociedade capitalista desigual) são condicionadas aos interesses conjunturais<sup>1</sup> que regem as políticas, sobretudo, educacionais. Neste sentido, ao compreendermos que o setor educacional e a profissão docente podem ser (e são) utilizados como meios para a manutenção da ordem vigente, nos questionamos acerca dos projetos políticos que regem a sociedade brasileira e como seus interesses interferem no trabalho docente.

Ao longo deste trabalho buscamos abordar histórica e geograficamente alguns elementos que demonstram essa interferência conjuntural na docência em Geografia. Com base nas leis, documentos e reformas educacionais, entre outros, discutimos a profissão docente relacionando-a aos projetos políticos predominantes nas décadas de 1930 até 1964, e de 1985 até 2018.

Desse modo, compreendemos a educação como setor que corresponde aos interesses de cada período, contribuindo de forma a suprir com as formações necessárias para a efetivação daquilo que foi e tem sido afirmado como demanda das diferentes conjunturas sociais existentes. Da mesma forma, a atividade docente é inserida nessa lógica. Nesse ínterim, compreendemos a docência como uma

---

<sup>1</sup> Entendemos que os interesses conjunturais derivam, sobremaneira, dos interesses políticos e econômicos da classe dominante de cada período. Estes períodos são por nós considerados como Conjunturas, definidos pelo dicionário Michaelis Online (2021, n.p.) como “Convergência de fatores que, em um dado momento, determinam e dos quais dependem, os contextos social, político, econômico etc. de uma nação, de um bloco de países ou de uma região em especial; situação, quadro”. Assim, os interesses dos projetos políticos e econômicos são aqui entendidos como interesses conjunturais que regem, de maneira dominante, a conjuntura social como um todo.

atividade orientada pelas políticas públicas educacionais, oriundas de interesses conjunturais dos diferentes projetos de governo e sociedade que se consolidaram ao longo da história do Brasil.

Esses interesses normalmente são suprimidos em objetivos gerais da educação, que estão sob o mesmo discurso de expansão pelo território nacional, o aumento de sua qualidade e a formação crítica-reflexiva<sup>2</sup> acerca da sociedade em que se vive.

Contudo, as condições para uma educação de qualidade e preocupada com a formação cidadã crítica-reflexiva não ocorrem, pois a prática não apresenta ou reflete o que está escrito nas leis, documentos e reformas que regem a educação. À educação constituem-se finalidades que nem sempre - ou quase nunca - são acompanhadas de condições reais para a sua concretização. Dessa forma, entendemos que os verdadeiros objetivos dos projetos educacionais estão presentes em suas entrelinhas, que estabelecem condições para a realização da manutenção dos interesses de uma classe dominante nacional, mas também internacional.

Condicionada a esses projetos educacionais, a profissão docente encontra-se em uma espécie de limbo<sup>3</sup>, servindo como agente de reprodução dos ideais elitistas nacionais e internacionais sendo utilizada como meio para a concretização da manutenção hegemônica e exposta a difíceis condições de vida e trabalho.

Portanto, ao professor de Geografia são destinadas condições de trabalho que visam a sua dependência diante das definições curriculares da disciplina, por meio de guias, manuais e currículos. Essas definições o colocam na função de reprodutor de um sistema de classes naturalizado e fruto de um processo rotineiro

---

<sup>2</sup> Nos documentos que regem a educação nacional na atualidade – como a Base Nacional Comum Curricular (2017) -, a formação crítica e reflexiva aparece como aspecto fundamental, destinando à educação a responsabilidade de formar as subjetividades de uma sociedade que necessita de constantes soluções – o que nos remete à sua aproximação aos ideais neoliberais. Neste íterim, acreditamos e trabalhamos com a formação crítica-reflexiva num sentido de mediação dos conteúdos, questionamentos e indagações acerca da vida e sociedade (em seus vários aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, entre outros), a fim de proporcionar condições para uma formação cidadã própria e individual de cada aluno.

<sup>3</sup> Conforme o Dicionário Google/Oxford Languages, limbo significa “bordo, extremidade”, ao mesmo tempo que pode significar um “estado de indecisão, incerteza, indefinição”, assim como a “ausência de memória; olvido, esquecimento” ou ainda “depósito de coisas inúteis”. Assim, entendemos a docência em um presente limbo, significando uma profissão esquecida de sua importância social, subjugada e obediente aos ditames políticos e econômicos dos diferentes projetos de sociedade.

de desenvolvimento econômico, dificultando um trabalho analítico e reflexivo acerca das várias contradições que permeiam a vida dos estudantes e da sociedade em que estão inseridos.

Dessa forma, buscamos compreender a docência em Geografia presente nas leis, documentos e reformas educacionais dos projetos políticos Nacionalista e Neoliberal a partir dos interesses conjunturais.

Entendemos que, ao ser condicionado pelos interesses conjunturais da sociedade vigente, o professor desempenha função definida pelos projetos educacionais, a se constituírem como contribuintes na manutenção da ordem vigente. Destarte, objetivamos a compreensão da influência desses interesses conjunturais impressos nas leis, documentos e reformas educacionais e no ensino da Geografia sobre o trabalho docente, enquanto agente educacional ao longo do século XX e XXI.

Como principal metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência fatos históricos e documentos educacionais que interferiram de forma direta e indireta no exercício da docência em Geografia no Brasil.

Enquanto pesquisa teórica realizamos um levantamento das produções acadêmicas e literárias sobre o tema, tendo em vista o avanço das discussões acerca da docência em Geografia. A partir desse levantamento observamos discussões que tratam o professor de forma idealizada, ou seja, que possui condições favoráveis para um trabalho crítico e reflexivo alheio às intervenções políticas, econômicas e sociais. Contudo, percebemos a existência de poucas pesquisas que atrelam a docência em Geografia aos interesses conjunturais, isto é, como os interesses políticos e econômicos da classe dominante interferem no trabalho docente.

Para que a discussão fosse possível, utilizamos autores como: ALTMANN, Helena (2002); AZEVEDO, Fernando (1932, 1971); BRESSER-PEREIRA, Luiz C. (2016); CAMPOS, Rui R. (2011); CARVALHO, Delgado (1925, 1945); CONTRERAS, José (2002); ESTEVE, José M. (1995); FAUSTO, Boris (2015); FOUCHER, Michel (1989); GATTI, Bernadete A. (2009, 2010, 2013); GIROTTO, Eduardo D. (2010, 2017, 2018); La Blache, Paul V. (1928); LIBÂNEO, José C. (2011, 2016); MARINHO, Genilson C. (2003); MONBEIG, Pierre (1935, 1957);

NÓVOA, Antônio (1995, 2011); MORMUL, Najla M. (2014); OLIVEIRA, Dennison de (2012); PONTUSCHKA, Nídia N. (1999, 2007); ROCHA, Genylton O. R. (2010); ROMANELLI, Otaíza O. (2002); SANTOS, Milton (1977, 1999, 2004, 2011); SAVIANI, Dermeval (2005, 2020); VESENTINI, José W. (1989, 2003); entre outros.

Analizamos leis, documentos e reformas resultadas das conjunturas presentes ao longo dos períodos que compreendem os anos de 1930 a 1964 e 1985 a 2018, tais como: a Reforma Francisco Campos (1931), Reforma Capanema (1942), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-98), os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), a Reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), referenciais que contribuíram para a execução dessa pesquisa.

O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos que tratam da condição da profissão docente na atualidade; da docência em Geografia desempenhada no período de 1930 a 1964; e também de 1985 até 2018. O recorte temporal é fruto de estudos acerca dos principais acontecimentos políticos, econômicos, sociais e educacionais que regeram a sociedade brasileira.

No primeiro capítulo realizamos uma breve discussão teórico-conceitual acerca da profissão docente no contexto atual. Acreditamos que o setor educacional passou a ser uma ferramenta essencial aos interesses hegemônicos, assim concentramos a discussão na situação da docência em Geografia perante os interesses conjunturais instituídos.

Num segundo momento, propomos a discussão acerca da docência em Geografia conforme os interesses conjunturais nacionalistas entre os anos de 1930 até 1964<sup>4</sup>. Ao professor de Geografia atrelou-se um trabalho de apoio ao modo de desenvolvimento adotado, que tinha como objetivo a constituição de uma nação brasileira industrializada e modernizada. Para isso, analisamos os principais acontecimentos políticos, econômicos e sociais do período, estabelecendo relações com as reformas educacionais ocorridas.

No terceiro capítulo trabalhamos os acontecimentos que regeram a sociedade brasileira entre os anos de 1985 até 2018, momento de intensificação

---

<sup>4</sup> A discussão não entrará no âmbito do Regime Militar por entendermos que muitos dos estudos realizados acerca do tema compreendem este período da história brasileira. Assim, optamos pelo trabalho com os períodos da história que ainda são pouco contemplados nos estudos acadêmicos acerca do trabalho docente em Geografia, ante os interesses conjunturais.

neoliberal. Buscamos compreender a função do professor de Geografia no processo de concretização dos objetivos conjunturais presentes nas entrelinhas dos projetos educacionais. Neste ínterim, a docência em Geografia, condicionada aos interesses capitalistas expressos nas leis, documentos e reformas educacionais (PCN's, reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular) ocorridas no período em questão, encontrou-se retraída e sem poderio crítico-reflexivo, tendo em vista os condicionantes do ideário neoliberal instaurado no território brasileiro.

## 1. A DOCÊNCIA SEGUNDO OS INTERESSES CONJUNTURAIS

*“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.*  
(Anísio Teixeira).

Após o surgimento do ofício docente e sua progressiva importância ao desenvolvimento de conhecimentos e da sociedade, o professor era tido como principal agente educacional para a superação das demandas sociais (COSTA et al, 2014). Contudo, na medida em que as demandas sociais e a necessidade de instrução avançaram, a docência passou a refletir contradições que acompanharam todo o processo de sua profissionalização enquanto profissão essencial.

Nóvoa (1995) afirma que o maior problema da profissionalização docente é o fato de sua atividade ser formada, regulamentada e administrada pelo Estado. No Brasil, segundo Cericato (2010), esse problema decorre das primeiras formulações acerca desta profissão, ocorridas no século XVIII, por meio da chamada Reforma Pombalina.

Segundo a autora supracitada, não foi produzido na docência uma “codificação deontológica”, isto é, não foram definidos princípios e deveres específicos da profissão, diferentemente dos médicos, dentistas, advogados, entre outros. Para Cericato (2010, p. 06-07), embora “[...] sejam regulamentadas pelo estado, elas possuem um maior grau de autonomia na gestão e fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, fato que não acontece em relação à docência”.

O não estabelecimento de princípios e deveres da profissão docente revela a sua fragilidade frente ao constante surgimento de novas demandas sociais, derivadas dos interesses conjunturais da sociedade vigente. Assim, entendemos que foi atrelada à profissão docente uma utilidade de suprir demandas estabelecidas pelos diferentes setores nacionais, centrados no desenvolvimento econômico e social do país.

Apesar de herdar novas utilidades ao longo do processo de sua constituição enquanto profissional, o docente não exerce influência direta sobre os projetos educacionais e, muitas vezes, tem estado condicionado às demandas geradas pelo Estado. Assim, podemos observar

[...] um esgotamento do papel do professorado na educação tradicional, associado principalmente à transmissão unidirecional de informação, à memorização de conteúdos, a uma parca autonomia nos projetos e na avaliação curriculares, a uma atitude passiva diante da mudança e da inovação educacional, e a um modo de trabalhar de caráter mais individual do que cooperativo (CALDERANO e LOPES, 2006, p. 187).

Devido às condições advindas das diferentes conjunturas sociais, por vezes a docência vem sendo considerada um ato de amor, doação e servidão e deixa de ser vista como uma profissão, ofício necessário ao desenvolvimento humano e nacional.

Conforme afirma Lins (2014, n.p.) a docência é compreendida “[...] como uma atividade frequentemente submetida a orientações das políticas públicas educacionais [...]”, e assim, ao longo da história brasileira, mostrou-se guiada pelos interesses de ordem política e econômica dos diferentes projetos de governo instituídos no país.

A formação político-econômico-social brasileira passou por períodos marcantes até chegar ao modelo atual. Rupturas e continuidades ocorreram no processo de constituição da nação brasileira. Respeitando os interesses conjunturais presentes em cada projeto de governo, a docência assim como a educação, atuaram de forma a contribuir com os projetos políticos engendrados. Todavia, as condições oferecidas à profissão docente para o seu devido desenvolvimento não acompanharam as crescentes demandas nacionais (CALDERANO e LOPEZ, 2006; GATTI, 2013).

Lins (2014, n.p.) afirma que as transformações da atividade docente ocorreram segundo as necessidades do Estado, sendo assim, é “[...] o Estado, através de suas políticas educacionais e da legislação educacional, quem exerce controle sobre a profissão docente”. Dessa forma, permanece a docência em constantes conflitos internos e externos, tendo em vista a presente desprofissionalização, enquanto agente subjugado aos interesses e ditames das conjunturas sociais vigentes.

A mesma autora afirma que o processo de formação da profissão à luz de atribuições estatais, não caracteriza a desprofissionalização docente. Segundo ela, as tensões entre o professorado e o Estado, no que se refere a falta de autonomia<sup>5</sup> e a desprofissionalização, existem desde a essência da profissão, logo são indissociáveis. Lins (2014, n.p.) afirma que “[...] é necessário considerar que a

---

<sup>5</sup> Segundo o dicionário Michaelis, o sentido atribuído à palavra autonomia vêm a ser o contrário àquele utilizado na docência, significando “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania” (MICHAELIS, 20XX, n.p). Na contramão, a autonomia docente representa um certo nível de liberdade na escolha de métodos e formas de se trabalhar os conteúdos disciplinares, além de promover um melhor controle acerca das condições e possibilidades atreladas ao processo de ensino e aprendizagem.

docência na denominada educação básica, se origina como uma profissão diretamente ligada ao Estado e, em seu percurso, pelo menos até o presente, dele não se desligou”.

Porém, a forma com que as intervenções governamentais acontecem no setor educativo e, de maneira direta, sobre o trabalho docente, afirmam e reafirmam o interesse pelo contínuo domínio estatal sobre a profissão, e justificam o interesse da funcionalidade docente perante as necessidades conjunturais, subjugando-a como mera reprodutora dos ideais governamentais, fato que coloca em xeque a teoria da autora Carla Lins (2014).

[...] a presença do Estado no âmbito do ensino é importante, sobretudo para assegurar a equidade social e serviços de qualidade; entretanto, sua presença deve estar relacionada ao acompanhamento e à avaliação reguladora, em vez de gerar prescrições que tiram do professor o controle de sua profissão [...] (CERICATO, 2010, p. 07).

Consistindo em um movimento de restrição e definição do trabalho docente diante das condições sociais impostas, as constantes represálias à autonomia do professor ocorreram ao longo de grandes períodos da história nacional e conferiram à profissão um tom de desvalorização e dependência das intenções governamentais (CERICATO, 2010).

Essa dependência pode ser observada também nas palavras do professor espanhol José Contreras, que traz para a discussão a introdução de formas de tecnologização no setor educacional por meio de políticas públicas, que condicionaram de diversas formas o trabalho docente. Objetivou-se a introdução de

[...] sistemas de gestão do trabalho dos professores que favorecia {e favorecem} seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração [...] ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares [...] {e} ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa (CONTRERAS, 2002, p. 36, *grifo nosso*).

Afastado do processo de pensar o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas e, de maneira geral, a educação, o professor

[...] continua a funcionar como um instrumento para os currículos pré-planejados, como simples executor de decisões alheias e, apesar disso, como praticamente o único responsável pelos resultados de aprendizagem de seus estudantes (CALDERANO e LOPES, 2006, p. 188).

Essas medidas - planejadas fora do ambiente e por vezes da realidade escolar - definem o setor educacional estabelecendo os objetivos a serem cumpridos em função de interesses conjunturais e atribuem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso das atividades e dos currículos ao docente (DIAS, 2016).

Desse modo, enquanto setor estratégico para a concretização dos objetivos políticos e econômicos da conjuntura vigente, a educação passou a ser planejada fora dos limites escolares, além de ter estabelecido pré-condições ao trabalho docente.

Assim, durante o processo da constituição profissional, o Estado desempenhou (e desempenha) importante papel na definição das funções atribuídas à docência, sendo que ela tende a reproduzir os interesses dos grupos que estão no poder.

Nesse contexto, atribui-se ao docente a execução de currículos, esquemas, planilhas, guias e manuais dentro de sala de aula, afastando da sua gênese o planejamento e controle do processo de ensino, limitando também o seu trabalho na sociedade enquanto agente social. Da mesma forma, o planejamento executado por especialistas (GIROTTI, 2017) externos às realidades escolares possibilitaram o engessamento das atividades do ensino, promovendo uma padronização dos conteúdos e das formas de avaliação do processo educacional. O

[...] declínio da imagem social do professor pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores, tendo em vista que a escola vem deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e meio de ascensão econômica e social [...] (GATTI, 2013, p. 154).

Esse fato promove uma certa desconfiança com o setor, já que não é mais visto como meio de promover a ascensão social. Em meio às constantes mudanças sociais, as reformas educacionais

[...] surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande cepticismo: a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor: os professores

enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (ESTEVE, 1995, p. 95).

O processo de reformas ocorridas na educação nas últimas décadas legitima ainda mais a função atrelada à profissão docente, tendo em vista sua dependência e obediência aos interesses conjunturais. Tem-se objetivado a

[...] criação de novas subjetividades, mediante a naturalização de valores como eficiência, eficácia, competitividade, desempenho e foco nos resultados, que retirariam das atividades docentes, características que lhes são inerentes, a exemplo da autonomia de trabalho (LINS, 2014, p. n.p.).

Contudo, Calderano e Lopez (2006, p. 187) afirmam que “As exigências à educação em matéria de qualidade, eficácia e competitividade nem sempre vêm acompanhadas dos recursos, autonomia e mudanças estruturais nos sistemas educacionais ou na cultura escolar”.

Ou seja, ao trabalho docente têm sido estabelecidas metas e resultados quantitativos em função de um projeto educacional de planejamento raso e desproporcional com as realidades escolares, profissionais e sociais existentes. Diante disso, o trabalho crítico-reflexivo acerca das contradições sociais torna-se inviabilizado, consolidando a função a ser desempenhada pelo docente diante dos interesses conjunturais<sup>6</sup>.

As demandas sobre o setor educacional ocasionaram grande impacto na vida e carreira profissional do professor, simbolizando grande desvalorização se comparada às demais profissões. Com o aumento dessas demandas, incentivos para a formação docente em nível superior na modalidade a distância foram observados, significando maior simplificação no processo de formação profissional docente.

As justificativas para tal modalidade de formação profissional foram, principalmente, o aumento das demandas por instrução da população e a formação

---

<sup>6</sup> Entendemos que, ao condicionar o trabalho docente a currículos e objetivos pré-estabelecidos, a docência torna-se detentora de uma função não superior a de uma mera reprodução dos interesses conjunturais. Desta forma, o planejamento, preparo e construção educacional necessita de uma ampla margem de informações, opiniões e participações dos professores, da sociedade e também dos alunos, estabelecendo diálogos com as diretrizes estabelecidas pelos planos de educação.

de professores aptos a atuar na educação básica de forma barata e em tempo reduzido.

Não é nossa intenção discutirmos as qualidades e defeitos das licenciaturas na modalidade a distância, todavia, estas tendem a promover um esvaziamento teórico e prático da profissão docente, legitimando ainda mais os planejamentos educacionais externos ao ambiente escolar em busca do cumprimento dos objetivos quantificados.

Além das formações superiores na modalidade a distância, os condicionantes sociais vividos na atualidade mostram a intensificação das aulas na modalidade remota nos demais níveis de ensino, haja vista a necessidade de isolamento social em função do barramento da transmissão do Coronavírus. Segundo Saviani (2020, p. 06), há uma tendência da privatização educacional ainda maior durante a pandemia, e assim “[...] prevê-se que o período pós-pandemia trará consigo pressões para a generalização da Educação a Distância como se fosse equivalente ao ensino presencial”.

Saviani (2020, p. 06) afirma ainda que as instituições de ensino privadas “[...] estão aproveitando a pandemia para ampliar o recurso a procedimentos próprios da EaD e promovendo demissões em larga escala [...]”, fato que traz à vista a substituição de um ensino humano por outro ainda mais classificatório, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, dando continuidade ao sentido de funcionarização docente perante as novas demandas sociais.

Segundo autores como Antônio Nóvoa (1995) e Bernadette Gatti (2013), a desvalorização docente, a necessidade de maior número de professores para o trabalho com as crescentes demandas sociais e a facilitação formativa, possibilitaram o acesso de pessoas pouco preparadas e motivadas na carreira docente. A docência é, também, considerada uma atividade temporária, separando o período de inserção no mercado de trabalho - ou o primeiro emprego - e o alcance do trabalho almejado.

*Lourenço Filho* (1929, 832-833 apud BITTENCOURT, 1990), em texto publicado nos anais da III Conferência Nacional de Educação ocorrida na cidade de São Paulo no ano de 1929, nos faz lembrar que a desvalorização docente não é atual:

Aqui tocamos com o dedo na chaga de nossa educação secundária. Dadas insignificantes exceções, que as há, felizmente, é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia [...]. (1990, p.72).

Mesmo sendo um escrito da década de 20 do século passado, a afirmação continua verídica e atual, refletindo realidades observadas diariamente, como por exemplo, o ingresso de profissionais despreparados e ansiosos por sua saída daquele que promete ser um período de transição para o trabalho almejado.

Atrela-se, mesmo que de forma indireta, um sentido distorcido da docência como sendo uma atividade empregatícia por tempo determinado, para “não se ficar” à margem do mercado de trabalho e ter uma remuneração média para a sobrevivência.

A passagem pela sala de aula passa a representar a sobrevivência momentânea de profissionais, cujas formações são variadas, mas que com alguns meses de estudos são capacitados a lecionar - como exemplo disso destacamos o Notório Saber<sup>7</sup> estabelecido pela Reforma do Ensino Médio, no ano de 2017, momento em que intensificam-se contradições no meio educacional e em especial na docência.

A docência, diferentemente do que é vista e representada em muitos contextos, deve deter valores, conhecimentos e saberes que não são trabalhados e nem formados em qualquer outra formação. Desta forma, entendemos que a profissão docente necessita de uma (re) valorização enquanto atividade necessária e única, capaz e responsável pela educação dos jovens, futuros cidadãos.

Em conformidade, Antônio Nóvoa (1995, p. 25) acredita na necessidade de se contrariar a lógica de profissionais interessados em passar um tempo na sala de aula até que melhores oportunidades de trabalho apareçam, “Até porque esta *espera* eterniza-se muitas vezes, mantendo no ensino professores a contragosto, que buscam uma identidade (pessoal e social) noutras actividades”.

---

<sup>7</sup> O Notório Saber foi regulamentado pela Lei que estabelece a Reforma do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Segundo o inciso IV do art. 6º da referida lei: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” (BRASIL, 2017, Art. 06).

