



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

FRANCINALDA MARIA DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS E FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO DE
CIDADÃOS: pensando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-política**

**GUARABIRA/PB
2019**

FRANCINALDA MARIA DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS E FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO DE
CIDADÃOS: pensando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-política**

Monografia apresentada à banca examinadora, no curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de licenciada em Geografia.

Área de concentração: Geografia, Educação e Cidadania

Orientador: Prof. Luiz Arthur Pereira Saraiva.

**GUARABIRA/PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva, Francinalda Maria da.
Contribuições geográficas e filosóficas na formação de cidadãos [manuscrito] : pensando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-política / Francinalda Maria da Silva. - 2019.
78 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva , Coordenação do Curso de Geografia - CH."
1. Educação Geográfica. 2. Pensamento Filosófico. 3. Formação Crítica. 4. Formação Política. I. Título
21. ed. CDD 910

FRANCINALDA MARIA DA SILVA

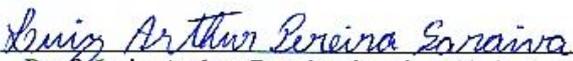
**CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS E FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO DE
CIDADÃOS: pensando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-política**

Monografia apresentada à banca examinadora,
no curso de Licenciatura Plena em Geografia
da Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito à obtenção do título de licenciada em
Geografia.

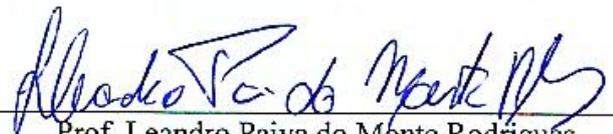
Área de concentração: Geografia, Educação e
Cidadania

Aprovada em: 25/11/2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Luiz Arthur Pereira Saraiva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.ª Mônica de Fátima Silva Cavalcante Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Leandro Paiva do Monte Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aquelas e aqueles que sabem, lutam e tentam possibilitar uma educação pública de qualidade, política, crítica e emancipatória, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ser aluno e frequentar universidade pública foi um sonho concretizado. Sinto-me “privilegiada” por ocupar um espaço de socialização, enriquecimento, empatia, crescimento e amadurecimento dos saberes e da minha condição enquanto indivíduo e sujeito. Este “privilégio” está relacionado às condições e oportunidades e ajudas tanto de programas da universidade que possibilitam bolsas, dando suporte, como também ajuda da minha família e meus amigos, colegas e professores, que cruzaram meu caminho e permitiram acreditar em possibilidades que poderia ser capaz de tentar, logo, cinco anos, em meio a duas greves que foram de extrema valia ao meu desenvolvimento.

Ao longo da nossa condição de estudante, de cidadã que está inserida em uma classe “desprivilegiada”, as oportunidades e ajudas são cruciais ao desenvolvimento, ampliação do horizonte e andamento das coisas. Por isso, agradeço:

A meus irmãos e irmãs, especialmente a Lenise e Sandra pelo suporte na e para a Universidade. Ana Beatriz, Kaio e Cristiano, por me acolher sempre.

Ao meu pai José Antônio, a minha mãe Maria das Graças, pela compreensão por minha ausência em casa, nos diálogos e na atenção. Como também por me ajudar e orar por mim.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário, tanto do departamento, quanto da biblioteca em especial.

Aos colegas e amigos de classe pelos momentos de amizade, em especial a Cristina, os “nerds” Pedro, Deivid, Edson e Lucas. A meu amigo Phillipe e a todos os colegas da turma 2015.1 levo-os na memória e alguns no coração.

Aos professores que tive ao longo do curso, Mônica de Pedagogia, Lanusse, Ana Carla, Belarmino e Carlos Belarmino, Regina, Elton, Leandro, Michele, Luciene, Fábio, Ana Gloria, Ivanildo, Márcio, Juliana, todos de Geografia. Agradeço a cada um, aprendi com vocês um pouco sobre o mundo. Todos os professores em suas singularidades e ensinamentos, como também palavras, que contribuíram ao longo desses cinquenta meses, por meio das disciplinas e debates. Em especial ao professor e amigo Luiz Arthur pelas leituras sugeridas ao longo das orientações e pela dedicação, em meio às dialéticas construídas em sala de aula, na monitoria e nas duas cotas do PIBIC, que foram de grande valia para compreensões do curso e essencial para construção deste trabalho e pesquisa, na qual caminhei mais longe enquanto estudante e cientista.

As escolas de educação básica na qual esta pesquisa foi realizada, no que se refere à equipe de funcionários da secretária na devida prestação de informações, preenchimentos e da aceitação da pesquisa, além dos docentes entrevistados em cada instituição, pela participação e colaboração no projeto, tanto aos professores que exerciam cargos na disciplina de Geografia como na de Filosofia, como também, o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-UEPB), na qual foi possível ser realizada esta pesquisa.