Não bastasse a passagem rápida pela docência na forma de sustento temporário, a profissão docente também foi e é, em muitas realidades, vivida como uma extensão da vida doméstica de muitas mulheres (ROMERO, 1996). Esse fato ocorre devido a baixa remuneração da classe.

Para além do debate que busca descobrir se o valor da hora de trabalho efetivo do docente (tempo regulamentado de permanência no centro de trabalho) é menor ou igual ao valor da hora de trabalho em outras profissões, está claro que existe uma deterioração dramática do poder aquisitivo dos salários docentes, o que deu origem ao duplo e triplo emprego (nem sempre nas mesmas tarefas educacionais) e à feminização da profissão, já que em algumas residências o salário da mulher é considerado complementar a renda principal (CALDERANO e LOPES, 2006, p. 196).

Da mesma forma, a mulher tem sido associada à figura materna, representando cuidado, atenção, zelo e amor; além de atrelar à docência a ideia de dom e vocação para com o ato de ensinar e transmitir conhecimentos (GATTI, 2013). A docência, não somente ligada à mulher, representou historicamente um

[...] exercício como vocação ou missão, por amor e doação. Esta [...] ancoragem retira o caráter de profissionalismo como central ao exercício da docência, o que carrega para a identidade profissional dos professores apenas a marca de doação, esfumando seu caráter fundamental de agente social da preservação da cultura e recriação desta (GATTI, 2013, p. 153).

A ligação da profissão docente à uma atividade de sacerdócio, ou seja, com as marcas de dom e doação, são empregadas também pelos alunos. Segundo a pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita no ano de 2010,

Se os jovens atribuem a necessidade de “amor”, “paixão”, “paciência” e “dom” face às dificuldades da profissão, eles também parecem vê-la de forma romantizada, ou seja, sentimentos amorosos, tais como os citados, são suficientes para o exercício da docência. Em alguns casos, o amor deve ser tanto que pode abdicar da parte financeira (FVC, 2010, n.p.).

Assim, segundo a mesma pesquisa,

Os sentidos que {os *alunos*} atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e em que reconhecem a função social do professor, afirmam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e

financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo (FVC, 2010, p. 196).

Fato que justifica os resultados quantificados pela mesma pesquisa, em que os próprios profissionais atribuem como principal motivação para a permanência na profissão o “Amor à profissão”, ficando em quinto (5º) lugar a “Realização Profissional” e em oitavo (8º), entre dez opções, a satisfação com “O salário/benefícios oferecidos”.

Como forma de ilustrar a disparidade salarial docente, segundo dados da Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)<sup>8</sup> dos anos que compreendem o período entre 2017 e 2019, os salários dos professores brasileiros chegam a ser cinco vezes menores que em outros países desenvolvidos e em desenvolvimento, e ainda duas vezes menor que países da América Latina, como o Chile e a Colômbia<sup>9</sup>.

Na medida que cresce a desvalorização docente, podemos reconhecer as contradições presentes na profissão, conforme demonstrado na pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, bem como nas demandas enfrentadas pelos professores ao longo do tempo. O sentido de agente social atribuído à profissão docente somente existe na gênese e não no exercício da sua profissão atualmente.

Ao ser "taxado" como um profissional desvalorizado pelos alunos, sociedade civil e Estado, à docência é conferida um grau de importância inferior à de outras áreas de formação "comuns", quando na realidade deveria deter atenção e prestígio superior a todas as outras.

Na verdade, do ponto de vista sociogênico, pode-se afirmar que, atualmente, o ensino escolar possui, inclusive, uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, já que o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 07).

Contudo, essa espécie de proeminência inexistente no sistema educacional brasileiro. A educação se perdeu do olhar da sociedade como principal forma de

---

<sup>8</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>9</sup> Para mais detalhes, acessar: Salários dos professores no mundo. OCDE, 2017-2019. Disponível em: < <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm#indicator-chart> > acessado em: 09 fev. 2021.

ascensão pessoal, intelectual e social – principalmente das pessoas e famílias de baixa renda. E do mesmo modo, o professor já não possui mais um papel de agente social, passando a representar a transmissão de conteúdos rasos e superficiais que vão de encontro a questões de provas externas ao processo de ensino, como vestibulares, concursos e demais testes classificatórios do setor educacional nacional e internacional.

Ademais, a profissão docente vem sofrendo com a concorrência dos vários meios de comunicação que surgiram com força no século XXI. Estes, ao olhar de muitos educadores, vêm para fazer frente aos saberes docentes e à sua atividade profissional, questionando também o papel do professor frente às novas tecnologias que prometem o acesso à informações de maneira mais rápida, mais fácil e “mastigada” (SAVIANI, 2020). Segundo Santos (2014), os professores não adquirem conhecimentos necessários para um bom trabalho com muitas das ferramentas existentes na era digital. A eles são direcionados treinamentos para uso operacional, sem aprofundar ferramentas e ações que permitiriam maior abrangência das possibilidades de ensino.

Saviani (2020, p. 07) afirma que a tecnologia não deve ser vista com maus olhos: “Na verdade, a tecnologia desde a origem do ser humano não é outra coisa senão a extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho”. Segundo o autor, o trabalho docente com a ajuda da tecnologia pode proporcionar formas de ensino excepcionais. Porém, o acesso a ferramentas de qualidade e que acompanhem os avanços tecnológicos é um condicionante, e a maneira com que são distribuídos na educação não permitem ao professor, e nem ao aluno, a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as ferramentas detidas pela população, e cedidas aos professores pelo Estado, são muitas vezes ultrapassadas e sem manutenção periódica.

De fato, as novas tecnologias deveriam ajudar no trabalho docente, mas nas condições em que são apresentadas remontam ainda mais o processo de alienação dos alunos, tendo em vista a sua fetichização e uma acelerada adesão à Educação a Distância (SAVIANI, 2020).

Diante das condições apresentadas, a profissão docente passou a refletir um papel contraditório, reproduzindo conteúdos e condições para a manutenção dos interesses políticos e econômicos da ordem vigente. A falta de autonomia, a

exclusão do processo de planejamento e discussão dos currículos, a pouca valorização profissional e pessoal e a falta de um papel concreto da profissão docente, trazem consigo aspectos de precarização educacional constantes, confirmando o que muitos dos autores acima citados expõem: a profissão docente não assume um papel social enquanto profissão imprescindível para a vida e para a sociedade, e esta tem corroborado para a intensificação das desigualdades sociais, a proletarização da docência e a privatização da educação como um todo.

Dessa forma, a docência passou a representar a falta de um papel social enquanto formador da cidadania e humanidade, reproduzindo condições estabelecidas pelos interesses conjunturais da sociedade capitalista, rentista e acumuladora de capitais, o que legitima a sua manutenção enquanto agente necessário à continua reprodução dos ideais desta sociedade.

### **1.1. É possível ressignificar a docência?**

Se a desvalorização salarial, reconhecimento social, precarização do trabalho, esvaziamento curricular, falta de autonomia na organização do processo de ensino e aprendizagem passaram a fazer parte do cotidiano dos professores, será possível ressignificar a profissão docente?

Antes de tentarmos responder essa questão, é importante que façamos a seguinte reflexão: “O que é ser professor?” Segundo Roldão (2005, p. 115) existem duas definições do que é ser professor: “[...] o professor como aquele que professa um saber e [...] o professor como aquele que faz aprender [...]”.

Sendo assim, o primeiro

Era largamente o caso do ensino escolástico a que, infelizmente, nos mantemos, na nossa praxis de ensino, muitíssimo fiéis. Neste caso, o professor é profissional de um saber mais do que de uma função. E a sua profissionalidade esbate-se cada vez mais, na medida em que essa função de transmitir um saber deixará a curto prazo de ser socialmente relevante na medida em que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras que não a fala do professor (ROLDÃO, 2005, p. 116).

Em relação ao segundo

[...] que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém. Define-se, nesta perspectiva, como um profissional de ensino: alguém que sabe - e por isso pode, e a sociedade espera que o faça - construir a passagem de um saber ao aluno (ROLDÃO, 2005, p. 116).

Essa segunda visão do ser professor demonstra a necessidade do saber ensinar e do saber aprender no processo de ensino e aprendizagem e na função desempenhada por ele.

Nessa medida, reforçar-se-á o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer (ROLDÃO, 2005, p. 117).

A docência, muito além de dom, vocação ou doação, é formada e transformada. Segundo Nóvoa (2011, n.p) “Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”. Mesmo se tratando de uma profissão historicamente desvalorizada, e tendo em vista as crescentes responsabilidades externas ao seu ofício e a dependência e obediência aos interesses conjunturais, se faz necessária a valorização do docente enquanto agente educacional e social, imprescindível para a sociedade e para o seu contínuo desenvolvimento.

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática (LIBÂNEO, 2011, p. 12-13).

Dessa forma, conforme o autor, deve-se promover uma resignificação da profissão docente e da escola, a fim de preparar os alunos a desempenharem sua cidadania de modo participativo e atuante na sociedade, reconhecendo seu papel enquanto parte constituinte e transformadora das diferentes realidades sociais.

Ana Carla Amorim e Gisela Marques (2017), Antônio Nóvoa (2011), Bernadette Gatti (2010, 2013), entre outros, compreendem a docência como ofício, trabalho ou emprego indispensável, detentora de responsabilidades sociais imprescindíveis e que ao longo da sua (re) constituição, deve desenvolver saberes e valores que definem seu trabalho perante os desafios contemporâneos, além daqueles ditados pelas leis, documentos e reformas educacionais.

Dentre esses deveres e valores está a humanidade.

O humano é o objeto da profissionalidade docente. Ao lidar com o humano, o professor desenvolve uma sensibilidade de profunda compreensão do outro. O professor, na sua tarefa de ser docente, constrói a própria humanidade (CAMPOS, 2007, p. 16).

Beladelli et al (2013) afirma que o indivíduo não nasce pronto, mas que se torna humano por meio do acesso à cultura e aos ensinamentos acerca das realidades históricas e sociais. Ou seja, por meio do acesso ao ensino e aos conhecimentos históricos da humanidade, o indivíduo torna-se humano.

Ainda segundo Beladelli et al (2013, p. 11118), o conhecimento adquirido por meio do processo educativo, enquanto instrumento humanizador, “[...] precisa ser pensado no contexto que o constitui, considerando as relações que o permeiam [...]”. Dessa forma, cabe ao professor pensar e refletir acerca do processo de ensino da disciplina, a fim de proporcionar condições concretas para uma formação humana, tendo em vista as realidades vividas e as contradições que a permeiam.

Para Rodrigues (2001), a educação cumpre o seu papel ao formar o indivíduo para o exercício da cidadania - atribuição dada à figura do cidadão -, fornecendo os instrumentos necessários ao seu exercício enquanto cidadão crítico e humano. Contudo, o que temos observado coloca em xeque a afirmação do autor, sabendo que à educação e aos professores estão destinadas funções de formar cidadãos aptos, não a sua plena cidadania, mas aquela necessária e obediente aos interesses conjunturais.

Sendo assim, a resignificação docente, por meio de uma formação humana, deve objetivar a criação de possibilidades para a concretização da cidadania plena.

O presente debate tem sua centralização na tese básica em que se considera a ação do professor como a do artista que elabora uma peça ou esculpe da matéria bruta as formas que definem a figura criada em busca da perfeição e do belo. Assim, também, é o

professor que se preocupa, envolve-se, emociona-se, esforça-se na construção do humano. O sentido da docência encontra-se {ou deve encontrar-se} na humanidade, em fazer no outro a humanidade: esculpindo no outro, pelo fazer humano, valores, personalidade e caráter, fazendo o outro sujeito de si (CAMPOS, 2007, p. 09).

Todavia, Medeiros (2016, p. 33-34) nos alerta que a definição de esculpir a humanidade pode assumir um valor distorcido, e critica a visão do professor como alguém que esculpe formas de pensar e agir a partir de suas concepções de sociedade:

[...] essa compreensão de escultor representa o professor como alguém que vai dar forma a outro alguém, este sentido é contrário a noção de autonomia em que o professor é mediador dessa construção e não construtor.

A autonomia docente propicia condições mais amplas para o trabalho em relação aos conteúdos e métodos, visto que o docente logra maior liberdade ao definir sua linha de trabalho, imprimindo melhores resultados no aprendizado dos alunos (MARTINS, 2010). Logo, a autonomia é fundamental ao trabalho docente por possibilitar maior proximidade e flexibilização do processo de ensino e aprendizagem (CALDERANO e LOPEZ, 2006; GATTI, 2013; NÓVOA, 1995).

Entretanto,

[...] a ideia de liberdade de acção do professor é lida, pelos próprios, [...] como sinónimo do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros a sua acção. Esta crença, socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de não profissionalidade (ROLDÃO, 2005, p. 112).

A busca pela autonomia deve pautar-se na racionalidade profissional, promovendo condições para um trabalho docente de qualidade e útil àqueles a quem o ensino é destinado. Dessa forma, Martins (2010, p. 10) destaca que podemos e devemos compreender a autonomia docente como uma “[...] liberdade e poder do professor para organizar seu trabalho de forma mais adequada a sua realidade para que, assim, se consigam os melhores resultados”, priorizando um

aprendizado significativo e útil à vivência dos alunos nas sociedades em que estão inseridos.

Trata-se, portanto, de revalorizar a docência, promover uma reformulação dos currículos disciplinares e atribuir à sua atuação maior autonomia no que se refere às possibilidades e oportunidades, maneiras e métodos a serem utilizados na exposição dos conteúdos.

Ao longo da história docente, o professor objetivou a instrução de cidadãos das classes mais abastadas. Tendo em vista o desenvolvimento da sociedade, as necessidades transformam-se e, atualmente, as novas roupagens sociais demandam formações conscientes em virtude de interesses políticos e econômicos, mas também como movimento de resistência frente a dominação do capital sobre as grandes massas.

Sabemos que

[...] a importância do professor como o distribuidor de um saber restrito foi relevantíssima num tempo histórico que já passou. E que o que continua a justificar, ou até a acentuar, a necessidade social da função dos professores é que eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser - os que fazem os outros (que hoje são todos os cidadãos) aprender um saber que socialmente se considera que lhes é necessário (ROLDÃO, 2005, p. 115).

Reafirmar a importância da profissão docente na sociedade deve-se ao fato de que, inseridos em uma sociedade de constantes transformações, os indivíduos das mais variadas camadas sociais demandam instruções e aprendizados para a sua vivência enquanto constituintes de uma complexa rede de interesses.

Conforme Saviani (2020), torna-se necessário advogar a favor de uma formação que articule os conhecimentos das ciências humano-naturais em função da compreensão das modificações que alteram constantemente as formas de vida da sociedade em geral, especialmente a realidade em que o professor atuará. Desse modo, o trabalho deve acontecer com o objetivo de retomar a importância da profissão docente no que se refere à transmissão e a mediação de conteúdos, de forma que promovam a compreensão das complexidades sociais observadas pelos alunos.

Salientamos que a valorização da profissão não depende somente das condições internas da docência. Não se trata da transformação puramente docente, mas também do setor educacional.

A educação é um setor e processo complexo e, assim como a docência, deve ser organizada conforme as necessidades da sociedade contemporânea, e não tão somente servir aos interesses do capital.

Ao professor cabe a responsabilidade de estudar, compreender, refletir e de planejar suas atividades a fim de proporcionar melhores resultados quanto a sua atuação enquanto agente de formação social e humana. Neste sentido, como lembra-nos Cericato (2010), o Estado deve proporcionar condições efetivas para um trabalho educacional de qualidade, contribuindo para a superação da sociedade dos extremos, classificatória e desigual.

Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente. Por outro lado, precisam edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado (NÓVOA, 1995, p. 29).

Em conformidade com o autor supracitado, Silva (2004, p. 09) destaca a docência como orientadora da cidadania e por isso deve concentrar-se mais na sua formação do que no “[...] ensino formal de conteúdos curriculares [...]”. Seguindo a mesma lógica, Frangella e Dias (2018) reforçam a ideia de que a docência não deve conformar-se somente com o ensino curricular, mas educar os alunos - futuros cidadãos - a compreender a relação desses conteúdos com a sua vida, e em qual momento podem lhes ser úteis.

Nesse sentido, entendemos que o docente deve mediar conhecimentos a fim de proporcionar aos alunos a compreensão das relações político-econômico-sociais da sociedade atual. Para isso, Libâneo (2011, p. 49) destaca a imprescindibilidade do resgate da “[...] profissionalidade do professor [...]”, a redefinição das “[...] características da profissão [...]” e o fortalecimento das “[...] lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho”.

O professor pode, assim, ressignificar seu trabalho à medida que age como mediador dos conteúdos disciplinares em relação a vida dos alunos, permitindo que eles entendam as relações existentes nos diferentes lugares e contextos, além de

possibilitar a compreensão dos fenômenos em suas múltiplas territorialidades, escalaridades e temporalidades, em síntese, os elementos que compõem o espaço geográfico.

Destarte, o aluno ao compreender os fenômenos e entendendo-se como agente de formação e transformação social, desempenha a sua cidadania plena, utilizando-se de seus direitos e deveres enquanto cidadão humano e reflexivo.

## **1.2. E a docência em Geografia?**

Ao analisar o desenvolvimento da sociedade brasileira, Milton Santos (2011) destaca o espaço do cidadão, afirmando que ao indivíduo inserido no regime democrático é endereçado uma carga de direitos pelo fato de constituir-se como cidadão brasileiro.

Esses direitos (garantidos historicamente pelo regime democrático) devem ser constantemente reafirmados. Portanto, é indispensável mantê-los, principalmente por meio da educação. É por meio dela e do trabalho docente que se torna possível a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, frente às possibilidades conjunturais.

Dessa forma, o docente assume figura central no processo de formação e transformação social, não somente por contribuir para o desenvolvimento da cidadania, mas também por mantê-la viva em seus moldes democráticos, oportunizando a manutenção dos direitos garantidos por lei.

Assim sendo, a Geografia pode possibilitar condições concretas para a análise, reflexão e compreensão dos acontecimentos sociais, permitindo ao aluno entender-se como parte constituinte da sociedade brasileira. Compreendendo as relações político-econômico-sociais, este pode constituir-se, como nos lembra Milton Santos (2011), em um cidadão que zela pelos seus direitos e deveres.

Todavia, a Geografia escolar inicialmente trabalhada pelos professores, estava condicionada a conteúdos que apresentavam pouca criticidade das relações sociais, considerando a consonância com uma perspectiva positiva de ciência - em que os fenômenos são naturalizados. À Geografia atribuía-se grande ênfase a

aspectos físicos e naturais em detrimento de aspectos políticos, econômicos e sociais. Tinha como principal característica,

[...] a dedicação de seus esforços a descrição e caracterização, dos aspectos físicos, dos lugares e suas respectivas populações. Essa característica produz uma noção de pouca exigência da ação do professor, sendo priorizado o trabalho do aluno, pois este é o que precisa copiar, memorizar e reproduzir um conteúdo pré-determinado (MENDES e SILVA, 2019, n.p.).

Ao ser submetida a transformações teórico-metodológicas no final do século XX, a nova Geografia, denominada de Geografia crítica, passou a representar maior criticidade e atenção aos acontecimentos conjunturais, estabelecendo formas de analisar e compreender as relações sociais e de poder, que definiram (e definem) os modelos de vida da população, principalmente da classe trabalhadora.

Para isso, o trabalho do professor de Geografia também demandou transformações, destinando à ele a necessidade de refletir sobre os acontecimentos políticos, econômicos e sociais; posicionar-se politicamente frente às contradições; e ter domínio teórico-metodológico, tanto da ciência de referência quanto dos procedimentos didático-pedagógicos. Entretanto, ainda persiste a ideia do professor de Geografia como doutrinador, que também sofre com a constante ameaça da extinção da disciplina como componente curricular na atualidade.

Segundo Silva (2007), o professor não trabalha somente com o cotidiano da sala de aula e com os conhecimentos científicos da Geografia, mas também com diferentes informações do senso comum, diferentes ideologias, e diversas representações culturais e sociais. Estando a Geografia e o trabalho docente relacionados ao contexto político, econômico e social, estes são vistos como ameaças ao projeto hegemônico instituído, pois permitem a reflexão crítica sobre os interesses conjunturais.

Contudo, essa visão é equivocada se considerarmos as condições estruturais, formativas, gestoras e também curriculares oferecidas aos professores de Geografia atualmente. Além disso, a desvalorização da profissão também acontece por ser atribuída a ela a função de reprodutora de guias, manuais e currículos pré-estabelecidos, fornecendo meios para a reprodução dos ideais hegemônicos.

Houve uma depreciação da profissão docente de modo geral. Mas, o professor de geografia foi um dos que mais perdeu prestígio, sobretudo porque houve uma diminuição na carga horária da disciplina nas escolas, ocasionando o desprestígio da disciplina e da formação do professor. Isso contribuiu para a construção de imagens empobrecidas sobre a geografia escolar e sobre o professor dessa disciplina (MENDES e SILVA, 2019, n.p.).

A redução da carga horária explicitada por Mendes e Silva (2019) contribuiu para o esvaziamento teórico da Geografia. Com essa redução, o professor deve se concentrar em discussões rápidas e superficiais, visando vencer os conteúdos programados nos currículos da disciplina. Como consequência, são dificultados os trabalhos com elementos essenciais que possibilitam uma análise crítica-reflexiva do contexto social do aluno.

Conforme Foucher (1989, p. 15, *grifo nosso*), “Se fizermos um exame do ensino da geografia através dos seus dois pilares institucionais, que são os programas e os manuais, constataremos que ele permanece *ainda* o mais tradicional de todos”. A afirmação de Foucher é datada de 1989, contudo, representa o ensino e o trabalho docente realizados atualmente, que revisita a sua obediência aos interesses de uma classe dominante nacional e também internacional por meio das políticas neoliberais. Essas disposições curriculares da Geografia levaram o professor a reproduzir informações e conhecimentos, muitas vezes distantes das várias realidades vividas pelos alunos (VESENTINI, 1989), além de estabelecer a ausência do debate das categorias analíticas da ciência/disciplina - Espaço, Território, Região, Paisagem, Lugar.

A importante ideia de construção ou produção do espaço pela sociedade moderna acaba ficando completamente ausente, pois no fundo ela não tem lugar numa perspectiva que nunca vê a segunda natureza e muito menos o homem como ser político onde os projetos alternativos de grupos e classe, as contradições sociais e os conflitos e lutas, as oposições de fundo econômico, étnico, sexual, nacional ou regional fazem dessa abstração – homem – algo extremamente complexo e difícil de ser reduzido a uma ideia unívoca e eterna (VESENTINI, 1989, p. 167-168).

Ao estabelecer discussões sem aprofundamento teórico acerca das categorias analíticas da Geografia, os currículos legitimam o esvaziamento da disciplina enquanto importante ferramenta para compreender as dinâmicas da

sociedade e, conseqüentemente, mascaram o papel a ser desempenhado pelo docente.

Porém, mesmo sendo apresentada como uma disciplina repetitiva de conhecimentos distantes das realidades vividas, a Geografia mostra-se ainda importante, pois trata de conteúdos e temáticas essenciais para a sociedade atual, como os problemas ambientais e sociais; as disparidades socioeconômicas; as complexidades globais, nacionais e regionais; etc (VESENTINI, 2003).