Aos cafés de Allan e o companheirismo de Gilmara, Luciana e Paula, colegas de TCC.

Enfim, dentro da minha espiritualidade e dogmas católicos baseados na Teologia da Libertação, agradeço ao meu Deus e companhia, por possibilitar mais consciência, força e luz dos escritos, dentro do “mundo das ideias” de que esse trabalho fosse concretizado. Amém.

Obrigada!

“Quando um dia se puder caracterizar a época em que vivemos, o espanto maior será que se viveu tudo sem antes nem depois, substituindo a causalidade pela simultaneidade, a história pela notícia, a memória pelo silêncio, o futuro pelo passado, o problema pela solução. Assim, as atrocidades puderam ser atribuídas às vítimas, os agressores foram condecorados por sua coragem na luta contra as agressões, os ladrões foram juízes, os grandes decisores políticos puderam ter uma qualidade moral minúscula quando comparada com a enormidade das consequências de suas decisões. Foi uma época de excessos vividos como carências; a velocidade foi sempre menor do que deveria ser; a destruição foi sempre justificada pela urgência em construir. [...] Todas as épocas vivem com tensões, mas essa época passou a funcionar em permanente desequilíbrio, que no nível coletivo, quer no nível individual. As virtudes foram cultivadas como vícios, e os vícios, como virtudes”.

(Boaventura de Sousa Santos. A difícil democracia)

043 – LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

TÍTULO: CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS E FILOSÓFICAS NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS: pensando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-política

LINHA DE PESQUISA: Geografia, Educação e Cidadania

AUTORA: Francinalda Maria da Silva (DG/CH/UEPB)

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (DG/CH/UEPB)

BANCA EXAMINADORA: Prof^a. Dr.^a Mônica de Fátima Silva Cavalcante Pereira (DE/CH/UEPB) e Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues. (DG/CH/UEPB).

RESUMO

Estamos em meio às “ondas” do neoliberalismo mundial, dos tempos-espacos de crises sociopolíticas, educacionais e dos pensamentos de valores morais e éticos e, por que não dizer, de esperança, que se refletem sensitivamente e pertinentemente na prática do cotidiano, no devido comodismo e da eventualidade ilusória da fatalidade do desgaste do tempo ligado ao trabalho e ao consumo, mas desconectados no *dever* de nos fazermos presentes nos processos participativos das políticas públicas e das esferas de poder que ditam os rumos da dinâmica econômica e educacional do país. Desse modo, o presente trabalho tem o objetivo de analisar qual o papel que a ciência geográfica desempenha socialmente e como a interdisciplinaridade com o pensamento filosófico pode contribuir a um ensino-aprendizagem mais engajado na formação crítica e política dos indivíduos sociais por meio de práticas que proponham aos alunos uma relação voltada ao seu cotidiano, a partir da necessidade de destaque aos currículos de vida, adaptados ao contexto da realidade escolar e que incentivem o engajamento de alunos/cidadãos ativos na política local. O estudo tem como objeto de análise sete escolas estaduais e federais públicas de ensino médio do estado da Paraíba, integrais e regulares, das cidades de Dona Inês, Bananeiras, Guarabira, Belém e Píripituba, que aceitaram participar do projeto, totalizando a participação de oito professores da área de Geografia e quatro professores da área de Filosofia, como também, 745 discentes do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, por meio de suas respostas aos questionários, coletados nos anos de 2018 e 2019. O trabalho parte do método materialista histórico-dialético, no enfoque de uma noção mais crítica da realidade concreta (SPOSITO, 2004), na qual a busca da verdade é constante mediante as contradições das ideias como elemento construtor ao fruto da razão e a formação do conhecimento que, por sua vez, permite o entendimento da vida em sua totalidade, diante do que se articula na estrutura sociopolítica e econômica no âmbito social e, conseqüentemente, educacional. Assim, os dados coletados agregam, a partir de concepções teórico-metodológicas e das experiências *in loco*, bases para questionar como os educandos e os docentes estão envolvidos nos propósitos do olhar e do fazer da práxis geográfica na realidade contemporânea e articula sobre a importância da educação geográfica e do pensamento filosófico na educação brasileira, diante de um sistema econômico que desvaloriza o ato de politizar-se, ao mesmo tempo em que consome o nosso tempo em prol da lucratividade e da dinâmica de “estar atualizado” e fazendo uso dos serviços do mundo globalizado.

Palavras-Chave: Educação geográfica. Pensamento filosófico. Formação crítica e política.

ABSTRACT

We are in the midst of the “waves” of world neoliberalism, the time-spaces of socio-political and educational crises and the thoughts of moral and ethical values and, why not, of hope, which are reflected sensitively and pertinently in the practice of daily life. due to self-indulgence and the illusory eventuality of the fatality of the time wastage linked to work and consumption, but disconnected from becoming present in the participatory processes of public policies and spheres of power that dictate the direction of the economic and educational dynamics of the country. Thus, the present work aims to analyze what role social science plays socially and how interdisciplinarity with philosophical thinking can contribute to a teaching-learning more engaged in the critical and political formation of social individuals through practices that propose to the students a relationship focused on their daily life, based on the need to highlight life curricula, adapted to the context of the school reality and to encourage the engagement of active students / citizens in local politics. The study has as object of analysis seven state and federal public schools of the state of Paraíba, full and regular, of the cities of Dona Inês, Bananeiras, Guarabira, Belém and Pirpirituba, that agreed to participate in the project, totaling the participation of eight Geography teachers and four Philosophy teachers, as well as 745 students from the first to the third year of high school, through their answers to the questionnaires, collected in 2018 and 2019. The work starts from the historical materialistic method. -dialectic, focusing on a more critical notion of concrete reality (SPOSITO, 2004), in which the search for truth is constant through the contradictions of ideas as a constructive element to the fruit of reason and the formation of knowledge that, in turn, allows the understanding of life in its entirety, given what is articulated in the socio-political and economic structure in the social sphere and, consequently, education. tional. Thus, the collected data aggregate, from theoretical-methodological conceptions and on-site experiences, the basis for questioning how learners and teachers are involved in the purposes of looking and doing geographical praxis in contemporary reality and articulating on the importance of geographic education and philosophical thinking in Brazilian education, facing an economic system that devalues the act of politicizing, while consuming our time for profitability and the dynamics of “being updated” and making use of services of the globalized world.

Keywords: Geographic education. Philosophical thinking. Critical and political formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - SABERES E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS: concepções e utilidades na relação interdisciplinar com a epistemologia filosófica na educação contemporânea	13
1.1 Quais as relações do conhecimento filosófico com a ciência geográfica?.....	17
1.2 A educação em meio ao neoliberalismo mundial: o saber como mercadoria.....	22
CAPÍTULO 2 - OS CURRÍCULOS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: o lugar como construção de conhecimento	28
2.1 A Geografia nos currículos e sua dimensão de “neutralidade” na BNCC.....	32
2.2 Vozes das experiências e vivências: o resultado das entrevistas.....	37
CAPÍTULO 3 - A BUSCA PELA DEMOCRACIA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES	46
3.1. O lugar como categoria de participação democrática: a escola como caminho ao despertar sobre as dinâmicas do espaço vivido.....	50
3.2 Contribuições filosóficas e geográficas sobre os questionários aplicados.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	71

INTRODUÇÃO

Falar e lutar pela educação pública é pensar e possibilitar caminhos aos futuros utópicos, é atribuir valor ao que temos de mais necessário à sociedade: o conhecimento e o saber que tem poder de romper, quebrar, desmistificar; mas que, muitas vezes, também acompanha o retrocesso das engrenagens da contramão de quem manipula, gerencia, a quem tem a voz de descaracterizar os paradigmas de pensamento e de práxis coletiva, democrática, bem como a articulação com o ser social, a quem tem o poder de proferir as regras.

Estamos em meio às “ondas” do neoliberalismo mundial, dos tempos-espacos de crises sociopolíticas, educacionais e dos pensamentos de valores morais e éticos e, por que não dizer, de esperança, que se refletem sensitivamente e pertinentemente na prática do cotidiano, no devido comodismo e na eventualidade ilusória da fatalidade do desgaste do tempo ligado ao trabalho e ao consumo, mas desconectados no *dever* de nos fazermos presentes nos processos participativos das políticas públicas e das esferas de poder que ditam os rumos da dinâmica econômica e educacional do país.

A Geografia, por ser uma ciência social e ampla, permite que possamos enxergar os diferentes lados e relações na qual a mesma se atrela ao mundo real diante dos conceitos e relações do espaço-tempo, sociedade e natureza que adentra as dimensões que contemplam o estudo do espaço geográfico e permite um exercício da pesquisa de modo mais significativo e prático, na utilidade e necessidade do seu conhecimento, nos processos e dinâmicas das práticas espaciais, em meio às análises dos efeitos econômicos, políticos e geopolíticos em seu cerne, como, também, sua relação com o pensamento filosófico aguçam noções ontológicas e epistemológicas dos agentes que desencadeiam o ensino-aprendizagem, permitindo compreensões mais pertinentes sobre a educação atual brasileira.

Desse modo, o presente trabalho tem o objetivo de analisar qual o papel que a ciência geográfica desempenha socialmente e como a interdisciplinaridade com o pensamento filosófico pode contribuir para um ensino-aprendizagem mais engajado na formação crítica e política dos indivíduos sociais por meio de práticas que proponham aos alunos uma relação voltada ao seu cotidiano, a partir da necessidade de destaque aos currículos de vida, adaptados ao contexto da realidade escolar e que incentivem o engajamento de alunos/cidadãos ativos na política local.