Dessa forma, não se trata de voltar o ensino da Geografia somente à sua ressignificação enquanto disciplina crítica, mas de ressignificar o seu ensino objetivando a formação de pessoas informadas e aptas a se posicionarem política e socialmente perante as condições que lhes são impostas.

O papel atribuído à docência em Geografia deve representar a parcialidade necessária para uma transformação realmente significativa e verdadeira, atrelando ao seu ofício - dentro e fora da sala de aula - análises, reflexões e questionamentos acerca de acontecimentos que bombardeiam diariamente a sua e a vida dos alunos.

E mesmo estando condicionado à currículos engessados e tendo sua autonomia podada, no que se refere à responsabilidade do planejamento e administração do processo de ensino da disciplina, Santos (2018, p. 506) acredita que, “[...] por mais alterações que são feitas nos currículos, na prática da sala de aula o professor consegue trabalhar um currículo que é seu, tendo como base sua relativa autonomia e resistência perante estes contextos”.

Ao professor de Geografia cabe constituir-se como agente necessário, estabelecendo um papel social a ser desempenhado na profissão e fazendo resistência às recomendações e exigências curriculares. Da mesma forma, deve objetivar o desenvolvimento dos alunos e da sua capacidade de entender as informações, os conhecimentos e acontecimentos sociais, oportunizando a abstração das relações e influências exercidas sobre a vida da sociedade, além de promover inquietações e questionamentos acerca dos interesses presentes nas políticas econômicas e sociais, que são desenvolvidas em favor do capital.

Em contato com a Geografia escolar, o aluno, compreendendo as relações sociais que se dão nas várias instâncias da sociedade, logrará desenvolver a

formação da sua cidadania. Para isso, faz-se necessária a ressignificação da disciplina e das formas com que são abordados os seus conteúdos.

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata de materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede e relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito (DAMIANI, 2003, p. 50).

Assim, à Geografia e ao seu docente estão destinados ensinamentos que promovam a compreensão da totalidade, ou seja, das relações políticas, econômicas, sociais, culturais e naturais das diferentes realidades vividas.

A mesma autora reforça a necessidade da afirmação da Geografia no contexto da sociedade atual. Somada às contribuições do professor, enquanto agente social, possibilita a inserção dos alunos no meio em que habitam como cidadãos, aptos a atuar em favor de um desenvolvimento social de equidade, tendo em vista a formação de uma sociedade humana e comum (M. SANTOS, 2004).

Torna-se premente a constante reafirmação da necessidade de um papel social próprio da docência em Geografia. Destarte, o professor, enquanto agente social, deve representar essas possibilidades de transformação e até mesmo de superação dos moldes educacionais e sociais existentes.

## 2. A FUNÇÃO DO DOCENTE DE GEOGRAFIA CONFORME AS POLÍTICAS NACIONALISTAS DOS ANOS DE 1930 ATÉ 1964

*“A maioria das pessoas vive também em sonhos, mas não nos próprios, eis aí a diferença”.*

Hermann Hesse.

A desvalorização da profissão docente, bem como a falta de reconhecimento social e governamental, é algo que está presente desde a gênese dessa profissão. No que se refere ao ensino da Geografia, em relação à desvalorização supracitada, La Blache (1928, p. 18) afirma: “Todo mundo sabe que a Geografia faz parte da bagagem da instrução elementar, e pensa que é fácil a sua explicação e que não exige amplas reflexões”. Inclusive, a Geografia ensinada nas salas de aula no início do século XX (no ensino Primário e Secundário) era trabalhada por profissionais de outras áreas (LOURENÇO FILHO apud BITTENCOURT, 1990).

A partir das discussões apresentadas, buscamos entender o contexto das mudanças ocorridas no setor educacional em relação aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais brasileiros do período compreendido pelos anos de 1930 até 1964 (período marcado ora por ideais conservadores, ora liberais), além de compreender as influências desempenhadas pelos interesses conjunturais sobre a docência em Geografia.

Sendo um setor imprescindível ao desenvolvimento nacional, a educação sofreu transformações que visavam a sua contribuição na constituição da nação brasileira. Para isso, logrou investimentos que proporcionaram reformas essenciais à sua utilidade aos interesses nacionalistas do período citado, tais como a criação do Ministério da Educação (1930), da Universidade de São Paulo (1934), o crescimento da oferta de cursos e formações técnicas para o trabalho, entre outras.

Foram também, no século XX, iniciadas as discussões acerca da expansão educacional para todas as regiões e classes sociais do país. Destinou-se à educação o atendimento das múltiplas necessidades existentes ao longo do território nacional, como a formação dos indivíduos para a vivência em sociedade, ao trabalho, à contínua expansão econômica e, também, à contínua manutenção dos interesses capitalistas nacionais (ROMANELLI, 2002).

Nesse sentido, buscaremos nos tópicos subsequentes, abordar os projetos de governo instituídos e as reformas educacionais realizadas por eles, estabelecendo relação com a docência em Geografia, alinhada à formação de pessoas afinadas com o processo de modernização com vistas ao desenvolvimento econômico industrial do país.

## 2.1. O projeto nacional-desenvolvimentista e a educação de 1930 a 1964

O compromisso de trabalhar com a docência em Geografia ao longo da história brasileira apresenta muitos desafios. Para que possamos compreender a docência desempenhada no período definido, tornou-se necessário sintetizar os acontecimentos políticos, econômicos e sociais que condicionaram o trabalho docente em Geografia, enfatizando os interesses dos diferentes projetos políticos e sociais vigentes.

Grande parte dos projetos políticos desse período assumiram um viés nacionalista e objetivaram o desenvolvimento do país por meio da valorização da produção nacional. Isso significa que se priorizaram necessidades internas do país, proporcionando o desenvolvimento de diferentes setores, incluindo a educação pública. Essa foi uma das características do governo de Getúlio Vargas (1930-1945 / 1951-1954), que assumiu o poder com a justificativa de recuperar o país política, econômica e socialmente.

Vargas buscava o domínio dos principais setores nacionais a fim de ditar as direções a serem seguidas, possibilitando o desenvolvimento industrial e econômico, sem lançar mão das produções agrário-exportadoras que se faziam presentes de forma predominante, até então, no território brasileiro (Fausto, 2015).

Assumindo um projeto voltado ao nacionalismo, Getúlio Vargas prezava pela constituição de uma identidade nacional por meio do desenvolvimento e da industrialização. Essa consolidação da nação brasileira esteve ligada diretamente ao desenvolvimento educacional, que proporcionou a formação de cidadãos e de mão de obra para o trabalho no setor industrial em expansão.

Apenas após a década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e com ele uma certa burguesia industrializante, passam a ocorrer mudanças importantes nos sentidos e significados da educação e do ensino. Getúlio Vargas traz à tona a necessidade de construção de um discurso nacional capaz de “unificar”, mesmo que na aparência as diferentes regiões do Brasil (GIROTTI, 2010, p. 173).

Dessa forma, a educação passa a ser um fator importante para a contínua consolidação nacional objetivada e, conforme Romanelli (2002, p. 59), tornou necessária a eliminação do analfabetismo ao mesmo tempo que estabeleceu “[...]”

um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas”. A Educação deteve a atenção do governo Vargas enquanto formadora de um sentimento de pertencimento à nação brasileira, além de possuir condições para a expansão da escolarização profissional (GATTI e BARRETO, 2009).

Ainda nos primeiros anos, o governo Vargas promoveu mudanças e sancionou decretos que representaram avanços importantes ao setor educacional brasileiro, priorizando sobretudo a sua regulamentação em âmbito nacional (SAVIANI, 2005). A fim de proporcionar o desenvolvimento nacional almejado pelo governo, o ministro da educação de Vargas, Francisco Campos, executou uma reforma que compreendeu muitas áreas do ensino.

A reforma possibilitou a criação e o sancionamento de decretos que estabeleceram o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931); o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931); o Estatuto do Ensino Secundário (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 & Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932); e o Estatuto do Ensino Técnico Comercial (Decreto 20.158, de 30 de julho de 1931). A Reforma Francisco Campos foi um marco significativo, uma vez que deixou clara a nova importância atrelada à educação em detrimento dos objetivos governamentais daquela época.

A intenção era difundir a instrução em todo o território nacional, com foco no desenvolvimento econômico. Em especial o último decreto, que instituiu o estatuto e organização do Ensino Técnico Comercial, estabeleceu o ponto de partida das primeiras formações técnicas, demarcando o início da formação de mão de obra necessária naquele período.

Além disso, destinou-se ao Conselho Nacional e aos Conselhos Estaduais de Educação, a colaboração “[...] com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (BRASIL, 1931, Decreto nº 19.850).

A intenção de tornar o acesso à educação difundido em todo o território nacional se mostrou positiva. No entanto, nos parece que a forma pela qual a educação foi regulamentada favoreceu seu engessamento e controle, tendo em vista a sua homogeneidade em relação à vastidão e diversidade territorial e cultural brasileira.

Em meio ao projeto de desenvolvimento econômico de Vargas e da contínua progressão das necessidades educacionais, surge em território nacional a Universidade de São Paulo (USP – 1934) criada pelo decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 - que tinha como objetivos o desenvolvimento da Ciência e a formação de profissionais para atuação em diversas profissões de base científica e artística.

Segundo Anselmo (2006), a inserção do ensino superior foi suscitada pelas necessidades que se iam colocando à sociedade brasileira com o processo de industrialização em marcha. A Universidade de São Paulo surge com o intento da formação da classe elitista paulista para as mais variadas atividades a serem desempenhadas em setores, principalmente, administrativos do país (FAUSTO, 2015).

À universidade foi atribuída a formação dessa elite e também de profissionais que pudessem auxiliar na formação do restante da população. Nesse caso, a formação de professores para a atuação nos ensinos Primário e Secundário foi crucial (AZEVEDO, 1971).

Como bem expresso no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 33).

No âmbito das necessidades educacionais, a formação de professores para o trabalho inicial e técnico fez-se necessária devido ao rápido aumento das demandas sociais e profissionais. Contudo, mesmo tratando-se de uma necessidade social, a educação - e sua expansão - foi pensada num sentido utilitário. As instruções educacionais estavam voltadas à formação de cidadãos ordeiros, conhecedores das diversidades e belezas naturais e humanas, além das possibilidades econômicas do país.

No âmbito político, foi aprovada a nova constituinte no ano de 1934. Nela aparecem elementos como “a família, a educação e cultura e a segurança nacional”, representando as intenções de união da população em função de um objetivo maior: a constituição da nação brasileira (BRASIL, 1934).

E como demanda desta constituição, o desenvolvimento da educação e da cultura, bem como do setor técnico/profissional, se fizeram prementes. Os investimentos realizados no setor educacional, em sua grande maioria, possuíram intenções utilitárias em favor da manutenção dos interesses conjunturais e do desenvolvimento nacional.

Obedecendo à lógica autoritária e buscando a manutenção do poder, Vargas instaurou no ano de 1937 o Estado Novo por meio de uma nova Constituinte - Constituição Federal de 1937 -, com a justificativa de conter as constantes ameaças de possíveis insurgências contra o regime político imposto naquele período. Conforme Jambeiro (2004, p. 11), “Para tanto, os militares e ele próprio estavam assumindo todos os poderes do Estado para proteger a nação e estimular seu crescimento econômico e social. Estava estabelecida a ditadura do Estado Novo”.

O Estado Novo inaugurou um novo momento na história do Brasil, em que se intensificaram o poder de centralização detido pelo Estado e o autoritarismo já presente em território brasileiro desde o ano de 1930.

Esse autoritarismo e a concentração do poder no Brasil foram influenciados, sobretudo, por acontecimentos e tendências autoritárias da conjuntura mundial, exigindo também novas reorganizações produtivas devido as condições impostas pelo mercado internacional, que refletiram nos acontecimentos ocorridos no interior do país.

[...] a partir do fim da Primeira Guerra Mundial, os movimentos e ideais totalitários e autoritários começaram a ganhar força na Europa. Em 1922, Mussolini assumiu o poder na Itália; Stálin foi construindo seu poder absoluto na União Soviética; o nazismo se tornou vitorioso na Alemanha, em 1933 (FAUSTO, 2015, p. 301).

Outro fato que corroborou para a instituição do Estado Novo foi a perseguição ao comunismo. Esta estivera ligada diretamente a instituição do novo regime de governo, resultado de medidas preventivas contra supostos levantes

comunistas que não passaram de meras armações de membros da própria cúpula do governo – o conhecido Plano Cohen<sup>10</sup>.

A centralização do poder e as ações do governo lograram êxito, no entanto, o processo demandou sacrifícios de ordem política e social, representando um ataque fulminante à democracia e um atraso irreparável dos direitos sociais (FAUSTO, 2015).

No entanto, mesmo assumindo postura autoritária, o governo não deixou suas bases nacional-desenvolvimentistas de lado. De maneira contrária, o autoritarismo foi a solução encontrada – pelo governo – para centralizar, planejar e executar as atividades necessárias ao desenvolvimento industrial e produtivo do país enquanto nação desenvolvida (FAUSTO, 2015).

Ao longo do Estado Novo foram estabelecidos direitos trabalhistas que serviram como meio de aumentar o apoio às realizações propostas pelo governo, tendo em vista a necessidade da participação da massa trabalhadora no objetivo a ser alcançado (BOUTIN e SILVA, 2015). Da mesma forma, ao setor educacional foram destinados investimentos para sua ampla difusão e diversificação - por meio de novas modalidades de formação profissional -, adquirindo maior apoio e participação da classe trabalhadora - de maneira direta - no desenvolvimento do país.

O que se pode perceber é o movimento da elite em busca do desenvolvimento industrial do país, garantindo de forma segura a manutenção de seus interesses capitalistas. Assim, a constituição de uma nação unida e pujante continuou sendo importante, por isso a atenção voltada à classe trabalhadora.

A aceleração do desenvolvimento econômico (por meio da indústria) ocorrida no período que compreendeu o Estado Novo, impulsionou o surgimento de novas reformas educacionais, que passaram a priorizar a formação técnica e profissional da população para atuar no mercado de trabalho (RIBEIRO, 1993).

---

<sup>10</sup> Documento divulgado pelo governo brasileiro em setembro de 1937, atribuído à Internacional Comunista, contendo um suposto plano para a tomada do poder pelos comunistas. Anos mais tarde, ficaria comprovado que o documento foi forjado com a intenção de justificar a instauração da ditadura do Estado Novo, em novembro de 1937. Para mais detalhes, ver: "Plano Cohen", Fundação Getúlio Vargas, 20xx. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/Golpe%20EstadoNovo%20PlanoCohen>> acesso 10 fev. 2020.

A Reforma Gustavo Capanema, como ficou conhecida, foi sancionada pelo novo Ministro da Educação Gustavo Capanema no ano de 1942, abrangendo os níveis de ensino Primário, Secundário e Normal; e ensinos Comercial e Industrial - o último consistindo na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem aos Industriários (SENAI) através do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 -, ainda novidades e muito esperados pela população.

A reforma foi de grande importância, pois possibilitou o desenvolvimento do setor elevando sua utilidade e proporcionando o aprimoramento profissional dos trabalhadores que já atuavam, e também das pessoas que passariam a atuar em áreas específicas da economia. Conseqüentemente surgiram novas oportunidades empregatícias, haja vista as novas exigências profissionais demandadas pelo mercado de trabalho em contínua expansão, e pelas formações oportunizadas pelo setor educacional.

Sendo assim, a atenção se voltou à perspectiva da formação de mão de obra diversificada para a atuação em diferentes setores produtivos, principalmente na indústria, como podemos observar no art. 3º do Decreto nº 4.073, de 3 de 30 de janeiro de 1942:

[...] O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1942, texto original).

As medidas educacionais do período demonstram o crescente interesse na formação de pessoas aptas ao trabalho nas empresas e no comércio, visando o aumento da eficiência e produtividade em função de um desenvolvimento nacional objetivado pela conjuntura política daquele momento da história do país.

Destarte, podemos compreender a importância atrelada à educação que objetivou, sobretudo, a formação de mão de obra perante as constantes demandas produtivas, possibilitando uma aceleração nos índices econômicos e industriais brasileiros.

De modo geral, o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) transformou o país de forma marcante, oportunizando - por meio da formação patriótica, cívica e técnica/profissional - o desenvolvimento nacional com a participação da população no plano de ação desempenhado pelo governo.

Podemos observar a industrialização como uma das principais características do governo (SANTANA, 2016; JAMBEIRO, 2004), sem esquecer das questões políticas autoritárias de centralização, bem como o desenvolvimento de várias áreas, como a econômica, social e educacional – a última de extrema importância para que todo o restante se tornasse possível.

O fim do Estado Novo se deu com a destituição de Getúlio Vargas, no ano de 1945, e com a promulgação de uma nova Constituinte em 1946. Marcado por ares da democracia, o período que sucedeu ao governo autoritário de Vargas mostrou-se aberto a novas possibilidades desenvolvimentistas e industriais (JAMBEIRO, 2004).

O governo provisório de José Linhares (1945-1946), juntamente com o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, realizou reformas educacionais que definiram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei 8.621 e 8.622 de janeiro de 1946, além de estabelecer as bases para a organização do Ensino Agrícola e cursos de formação de professores para atuação no ensino primário. De acordo com o art. 2º do Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946:

[...] O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1946, texto original).

As reformas educacionais ocorridas a partir do Governo Vargas reforçaram a importância atrelada à educação como setor imprescindível para a formação de cidadãos - preocupados com o futuro do país - e de mão de obra qualificada, necessária aos vários setores da economia nacional. Da mesma forma, podemos

perceber o setor educacional subjugado aos interesses conjunturais, sobretudo econômicos.

Em 1950, o nome de Getúlio Vargas apareceu novamente entre os candidatos à presidência do país e, mesmo após ter instalado um período ditatorial, foi eleito com 48% dos votos.

O novo governo de Vargas promoveu a retomada do desenvolvimentismo, proporcionando a continuação do desenvolvimento econômico e industrial, além de atender-se ao setor social e à melhoria das condições de vida da população brasileira (JAMBEIRO, 2004)

Segundo Bresser-Pereira (2016, p. 149), em seu segundo governo, Vargas conduziu “[...] pessoalmente o nacional-desenvolvimentismo”, promoveu o desenvolvimento econômico com foco na industrialização e logrou êxito na criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDE), em 1952 - que possibilitou o avanço da industrialização nacional (FGV, 2020).

Mesmo objetivando o desenvolvimento capitalista brasileiro, Getúlio Vargas esteve engajado na luta por melhores condições de vida aos trabalhadores. Ao longo de seu segundo mandato, implementou novas legislações trabalhistas e cumpriu reivindicações vindas dos vários grupos da sociedade, incluindo agricultores, comerciantes e operários das indústrias (FAUSTO, 2015).

As consequências disso foram questionamentos e acusações de corrupção. Diante dessa situação, no dia 24 de agosto de 1954 Getúlio Vargas cometeu suicídio, deixando uma carta-testamento aos brasileiros,

[...] onde se apresentava como vítima e ao mesmo tempo acusador de inimigos impopulares. Apontava como responsáveis pelo impasse a que chegara os grupos internacionais aliados aos inimigos internos. Afirmava que eles se opunham às garantias sociais aos trabalhadores, às propostas para limitar os lucros excessivos, à defesa das fontes fundamentais de energia, corporificadas na Petrobras e na Eletrobrás. Afirmava ainda a carta que, enquanto o lucro das empresas estrangeiras alcançava 500% ao ano, o Brasil era obrigado a recuar, sob violenta pressão, em medidas tomadas para sustentar o preço internacional do café. Getúlio encerrava a mensagem com um parágrafo dramático: ‘Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História’ (FAUSTO, 2015, p. 356).

Após a morte de Getúlio Vargas, diferentes candidatos assumiram o cargo da presidência<sup>11</sup>. Em grande parte do tempo, a política adotada foi a de caráter liberal, a qual reduziu sensivelmente a proteção e investimentos na indústria nacional (JAMBEIRO, 2004).

Os anos que compreenderam o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) foram considerados de estabilidade política, diferentemente dos que sucederam o de Vargas (FAUSTO, 2015). O governo JK deu continuidade ao desenvolvimento industrial brasileiro por meio de uma política desenvolvimentista, que combinava o Estado, a empresa privada e o capital estrangeiro (SIMON, 2012).

Fausto (2015, p. 366) afirma que: “Na memória dos brasileiros, os cinco anos do governo Juscelino são lembrados como um período de otimismo associado a grandes realizações, cujo maior exemplo é a construção de Brasília”, consolidando o pacto nacional-desenvolvimentista e a industrialização brasileira.

Porém, o desenvolvimentismo observado ao longo dos governos de Vargas e JK não demorou a retrair-se. Conforme Oliveira (2012), os anos que sucederam o governo JK compreenderam um período de permanente crise política, que se findou com o Golpe Militar de 1964.

No governo de João Goulart (1961-1964) ocorreram reformulações marcantes e essenciais no campo da educação. Dentre elas a formação de um sistema de ensino regulamentado nacionalmente, com a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei começou a ser discutida no mesmo ano da promulgação da Constituinte de 1946, que estabeleceu no art. 170 a responsabilidade da união pela organização de um sistema de ensino federal (BRASIL, 1946).

Acreditamos que a educação exerceu, assim como em momentos anteriores da história da constituição nacional, uma função utilitarista que tinha por objetivo a formação do patriotismo e do civismo, além da formação de mão de obra para servir às necessidades produtivas do setor industrial em pleno processo de expansão. Ou

---

<sup>11</sup> Dentre eles estavam: João Fernandes Café Filho (1954-1955), vice-presidente de Vargas que assumiu o governo logo após a sua morte; Carlos Luz (1955) que substituiu Café Filho devido a problemas de saúde, mas também foi substituído por Nereu Ramos em decorrência da saúde debilitada, o último permanecendo no poder até o mandato de Juscelino Kubitschek (FAUSTO, 2015).

seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refletia o que há anos vinha sendo cobrado e demandado da educação brasileira, representando a sua obediência diante os interesses conjunturais vigentes.

Podemos observar tais objetivos no Art 1º da LDB:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio [...] (BRASIL, 1961).

Dessa forma, o contínuo fortalecimento da nação brasileira e a contribuição dos cidadãos ao seu desenvolvimento, era ainda fortemente incentivada pelo poder estatal por meio de medidas realizadas no setor educacional.

Além disso, alguns pontos presentes na LDB de 1961 foram importantes para o desenvolvimento da educação brasileira, como a defesa dos direitos humanos, a liberdade do ensino - que significou a autonomia dos estados e escolas no trabalho com particularidades locais e regionais - e a descentralização do currículo. Porém, conforme Romanelli (2002, p. 181), “[...] a quebra da rigidez e certo grau de descentralização [...]” formaram uma “[...] abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada”.

De forma geral, a educação foi regida conforme os interesses da classe dominante nacional, possibilitando condições à formação da população para a convivência em sociedade, apoio ao desenvolvimento econômico e ao exercício profissional - como técnicos capacitados para o trabalho em fábricas e construções -, haja vista a atenção voltada à formação técnica ao longo do período analisado.

Conforme a mesma lei, objetivava-se a difusão de uma educação gratuita, de qualidade e para todos. Todavia, destes, somente o primeiro aconteceu, mas

não em sua totalidade<sup>12</sup>, mantendo-se ainda equiparado às escolas particulares. Já os dois últimos não se concretizaram. Isto ocorreu pelo fato

[...] de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade (ROMANELLI, 2002, p. 61).

Como afirma a autora, a educação brasileira se desenvolveu em função do papel determinado pela economia e evoluiu conforme as necessidades impostas.

No ano de 1964, a educação sofreu ataques que contiveram novamente seus avanços por meio da instituição de um novo regime autoritário: o Regime Militar.

O Regime Militar (1964-1985) teve como intenção a intervenção e a retomada do desenvolvimento econômico do país – que sofreu na década de 1960 com altos índices inflacionários e estagnação do crescimento industrial e do Produto Interno Bruto (PIB) –, assim como evitar possíveis conspirações comunistas e frear políticas populistas internas, centralizando o poder e atacando as opiniões contrárias de forma autoritária e violenta (FAUSTO, 2015).

Assim, observamos que os governos vigentes nas décadas de 1930 até 1964 tiveram suas atenções voltadas ao desenvolvimento econômico e industrial do país. Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, principalmente, buscaram o desenvolvimento da identidade brasileira e a industrialização nacional, voltando sua atenção às questões sociais e trabalhistas.

Todavia, em meio às medidas sociais, o objetivo central foi o de desenvolver o país economicamente, respeitando os interesses da elite e salvaguardando a manutenção hegemônica.

---

<sup>12</sup> Em partes por motivo da falta de investimentos no setor educativo público. Podemos observar o descaso com a educação deste período (primeiras décadas do sec. XX) na constituição de 1937, que no art. 125, explicita: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (CF. 1937), ou seja, a educação pública implicaria no suprimento das necessidades não atendidas pela educação privada.

A educação, seguindo essa lógica, foi um meio encontrado para criar possibilidades para o contínuo progresso industrial e desenvolvimentista brasileiro. Nesse sentido, o Brasil poderia se formar enquanto potência econômica e industrial a partir do seu povo, da sua territorialidade, das suas possibilidades, dos seus aspectos naturais e do seu potencial econômico.

Sendo um momento de grandes transformações, à educação se destinou uma carga de responsabilidade a fim de promover condições para que os objetivos almejados se tornassem possíveis, isto é, para a formação de pessoas aptas à vivência em sociedade, e sobretudo, para o trabalho. Nesse sentido, refletimos: qual foi a função do professor de Geografia perante o cenário de desenvolvimento nacional do período em questão?

## **2.2. Ensino e docência em Geografia**

Os anos de 1930 até 1964 compreenderam um período importante na história da constituição nacional, tendo em vista as transformações radicais ocorridas no meio político e econômico (ANSELMO, 2006).

No cenário apresentado, a educação desempenhou uma função de relevante importância ao desenvolvimento do país, contribuindo com a formação de cidadãos comprometidos com as causas nacionais e de mão de obra para as necessidades produtivas da nova nação brasileira industrializada.

As primeiras intenções acerca da construção de uma nação brasileira surgiram no pós-proclamação da República. Havia no Brasil,

[...] uma estrutura social hierárquica que se objetivava perpetuar, embora fosse necessária ampla legitimação do poder político recém-instaurado. Um modo de fazê-lo seria a partir da criação de um interesse comum catalisador do empenho 'nacional' – como a delimitação das fronteiras – e do molde de uma nação brasileira que fizesse a vez de uma sociedade brasileira. Tratava-se de inventar uma verdade e com ela ensejar uma transformação de cunho social e político [...] (CUSTÓDIO, 2009, p. 03).

Conforme o autor, a necessidade de constituir uma nação desenvolvida econômica e industrialmente, por meio da população e do território, se fez premente e logrou contribuições do setor educacional.

Nesse contexto, respeitando os interesses da elite nacional, a Geografia surge como importante meio para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à nação brasileira. Enquanto ciência e disciplina escolar, encontrava-se alinhada aos interesses comuns nacionais antes mesmo da revolução de trinta, como presente no art. 48, parágrafo 5º do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que estabeleceu a criação do Departamento Nacional do Ensino:

No ensino da lingua materna, da literatura, da geographia e da historia nacionaes darão os professores como themas para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, para narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos ramos da actividade, seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as producções literarias de autores nacionaes as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alumnos para envolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo (BRASIL, 1925).

Para isso, o Estado utilizou-se de diferentes meios para a difusão dos valores e interesses nacionalistas por todo o território brasileiro.

Um dos caminhos encontrados pelo Estado, para a disseminação dessa lógica nacionalista está no aproveitamento do espaço geográfico. Eram ressaltadas as belezas e existências das mais diferentes formas naturais do território brasileiro, tais como a riqueza de suas florestas e minas, a grande biodiversidade, o clima propício para a manutenção das suas atividades, em especial a agrícola, e também da riqueza do solo. Portanto, a Geografia era compreendida como uma descrição dos elementos naturais e humanos (CUANI JUNIOR e MELLO, 2019, p. 938).

Apesar de ter valor estratégico para a formação e manutenção dos projetos e interesses conjunturais, a Geografia ainda era pautada na racionalidade mnemônica e descritiva, como pode ser observado nos livros da época, segundo Mormul e Giroto (2014) e Silva (2012). Essa Geografia passaria, a partir da década de 1920, por reformulações de ordem teórica-metodológica - através de escritos, reflexões e questionamentos de Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig e Aroldo de Azevedo - impulsionada pelo movimento de institucionalização e revisão da forma como era trabalhada enquanto ciência e disciplina acadêmica e escolar.

Conforme Giroto (2010, p. 173), ao se estabelecer no poder, Vargas visou “[...] construir um discurso de unidade nacional e da valorização da pátria”. Nesse ínterim e para essa finalidade, a Geografia observada já não tinha mais utilidade,

tendo em vista o trabalho com os elementos de forma nomenclatural e descolada dos acontecimentos sociais da vida dos alunos e até mesmo da sociedade brasileira.

Nas escolas do Brasil e de outros países do nosso continente, a Geografia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de crismar áreas geográficas. As montanhas, os rios, as regiões naturais não são estudados em si, mas apenas como merecedores de um esforço da nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe Geografia, e dêste modo a poesia e a geografia são produtos diretos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes. Uma geografia é tida por mais ou menos completa, segundo o número de páginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia à memória das vítimas; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telefônica. Entraríamos assim no domínio prático (CARVALHO, 1925, p. 07).

Para Delgado de Carvalho, a Geografia nomenclatural e administrativa não servia mais, uma vez que priorizava estudos, pensamentos e adaptações didáticas, sobretudo francesas, que não mais contribuiriam com os interesses da educação brasileira (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007).

Assim, Delgado de Carvalho participou ativamente no processo de institucionalização de uma Geografia significativa do ponto de vista acadêmico e enquanto ciência e disciplina escolar.

O movimento introduzido por Delgado de Carvalho assinala a transformação teórico-metodológica tanto no sentido epistemológico da ciência geográfica brasileira quanto na pedagogia do seu ensino, fundamentada na migração de uma geografia ancorada na nomenclatura descritiva em direção à explicação dos processos espaciais, um avanço que moveria a Geografia da fragmentação completa para uma compartimentação relativa: a geografia descritiva, com uma abordagem física, uma abordagem política e uma abordagem cosmográfica, que paulatinamente se reorganizarão em uma geografia física e uma geografia humana (SILVA, 2012, p. 285).

Podemos observar que Delgado de Carvalho buscou renovar o ensino da Geografia de modo a possibilitar a reflexão dos alunos acerca dos acontecimentos sociais ocorridos em torno de suas vivências cotidianas, partindo dos acontecimentos locais para os globais.

Apesar de confrontar a Geografia ensinada no período anterior ao seu, Delgado de Carvalho também tinha princípios morais aliados ao que o Estado ambicionava, que era o de caráter patriota e nacionalista, e que também via na Geografia uma ciência com um grande potencial para aplicar esses ensinamentos (CUANI JUNIOR e MELLO, 2019, p. 943).

Assim, mesmo que servindo aos interesses do Estado, Delgado enxergava novas possibilidades para a formação de cidadãos conscientes e informados acerca das especificidades do país.

Percebe-se a forte ligação do ensino de Geografia com as estratégias nacionalistas que caracterizavam o período principalmente do início do século XX. A Geografia era vista com uma grande potencialidade em desenvolver os aspectos nacionalistas e patrióticos, mas para isso era necessário que fosse mudada a sua prática didática e principalmente metodológica (CUANI JUNIOR e MELLO, 2019, p. 948).

Para Mormul e Giroto (2014, p. 216), enquanto ciência moderna, a Geografia produziu um “[...] discurso capaz de sustentar certo sentimento de pertencimento [...]”, por meio da compreensão das “[...] particularidades e singularidades de cada lugar [...]” (Idem). Em conformidade, Delgado de Carvalho acreditava que a Geografia deveria ser trabalhada como forma de proporcionar o interesse dos alunos para a compreensão da sociedade nascente.

Acreditava que o estudo eficiente da Geografia, através do conhecimento do seu país, da sua natureza, conhecimentos econômicos e políticos, proporcionava muito mais um valor agregado a formação do sentimento patriota e nacionalista nos jovens, ao passo que não seria um nacionalismo cego e alienado, mas sim um sentimento verdadeiro. Indo contra estudar somente os Estados, que tinham muitas semelhanças entre si, buscou-se compreender as diferenças entre eles, e justamente crer que essas diferenças se complementavam, formando assim um pensamento territorial unido (CUANI JUNIOR e MELLO, 2019, p. 944).

Neste contexto, podemos perceber a centralidade do processo de renovação e transformação do ensino da Geografia, tendo em vista a sua utilidade para o trabalho e transmissão das informações e conhecimentos nacionais e territoriais aos alunos, com o objetivo principal de promover e manter sentimentos de pertencimento, de amor e doação à pátria, isto é, a formação do civismo, patriotismo e nacionalismo.

Esses conhecimentos acerca dos vários aspectos nacionais tornaram-se, em maior número e melhor qualidade, possíveis por meio da institucionalização da Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e na Universidade do Rio de Janeiro no ano de 1934. Os cursos de Geografia e História<sup>13</sup> proporcionaram o desenvolvimento da ciência geográfica brasileira e a formação de professores para o ensino, principalmente secundário (AZEVEDO, 1971).

Além disso, ocorreu ainda a criação de institutos que colaboraram com o desenvolvimento da ciência geográfica brasileira, como o Conselho Nacional de Geografia (CNG, 1937), que logo foi substituído pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1937), e que tinham como objetivo a promoção de estudos acerca do território nacional (GIROTTTO, 2010, p. 173).

À Geografia, ao CNG e posteriormente ao IBGE, além de órgãos e organizações como a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), atribuíram-se funções de levantamento, análise e interpretação das diferentes especificidades territoriais e populacionais do país. Tinham como intenção a sistematização de dados e informações, mapeamento e conhecimento espacial, destinados para o uso estratégico do governo e ao ensino da disciplina, visando, sobretudo, a contínua funcionalidade da ciência e ensino da Geografia aos interesses hegemônicos.

Para Girottto (2010, p. 173-174), diante das necessidades advindas do “[...] processo de construção da identidade nacional, o ensino de Geografia também se destaca”, tendo em vista a sua contribuição no processo de constituição nacional brasileira - por meio da contribuição na formação do civismo, patriotismo e nacionalismo. Agora, os professores passariam a contar com uma formação específica para o trabalho em sala de aula, contando com um aparato teórico e de conhecimentos científicos próprios da ciência.

Após a institucionalização da Geografia no âmbito acadêmico, foi montada uma comissão no ano de 1935, pela AGB, com o objetivo de dar início à tão necessária reforma do ensino da Geografia no Brasil. Nesse ínterim, faziam parte

---

<sup>13</sup> As primeiras formações a nível superior de Geografia no Brasil ocorreram segundo o currículo do curso de Geografia e História, isto é, as duas ciências/disciplinas formavam um só curso, habilitando para o exercício nas duas áreas.

da comissão Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria da Conceição Vicente de Carvalho. Segundo os autores, os programas de Geografia

[...] foram redigidos tendo em vista dois princípios comuns a todas as disciplinas incluídas no curso secundário. Antes de tudo, é preferível conhecer bem poucas coisas do que saber mal muitas outras. Em segundo lugar, cumpre ter presente que o ensino secundário é um ensino de cultura geral e não de especialidades, cada educador, qualquer que seja a matéria que venha a ensinar, não deve jamais esquecer que sua missão consiste em formar personalidades e não recrutar geógrafos, matemáticos ou naturalistas (MONBEIG, AZEVEDO e CARVALHO, 1935, p. 24).

Tal documento estabeleceu algumas bases para o ensino secundário da Geografia e expressou as intenções existentes no movimento renovador da Geografia escolar, que deveria objetivar a formação de um cidadão consciente e informado. Contudo, ela - a Geografia escolar - ainda estava subjugada às definições da Geografia acadêmica, institucionalizada na USP em 1934, e condicionada aos interesses conjunturais daquele período.

Conforme Anselmo (2006, p. 253), os estudos geográficos representaram um grau de importância significativo nas décadas de 1930 e 1940, desempenhando um papel amplo junto ao Governo de Vargas “[...] no que concerne ao fornecimento de informações geográficas a respeito do território”.

Dessa forma, a Geografia se consolidou no âmbito do ensino enquanto disciplina escolar porque

[...] algumas facções da elite e do Estado vão percebendo que este novo enfoque dado aos estudos geográficos pode proporcionar um conhecimento melhor e maior do território, como também auxiliar na consolidação de projetos sócio-econômicos através do aspecto ideológico (BARROS, 2000, p. 28).

Em conformidade, Ferraz (1994, p. 29) afirma que a Geografia ao longo do Estado Novo “[...] tomou uma importância como nunca antes ou depois teve, sendo uma das peças principais no currículo, na formação do espírito patriótico e no papel ideológico para com os reais interesses do Estado”.

Dessa maneira,

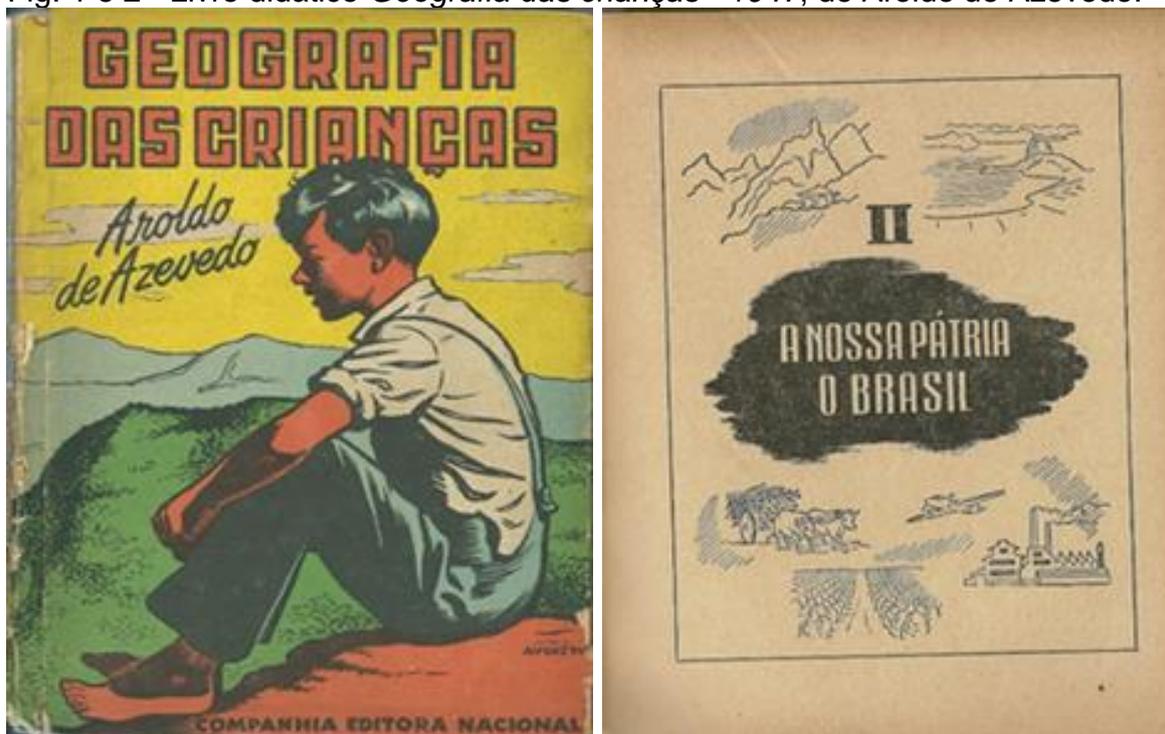
As reformas educacionais instituídas no Governo provisório de Vargas, 1931 e 1942, deixaram claro qual seria este papel, pois era através do ensino desta disciplina que estas reformas ‘trabalhavam’

a conscientização e a formação de um espírito patriótico no cidadão (BARROS, 2000, p. 86).

Essa conscientização e formação patriótica ocorreram por meio da valorização dos aspectos territoriais do país e da sua população (BARROS, 2000). Assim, por meio das reformas educacionais gerais e disciplinares, o Estado definia os conteúdos programáticos atribuindo “[...] à Geografia o papel de divulgadora privilegiada dos ideais trilhados pelo Estado” (BARROS, 2000, p. 89).

Como exemplo, podemos observar o livro didático de Aroldo de Azevedo, do ano de 1947, intitulado de “Geografia das crianças”; e o título de um capítulo voltado ao estudo de aspectos relacionados aos objetivos nacionalistas: “A nossa Pátria: o Brasil”.

Fig. 1 e 2 - Livro didático *Geografia das crianças* - 1947, de Aroldo de Azevedo:



Fonte: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2014/05/aroldo-azevedo-e-livros-de-geografia.html>. Acesso em: 31 mai. 2021.

Conforme os livros didáticos daquele período,

A disciplina de Geografia, junto com História e Língua Portuguesa, constituía o que veio a ser designado como 'tripé da nacionalidade', por propiciarem a produção de livros didáticos com conteúdo nacional, incentivada pelo poder público desde finais do século XIX (MORAES, 2016, p. 207).

Seguindo a lógica da Geografia funcionalista, podemos observar os interesses do estado na definição dos conteúdos e livros didáticos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores. Os conteúdos eram definidos pelo Estado, e este atrelou a responsabilidade de fiscalização dos conteúdos das disciplinas ao Conselho Nacional de Educação e, posteriormente, à Comissão Nacional do Livro Didático.

Filgueiras (2020), em análise às produções de James Vieira da Fonseca (1957), afirma que o autor compreende os livros didáticos da época como reproduções fiéis dos programas e currículos oficiais.

Em dois exemplos analisados, os sumários eram cópias do programa oficial e tal fato demonstrava o pouco interesse dos autores em fazer mais do que o estritamente obrigatório. Mesmo os sumários que especificavam os assuntos a serem desenvolvidos deixavam a desejar, pois faltavam elementos que gerassem interesse (FILGUEIRAS, 2020, p. 11).

Segundo Fonseca (1957, p. 20 *apud* Gomes e Caró, 2013, p. 305):

Em todos os compêndios há uma observância perfeita da sequência em que o Programa apresenta a matéria. Será que todos os autores concordam com a distribuição do Programa Oficial ou estão convencidos da obrigatoriedade à obediência? (1957, p. 20).

O ensino da Geografia, representado pelos livros didáticos, manteve-se alinhado às regulamentações dos programas oficiais. Para Filgueiras (2020) os livros escolares tinham como principal objetivo a manutenção de um ensino funcionalista, ou seja, de uma Geografia que servisse às intencionalidades da nação brasileira e de seu desenvolvimento econômico.

O alinhamento do ensino com os interesses do Estado pode ser observado nos objetivos atrelados aos conteúdos da disciplina no ano de 1931:

- a) uma integração perfeita de tôdas as noções de geografia física, econômica e social, ministradas nas quatro primeiras séries, isto é, o exemplo constante, a aplicação característica da interação de todos os fatores geográficos estudados. A geografia pátria aparecerá, então, como uma síntese geográfica, harmoniosa e explicada em seus elementos;
- b) um quadro mesológico, preciso e verdadeiro do país em que vivemos e ao qual temos que nos tornar úteis, porquanto é essencial conhecer suas condições naturais, seus recursos e as suas necessidades. Só se pode adequadamente servir um país que

se conhece perfeitamente. E' o quadro geográfico que permite nacionalizar o patriotismo, salientando suas razões de ser e as suas causas;

c) um fundamento geográfico da história para uma interpretação inteligente do nosso passado, para compreensão das nossas futuras aspirações (a história, intimamente ligada à geografia, dá o sentido de unidade de que uma nação necessita) (ZARUR, rev. brasileira de Geografia, 1941, p. 246).

Ao professor de Geografia, como podemos observar nos objetivos elencados na citação acima, foi destinada a função de promover a compreensão dos vários aspectos ligados ao país, estabelecendo relação entre os conteúdos da disciplina e as necessidades do (s) projeto (s) nacionalista (s) instituído (s), que eram, sobretudo, a formação de um sentimento de pertencimento ao território brasileiro e do patriotismo.

Tudo isso a geografia pode fazer, e a simples vista de um mapa do Brasil oferece oportunidade para o estudo das tradições do passado, das nossas forças vivas de união e de cooperação, das nossas esperanças para o futuro e das nossas mais justas ambições (ZARUR, rev. Brasileira de Geografia, 1941, p. 247).

Assim sendo, cabia ao professor de Geografia contribuir para a formação de um sentimento patriótico que fizesse valer uma união em torno de um bem comum, que era muitas vezes - se não a totalidade - criado pela elite e disseminado pela educação e seus professores - de forma indireta e até mesmo desconhecida -, e que objetivou a manutenção de uma elite nacional cada vez mais poderosa.

Essa função atribuída ao professor de Geografia pode ser observada nas disposições dos conteúdos nos livros e materiais didáticos de todo o período trabalhado. Conforme Barros (2000, p. 90), no que se refere aos livros didáticos de Geografia: “[...] todos trazem na capa a seguinte informação: *‘de acordo com o atual programa de ensino secundário’*, e alguns apresentam, antes do índice do próprio livro, o programa oficial da reforma”. Ainda segundo o mesmo autor, a dependência dos livros e materiais didáticos em relação ao programa oficial na reforma de 1942 permanecem da mesma forma.

Os conteúdos da Geografia presentes no programa oficial do livro didático encontram-se quase que transcritos nos livros de Aroldo de Azevedo, como podemos ver na comparação à seguir:

*PROGRAMA DE GEOGRAFIA FÍSICA E HUMANA DO BRASIL  
(De acordo com a Portaria Ministerial n° 1045, de 14/12/ de 1951):*

*Terceira Série Ginásial*

*I) O ESPAÇO BRASILEIRO:*

1. O espaço e a posição. 2. O relevo. 3. O litoral.
4. Os climas. 5. A hidrografia. 6. O revestimento vegetal.

*II) A POPULAÇÃO BRASILEIRA:*

1. Formação étnica; etnias. 2. Línguas e religiões. 3. Distribuição da população. 4. Imigração. 5. A habitação e a alimentação. 6. As fronteiras.