O estudo apresenta concepções bibliográficas das relações interdisciplinares entre a ciência geográfica e o pensamento filosófico, analisando a utilidade social, a importância da relação do ensino superior e do ensino básico nas discussões e debates sobre o andamento e

direção da ciência geográfica como, também, a discussão de como se desenvolve o ensino-aprendizagem na contemporaneidade e o valor dos currículos alicerçados à realidade da escola, ao mesmo tempo em que se propõe a discutir, analisar, investigar e propor bases e pressupostos sobre questões a respeito da mercantilização da educação e suas finalidades, como é percebido e desenvolvido o pensamento filosófico nas relações existentes ao cotidiano e a abordagem social e crítica que a ciência geográfica desempenha no cotidiano e na vivência sociopolítica local e social.

A pesquisa foi desenvolvida durante dois anos, por meio do projeto “Ensino de Geografia e Filosofia: questões ontológicas, epistemológicas e ético-políticas na perspectiva socioespacial das escolas públicas no Agreste paraibano” e de sua continuidade, “Ensino de Geografia e Filosofia: continuando as indagações sobre a criticidade na formação docente e a questão do currículo na perspectiva socioespacial das escolas públicas no Agreste paraibano”, desenvolvidos através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), promovido no Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

O trabalho parte do método materialista histórico-dialético, no enfoque de uma noção mais crítica da realidade concreta (SPOSITO, 2004), na qual a busca da verdade é constante mediante as contradições das ideias como elemento construtor ao fruto da razão e a formação do conhecimento que, por sua vez, permite o entendimento da vida em sua totalidade, diante do que se articula na estrutura sociopolítica e econômica no âmbito social e, conseqüentemente, educacional. Tal concepção do método promove a desalienação e o conhecimento do processo da dialética na perspectiva materialista. Por meio dele pode se compreender, a partir de suas práticas, como se basearão as relações das questões que norteiam o ensino-aprendizagem presente nos currículos e o que está sendo desenvolvido pelos agentes que promovem a práxis, assim como as circunstâncias nas quais exercem sua atuação e quem são os interlocutores beneficiados pela mesma, logo, busca-se pontuar a relação existente e contraditória entre o sujeito e o objeto.

O estudo tem como objeto de análise sete escolas estaduais e federais públicas de ensino médio, integrais e regulares, das cidades de Dona Inês, Bananeiras, Guarabira, Belém e Pirpirituba, que aceitaram participar do projeto, totalizando a participação de oito professores da área de Geografia e quatro professores da área de Filosofia, como também, 745 discentes do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, por meio de suas respostas aos questionários, coletados nos anos de 2018 e 2019. O processo se fez por meio do uso de um roteiro de entrevista estruturada, previamente estabelecido para a categoria docente e a aplicação de questionários para a categoria estudantil, onde as perguntas foram abertas. Ainda foram

realizados diagnósticos e levantamentos quanto aos ambientes educacionais, com o devido registro fotográfico.

O trabalho abordará em um primeiro momento, os saberes e conhecimentos geográficos, diante das concepções e utilidades na relação interdisciplinar com a epistemologia filosófica na educação contemporânea; no segundo momento, será abordado sobre os currículos e sua relação com a formação docente: e, no terceiro momento, será discutida a busca da democracia e a construção da cidadania nos espaços escolares, que serão analisados em conjunto com os dados apurados.

Entendemos que a escola, por ser fundamental à sociedade, é lugar de socialização e deve promover ações que estejam em constante relação com seu contexto, uma vez que a educação é mais que um direito: é uma busca prática constante de exercício que promove acesso aos princípios vitais e comuns a todos e a todas. Assim, os dados coletados agregam, a partir de concepções teórico-metodológicas e das experiências *in loco*, bases para questionar como os educandos e os docentes estão envolvidos nos propósitos do olhar e do fazer da práxis geográfica na realidade contemporânea.

Desse modo, o trabalho articula sobre a importância da educação geográfica e do pensamento filosófico na educação brasileira, provida dentro do ensino-aprendizagem em escolas públicas, ao mesmo tempo em que propõe a análise sobre como estamos concebendo a política social, como nos enxergamos enquanto cidadãos e se podemos viabilizar a cidadania no nosso cotidiano social e local, pois estamos diante de um sistema econômico que desvaloriza o ato de politizar-se, ao mesmo tempo em que consome o nosso tempo em prol da lucratividade e da dinâmica de “estar atualizado” e fazendo uso dos serviços do mundo globalizado.