*III) ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E ADMINISTRATIVA:*

1. A organização constitucional. 2. Divisão política do país. A União. Os Estados. O Distrito Federal. Os Territórios. 3. A divisão municipal.

*IV) CIRCULAÇÃO. Os SISTEMAS DE VIAÇÃO:*

1. Os transportes: estradas de rodagem; estradas de ferro; navegação marítima e fluvial; a aviação. 2. As comunicações: correios, telégrafos, telefone, rádio.

*V) A PRODUÇÃO AGRÍCOLA:*

1. Solos agrícolas; esgotamento e conservação.
2. Os principais produtos de origem vegetal. 3. Defesa da produção agrícola.

*VI) A PRODUÇÃO MINERAL E ANIMAL:*

1. Recursos minerais. 2. Criação de animais; produtos de origem animal.

*VII) A INDÚSTRIA E o COMÉRCIO:*

1. Recursos minerais. 2. As fontes de energia. 3. A evolução industrial e as principais indústrias nacionais. 4. O comércio interno e o comércio exterior. (AZEVEDO, 1960, p. 9).

[...]

Eis o sumário da obra de Aroldo de Azevedo para a terceira série ginásial, para fins de comparação com o programa oficial:

[...]

*A TERRA:*

*Aspectos gerais. Relevo. Litoral. Climas. Hidrografia. Vegetação e fauna.*

*O HOMEM:*

*A população brasileira. Os tipos étnicos. Imigração e colonização. Línguas e religiões. O alimento e a habitação. As fronteiras. A organização políticoadministrativa.*

*A ECONOMIA:*

*Transportes terrestres. Navegação. Aviação. Pequena história da economia brasileira. A vida agrícola. As três maiores riquezas agrícolas.*

*Outras riquezas agrícolas. Criação de gado. Produtos de origem animal. Indústrias extrativas vegetais. Indústrias extrativas minerais. Indústrias de transformação. Comércio. (AZEVEDO, 1960, p. 11, apud RIBEIRO e ZAMPIN, 2013, p. 20-21).*

Conforme Barros (2000, p. 29), nessa época “O Estado ainda permanece definindo os currículos e questões administrativas do ensino médio e superior,

apenas é dada uma relativa autonomia aos municípios quanto ao ensino primário”. Assim sendo, o ensino, sobretudo da Geografia, ainda permanecia alinhado aos interesses do Estado.

Da mesma forma, o professor de Geografia continuava desempenhando a função de promover a formação de um sentimento patriótico, visando apoio e entrega dos cidadãos formados às necessidades da nação brasileira.

[...] a Geografia foi definindo seu perfil oficial e institucional, via elevação de métodos científicos de pesquisa e ensino, como trabalhos de campo, aulas práticas, uso de recursos didáticos como mapas e globos, passando a tentar estabelecer relações entre os diversos componentes de dada paisagem estudada, não se atendo ao meramente taxonômico e nomenclatural, introduzindo novos temas e conceitos como a questão do urbano, rural, da industrialização, etc, bem em sintonia com a mudanças por que passava o país e conforme almejavam muitos intelectuais, dentre os quais Delgado de Carvalho (BARROS, 2000, p. 28).

Refletindo os desejos e anseios governamentais, o professor de Geografia, por meio dos conteúdos apresentados e trabalhados, com o auxílio dos livros e materiais didáticos, executou a função de unir os aspectos políticos, econômicos, sociais e naturais a fim de promover uma imagem de autorreflexão acerca das belezas naturais, diversidades populacionais e possibilidades econômicas logradas pelo país, estabelecendo um romantismo em torno de um futuro promissor para todos.

Dessa forma, podemos observar que - de acordo com as análises dos materiais didáticos e a disposição dos conteúdos, além dos documentos que regiam a educação nacional naquele período - a função do professor de Geografia mostrara-se necessária e assertiva no que se refere a manutenção dos interesses conjunturais.

A função do professor era a de trabalhar os conteúdos ligados ao desenvolvimento do nacionalismo, civismo e patriotismo, tendo em vista o seu poder de possibilitar uma visão ampla de um futuro nacional pujante. E isto se tornou possível devido à atenção voltada aos estudos da Geografia e a formação de professores para a atuação na educação primária e secundária.

O presente período mostrou-se favorável ao desenvolvimento do setor educacional, contudo, à educação e à docência foram definidas funções que as

mantiveram alinhadas aos interesses nacionais, sendo diretamente influenciadas pelas políticas vigentes. Pensa-se que para a docência, assim como para a educação, não foram destinadas condições concretas para um trabalho conclusivo. Porém, o trabalho realizado pelo professor, em especial pelo professor de Geografia, foi executado de maneira necessária e com as condições devidas para o fim a que esteve destinado, conforme os desejos e interesses presentes nos projetos de sociedade instaurados.

É um erro interpretar a educação desse período (1930-1964) e o trabalho realizado pelos professores como sendo algo que não obteve êxito. Na realidade, os objetivos atrelados à educação foram concretizados. O alinhamento da educação aos interesses conjunturais foi um desses objetivos, e este obteve condições concretas para a sua realização, respeitando os interesses da elite nacional naquele período.

Da mesma forma, ao professor de Geografia foram concedidas condições para a sua contribuição com a formação de sentimentos que pudessem impulsionar o processo de consolidação da nação brasileira. Assim como a educação, à docência, principalmente de Geografia, destinou-se um quadro de dependência e obediência aos interesses e necessidades hegemônicas e nacionalistas.

Logo, à docência foi atrelada uma ideia de limbo, representando apenas uma peça (mesmo que central mas sem valorização expressiva, enquanto profissão) utilizada na realização do processo de constituição da nação brasileira enquanto potência modernizada econômica e industrialmente.

Ao longo das décadas de 1920 a 1950, a Geografia foi se fortalecendo com vistas a se tornar mais interessante, buscando romper com o caráter mnemônico e passando a ser mais significativa aos alunos (CARVALHO, 1945; Monbeig, 1935).

Nesse ínterim, o professor de Geografia colaborou para o reconhecimento do país e o fortalecimento da pátria, uma vez que os conteúdos geográficos enfatizavam os elementos naturais em detrimento dos aspectos humanos. O movimento de renovação da Geografia, como já ressaltado por Delgado de Carvalho, oportunizou um processo de ensino e aprendizagem de Geografia mais alinhado à vida dos alunos, objetivo reforçado por Pierre Monbeig (1935, 1957).

Assim como Delgado de Carvalho (1945), Pierre Monbeig (1957) empenhou-se em promover um ensino de Geografia útil e de verdadeiro significado aos

estudantes. Preocupou-se em demonstrar uma Geografia que não findara-se ao sair da sala de aula, mas que refletisse a sua aplicação na compreensão cotidiana da vida e da sociedade em que o (futuro) cidadão se inseria.

A evolução do ensino da Geografia, nesse sentido, é facilitada pelos contactos de todo o gênero que tem a mocidade com os problemas do dia. A conversação em família em alguns meios, o rádio, a televisão, os jornais, as atualidades cinematográficas mergulham os jovens, e as vezes até as crianças, nesse banho cotidiano de inquietações, pelo menos no que se refere aos debates econômicos (MONBEIG, 1957, p. 18).

De posse dos acontecimentos cotidianos, o autor compreende condições excepcionais para que os jovens desenvolvam um senso de crítica para com as realidades vividas, buscando entender os aspectos das políticas econômicas utilizadas pelo poder público face aos interesses de desenvolvimento em marcha.

Ainda segundo o autor, ao professor de Geografia é facultado um papel de intermediador entre o ensino e as realidades vividas pelos alunos:

Não é difícil ao professor aproveitar-se disso para animar o seu ensino (*daí a necessidade da reformulação do ensino, formando o patriotismo de forma a tornar sensível ao aluno a Geografia, torna-la interessante*). Os alunos encontrarão aí uma prova de que a vida não para à porta da classe, que deixará de ser um meio artificial (MONBEIG, 1957, p. 18).

Nesse sentido, Monbeig (1957, p, 18) defende um ensino que, “[...] contribuindo para a compreensão do mundo, revela tudo o que une os homens: é uma lição de solidariedade humana”. Assim, cabe também ao professor de Geografia colaborar para a compreensão dos aspectos humanos e culturais do país,

[...] ao jovem gaúcho, como vive, como luta seu irmão sertanejo nordestino; o jovem carioca ou deve ser levado para fora da atmosfera urbana a fim de conhecer e sentir a vida de seus patrícios, colonos de fazendas ou pescadores amazonenses (Monbeig, 1957, p. 18).

Da mesma forma que a Geografia deveria promover a conscientização acerca das várias realidades, localidades e regionalidades do país, o setor educacional também passou a refletir as necessidades das diferentes realidades brasileiras, estabelecendo a adequação dos currículos escolares e disciplinares

aos cotidianos vividos. Conforme Romanelli (2002 VER), com a Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), a descentralização curricular inseriu, de certa forma, uma autonomia acerca do trabalho com os conteúdos a serem definidos da melhor forma por cada um dos Estados e escolas.

Conforme o art. 2º da referida lei (BRASIL, 1961), “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” , sendo ela assegurada, conforme o art. 3º, inciso I (BRASIL, 1961): “[...] pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor”.

Além de ser tratada como direito, a educação oportunizou condições para a superação de um sistema de ensino ainda não regulamentado nacionalmente e defasado. Contudo, manteve-se longe da realidade, se levadas em consideração as condições oferecidas para que ela se transformasse de forma concreta em um direito gratuito, de qualidade e para todos.

Após o setor educacional e até mesmo os demais direitos sociais terem sofrido uma guinada positiva em favor da população, se observou novamente uma escalada autoritária pelos militares, que instituíram o Regime Militar em 1964. A justificativa da intervenção militar foi a retomada do controle político e econômico do país, que observava o fracasso econômico presente desde os anos que sucederam o governo de Juscelino Kubitschek, como destacado anteriormente.

Representando a continuidade dos projetos de governo nacionalistas, o Regime Militar logrou grandes feitos, promovendo o desenvolvimento econômico nacional com cifras superiores a 11% de crescimento ao ano, período que ficou conhecido como Milagre Econômico.

No período do Regime Militar, a educação continuou seguindo suas características tecnicistas, subordinada ao sistema produtivo vigente (MORETTI, 2010). Naquele momento da história, o objetivo se deu em torno da formação de cidadãos brasileiros, que compreendessem a “[...] Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1971, p. 179).

Em conformidade com esses interesses, a Geografia sofreu alterações significativas e logrou contribuir para o processo de desenvolvimento vigente. Formando, juntamente com a disciplina de História, as disciplinas de Estudos

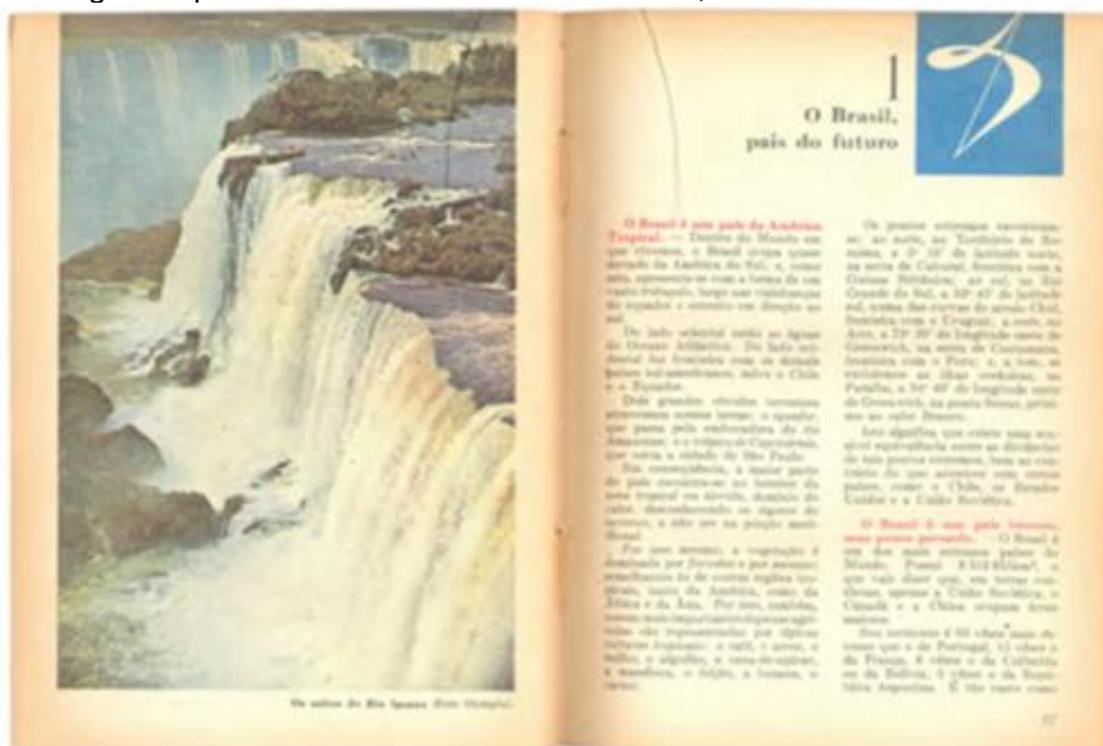
Sociais (por meio do Decreto Lei nº 853/71) e a Educação Moral e Cívica (pelo Decreto nº 68.065/71), a Geografia (na forma dos Estudos Sociais) passou a objetivar o

[...] ‘ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver’, sem deixar de atribuir a devida ‘ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento’ (BRASIL, 1971, p. 177).

É empregado ainda um terceiro fator ao ensino da *nova Geografia*: a Organização Social e Política do Brasil; que priorizou o preparo do aluno ao exercício consciente da cidadania conforme as necessidades conjunturais presentes nesse momento da história para o desenvolvimento nacional.

Como podemos observar nas considerações presentes na LDB de 1971, às disciplinas que constituíram os Estudos Sociais foi destinado o ensino de aspectos ligados ao nacionalismo, em que priorizavam-se conteúdos humanos, econômicos e naturais (especialmente território e minerais), tendo em vista as possibilidades, oportunidades e potencialidades logradas pelo país. Isso pode ser observado no livro didático de Aroldo de Azevedo: *O Brasil e o mundo, terra brasileira* de 1968.

Fig. 3: capítulo I do Livro *O Brasil e o mundo, terra brasileira*:



Fonte: Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes, 2016, p. 288.

Assim, refletindo os interesses conjunturais e conservando a obediência diante dos conteúdos elencados, ao professor de Geografia foi atribuída a função de contribuir com o fortalecimento e manutenção do nacionalismo, civismo e patriotismo, ressaltando novamente as belezas naturais do território nacional e as potencialidades econômicas do país, retratando uma nação pujante, conforme ilustrado no livro didático de Aroldo de Azevedo “*O Brasil: país do futuro*”.

O período analisado, a partir dos anos de 1930 até o Regime Militar, foi marcado por avanços e retrocessos das políticas econômicas e sociais. Neste contexto, a educação logrou avanços significativos ao longo dos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubistchek.

A Geografia escolar transformou-se em uma importante ferramenta para a consolidação da nação brasileira. Ao mesmo tempo, sofreu transformações de ordem teórico-metodológicas com os trabalhos desenvolvidos por Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo, Pierre Monbeig, entre outros. Esse movimento produziu mudanças na abordagem dos conteúdos escolares, relacionando-os aos saberes cotidianos dos alunos.

Contudo, com o movimento do Regime Militar, as abordagens sistemáticas da Geografia foram alteradas, significando um grande retrocesso e atribuindo novamente à disciplina o trabalho dos aspectos naturais, minimizando aspectos humanos e objetivando, sobretudo, a contribuição para a formação patriótica, cívica e nacionalista de cunho ufanista.

**3. COMO CONFIGURA-SE O TRABALHO DOCENTE DE GEOGRAFIA  
SEGUNDO OS IDEAIS NEOLIBERAIS?**

*“O presente contém todo o passado”.*  
Antônio Gramsci.

No capítulo anterior, pudemos observar a proeminência do nacionalismo como modelo de desenvolvimento adotado. Os projetos políticos nacionalistas objetivaram a consolidação da nação brasileira por meio da industrialização e da modernização produtiva.

Para tanto, consolidar o projeto de nação moderna em um território tão vasto e de grande diversidade cultural era um grande desafio para a elite política daquele período. Como forma de possibilitar a equalização destes pontos, a educação foi uma ferramenta importante para que isso se tornasse possível.

No caso da educação geográfica e, conseqüentemente, ao professor de Geografia, foi destinada a função de conduzir aprendizados que contribuíssem para a formação de sentimentos de pertencimento e amor à pátria.

Ao longo deste período (1930-1985) surgiram movimentos de renovação da Geografia escolar que atribuíram novos significados aos conhecimentos geográficos, ao mesmo tempo em que colaboraram com a formação de pessoas mais conscientes de seus papéis como cidadãos inseridos em uma sociedade regida por relações sociais e de poder.

No Regime Militar, a Geografia foi submetida a mudanças teórico-metodológicas significativas, passando de uma ciência e disciplina obediente aos ditames nacionalistas autoritários para uma ciência e disciplina crítica. A partir de 1978-79, teóricos brasileiros da Geografia passaram a dedicar boa parte de suas produções a fim de redescobrir o papel da Geografia no Brasil (CAMPOS, 2011); dentre eles estavam Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Rui Ribeiro de Campos, Ruy Moreira, Milton Santos, entre outros.

O movimento de renovação metodológica ficou conhecido como Geografia Crítica, que teve como principal intenção a renovação da produção e ensino da ciência geográfica, objetivando a compreensão da sociedade e as relações que a formam e transformam. O processo de reformulação da Geografia no Brasil se deu em função de acontecimentos de ordem política e econômica, ocorridos ao longo do século XX, em especial no período do Regime Militar (1964-1985), período em que teve sua função reduzida à formação cívica e moral dos alunos.

Com o fim do Regime Militar no ano de 1985, o objetivo da consolidação da nação brasileira pela modernização chegou ao fim, uma vez que os projetos políticos nacionalistas foram substituídos por políticas de ordem Neoliberal.

A partir do ano de 1989, o Brasil passou a sofrer incisiva influência Neoliberal, que, por meio de vários fatores<sup>14</sup>, contribuíram para que o nacionalismo se perdesse. De acordo com Bresser-Pereira (2016, p. 315), com a adoção da ideologia neoliberal, “[...] nós, brasileiros, estamos divididos, inferiorizados, perdemos o conceito de interesse nacional”, ou seja, inexistiu uma identidade política nacional forte e representativa.

Da mesma forma, a educação passou a ser condicionada aos interesses da nova conjuntura neoliberal, estabelecendo a função de contribuir com o desenvolvimento econômico nacional e o aumento da produtividade, além de minimizar as desigualdades sociais - segundo os ideais e recomendações das principais instituições internacionais neoliberais (ALTMANN, 2002). Contudo, o sentido de valorização atrelado a educação é contraditório e infundado, como veremos a seguir.

### **3.1. O projeto neoliberal e a educação brasileira.**

Diferentemente dos projetos de sociedade anteriores, as políticas neoliberais estabeleceram a valorização da abertura econômica, a privatização e a liberdade de concorrência econômica. Isto significa dizer que são reforçadas ações individualistas.

Com o neoliberalismo (presente em grande parte dos países ocidentais) os interesses foram modificados. No Brasil, representou a afirmação de um novo modelo de desenvolvimento que considerava o mercado como principal meio e condição para o desenvolvimento nacional.

A adoção de políticas neoliberais no Brasil ocorreu oficialmente a partir do ano de 1989, quando foi realizado o Consenso de Washington<sup>15</sup>. Desde então

---

<sup>14</sup> Interesses individuais e/ou empresariais privados em aumentar seu desenvolvimento por meio do livre mercado; a gana pelo desenvolvimento norteno do mundo; pressão externa dos países desenvolvidos e também do FMI (Fundo Monetário Internacional) pela abertura comercial; entre outros.

<sup>15</sup> Consenso que ocorreu na Capital dos Estados Unidos, contou com representantes do Estado Norte-americano e de organismos financeiros internacionais - Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), além de representantes de países Sul-americanos, com a finalidade de propor a adesão de suas economias à única alternativa de desenvolvimento econômico existente, o Neoliberalismo (BATISTA, 1994; SILVA, 2005).

ocorrem intervenções políticas e econômicas que visam o reajuste estrutural de países em desenvolvimento.

[...] o Banco {Mundial} introduz seus programas de ajuste estrutural, como resposta à crescente crise da dívida dos países em desenvolvimento e ao aprofundamento da recessão global, adquirindo, assim, uma identidade cada vez mais intervencionista. Tais programas pregavam que os países deveriam realizar uma série de reformas austeras para que estivessem de acordo com os princípios do Consenso de Washington. Estas reformas eram apresentadas aos governos como opcionais, porém, se o país quisesse ser um candidato aos empréstimos do Banco Mundial, as reformas passavam a ter então um caráter mandatório (BERNUSSI, 2014, p. 41).

Neste íterim, a educação não escapou das reformas de ajuste estrutural objetivadas pelas organizações internacionais<sup>16</sup>.

No Brasil, na década de 1990, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas como resultado de influências de órgãos supranacionais pós-Consenso de Washington. Uma onda de pensamento neoliberal invadiu o país e diversas ações e ideias de acordo com este pensamento surgiram no campo da educação (SOARES, 2020, p. 04).

O neoliberalismo passou a definir as políticas econômicas mundiais por meio das medidas de contrarreforma realizadas nos Estados de países periféricos. Nesse meio, a educação passou a representar interesses de ordem econômica e política, tendo em vista as condições traçadas ao longo das negociações e as imposições feitas aos países da América Latina, no, e após o consenso de Washington.

As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil a partir do governo de Collor de Mello (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores

---

<sup>16</sup> Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Fundo Monetário Internacional (FMI) (LIBÂNEO, 2016).

de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento (MOTA JUNIOR E MAUÉS, 2014, p. 1142)

Em conformidade com os autores supracitados, Bernussi (2014) reforça que as reformas educacionais realizadas à luz dos ideais neoliberais objetivaram sobretudo a privatização do setor, a expansão dos encargos e a sua descentralização - no que se refere à tomada de decisões, investimentos e avaliação.

Como forma de representar a aproximação dos ideais neoliberais e as medidas realizadas pelo governo brasileiro, Altmann (2002) destaca a entrevista de James Wolfensohn, presidente do Banco Mundial naquele período, concedida à Veja SP no ano de 1999. Nela aparecem elogios a Fernando Henrique Cardoso e a Paulo Renato (ministro da educação) no que diz respeito às reformas realizadas no setor educacional. Segundo a autora, “[...] contrapondo as indicações do BIRD com as estratégias educacionais brasileiras, percebemos o quanto o ministro Paulo Renato de Souza – que já foi consultor do Banco – acata as recomendações do BIRD” (2002, p. 81).