CAPÍTULO 1 - SABERES E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS: concepções e utilidades na relação interdisciplinar com a epistemologia filosófica na educação contemporânea

A ciência não é neutra, nem uma verdade absoluta constante: é uma construção, um posicionamento, uma relação de conexão com a dinâmica social, política e econômica, identificada por Morin (2010) ao destacar o pensamento de Popper, abordando que a relação da evolução da ciência vem a ser de uma “seleção natural” em que as teorias resistem há algum tempo não por serem verdadeiras, mas por serem bem adaptadas ao estado contemporâneo dos conhecimentos. Na qual o conhecimento progride, no plano empírico, por acrescentamento das verdades e, no plano teórico, por eliminação dos erros.

Conhecer a ciência geográfica é entender as suas (re)construções ao longo do tempo até o presente, analisando os contextos, referências, ideias de uma época, na dinâmica histórica e das contemplanções dos devidos e precisos contrapostos dos limites e dos direcionamentos que o conhecimento permeia para se renovar, evoluir e se edificar por um tempo.

A atual Geografia, que tem como direcionamento o estudo do espaço geográfico é o resultado dos esforços e escolhas de conhecimentos ao longo do tempo, em meio às suas quatro correntes de pensamento: tradicional, cujo o enfoque reside na abordagem espacial associada à localização das atividades dos homens e aos fluxos; teórico-quantitativa, associada ao positivismo lógico, em uma unidade epistemológica da ciência; crítica, fundada no materialismo histórico e na dialética; e humanista e cultural, calcada na filosofia do significado fenomenológico e existencialista (CORRÊA, 2000) que, apesar de estarem presentes em ênfases em algumas épocas, não se constituem de forma hierárquica e de subordinação, sendo importantes para se compreender a evolução do pensamento geográfico.

A ciência geográfica, em seus diversos entendimentos, abordagens e finalidades, não fora vista em sua amplitude, mas, por vezes, em um ensino ingênuo, superficial, corrompido pela memorização e sem qualquer relação com a realidade sociopolítica e econômica. Segundo Moraes (2007), esta ciência foi apresentada, por alguns, como estudo da superfície terrestre e, no pensamento kantiano, como síntese de todas as ciências. Ao longo do tempo, o espaço em suas análises passou a incorporar as concepções e correntes filosóficas que propõe explicações racionais abrangentes do mundo. Por meio de pensamentos políticos no Iluminismo, implicou deslegitimar a supremacia da visão religiosa, além do desenvolvimento da valorização de temas, nos estudos da economia política, em meio às primeiras análises

sistemáticas de fenômenos da vida social. Logo, tais estudos constituem uma base científica sólida para tornar a ciência particular e autônoma.

Os trabalhos de Friedrich Ratzel foram importantes na institucionalização da Geografia, mediante o reconhecimento da Geografia Política, no destaque “à importância não apenas do território como continente do poder político, mas da necessidade de um aparato capaz de integrá-lo, controlá-lo e tornar seu conteúdo um recurso de poder, cujo objetivo era reforçar-se para perdurar” (CASTRO, 2005, p. 72). Logo, sua análise se remetia a uma Geografia de Estado, traçada pelo modo objetivo da lei e pela força simbólica, constituindo um patriotismo acima dos métodos requeridos para alcançar o bem comum, assim, ao longo do tempo, tais abordagens apresentava relações antagônicas da ciência no meio acadêmico do escolar.

Considerada como disciplina simplória, enfadonha e apolítica, a ciência geográfica foi assim entendida por Lacoste (1997) como um discurso ideológico para mascarar os procedimentos que não são evidentes à utilidade prática da análise do espaço, condutores para as guerras, para a organização do Estado e para a prática de poder. Voltada à análise tradicional, onde se anexava o conteúdo mas não havia uma relação com seu convívio social, ressaltava-se o bloqueio à reflexão epistemológica e contestava-se a reação de uma consciência da razão do ser, negando o papel do geógrafo quanto ao conhecimento da superposição espacial de diferentes categorias de fenômenos e de movimentos de pesos diversos, sobre territórios de desigual amplitude. Assim, como argumenta Santos (2004), a ciência geográfica estava preocupada na construção de modelos à articulação da teoria, porém, esquecendo como tais fenômenos impulsionam a práxis, ignorando as estruturas sociais, na indiferença aos processos e desigualdades sociais, objetivando a difusão de interesses do grande capital, a tal modo que fora considerada “viúva” do espaço.

A partir desta marginalização, tais críticas caminharam ao reestabelecimento, mobilização e redefinição sobre a questão do espaço geográfico e sua sociedade de estudo, mediante ações e atitudes, sobre os modelos de dominação e subordinação que ainda persistiam, a partir de uma abordagem de uma geografia mais crítica, que se construía com os movimentos de renovação da ciência. Diante disso, diversos estudos a partir da década de 1970 enfatizam e contribuem para a luta por uma educação geográfica mais crítica e política, no engajamento social e na devida análise sobre o espaço enquanto construção social.

O reencantamento da política nesta área se torna necessário em meios às novas demandas sociais e ao devido rompimento dos paradigmas tradicionais, na busca e luta por uma sociedade mais justa e mais igualitária. Por isso, falar em política é falar em sua

representação na atualidade que necessita de conhecimento para entender e refletir os porquês do sistema político atual não abarcar a essência moral, ética e essencialmente democrática do que deveria ser a construção da pólis. Para se compreender o que se coloca, precisamos entender afinal, como se estabelece a Geografia Política.

Para Castro (2005), este campo está interligado na relação ente a política, entendida como modo de controle dos conflitos sociais, e o território, base material e simbólica da sociedade, que produz disputas e tensões materializadas em arranjos territoriais, diante das questões e conflitos da sociedade. Aborda também que o termo política delimita-se em três perspectivas: 1) a vertente sociológica, que vê a política deslocada para a sociedade; 2) a vertente política, que supõe o domínio estrutural da infraestrutura; 3) a vertente teórica da ciência política, que busca compreender os fundamentos das ações e decisões dos atores sociais que se formalizam através do aparato legal e institucional do Estado. Assim, ao delimitar esses lados, percebe-se que os fenômenos políticos se territorializam e recortam espaços significativos das relações sociais em múltiplas escalas e em espaços políticos fora dos marcos institucionais.

Desse modo, a política não deve ser entendida como um governo ou o próprio Estado, mas associada com a sociedade e o território, pois, existem relações antagônicas da sociedade com o espaço, entendido por Moreira (2015), como recíprocos dialéticos, dentro da coabitação do espaço público e privado, na qual

regras e normas, são regras e normas de classes. Bem, como de seus indivíduos. O arranjo do espaço é o fruto do processo de seletividade definindo pelo interesse da classe hegemônica. É o ordenamento da regulação que daí vem é o que emerge do atravessamento de interesses e hegemonia classistas das classes que dominam (MOREIRA, 2015, p. 207).

O arranjo do espaço se distingue no plano da sociedade civil em detrimento da sociedade política, logo, a falta de participação política, do engajamento e da crítica a este conservadorismo de práticas precisa ser superada e, para isso, são necessários cidadãos atuantes, vozes que devem se fazer lutar para serem ouvidas, uma vez que são menosprezadas por não fazerem parte do circuito dos padrões, domínios e interesses da política partidária, governamental, tornando-se meros sujeitos que compõe um espaço desigual.

Em um debate sobre o espaço do território, Haesbaert (2009) concebe-o como um espaço concreto e alternativo que é dominado diante dos diferentes elementos das relações cotidianas e dos instrumentos de controle, mas também atrelado à ideia de espaço igualitário e democrático, na qual parte da sistematização das ideias e problematização das verdades

obsoletas. Pontua que existe uma fragilidade na postura crítica e transformadora, pontuada pelo distanciamento da Geografia e da Filosofia, na qual tal relação deve ser analisada e refeita.

No âmbito das questões sobre (pós)modernidade, argumentada pelo autor, visto por uns como projeto, outros como cultura, ou ainda, no seu todo, como história e pontos de vista, a modernidade assim atua como destruidora e reconstrutora de territórios, em que convive permanentemente com a sociedade. No sistema capitalista vigente, existem colocações que não distinguem mais o que é essência do que é superficial, culminando a existência da “protomodernidade” traçada como uma economia de mercado, uma organização de controle estatal, que, na realidade é o mal da sociedade, diante do consumismo e das ideologias avassaladoras, entretanto, sair desse sistema é entrar na “marginalidade”.

O espaço desigual, consagrado com injustiças, é marcado também pela alienação, como uma fábrica de enganos, em que a consciência sede lugar ao imediatismo, na contramão, segundo Santos (1993), da conscientização do verdadeiro lugar do indivíduo na produção e na sociedade como um todo, que é caracterizada por áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e individual, na qual, as cidades são criadas para servir a economia e não a sociedade, onde há a condenação aos indivíduos à sua mobilidade e a normalização da “moradia dos pobres”, aceita pela sociedade (classe media não culta), onde o direito ao entorno se sucumbe em meio a um espaço empobrecido que também se empobrece, na qual o cidadão torna-se impotente, como se não houvesse pessoas existindo neste espaço e sem uma opção a quem recorrer para valer seu direito e cumprimento da legislação. Logo, a existência vivida mostra que o espaço em que vivemos é, na realidade, um espaço sem cidadãos.

Dessa maneira, conhecer a história do espaço é conhecer a história dos poderes, um poder onisciente e onipresente (multifacelado), onde o contra-poder é a resistência ao panoptismo das instituições, pois os espaços são simbólicos e disciplinares, como também produtivos. É notório que o mesmo espaço revela diferentes símbolos, porque os mesmos são ocupados por identidades que ali vivem, rigidos, também, como produto de forças.