Assim, podemos observar as influências dos projetos políticos neoliberais na elaboração de documentos que regeram a educação no período de inserção dos ideais neoliberais no setor, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Para Nunes (2012, p. 96), sem dúvida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) “[...] já apontava ou delineava, desde a discussão para sua formulação, algumas das proposições e políticas colocadas em prática nos últimos anos”.

Conforme autores como Altmann (2002), Bernussi (2014) e Pinheiro (2010), a LDB significou o início da descentralização educacional<sup>17</sup> objetivada pelas organizações internacionais em conferências e relatórios sobre a educação. Podemos observar o avanço dessa descentralização no Art. 5º, parágrafo 1º, inciso I do documento:

---

<sup>17</sup> Devemos entender o processo de descentralização educacional atrelado aos interesses conjunturais que objetivam o alinhamento da educação às formas de ensino pré-planejadas fora do ambiente e dos pensamentos profissionais inseridos no dia a dia da educação, afastando do professorado a responsabilidade de pensar e definir processos educativos que promovam a melhoria na qualidade tão esperada e necessária.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (BRASIL, 1996).

De acordo com Cury (1998), a Lei de Diretrizes e Bases representou o que ele chama de “descida para baixo” das funções e deveres do Estado, no que se refere às responsabilidades sobre o setor educacional. “Trata-se da dinâmica descentralizadora. A União redefine suas funções e as repassa para os Estados e esses para os municípios” (CURY, 1998, p. 78).

Analisando a lei, podemos observar o movimento descrito pelo autor, em que para a união foi estabelecido o dever da assistência e do subsídio da educação em âmbito nacional, ao passo em que aos Estados e Municípios definiu-se a função de execução de todos os níveis de ensino, aplicando, em primeira mão, as normas definidas por meio de novas leis, como os currículos comuns e demais atribuições (BRASIL, 1996).

A descentralização como manobra política neoliberal no setor da educação trouxe a municipalização [...], mas não garantiu o pleno atendimento e qualidade do ensino. Com a municipalização do ensino, são criados os Planos Municipais de Educação, Conselho Municipal de Educação e Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, ambos são frutos da política de descentralização do poder por meio das práticas neoliberais (ALVES et al, 2020, p. 07-08).

Representando o avanço das influências neoliberais sobre as políticas educacionais do país, foram criados em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Assim como a LDB de 1996, os PCNs constituíram propostas que visaram a instituição de regras e currículos ao setor educacional brasileiro (este último cabendo somente aos PCNs), objetivando também a formação de um padrão sociocultural alinhado aos objetivos do contexto neoliberal MARINHO (2003). Dessa forma,

Os PCN's [...] não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados de “emergentes”, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (PONTUSCHKA, 1999, p. 14).

De acordo com Marinho (2003, p. 24) os PCNs carregaram consigo a posição dos seus autores, representando “[...] uma visão muito reducionista de Educação ao considerar que os problemas podem ser resolvidos através de soluções técnicas, como o que se deve e como fazer”. Assim, como destacado por Pontuschka (1999), os PCNs estabeleceram a continuidade de um projeto de educação e sociedade maior, que visava, sobretudo, a redução da justiça social e a acentuação dos individualismos.

As reformas observadas até o momento representaram de fato a implantação dos ideais neoliberais no setor educacional brasileiro, o que se aprofundou ao longo do século XXI.

Dando continuidade ao projeto neoliberal no setor educacional brasileiro, as atenções voltaram-se à criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2001, que conforme Melo e Moura (2017, p. 05) teve como pano de fundo a “[...] institucionalização de uma educação escolar sob a ótica do capital”. Resultado de orientações hegemônicas neoliberais, o Plano estabeleceu metas a serem cumpridas pela educação em parceria com a esfera privada, resultando em uma verdadeira dependência do setor aos investimentos do Capital.

Como lógica e concepção política decorrentes desse processo, presenciamos a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior (DOURADO, 2010, p. 684)

Ainda no Plano, podemos observar o apego às questões formativas profissionais que visaram - conforme os interesses das políticas em curso e como as demais políticas educacionais ocorridas até o momento - a formação de mão de obra. Essa formação profissional aparece de maneira repetitiva no plano, buscando relacionar a participação da iniciativa privada no ensino público, ou seja, oferecendo condições à formação de mão de obra de forma útil e necessária ao mercado de trabalho em expansão.

Desse modo, a LDB, os PCNs e o PNE promoveram a descentralização da educação nacional diminuindo as responsabilizações do Estado, incentivando o aumento da participação privada no setor, além de priorizar uma formação técnica voltada ao ingresso no mercado de trabalho. Para isso, foram planejadas e implantadas políticas educacionais profissionalizantes (público e privadas).

Assim como no setor educacional, as influências da política neoliberal avançaram nas demais áreas da sociedade brasileira, como na política e na economia. Destarte, as reformas que culminaram em políticas de abertura econômica, privatizações e valorização da concorrência no mercado internacional ocorreram também nos governos de Lula e Dilma. Contudo,

[...] não se pode dizer que os governos de FHC, por um lado, e os de Lula/Dilma por outro, tenham sido exatamente iguais. Ao longo do tempo, de fato, estes últimos foram se diferenciando de seus antecessores porque, combinadas com a continuidade dessa agenda neoliberal, foram sendo adotadas políticas sociais de alto impacto (PAULANI, 2017, p. 147).

Em alguns momentos do século XXI os projetos neoliberais dividiram atenção com investidas políticas nacionalistas que não representaram uma ruptura com o modelo internacionalizado. Como exemplo dessa coalizão, podemos observar os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016).

Voltados aos ideais de esquerda, os governos de Lula e Dilma possibilitaram a realização de grandes feitos nos setores a serviço das classes menos favorecidas econômica e socialmente. Porém, como afirmado acima, essa reaproximação com projetos voltados ao desenvolvimento nacional não representou a ruptura com o modelo neoliberal.

A eleição de Lula

[...] fortaleceu uma tentativa de rompimento do consenso liberal no Estado e de formação de novo pacto de poder. O novo pacto foi iniciado no governo Lula e continuado no governo Dilma, no entanto, a ruptura foi parcial e sujeita a movimentos de recuo conforme a conjuntura das relações de força entre grupos dentro do Estado e do capital. Lula trouxe para o pacto de poder setores do capital industrial nacional, e setores populares de movimentos sociais, sindicatos entre outros, mas sem romper com o grande capital financeiro. Um dos indicadores da dificuldade de ruptura, é que no governo Lula não houve uma crítica ao plano Real e a macroeconomia correspondente. O governo Lula e o PT criticaram as privatizações e a desigualdade econômica do período FHC, mas nunca o centro da política econômica (MEDEIROS, 2017, p. 275).

Dessa maneira, podemos compreender que a coalizão feita no Governo Lula e continuada pelo Governo Dilma teve intenções de unir os interesses da classe rentista - nacional e internacional -, os interesses das classes mais pobres e também os interesses nacionais para o crescimento econômico. Vale ressaltar que as influências das organizações internacionais no setor educacional seguiram em pleno movimento.

É importante destacar que a nomeação de pessoas vinculadas aos interesses do setor empresarial e dos organismos internacionais para cargos do Ministério da Educação e dos órgãos a ele subordinados não é uma novidade. Já é prática recorrente, há, pelo menos, duas décadas, e não foi rompida com a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores (GIROTTO, 2018, p. 161).

Ao contrário do que é imaginado, foi ao longo dos governos de Lula e Dilma que os grupos internacionais ganharam maior espaço no setor educacional, momento que passaram a “[...] influenciar cada vez mais os rumos das políticas educacionais brasileiras” (GIROTTO, 2018, p. 161-162).

Tendo como influências diretas membros ligados às organizações internacionais, a educação nacional passou por períodos intensos de influências neoliberais. Nessa época, principalmente nas duas primeiras décadas do século XXI, observamos os maiores índices de privatização do setor educacional, isto é, o aumento significativo de instituições financiadas com recursos privados nacionais e internacionais no Brasil (INEP, 2000-2019)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Conforme dados do Inep, no ano de 2000, o número de instituições privadas de ensino superior era de 1004, em 2005 somavam 1934 e, no ano de 2019, totalizaram 2306 instituições.

Os dados a respeito da influência neoliberal na educação podem ser observados no Censo da Educação Superior de 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo a pesquisa, há 2.608 instituições de educação superior no Brasil. Dessas, 88,4% (2.306) são privadas e 302, públicas. O Censo da Educação Superior mostra ainda que a rede privada ofertou 94,9% do total de vagas para graduação, em 2019, enquanto a rede pública disponibilizou 5,1% das oportunidades. Os dados revelam que mais de 6,3 milhões de alunos estudam em instituições particulares, o que significa uma participação de 75,8% do sistema de educação superior. Nesse sentido, a cada quatro estudantes de graduação, três frequentam estabelecimentos de ensino privados (BRASIL/MEC, 2020, n.p.).

Isso nos permite entender a eficiência das influências neoliberais exercidas sobre o setor educacional quanto à tendência de privatização da educação nacional, que pode ser também observada na seguinte afirmação: “[...] em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial, na rede privada” (BRASIL/MEC, 2020, n.p.).

A estreita relação entre as privatizações e o desmonte da educação pública trouxe consigo marcas desastrosas para o setor tendo em vista a crescente concorrência oferecida pelas instituições privadas, em aspectos de facilidade de acesso, infraestrutura para cursos de diversas áreas e muitas vezes rapidez formativa - esta por sua vez não sendo sinônimo de qualidade, mas de quantidade.

O foco de uma educação alinhada à lógica neoliberal – que passou a integrar o setor profissionalizante ao sistema de ensino básico – ocorreu já no final do século XX, e sofreu aceleração nos governos petistas, perdurando até a atualidade.

Um fator importante que nos possibilita visualizar a progressão dos ideais neoliberais na educação brasileira durante os governos de Lula e Dilma, foi a priorização da formação técnico-profissional por meio da criação/implantação do Ensino Médio Técnico Integrado (2007) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (2011).

As interferências políticas e econômicas no setor transformaram-na em uma espécie de negócio rentista. De acordo com Soares (2020), os pesquisadores Mota Jr e Maués (2014) afirmam que à educação foi (e é) atribuído um sentido funcional

perante os interesses conjunturais do período, representando, além de uma fronteira econômica, condições para formar novas gerações de trabalhadores capazes de se adequar às novas exigências produtivas e organizacionais.

A Educação Básica passou a ser centralizada nas políticas sociais, porque estava intimamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho, definindo assim, os princípios defendidos pelo Banco Mundial, a saber, equidade social, principalmente, no que tange a ampliação da escola para que quando os indivíduos formados por ela, possam ter oportunidades iguais de serem inseridas no mercado de trabalho e em um sistema econômico e social perverso (OLIVEIRA, 2016, p. 5).

Pinheiro (2010) vai além, e demonstra um objetivo ainda maior por entre meio as recomendações destinadas ao setor educacional:

A educação com foco técnico profissionalizante, enquanto uma das vertentes da atuação do banco mundial, visa tacitamente à constituição de uma sociedade de mão-de-obra especializada, voltada para as tarefas laborais, demandadas segundo a distribuição de papéis atribuídos pelas nações desenvolvidas aos países-alvo de suas influências (2010, p. 112).

Dentro dessa lógica, atribui-se à educação a função de possibilitar a formação de mão de obra qualificada para o setor produtivo, conforme as necessidades impostas pelo Capital nacional e internacional. Porém, nos perguntemos: formar quem? Para quê? Por quê? Estas são questões que devem ser pensadas com o avanço das condições econômicas e sociais do país em que vivemos, portanto, serão discutidas ao longo do trabalho.

As políticas utilizadas pelas instituições internacionais de financiamento e fomento do desenvolvimento, que passaram a atuar no Brasil e na América Latina, têm utilizado a educação como meio para tornar possível a sociedade de mão de obra citada por Pinheiro (2010), considerando o estudante como “Capital Humano” (SOARES, 2020).

Segundo o mesmo autor, na educação que passou a ser implantada pelos ideais neoliberais, “a conscientização e a emancipação do indivíduo são negadas e substituídas pela sua disposição em uma estrutura que demanda sua mão-de-obra, para sua manutenção” (PINHEIRO, 2010, p. 112).

A atenção dada às formações técnicas e profissionalizantes também pode ser observada na criação do Plano Nacional de Educação de 2014, em que o pano de fundo, conforme Melo e Moura (2017), foi a expansão e a lógica privatizante da educação brasileira, sobretudo profissional.

Podemos perceber isso na meta número 3, que consiste na expansão do atendimento escolar para toda a população, e que tem como estratégia nº 3.7: “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014).

Podemos observar ainda, o esforço na oferta de matrículas voltadas à educação profissional na meta número 10: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014).

É por meio das formações técnicas e profissionalizantes, presentes no Plano, que objetivou-se também, a adoção em maior grau da privatização da educação. Conforme Melo e Moura (2017), no que se refere à privatização presente nas entrelinhas do Plano,

[...] a estratégia 8.4 propõe expandir a oferta gratuita de Educação Profissional Técnica por parte das entidades privadas. A referência à privatização é explícita. Ainda, o fomento é para a forma concomitante, ou seja, privilegiando a oferta da Educação Profissional que sinaliza para um caminho formativo mais fragmentado (2017. p. 11).

Desse modo, representando a continuidade das influências neoliberais, a privatização e a profissionalização do setor ficam cada vez mais aparentes, levando em consideração o esvaziamento teórico dos ensinamentos básicos e necessários, priorizando aspectos formativos técnicos e práticos. Tais condições foram reforçadas ao longo do Governo Michel Temer (2016-2018) - que assumiu a presidência após a deposição da presidenta Dilma Rousseff -, e promoveu a escalada das medidas neoliberais em muitos dos setores sociais do país, incluindo a educação.

O Governo Temer teve apoio de grande número de partidos políticos aliados e de parlamentares da Câmara e do Senado, o que possibilitou a criação e

aprovação de medidas que resultaram em verdadeiras ofensivas aos direitos sociais e trabalhistas nacionais (SILVA, 2019).

Ainda conforme Silva (2019, p. 04-05), Temer representou “[...] um quadro grave de ruptura democrática no país, com desdobramentos sem precedentes ao colocarem em risco a cidadania, os direitos sociais e educacionais arduamente conquistados”. As medidas foram resultados de um governo cujos alicerces ideológicos fundamentaram-se em ideais conservadores e neoliberais, que viam no controle de gastos e no mercado internacional o desenvolvimento necessário para o Brasil.

Um mês após o afastamento provisório de Dilma, uma lei que congelava gastos sociais por vinte anos – sem aumento além da taxa de inflação – seguiu para a avaliação do Congresso. Uma vez aprovada, com maioria de dois terços, foi a vez de a legislação trabalhista do país parar no lixo (ANDERSON, 2020, p. 140).

A ínfima valorização do setor social e a centralização política possibilitaram a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016 (PEC, 55/2016), que promoveu o corte massivo de investimentos em elementos básicos, como a educação, saúde e segurança, representando a hegemonia da elite dominante.

Com a redução de investimentos nos setores sociais, o governo contribuiu com a desvalorização e enfraquecimento da educação pública, além da sua contínua mercantilização (privatização), incluindo cursos superiores das áreas humanas e sociais aplicadas - mercantilização já iniciada no governo de FHC e intensificada nos governos que o sucederam, conforme destacado anteriormente.

Tida como importante ferramenta para o futuro e para a retomada do crescimento econômico brasileiro - pelo mesmo governo que a sucateava -, a educação sofreu cortes significativos. Guilherme Mazieiro (2019) afirma que os cortes na área educacional atingiram índices de 56% nos quatro anos que compreenderam os governos de Dilma e Temer. Gaudêncio Frigotto vai além e afirma em entrevista a André Antunes (2018, n.p.) que o governo Michel Temer: “[...] representou o maior retrocesso dos últimos 70 anos” da educação brasileira.

Dentre as medidas que atingiram a educação no governo Temer estão: a Emenda Constitucional 95, a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Vale destacar que a reforma do Ensino Médio e a criação de uma Base

Nacional Comum para a educação já eram discutidas no Plano Nacional de Educação, dos anos 2001 e 2014, e nos governos petistas, como mencionado anteriormente.

As medidas acima citadas representaram a continuidade das influências neoliberais dos grupos rentistas nacionais e das instituições internacionais responsáveis pelas reformulações estruturais do país. Essas intervenções ocorrem de forma pontual, e objetivam a intensificação da descentralização, do esvaziamento analítico das propostas e da rasa participação de professores e profissionais capacitados na elaboração dos documentos que regem a educação, definindo conteúdos que “devem” ser trabalhados pelos professores e alunos (GIROTTI, 2017; NUNES, 2012).

Além disso, Nunes (2012) em concordância com Silva Júnior e Sguissard (1997), afirma que as reformas ocorridas no setor educacional, conforme a conjuntura política presente, culminam na “[...] conversão da educação em mercadoria, ao invés de direito social” (NUNES, 2012, p. 95).

O discurso neoliberal de educação para a formação de capital humano do Banco Mundial e da OCDE pode ser identificado com clareza no atual documento norteador do tema no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente no trecho referente à etapa do Ensino Médio (SOARES, 2020, p. 21)

Com vistas profissionalizantes, o novo Ensino Médio e a BNCC formam exemplos claros dos objetivos neoliberais na educação, com a formação de mão de obra barata e de indivíduos conformados e imobilizados perante a conjuntura econômica. Com a reformulação educacional, o que se observou foi o aumento das discrepâncias sociais no Brasil. A educação passou a ser vista como um setor de investimento do capital, garantindo retornos financeiros e formando indivíduos aptos para vender sua força de trabalho ao mercado.

Neste sentido, no que se refere à educação, a valorização dos conhecimentos técnicos é um fator chave, uma vez que abstrai da educação o trabalho com aspectos críticos, reflexivos e com valores sociais, restando a formação básica, técnica e mecanicista para o mercado de trabalho.

Dessa forma, para que possamos entender a docência em Geografia em meio as recomendações e influências neoliberais nos âmbitos político, econômico,

social e cultural, dentre os quais a educação encontra-se em destaque no presente trabalho, passaremos a analisar documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1997/08), a reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular de Geografia (2017).

À luz destes documentos, poderemos compreender as condições, deveres, obrigações, necessidades e possibilidades ofertadas para o desenvolvimento da Geografia enquanto ciência, que visa o entendimento das contradições presentes na sociedade, entre outros aspectos. Assim, buscaremos estabelecer relações entre os aspectos político, econômico, social e cultural e a docência em Geografia; e também com as condições do trabalho docente no contexto atual.

### **3.2. A docência em Geografia segundo os interesses das políticas neoliberais.**

Podemos observar ao longo do contexto histórico brasileiro a constante necessidade de transformação e manutenção do setor educacional, essencial para a conclusão dos objetivos estabelecidos pelos projetos de governo instituídos.

Representando a ruptura com os ideais nacionalistas, o novo modelo de desenvolvimento adotado a partir dos anos de 1989 foi o neoliberalismo, que segue ideais e recomendações internacionais. Essa transição - de um período marcado por ideais nacionalistas para as políticas de ordem neoliberal - demandou transformações estruturais também na educação.

Como destacamos anteriormente, algumas políticas e reformas foram centrais na nova estruturação da educação brasileira, marcando profundamente seus objetivos e também o modo pelo qual podem ser concretizados. Essas reformas ocorreram de forma pontual e constituíram-se em paulatinas inserções dos ideais neoliberais no setor.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/98), Planos Nacionais de Educação (2001/2014), Reforma do Ensino Médio (2017) e Base Nacional Comum Curricular (2017) constituíram condições para que a educação passasse a contribuir com os novos interesses conjunturais.

No que se refere à docência, esta passou a sofrer incisivas influências, tendo em vista seu condicionamento às novas exigências neoliberais. Dentre os trabalhos mais atingidos está a docência em Geografia, que pode representar, por meio do trabalho e da explanação dos conteúdos, riscos à ordem vigente e proporcionar condições para análises, reflexões e questionamentos das contradições sociais.

Conforme os documentos que regem a educação e o ensino da Geografia na escola, à ela atrela-se a formação crítica e reflexiva dos alunos acerca das realidades de cada um, contudo, não permitem o seu reconhecimento enquanto formador e transformador da sociedade, nem como alguém inserido em uma sociedade dividida em classes, raças, cores, etc.

O que podemos abstrair disso é que para a Geografia destinou-se o trabalho a ser realizado conforme as novas demandas nacionais definidas pelos ideais políticos instituídos em cada projeto de governo e sociedade. Dessa forma, à sua docência foram atribuídos vários sentidos, papéis e funções.

A adoção das políticas neoliberais promoveu um esvaziamento teórico-social da educação, que passou a ser vista como setor a ser investido e usado em favor das prioridades burguesas.

Esvaziando a educação de humanidade, o setor transformou-se em um alvo econômico e tecnicista, tendo em vista o caráter adquirido por muitos dos cursos ofertados pelas escolas e universidades, principalmente públicas. Gradativamente, as reformas educacionais ocorreram conforme as necessidades produtivas nacionais. A docência, portanto, passou a representar uma profissão que permanece em uma espécie de limbo, haja vista a falta de clareza de seus objetivos enquanto agente social e devido à sua dependência e obediência aos interesses do Capital.

### **3.2.1. A escalada neoliberal na educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o trabalho docente de Geografia.**

Logo após a criação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997-1998. Conforme Santos (2019), Oliveira (1999), Pontuschka (1999), entre outros, assim como a

LDB, os PCNs estabeleceram a continuidade das reformas neoliberais na educação, ocorridas no Brasil após a década de 1990.

Nunes (2012, p. 94) afirma que “a introdução dos PCN deve ser considerada no bojo de um conjunto maior de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais que foram implantadas no Brasil principalmente a partir dos anos 1990”. Assim sendo, para Giroto (2017), as organizações internacionais, enquanto representantes do capital transnacional, difundiram no país reformas estruturais do Estado

[...] com profundo caráter recessivo e que resultou, entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura. Para muitos autores, os PCNs representam mais uma etapa deste movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nesta relação (2017, p. 427).

Enquanto reforma educacional, os PCNs apresentaram

[...] ao longo de todo o texto, um equilíbrio entre a formação do indivíduo como cidadão, pessoa moral, e sua formação como alguém apto a lutar por um lugar ao sol na desesperada competição entre os indivíduos, característica da sociedade capitalista em geral e acentuada nos dias de hoje (DUARTE, 2001, p. 66).

Seguindo o pensamento de Duarte (2001, p. 66), os PCNs objetivaram a “[...] conciliação entre cidadania e competitividade”, refletindo o objetivo atribuído à educação ao ser condicionada aos interesses dos ideais neoliberais.

[...] está clara a defesa da necessidade de entendermos a elaboração dos PCNS a partir de sua articulação com um projeto social mais amplo, que tem na reprodução da lógica do capital seu principal objetivo. Neste sentido, os fundamentos do documento encontram sua razão de ser nesta perspectiva de, pela educação, construir um consenso em torno deste projeto social, difundindo os valores, princípios e crenças que os sustentam (GIROTO, 2017, p. 427).

Dessa forma, fica “[...] claro que a intenção de produzir efeitos e consensos, aparece e desaparece nos PCN” (MARINHO, 2003, p. 130). Nesse meio, encontram-se os professores que, ante às indefinições da educação, atuam na

reprodução dos ideais pré-dispostos nos documentos oficiais que norteiam o ensino.