A Geografia tratada como ciência que ensina a conhecer a Terra, vai tomando espaço e agregando novos elementos e discussões em suas análises ao longo do tempo. Segundo Quaini (1992), mediante a necessidade de uma Geografia do homem, esta ciência abarca responsabilidades e tarefas sociais que devem ser socialmente úteis, por isso sua concepção teórica e metodologia prática no elo do conhecer filosófico e as contribuições da sociologia são importantes meios para o desenvolvimento dos estudos geográficos. Assim, a história da Geografia, baseada nas descontinuidades marcadas pelas revoluções científicas, deve se voltar

aos debates filosóficos que movem as bases do saber e a busca de uma sociedade melhor, mediante três direções: científica, política e histórica.

Ao produzir Geografia, estamos autoproduzindo nossa significação e evidência no mundo. A escola, enquanto espaço de direito e meio de socialização na qual podemos discutir sobre diversas temáticas, não apresenta essencialmente uma geografia política em sala de aula, mas “em grande parte travestida como geopolítica e, muitas vezes, inclusive, desprovida da geograficidade inerente a esses fenômenos” (AZEVEDO, 2014, p. 49), na qual os discentes, inseridos na participação política por meio do ato de votar, ainda não compreendem ou debatem, em sua maioria, sobre o que é ser cidadão e como se estabelece o sistema político brasileiro. Assim, ideias, concepções e ideologias se expressam como discursos prontos a quem não se engaja e não se questiona sobre o que analisa. Logo, a relação interdisciplinar com a Filosofia se faz necessária para compreender o sentido do pensar e promover os caminhos da ação.

1.1 Quais as relações do conhecimento filosófico com a ciência geográfica?

Pensar é uma condição do existir, de entender melhor quem somos na busca da compreensão da realidade, de um espaço que estamos inseridos. A consciência que se emerge como impulso vital, estratégia de vida, ação à sobrevivência, nas abordagens de Severino (1994), tem como primazia a busca de explicações na compreensão da geração de sentidos aos nexos e objetos, um caminho de aprofundamento sobre nós mesmos, na dinâmica individual e coletiva que exercemos sobre o mundo. Por isso, o ato de filosofar é possibilidade de mudança, todavia, estamos condicionados a uma estrutura social em que nossos atos e atitudes se desenvolvem por influência, reflexo ou circunstância da mesma, logo, a atividade consciente é constantemente dominada pelo viés ideológico e pela auto-alienação.

Ao evidenciar que a ignorância e a cegueira se desenvolvem ao passo de nossos conhecimentos, Morin (2015) destaca que a estratégia política deve interpelar com o conhecimento complexo, pois a mesma efetiva-se na construção da ação contra o incerto, em um jogo múltiplo das interações e retrações, pois é preciso enfrentar as questões ocultas, os emaranhados, as incertezas, as contradições mediante a barbárie que vivemos e isto se faz possível a partir da elaboração de um pensamento complexo que permita promover um “conhecer a todos”. Diante disso, é preciso reintegrar o homem para distinguí-lo do meio, algo na qual a ciência promove, por meio da ideia de cuidado, do terreno dialético na filosofia e mediante os conceitos de contradição e transformação.

A busca por explicações e perguntas sobre o nosso meio está presente ao longo do nosso crescimento que diante das necessidades, podem se desencadear intensas ou leves, de acordo com a convivência, reflexão, indagação e concepções que advém e se ampliam com o conhecimento, com o que se aprende ao longo da trajetória social e educacional. Assim, o questionamento se reflete sobre a construção do conhecimento, na devida possibilidade de refutar e promover maneiras, ramos de ideias e concepções mais alicerçadas aos fatos, a complexidade humana, social e plural.

Desse modo, para entender a utilidade do pensamento filosófico, precisamos entender sua relação com a realidade. Logo, indagamos, para que serve a Filosofia? Segundo Chauí (2012), não é preciso se afastar da vida cotidiana e do contato com as pessoas para fazer Filosofia, contemplar, conversar são maneiras de filosofar. A serventia da Filosofia é percebida em meio a dúvidas, questionamentos em meio às redes, serviços de informações, ou seja, realiza-se como reflexão. A palavra Filosofia possuía dois sentidos, que para os gregos era algo inseparável: saber e sabedoria, por sua vez, o pensamento moderno separa estes termos distinguindo-o em conhecimento científico e técnico. Entre conhecer e agir.

A ideia que podemos considerar nesta relação é a do uso do “conhecer-te a ti mesmo” na indagação e na busca por uma resposta. Desse modo, é preciso conhecer e entender nossa capacidade de pensar e refletir sobre os poderes, pensamentos, sensações que estão relacionadas ao que acreditamos ou julgamos ser, por meio da realidade que deve ser percebida, analisada e questionada. Não existe uma definição precisa para o que se é a filosofia, podendo estar presente na visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura. Como sabedoria de vida, esforço racional para conceber o universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido, uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas. Mas é preciso compreender que

se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão das ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas, nas artes, nas ciências e na política for útil; se dá a cada um de nós e a nossa sociedade os meios para ser conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2012, p. 24).