Neste íterim, a formação para atuar em conformidade com os ideais neoliberais impõem

A exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores, e de uma nova escola, encontram-se e inter-relacionam-se no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para (servir a) os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos, e que saibam resolver problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando este se depara, entre outros aspectos, com a sua frágil formação recebida (MARINHO, 2003, p. 112).

A responsabilidade de trabalhar conteúdos e elementos que tornem possível a formação de pessoas aptas às novas necessidades do setor produtivo é o objetivo a ser alcançado pela educação, e também pelo professor, enquanto agente educacional e responsável pelos resultados obtidos ao final do processo de ensino e aprendizagem. Aqui podemos observar a dependência e obediência do trabalho docente aos ideais conjunturais presentes nesse momento da história, na forma de contribuir para a formação cidadã servil, em função do desenvolvimento nacional e internacional do capital.

Como em momentos anteriores da história brasileira, a docência encontra-se subjugada aos interesses de uma elite política e economicamente ativa. Ao estabelecer a criação dos PCNs, percebemos tais intencionalidades, tendo em vista a criação e instituição de modelos curriculares por especialistas, destinados, sobretudo, aos professores.

Esta lógica de construção centralizada do documento reforça uma perspectiva de organização da educação que visa legitimar um amplo processo de racionalidade técnico-burocrática, colocando no centro das decisões os conhecimentos vinculados aos especialistas competentes, vistos, portanto, como os únicos capazes de definir os princípios teóricos e metodológicos que devem reger o sistema educacional brasileiro. Em certa medida, tais especialistas interditam, com suas ações, os discursos e práticas de todos os outros sujeitos que lidam cotidianamente com a prática educativa (GIROTTI, 2017, p. 428).

Entendendo a conjuntura presente na segunda metade da década de 1990, os PCNs representaram, sobretudo, o estabelecimento de modelos curriculares a serem seguidos em nível nacional.

Mesmo que no documento introdutório e nos documentos de áreas apareça registrada a não intencionalidade, da parte do MEC, no sentido da obrigatoriedade de conteúdos determinados, a real intenção, já patente a partir da escolha do termo ("parâmetros"), e a forma da organização dos mesmos, é de molde a se constituir em modelos únicos a serem popularizados e vulgarizados em novos manuais didáticos. Isso faz com que os Parâmetros Curriculares Nacionais se convertam em verdadeiros Guias Curriculares (AGB, 1996 apud MARINHO, 2003, p. 197).

Em contrapartida dos conteúdos que vinham sendo trabalhados na disciplina de Geografia, o documento propõe a promoção de um novo modelo de ensino geográfico. Assim, os PCNs estabelecem que

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes (BRASIL, 1998, p. 22).

Em outras palavras, os desenvolvedores do documento acreditam que "[...] restringir para o aluno a explicação de que o seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação [...]" (BRASIL (PCN-GEO), 1998, p. 23). Destarte, entendemos que o objetivo do novo modelo de ensino que está sendo "adotado" diz respeito às especificidades de pensamento de cada indivíduo, se tomarmos como base a seguinte afirmação: "[...] As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados [...]" (BRASIL (PCN-GEO), 1998, p. 23), ou seja, das especificidades e particularidades de cada um, e não enquanto povo e muito menos enquanto classe.

Podemos perceber

[...] clara a intenção do Estado em oficializar uma geografia de fundamentação fenomenológica e construtivista nas salas de aulas,

como podemos concluir se analisarmos as prescrições feitas para esta disciplina no contexto da política curricular oficial em implementação no Brasil (ROCHA, 2010, p. 23).

Em conformidade, Nunes (2012, p. 97) aponta no texto dos PCNs uma mistura de “[...] humanismo com viés historicista clássico, temas relacionados ao positivismo clássico e marxismo conduzindo a um ecletismo que caminha na direção de uma postura fenomenológica”.

Parece-nos que a proposição do currículo da Geografia reflete os interesses de uma sociedade em choque, uma vez que estabelece condições para uma análise empobrecida por meio de várias vertentes teóricas, ecletismo esse que não permite a reflexão e compreensão das contradições sociais.

Além disso, ao atrelar a necessidade de se renovar as abordagens teóricas e metodológicas da Geografia, objetivou-se dar um sentido ao que é de interesse da classe dominante e formar a conformação perante o aumento das disparidades sociais da atual conjuntura, ou seja, camuflar conteúdos que podem promover reflexões acerca da sociedade de classes existente no Brasil e no mundo. O que podemos observar é a presença de um discurso carregado de aspectos sociais que se apresenta de maneira progressista e que objetiva disfarçar tais conteúdos.

Pizzato (2001) acredita que ao negar as vertentes teóricas da Geografia executadas anteriormente às reformas neoliberais presentes, os autores e seus textos redigidos para a reforma declararam suas posições contrárias àquela Geografia marxista e tradicional, pelo fato de defenderem uma educação voltada ao individualismo, atrelando à ela um posicionamento neutro perante as contradições e conflitos sociais.

Esta postura pode revelar o caráter ideológico que era objeto de combate, ou seja, apresentar uma concepção de geografia que fosse capaz de quebrar a visão de totalidade que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico. Visão de totalidade que permite ao sujeito do conhecimento a compreensão do mundo em que vive e que, antes de tudo, permite pensar a sua superação. Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo de concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe (OLIVEIRA, 1999, p. 54).

Trata-se, portanto, de definir delimitações para os agentes agirem em detrimento da consumação do que estava sendo almejado, mesmo sem qualquer participação e sem levar em consideração experiências dos vários profissionais que atuam na área (SPÓSITO, 1999, p. 20).

Pensando a partir deste pressuposto, à docência atrelou-se o ofício de reproduzir os ideais neoliberais na educação por meio dos currículos, técnicas e modelos definidos por agentes externos ao sistema de Ensino. Conforme Girotto (2017), os *especialistas* definiram os rumos que a educação deve seguir por meio dos currículos, respeitando os interesses conjunturais.

Como forma de compreendermos a docência em meio ao cenário das reformas neoliberais,

[...] a elaboração de um currículo nacional no Brasil demonstrou, e vem demonstrando, uma descabida obediência às prescrições do Banco Mundial na medida em que mantém uma postura elitista e centralizadora, que entende currículo como rol de conteúdos, que se baseia no modelo de ensino tradicional, separando conteúdo de método e privilegiando o primeiro, que considera os professores como meros receptores e executores passivos, que ignora as reais condições do magistério no país e não leva em conta as experiências, conhecimentos, inquietudes e dificuldades do cotidiano do professor (MARINHO, 2003, p. 203).

Os PCNs de Geografia, “[...] por trás do aparente pluralismo democrático, revela o seu potencial de manipulação da subjetividade dos indivíduos” (MARINHO, 2003, p. 210). Trata-se, portanto, de um subjetivismo que tem como principal intento a constituição de um cidadão que não se reconheça como classe, mas como parte constituinte de uma sociedade desigual, de maneira naturalizada.

Percebemos o trabalho docente da Geografia como aquele destinado a reprodução dos interesses do capital por meio das indefinições teórico-metodológicas da disciplina. O professor deve aprofundar, conforme presente no documento, elementos que envolvam os significados acerca das vivências e subjetividades individuais dos alunos. Essa subjetividade implica na definição de conteúdos que mascararam contradições presentes nos países capitalistas periféricos de economias neoliberais.

Contradizendo o exposto nos ideais e recomendações das organizações internacionais como citado anteriormente, “As reformas educacionais não

romperam estruturas e sempre foram conservadoras, 'ré-formas' onde o que se garante mesmo é a manutenção dos privilégios de uma elite condutora" (PIZZATO, 2001, p. 133).

Inseridos em uma sociedade em que as funções são pré-definidas pelo Estado e que a naturalização dos processos de desigualdades sociais precisam ser realizadas, o disciplinamento do professorado a favor das exigências do mercado fazem parte do projeto educacional instituído, e este define os docentes como mero distribuidores dos conhecimentos necessários à manutenção da ordem vigente, controlando-o e controlando o processo de ensino por meio dos currículos e processos avaliativos padronizados (MARINHO, 2003; GIROTTO, 2017).

"Com isso, criou-se um efeito no qual a proposta curricular acabou por legitimar um processo de precarização do trabalho docente com profundas implicações na prática educativa [...]" (GIROTTO, 2017, p. 427-428). Aqui, podemos entender a ideia de limbo da profissão docente, que passa a significar a estratificação do processo de ensino e aprendizagem como um todo, restando à profissão o trabalho com currículos pré-estabelecidos.

Podemos entender o exposto no primeiro capítulo, uma vez que são estabelecidos currículos e técnicas a serem trabalhadas dentro de sala de aula sem meras condições para que os trabalhos ocorram de forma concreta, como é descrito nos documentos oficiais da educação.

O processo de reformas neoliberais ocorridas em grande número a partir desse período da história do Brasil (1990) foram motivados conforme as recomendações políticas e econômicas. Contudo, representam antes significados de ordenamento do que recomendações das organizações internacionais já elencadas anteriormente.

Conforme o documento que define os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, ao professor destina-se uma série de recomendações que refletem os interesses conjunturais do período por meio de afirmações em tom de ordem perante os conteúdos. Ao longo do documento, podemos perceber inúmeras vezes a presença de trechos afirmando: "o professor pode ..." e "o professor não pode..." ou ainda "o professor deve ensinar..." e "o professor não deve...", representando uma forma de ordenamento e regulamentação a respeito dos modos de fazer e trabalhar os conteúdos já estabelecidos.

Nesta mesma perspectiva, podemos observar a seguinte afirmação, no campo voltado ao professor:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL/MEC, 2017, p. 05).

Assim, entendemos que a docência orientada pelos currículos, a exemplo dos PCNs de Geografia, tem a função de contribuir com a formação de indivíduos alheios às complexidades sociais, porém, aptos a serem explorados pelo mercado de trabalho.

### **3.2.2. A contínua progressão neoliberal: o trabalho docente de Geografia, o novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular**

Nesse cenário de desvalorização social e educacional, a Geografia, da mesma forma que as ciências humanas, tem sido submetida à reformas que visam a sua pulverização em grandes áreas, camuflando conteúdos e tornando-a vazia de sentido crítico e reflexivo, fato que ocorre desde a implantação das políticas neoliberais em território brasileiro, e que se intensificaram ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

Como exemplo da contínua progressão dos ideais neoliberais na educação, podemos observar a homologação de novas leis, documentos e reformas que estabelecem as adequações aos interesses da ordem vigente, como o Novo Ensino Médio e a criação da Base Nacional Comum Curricular.

Ambas já encontravam-se pré-planejadas nos Planos Nacionais de Educação, porém concretizaram-se somente no governo de Michel Temer, momento de intensificação das políticas neoliberais no Brasil. Como demanda imprescindível da educação nacional, a reforma do Ensino Médio esteve em

discussão já no PNE de 2001, no Governo FHC. A urgência da reformulação desse nível de ensino serviu como “desculpa” para a sua rápida discussão e homologação, sem a participação definitiva dos próprios agentes educacionais, nesse caso, os professores.

As principais justificativas para a “tão rápida e necessária” aprovação advieram dos altos índices de evasão e da necessidade de modernização desse nível educacional, sendo útil para a formação de pessoas aptas a atuar em sociedade, contribuindo com o crescimento econômico nacional na forma de mão de obra barata, fácil e rapidamente formada (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

[...] seguindo as tendências globais de educação, o Brasil passou a buscar uma reforma no ensino médio tendo como foco padronizações, através da denominada Base Nacional Comum Curricular, além de testes e responsabilizações, não se preocupando com diversidades, uma vez que, o maior objetivo da dita reforma seria atender, exclusivamente, aos interesses do capital financeiro rentista e do mundo do trabalho, ao focar na formação de mão de obra de baixo custo (BREDARIOL, 2019, p. 4134-4135).

Assim, em conformidade com Motta e Frigotto (2017, p. 357), para os dirigentes do MEC a reforma do Ensino Médio “[...] é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico”.

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 356).

Tal reforma segue, conforme Bredariol (2019), aos interesses de uma classe elitista que usa de estratégias para mascarar aspectos que possam promover a análise e compreensão das contradições sociais presentes no mundo, desnaturalizando aquilo que as políticas educacionais neoliberais buscam naturalizar: as desigualdades sociais.

Destarte, “[...] a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas ‘inúteis’ ou ‘desinteressantes’ [...], ou seja,

pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Entendemos aqui como "inúteis" ou "desinteressantes" disciplinas que são capazes, de alguma forma, de promover movimentos que visam a resistência perante o movimento de manutenção dos interesses do Capital. Dentre as disciplinas que mais sofreram com os cortes e modificações estão Geografia, História, Sociologia e Filosofia, que formam a área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas.

Em conformidade com Motta e Frigotto (2017), entendemos que

[...] as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital (2017, p. 365).

Logo, estabelecer um currículo que restringe e atrela à docência um valor de dependência aos interesses conjunturais torna-se de extrema importância, já que o professor poderia desenvolver condições para reflexões acerca das diferentes realidades sociais existentes no país, suas causas e possíveis soluções.

Isso significa que o docente de Geografia é coibido de realizar um trabalho de reflexão e compreensão do mundo e das realidades vividas pelos estudantes, uma vez que o currículo instituído tem como objetivo a reprodução dos moldes sociais existentes. Não limitando somente os conteúdos a serem trabalhados, a carga horária no Novo Ensino Médio passa a ser definida por área, sendo ela distribuída entre as disciplinas que as compõem, a exemplo da Geografia dissolvida na área de Ciências Humanas.

Assim como o antigo ensino médio seguia as regulamentações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Novo Ensino Médio segue a Base Nacional Comum Curricular, que define a sua carga curricular e os objetivos definidos para as grandes áreas, mantendo a influência das políticas neoliberais sobre o setor educacional brasileiro.

As discussões acerca da BNCC se iniciaram no ano de 2016, e perduraram até a data de sua homologação, em dezembro de 2017. Instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o documento “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017a).

O documento traz consigo uma série de regulamentações, recomendações, técnicas e orientações para a educação, a serem seguidas nos próximos anos. Segundo Pinheiro (2010), a Base e as suas (im)posições podem tornar possível a manutenção dos interesses elitistas nacionais e internacionais, a julgar pelo esvaziamento teórico das ciências humanas e promover a formação de mão de obra.

Seguindo recomendações de organizações internacionais, assim como em momentos anteriores, a Base coloca como central a preocupação com o aumento da qualidade da educação:

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL/MEC, 2017a).

Porém, conforme Girotto (2017), o sentido atribuído ao aumento da qualidade educacional brasileira presente no documento é resumido aos índices a serem alcançados pelos alunos em avaliações padronizadas, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

A redução do debate sobre qualidade de educação aos resultados em avaliações nacionais e internacionais, aos elementos apenas quantitativos, reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo (GIROTTI, 2017, p. 432).

Conforme o mesmo autor, os índices, em especial o brasileiro - IDEB –, têm contribuído para a culpabilização das escolas e professores que não alcançaram as metas estabelecidas, uma vez que, segundo a Base e o Plano Nacional de

Educação, as condições para que o ensino ocorra de forma concreta têm sido concedidas.

As reformas atuais, dentre elas a Base, atribuem à educação uma série de mudanças estruturais que estabelecem a valorização das áreas de Linguagens e Matemática em detrimento das Ciências Humanas, principalmente da Geografia.

{O} [...] espaço concedido à Geografia demonstra tamanha desvalorização pela disciplina e seu conjunto de saberes, posto que a mesma se dilui em meio a História, Sociologia e Filosofia. Isto é, a disciplina perde seu caráter obrigatório como componente curricular, e corresponde à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tornando-se pulverizada entre as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, cuja oferta será opcional à classe discente (CHAGAS, SILVA e SIQUEIRA, 2019, p. 132).

Entendemos que a BNCC pulveriza a Geografia enquanto uma das disciplinas da área de Ciências Humanas, revestindo-a de generalização e superficialidade. Conforme Soares (2020), a nomeação da Geografia nas considerações acerca dos estudos e práticas a serem realizadas nas etapas do ensino básico nem acontece, o que imprime a falta de valorização - ou de total atenção - dada à esta disciplina.

Como podemos observar na própria Base, no que se refere à “formação geral básica”, devem ocorrer a integração e articulação dos estudos e práticas da “língua portuguesa [...], matemática [...], conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil [...], arte [...], educação física [...], história [...], sociologia e filosofia [...], língua inglesa [...]” (BRASIL/MEC, 2017a, p. 478).

Desta maneira, pode-se perceber, através da BNCC, a desvalorização da formação crítica e humanista do estudante, sendo a Geografia relegada a um componente curricular de segundo plano. Ao invés da transformação social e da consciência crítica, dá-se espaço a um ensino destinado apenas à formação para o mercado de trabalho, à formação de capital humano, exatamente como recomendam o Banco Mundial e a OCDE (SOARES, 2020, p. 22).

Respeitando o projeto de governo e de sociedade instituídos por meio das políticas neoliberais,

[...] as 'reformas' em curso dentre elas àquelas ligadas à Educação desordenam e regridem a Educação Nacional, deformando a formação social dos jovens e contribuindo para formação de uma sociedade de deficientes cívicos, dada a desvalorização da construção da cidadania mediante a supressão de disciplinas no novo arranjo curricular da Educação Básica, a exemplo da Geografia (SANTOS, 2018, p. 02).

Em texto publicado no VII ENALIC no ano de 2018 o professor José Erimar dos Santos traz algumas considerações acerca de uma entrevista de Milton Santos à Folha de São Paulo, no ano de 1999: respeitando os interesses neoliberais, o Brasil se tornará um “celeiro de deficientes cívicos”.

A definição do Brasil enquanto celeiro de “deficientes cívicos” é consequência direta da ausência das análises geográficas e, de modo geral, das ciências humanas, que proporcionam condições para reflexões e questionamentos acerca das contradições sociais. Como em vários momentos anteriores da história, ao professor de Geografia é definida uma função de reproduzidor de elementos que promovam a manutenção de um pensamento limitado, atribuindo aos conteúdos de Geografia um sentido superficial e de pouca importância, sem conexões diretas com as realidades vividas.

Conforme Santos (2018, p. 08), “O sentido agora é desenvolver uma racionalidade educacional em que as disciplinas não são mais interessantes, mas a promoção de competências a serem desenvolvidas a partir de uma Base Nacional Comum Curricular”.

Partindo das necessidades neoliberais,

[...] tem-se como base um ensino mais utilitarista dos conhecimentos escolares, que nem sempre, conduz à formação de alunos atuantes e cidadãos como pressupõem as políticas de formação docente. Embora contraditório, pretende-se formar professores que desenvolvam senso crítico ao mesmo tempo em que se flexibiliza e fragmenta os currículos escolares, conduzindo, muitas vezes, à formação de estudantes com visões fragmentadas e simplistas. Embora as competências gerais previstas na BNCC, sejam bastante complexas e abrangentes, as competências específicas, da Geografia, são empobrecidas e desarticuladas (BATISTA, DAVID e FELTRIN, 2019, p. 11).

Além da formação de professores para o trabalho com a tal criticidade desejada pelo documento, a formação crítica e reflexiva do aluno na sociedade

neoliberal é uma verdadeira patifaria, tendo em vista as reais condições sociais e econômicas existentes em países de capitalismo periférico, como o Brasil.

Elementos como: “formação cidadã ou da cidadania”, “formação de sujeitos críticos e reflexivos”, “compreensão do espaço geográfico”, “raciocínio geográfico”, entre outros, aparecem a todo momento na área que se refere aos estudos da História e Geografia. Da mesma forma, responsabiliza-se o professor de contribuir e até ajudar na formação cidadã dos alunos por meio de análises e reflexões das realidades sociais nacionais.

Contudo, não são especificadas as condições e as formas pelas quais devem ser desenvolvidas tais habilidades e competências. Compreender as espacialidades, proporcionar condições para uma formação crítica e reflexiva vai muito além da construção de currículos complexos e duais, estabelecendo formas e modos de pensar e agir com os conteúdos dentro da sala de aula. Carregada de intenções, a BNCC e os demais documentos citados no trabalho, estabelecem reflexões de cunho ideológico que visam a reprodução de ideais que não proporcionarão uma visão clara acerca da sociedade e suas explicações, tanto de causas e efeitos a curto e longo prazo quanto da compreensão do sujeito enquanto classe subordinada aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do capital.

Citar elementos geográficos e competências que levem de forma mágica ao entendimento da sociedade e de suas contradições não logrará a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, muito menos proporcionará transformar a educação e ainda menos as pessoas. Pelo contrário, estabelecerá condições para a manutenção da ordem vigente e dos interesses capitais - nacionais e internacionais.

O esforço que temos presenciado por parte dos(as) defensores(as) do neoliberalismo, em alterar o currículo, explicita não só o interesse em fazer com que a educação forme para o trabalho - condição fundamental neste contexto marcado pela extrema competitividade do mercado nacional e internacional -, como também o de utilizar a educação como instrumento difusor dos postulados neoliberais (ROCHA, 2010, p. 26).

O excerto acima refere-se aos interesses neoliberais presentes nos documentos educacionais do final do século XX - como exemplo os PCNs -, porém,

permanece atual tendo em vista como são instauradas as reformas educacionais no cenário político vivido no país.

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade (SANTOS, 1999, n.p.).

Resultado da mesma temporalidade, Milton Santos reflete as intencionalidades educacionais contidas nas reformas, que centram-se na constituição de um ensino focado nos resultados práticos em detrimento da formação humana.

Segundo Bredariol (2019, p. 4140), "[...] este 'novo' modelo educacional não possui nenhum caráter de humanização ou transformação social, pois, é reacionário e conservador e tem por fim pensar a escola como uma empresa". Assim, as influências neoliberais no setor transformam a educação em um negócio a ser investido, movendo o professor aos bastidores do processo de ensino e aprendizagem, além de treiná-lo para trabalhos a serem executados de maneira controlada, técnica e pedagogicamente. Logo, ao professor atrela-se o trabalho de empregado do Capital, destinado a formação e conformação social em virtude das políticas implementadas, essas que promovem uma profunda desigualdade econômica e social, ao mesmo tempo em que impedem qualquer forma de mobilidade social.

Assim como as demais reformas educacionais, "[...] a essência da BNCC coaduna com a manutenção do *status quo* [...]" (HELENO, 2017, p. 391), e estabelece uma educação voltada a essa finalidade. Em consequência disso, enquanto agente educacional, ao professor de Geografia é atribuída a função de formar um cidadão crítico e reflexivo sem que as reais condições sejam, propositalmente, de fato fornecidas.

Ficando de fora das discussões das reformas e currículos escolares, o professor encontra-se "entre a cruz e a espada", em que deve seguir uma direção única e estabelecer o trabalho a partir de disposições curriculares e técnicas contraditórias e duais.

Tendo em vista os acontecimentos da sociedade, especificamente brasileira, notamos a intensificação do movimento centralizador e conservador neoliberal nos âmbitos político e econômico. Essas influências sugerem a obediência do setor perante os interesses conjunturais que definem e regem a sociedade.

Reforçamos a ideia de que as reformas elencadas neste subitem (o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular) estabelecem ações pontuais que visam a continuidade da manutenção conjuntural. Subjugando os agentes da educação, nesse caso o professor de Geografia, este tem um caminho delineado até o “sucesso” do ensino da Geografia. Sucesso que se fundamenta - desde as primeiras reformas educacionais - na superficialidade da compreensão do mundo e nas relações entre o Homem e a Natureza, naturalizando-as e tornando as desigualdades sociais e contradições político-econômico-sociais consequências de um processo comum do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Dessa forma o trabalho docente em Geografia, imbuído na manutenção da ordem e no estabelecimento de normas previstas nos currículos, tiram do professor o papel que deveria ser exercido, isto é, de promover uma leitura problematizada da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.*  
(Milton Santos).

Ao nos debruçarmos sobre a docência em Geografia no cenário nacional, percebemos a necessidade de compreendermos a conjuntura social na qual ela está inserida. Neste sentido, fez-se necessária a retomada dos principais projetos de governo e sociedade instaurados ao longo da história brasileira a partir da década de 1930. Essa retomada nos permitiu entender a função atribuída ao professor de Geografia segundo os interesses conjunturais.

Observando os principais projetos de sociedade e analisando as reformas educacionais por eles instituídas, podemos concluir o alinhamento da educação aos interesses governamentais. Da mesma forma, ao instituir leis e reformas que regem a educação, são atreladas funções aos seus agentes, em especial ao docente. Nesse sentido, pudemos entender os desígnios destinados ao professor enquanto reproduzidor de conhecimentos considerados importantes ou necessários para a manutenção de interesses do Capital.

Por meio dessas leis, documentos e reformas, são criados currículos mínimos, guias, técnicas e modos de ensinar, que estabelecem condições para o desenvolvimento de um trabalho pré-planejado - muitas vezes fora do ambiente escolar - e visam o cumprimento de objetivos centrais, representando, em sua grande maioria, essa manutenção tão necessária.

Como sendo uma ciência que pode promover uma leitura crítica e reflexiva do mundo, a Geografia é considerada de alto risco aos interesses de manutenção capitalista e governamental, sendo limitada, como pudemos observar nos documentos analisados, a explicações superficiais, obedecendo ao currículo.

Sendo assim, condicionada aos interesses conjunturais, a partir da década de 1930 até o final da década de 1970, a docência em Geografia contribuiu para a formação cívica, patriótica e nacionalista. Diferentemente do período anterior, após 1980 a docência tem sofrido influências das políticas neoliberais, que priorizam aspectos individuais, estimulam a meritocracia e ocultam as desigualdades sociais, impossibilitando a formação da consciência de classes.

No primeiro momento, observamos a educação vinculada à ideia de transformação política e econômica oriunda da Revolução de 1930, em que Vargas assume o cargo de Presidente da República e utiliza dela como meio para consolidar o nacionalismo, patriotismo e civismo. Logo, ao professor de Geografia destinou-se um trabalho de enaltecimento das belezas naturais e das

possibilidades econômicas que o Brasil possuía, a exemplo dos produtos agrícolas e potencialidades industriais.

Coube ao professor de Geografia contribuir na formação de um cidadão ordeiro e patriota, que viesse a se apaixonar pelas belezas naturais do território nacional. Isso pôde ser observado ao analisarmos os currículos, orientações e materiais didáticos estabelecidos pelas reformas educacionais de cada governo daquele período, como as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema no Governo Vargas, e a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) no governo de João Goulart.

Num segundo período, ao final do Regime Militar, a Geografia passou por reformulações teórico-metodológicas, e passou a ser denominada como Geografia Crítica, e a priorizar discussões acerca das contradições presentes na sociedade, sobretudo, brasileira.

Foi também nesse momento ocorrida a implementação de políticas de ordem neoliberal em território nacional, que passaram a transformar, novamente, a sociedade brasileira. Da defesa das indústrias e mercado nacionais, passou-se à defesa de ideais neoliberais que frisam a abertura econômica, a privatização de setores nacionais, a liberdade de concorrência econômica e a financeirização do capital. Neste sentido, o setor educacional também sofreu fortes influências. A Geografia e o professor passaram a atuar nas sombras das políticas neoliberais, que estabeleceram como prioridade a formação de mão de obra barata e o esvaziamento teórico das ciências humanas.

Com isso torna-se possível a formação de uma população politicamente inconsciente, ou seja, com a falta de consciência política perante os interesses presentes nos projetos de governo instituídos. Essa falta de consciência política e a ausência de um posicionamento crítico frente às contradições sociais, revela a falta dos elementos de análise proporcionados pela Geografia, e que passaram, por meio dos documentos que regem a educação, a ser camuflados e até mesmo ausentes dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma, podemos também observar a questão da docência em Geografia, que é lançada, literalmente ao limbo, uma vez que seu papel enquanto agente social não acontece e não é possível, tendo em vista a atual castração geográfica dos currículos dos vários níveis da educação nacional.

A análise das leis, documentos e reformas<sup>19</sup> que regem a educação nacional possibilita a visão de que, por meio dos ideais neoliberais, objetiva-se a incursão de um sistema de ensino que permita um maior controle ao que está sendo pensado e ensinado. Como podemos perceber já nos anos de 1990, o controle educacional passa a ser não somente econômico e gerencial, mas na forma de conter pensamentos que resultem em questionamentos acerca das condicionantes sociais, e dos possíveis culpados pela sociedade desigual que se apresenta na atualidade.

Nos PCNs, ao professor de Geografia, conforme foi destacado, atrelou-se um trabalho controlado por meio dos referenciais teórico-metodológicos da ciência. As incursões realizadas no currículo demonstram os interesses de um controle sem precedentes, que visam, sobretudo, conter um pensamento crítico de reconhecimento das contradições sociais. Por meio de reformulações metodológicas, essas incursões possibilitam reflexões superficiais acerca da sociedade, trabalhando as relações sociais sem aprofundar a relação do meio vivido com os interesses do Capital (NUNES, 2012).

Da mesma forma, no decorrer do século XXI, a contínua necessidade de manutenção do poder mostrou-se intervencionista nos currículos das ciências, principalmente humanas. As necessidades educacionais postas pelos governos refletem os interesses do mercado, que passou a demandar cidadãos aptos ao trabalho. Isto, conforme Milton Santos (1999), significa dizer que se tem chegado à época em que o ensino das filosofias é residual e até mesmo desnecessário, enquanto que, aos olhos do Capital, a formação técnica tem mais valor.

Dessa forma, ao estabelecer a junção das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia pelo Novo Ensino Médio, o trabalho com aspectos reflexivos é dificultado, culminando na superficialidade necessária para que a compreensão das contradições sociais realmente não aconteça.

Ao longo da história brasileira, o ensino de Geografia desempenhou diferentes tarefas, ora ele serviu para atender os interesses governamentais, ora foi encarado como uma ameaça à manutenção do sistema econômico instituído.

---

<sup>19</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-98); Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014); Novo Ensino Médio (2017), Base Nacional Comum Curricular (2017).

Isso significa dizer que o ensino e a docência de Geografia estão relacionados, de certo modo, aos interesses dos governos instituídos.

Isso significa dizer que a docência em Geografia atuou, ao longo da história nacional, nas sombras dos interesses conjunturais nacionais, sendo uma profissão desvalorizada e sem um propósito social, a não ser o do cumprimento das funções definidas pelas leis, documentos e reformas educacionais, em respeito à um projeto de sociedade hegemônico. Mesmo com as modificações dos projetos políticos e econômicos, a docência tem sido condicionada a uma espécie de ciclo hegemônico, que se mantém e que se reforça a cada renovação.

Porém, mesmo que a docência em Geografia esteja condicionada aos interesses conjunturais, não podemos deixar de promover uma reflexão crítica acerca daquilo que está sendo negado pelo próprio currículo trabalhado em sala de aula. Devemos entender o processo de ensino como forma de promover maior reflexão acerca das intencionalidades neoliberais, em seus âmbitos político, econômico e social, observando as condicionantes e as consequências delas para a vida em sociedade.

A formação cidadã, por mais utópica que pareça - se levarmos em consideração o presente cenário político, econômico, social e educacional -, deve estar presente no meio formativo da classe trabalhadora, e esta, ao se reconhecer como classe, terá consciência de seus direitos e deveres. Nesse contexto, o professor torna-se sujeito de resistência frente aos desafios e demandas impostas à educação, e quiçá poderá promover um ensino de Geografia que transforme a vida das pessoas, mesmo em situações tão adversas como as atuais.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, 2002.

ALVES, Francisco Dened Lima, et al. **Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil**: influências sobre a Base Nacional Comum Curricular. VII Congresso Nacional de Educação: Maceió, 2020.

AMORIM, Ana Carla de.; MARQUES, Gisela de Moura Bluma. **A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante**. Curitiba: XIII EDUCERE, 2017.

ANDERSON, Perry. **Brasil à parte**. Tradução Alexandre Barbosa de Souza (et al.) 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. **Sistematização/Institucionalização da Geografia e Formação Nacional Brasileira**: revendo a influência de Everardo Backheuser. Geografia (Rio Claro. Impresso) , Rio Claro, v. 31, p. 241-255, 2006.

ANTUNES, André. **A educação está nocauteada**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>>. Acessado em: 09 Jun. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 5ª. ed., Revista e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, Editora da USP, 1971.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia das Crianças**. vol. 01. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947. Disponível em: <<http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2014/05/aroldo-azevedo-e-livros-de-geografia.html>>. Acessado em: 29 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **O Brasil e o mundo**: Terra Brasileira. vol. 02. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

BARROS, Maria Cristina Lanza de. **A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940**: expressão da fisionomia do Estado. 174f. Dissertação – Campo Grande: UFMS, 2000.

BATISTA, Natália Lampert; DAVID, Cesar de; FELTRIN, Tascieli. **Formação de professores de geografia no Brasil**: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. Geografia ensino & pesquisa, VOL. 23, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/rt/printerFriendly/41062/html>>. Acessado em 22 jun. 2021.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: 1994. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>>. Acessado em: 14 out. 2020.

BELADELLI, Ediana Maria Noatto; ORO, Maria Consoladora Parisotto; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. **O trabalho docente e a formação humana no contexto da sala de aula**. Curitiba: XI Congresso nacional de Educação - EDUCERE, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9081\\_5282.pdf](https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9081_5282.pdf)> acessado em 16 mar. 2021.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e do education for all no caso brasileiro. Dissertação de mestrado: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=sjJaTRKly\\_AC&pg=PA72&lpg=PA72&dq="Aqui+tocamos+com+o+dado+na+chaga+de+nossa+educa%u00e7%u00e3o+secund%u00e1ria"&source=bl&ots=0rOf\\_uIbd&sig=ACfU3U3L35bci528rd9vALHHAAnIfwscw&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwi53IbP7aTkAhW4I7kGHXx8BJ8Q6AEwAHoECAYQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=sjJaTRKly_AC&pg=PA72&lpg=PA72&dq=)>. Acessado em: 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1934**: Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acessado em 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1937**: Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acessado em: 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1946**: Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acessado em: 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**: Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acessado em: 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 16.782-a**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1925, 103º da Independência e 37º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 19.851**, de 11 de abril de 1931. Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/1/1942, Página 1231.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no 8.622**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 853/71**, de 12 de novembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei nº 5.692. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/196249/parecer%20853-71.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 30 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 68.065**, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 14 de janeiro de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 12 de dezembro de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 26 de outubro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acessado em 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acessado em: 5 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Ensino a distância se confirma como tendência.** Governo Federal, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>>. Acessado em 08 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino a distância se confirma como tendência.** 23 out. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia#:~:text=O%20levantamento%20aponta%20que%2C%20entre,que%20inicia%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.>>. Acessado em 21 mai. 2021.

BREDARIOL, Márcio Adriano. **A reforma do Ensino Médio e suas consequências para o ensino de Geografia:** a proposta de base nacional comum do Centro Paula Souza (São Paulo). 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Campinas, 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil:** sociedade, economia e estado desde a independência. ed. 3. São Paulo: editora 34, 2016.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. **As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.** Educere – XII Encontro Nacional de Educação: Curitiba, 2015.

CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. **Formação de professores no mundo contemporâneo:** deságios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDURFJF, 2006.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve histórico do pensamento geográfico brasileiro nos séculos XIX e XX.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CARVALHO, Delgado. O ensino da Geografia no Curso de Humanidades. In: CARVALHO, Delgado. **Metodologia do Ensino Geográfico.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925.

\_\_\_\_\_. **O sentido geográfico.** Boletim Geográfico, Rio de Janeiro, Ano III, Número 25, abril de 1945.

Cericato, Itale Luciane. **Sentidos da profissão docente.** 2010. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHAGAS, Gênesis de Souza; SILVA, Michele Souza da; SIQUEIRA, Pedro Henrique Dias. A Geografia e o “novo” Ensino Médio: uma análise curricular. In: CAMPONES, Kelly Cristina. **A interlocução de saberes na formação docente.** Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** ; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta – São Paulo: Cortez, 2002.

CONJUNTURA. Dicionário Michaelis Online, 2021. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/referencia-site-abnt/>>. Acessado em 12 jun. 2021.

COSTA, Francisca Thais Pereira, et al. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Pau dos Ferros: V Setepe:, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>> acessado em: 17 fev. 2021.

CUANI JUNIOR, João Luiz; MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **A influência do nacionalismo e de Delgado de Carvalho no currículo de Geografia, do ensino secundário de 1935, proposto por Maria Conceição Vicente de Carvalho, Pierre Monbeig e Aroldo de Azevedo**. Campinas: 14º ENPEG, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 1998.

CUSTÓDIO, Vanderli. Do Colégio D. Pedro II à sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: desestigmatizando Geografias. In: **ANAIS do II Seminário Internacional de História do Pensamento Geográfico**, São Paulo, 2009.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 590-604, v. 11, n. 3, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente, in NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. – 6. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2015.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O discurso geográfico**: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 a 1942. 164 f. Dissertação – São Paulo: FFLCH, USP, 1994.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Por uma nova geografia escolar**: a avaliação dos programas e livros didáticos de geografia pela Caldeme. EDUCACAO UNISINOS (ONLINE), v. 24, p. 1-17, 2020.

FOUCHER, Michel. **Lecionar a Geografia, apesar de tudo**, in VESENTINI, José William [et al]. **Geografia e ensino**: Textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosane Evangelista. **Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores**. Rio de Janeiro: Unisinos, v. 22, n. 1, 2018.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)**. 2020. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/BNDE>>. acessado em: 02 ago. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina (org.) **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Fundação Carlos Chagas; Autores associados, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil – Estudos e Pesquisas educacionais**, fundação Victor Civita, n. 1, 139-201, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **A Geografia da e na escola**: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. Estudos Geográficos, Rio Claro, 16(2): 156-175, 2018.

\_\_\_\_\_. **Dos PCNS a BNCC**: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

\_\_\_\_\_. **Entre o cinismo e a hipocrisia**: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.

\_\_\_\_\_. **O lugar do ensino no processo de institucionalização da Geografia no Brasil**. Perspectiva Geográfica, Colegiados de Geografia, UNIOESTE, n. 6, 2010.

GOMES, Daniel Mendes; CARÓ, Maria Alejandra Taborda. **Aroldo de Azevedo e Hermano Justo Ramón**: suas contribuições para o ensino de geografia. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 2, 2013.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 391, dez. 2017. Disponível

em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22459/15305> .  
Acessado em 10 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2010.

Othon Jambeiro ... [et al.]. **Tempos de Vargas** : o rádio e o controle da informação; preparação de originais e revisão: Tania de Aragão Bezerra, Magel Castilho de Carvalho. Salvador: EDUFBA, 2004. 191 p.

La Blache, Paul Vidal de. A geografia na escola primária. In: LEVASSEUR, S. Luys; LA BLACHE, Vidal. **La enseñanza de la Geografía, da lavra de GIBBS**. Madri: La Lectura, 1928.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais no Brasil:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa: 46 (159), 2016. disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtqY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt#>>.  
Acessado em 31 mai. 2021.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, [S.l.], v. 1, n. 19, ago. 2014. ISSN 2317-5427. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MARINHO, Genilson Cordeiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais:** o caso da Geografia. Dissertação - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 240, 2003.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **Formação de professores e autonomia docente: algumas reflexões**. Juiz de fora: Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, 2010. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/Mzk4.pdf>> acessado em 16 mar. 2021.

MAZIEIRO, Guilherme. **Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam...** Uol Educação, 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm?cmpid=copiaecola>>. Acessado em: 09 jun. 2020.

MEDEIROS, Camila da Rosa. **“Que autonomia é essa??:** uma etnografia com os professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. Dissertação de Mestrado: Porto Alegre, 2016.

MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Pactos de poder e política econômica**: comparações Brasil-China. Geosul, v. 32, n. 63, p 269-286, Florianópolis, jan./abr. 2017.

MELO, Ticiane Gonçalves Souza; MOURA, Dante Henrique. **PNE (2001-2009), PNE (2014-2024)**: orientações para a educação profissional no Brasil. Holos, [S.l.], v.3, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5766#:~:text=Diante%20da%20pesquisa%2C%20observamos%20como,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20no%20Brasil>>. Acessado em: 02 ju. 2021.

MENDES, Larissa Sousa; SILVA, Josélia Saraiva e. **A representação social da docência em Geografia na educação básica**. Revista de Estudos Geoeducacionais - GEOSABERES, vol. 10, núm. 21, 2019. Disponível: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5528/552858850029/html/index.html>> acessado em 17 mar. 2021.

MONBEIG, Pierre; AZEVEDO, Aroldo de.; e CARVALHO, Maria da Conceição V. de. **O Ensino Secundário da Geografia**. – Revista “Geografia” nº 4, 1935, p. 77-83.

\_\_\_\_\_. **Novos estudos de Geografia Humana brasileira**. São Paulo: Difel, 1957.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Uma trajetória do design do livro didático no Brasil**: a Companhia Editora Nacional, 1926-1980. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MORETTI, Anderci Facioli. Reformas do ensino: 1930 a 1990. Trabalhos de Pedagogia, 2010. Disponível em: <<http://trabalhosdepedagogia.blogspot.com/2010/11/reformas-do-ensino-1930-1990.html>>. Acessado em: 10 fev. 2020.

MORMUL, Najla Mehanna; GIROTTO, Eduardo Donizete. **Ensino de Geografia e projeto de sociedade no início do século 20 no Brasil**: Reconstruindo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa. Contexto & Educação, ano 29, nº 93, 2014.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão:** docente. [entrevista concedida a Paulo de Camargo. Revista Educação, 2011. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>>. Acessado em 06 mar. 2021.

NUNES, Flaviana Gasparotti. **Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** como está essa relação? Curitiba: RA´E GA 24, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia e ensino:** parâmetros curriculares em discussão. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. **As influências do Banco Mundial na política educacional:** o foco na educação e na regulação social. XI ANPED Sul, Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, Dennison de. **História do Brasil: política e economia.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

PAULANI, Leda Maria. **A experiência brasileira entre 2003 e 2014:** Neodesenvolvimentismo? Cadernos do Desenvolvimento, Rio de Janeiro, v. 12, n. 20, pp. 135-155, jan.-jun. 2017.

PINHEIRO, Patrícia da Veiga. **O Banco Mundial e a educação no Brasil:** estudo realizado a partir das teses defendidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 1995 a 2007. Dissertação de mestrado: universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

PIZZATO, Maria Dilonê. **A geografia no contexto das reformas educacionais Brasileiras.** Geosul, Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reforma no mundo da educação:** Parâmetros Curriculares de Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda, CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 1a ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. Ribeirão Preto: Paidéia, [online] n.4, 1993.

RIBEIRO, Sidnei Lopes; ZAMPLIN, Ivan Carlos. **O ensino de Geografia no estado de São Paulo na década de 1950 com base na obra de Aroldo de Azevedo:** ciência neutra? Educação em Foco, Edição nº: 07, 2013.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 10 - n. 1 - p. 14-28, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Educação & Sociedade, ano XXII, no 76, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>> acessado em 16 mar. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior.** Nuances: estudos sobre Educação, ano XI, vol. 12, n. 13, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMERO, Denise Medeiros Furtado. **Professores que formam professores: a construção da identidade profissional dos professores do curso magistério.** São Paulo: Universidade São Marcos, 1996.

SANTANA, Dheferson Santos de. **Revolução industrial brasileira: análise econômica no período de 1930 a 1956.** Monografia: Universidade Federal de Roraima, Boa Vista - RR, 2016.

SANTOS, Francisléia Giacobbo dos. **A percepção e a ação docente: enfoques teórico-práticos decorrentes do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação.** Cascavel: Unioeste, 2014.

SANTOS, José Erimar dos. **Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir.** Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v.23, e4, 2019.

\_\_\_\_\_. **O lugar da Geografia na BNCC e na reforma do Ensino Médio: aprofundamento de deficientes cívicos.** Fortaleza: VII ENALIC, 2018.

SANTOS, Leovan Alves dos. **O professor de Geografia e as demandas contemporâneas: dilemas entre as orientações curriculares e a prática docente.** Caldas Novas: IX Fórum Nacional NEPEG, 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outros métodos.** Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os deficientes cívicos.** Folha de São Paulo: São Paulo, 1999. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>>. Acessado em 24 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** – 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociedade e Espaço: Formação Espacial como Teoria e como Método.** Antipode, nº 1, vol. 9, jan./fev. de 1977.

SÃO PAULO. **Decreto nº 6.283**, de 25 de janeiro de 1934. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/130436>>. Acessado em: 03 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maira Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional.** **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SILVA JUNIOR, João dos R.; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **Avaliação Universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior.** Campinas: Autores Associados, 1997, p. 07-39.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...).** 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Teresina- Piauí.** Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande no Norte. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14138/1/JoseliaSS.pdf>> acessado em 18 mar. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. **O Consenso de Washington e a privatização da educação brasileira.** Brasília, Linhas Críticas, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A Função Docente: Perspectivas Na Nova Sociabilidade Do Capital.** 27ª reunião da ANPED, 2004.

SILVA, Maria Vieira. **Cenário econômico e político mundial e tensões contemporâneas na educação: narrativas e concepções de pesquisadores no VI Seminário da Educação Brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v.40, e0224315, 2019.

SIMON, Silvana Aline Soares. **Juscelino Kubitschek e a operação pan-americana (1956-1961).** Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 10, n. 1, p. 139-150, 2012.

SOARES, Fabiana Pegoraro. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia.** Geog Ens Pesq, Santa Maria, v. 24, e16, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>>. Acessado em 15 dez. 2020.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reforma no mundo da educação**: Parâmetros Curriculares de Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VESENTINI, José William [et al]. **Geografia e ensino**: Textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.

VESENTINI, José Willian. **Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação** in: CARLOS, Ana Fani Alessandri, **A geografia na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ZARUR, Jorge. **A Geografia no curso Secundário**. Revista Brasileira de Geografia, ano III, nº 2, 1941. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg\\_1941\\_v3\\_n2.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1941_v3_n2.pdf)>. Acessado em: 19 mai. 2021.