A todo momento se aprende, se assimila algo, seja uma forma de reflexão, seja uma forma de opressão. A formação de uma consciência bem aparelhada para compreensão de algumas questões estruturantes nem sempre é tarefa fácil e possível de ser dominada em sua

plenitude. Sua intensidade, acepção, causalidade e extensão advém ao necessário desejo diante das oportunidades e no despertar individual ou coletivo à possibilidade de enxergar alguns processos do que nos rodeiam, porém este aprendizado é “doloroso”, entendido assim seja pelo caminho que se deve seguir para compreendê-lo, seja pela percepção que o abrange, delimitando suas magnificações e crueldades.

Quando este conhecer não está disponível ou selecionado, evoca na normatização das coisas uma indução a permanecer na “caverna¹” seja da ignorância, seja da intolerância ou pela compreensão de que permanecer, não nos cobra tanto diante da possibilidade de estar na linha de frente com a “sociedade padronizada” e com o sistema hegemônico padronizador, mas inibe e fragiliza a busca da liberdade individual que se concretiza coletivamente. Contudo, é preciso compreender qual liberdade estamos falando.

A “liberdade” já propagada pelo liberalismo e reinstaurada pelo neoliberalismo, é ritmada pela sua dualidade (subproduto do mercado e dos valores sociais e morais de consciência, expressão, associação e escolha), mas sua noção, segundo Harvey (2008), não apenas restaura o poder de uma classe capitalista estreitamente definida, como também produziu imensas concentrações de poder corporativo, com sua influência nos meios de comunicações e processos políticos.

Esta classe passa a estimular como persuadir que estamos todos melhores neste regime neoliberal de liberdades, o qual proporciona direitos e liberdades aqueles que não precisam de melhoria na renda, tempo livre e segurança, onde tal liberdade é defendida enquanto livre empreendimento e propriedade privada, mas camuflada e entendida como não-liberdade quando relacionada à justiça, liberdade e bem-estar.

A liberdade é construída socialmente, a cada momento. Diante das imposições, torna-se um objetivo, na ideia sobre a busca do que realmente importa, uma alternativa modificadora em uma possibilidade de inserção na realidade, que realmente liberta a todos e não mais uma liberdade ilusória, “acessível a alguns”. Logo, em meio a essa prisão diária de um cotidiano precário, trajado na rotina normalizada do trabalho, de políticas públicas pouco acessíveis à população de classe baixa e média, refletindo necessariamente as questões de moradia, saúde pública, educação e segurança social e no modo de vida da sociedade, no que se refere à sua individualização, pobreza e perspectivas futuras, despertar é mais que uma mobilização em prol dos direitos, do bem comum: é uma urgência vital a determinadas camadas da sociedade, que participam do processo e são cruelmente afetadas.

¹ Em referência a metáfora o “Mito da Caverna” criada pelo filósofo grego Platão.

Marx (2011), ao falar sobre trabalho alienado e propriedade privada, destaca que há uma desvalorização do homem, em meio à valorização das coisas (fenômeno da objetificação), na qual o trabalhador não produz apenas mercadoria, mas produz-se a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria na oculta alienação da economia política na análise negada sobre a relação entre trabalhador e seu trabalho com a produção. A ideia de que “o trabalho dignifica o homem” é refutada pelo autor ao destacar que o trabalho é exterior ao trabalhador, não pertence à sua característica, onde não constitui a satisfação de uma necessidade, mas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu trabalho não é voluntário, mas imposto, destacado como trabalho forçado, na qual ele não é seu trabalho, mas (pertencente) a outro.

Desse modo, a epistemologia, neste aspecto, tem a necessidade de encontrar um ponto de vista que possa considerar nossa própria existência como objeto de conhecimento, possibilitando a autoconsideração crítica do conhecer e permitindo, assim, a reflexão, mediante quebras e rupturas de sistemas fechados, que não trazem atitudes de superação. Por isso, é preciso conhecer as teorias para melhor entendê-las, mediante conexões da teoria, da metodologia e da prática. Uma vez que conhecemos apenas uma aparência de nós mesmos e nos enganamos por não conhecermos totalmente, porque somos complexos e assim, a complexidade é ação e estratégia que se aproveita do acaso, está conectada às transformações e ritmidades da humanidade. Ou seja, da necessidade de ideias não programadas, mediante a realidade mutável, pois viver é lidar com a desordem.

A relação da Filosofia com a ciência geográfica está atrelada às diferentes questões como ontologia, política, epistemologia, ética, saberes do cotidiano e ciência, por meio da dialética como processo de tese, antítese e síntese que constitui a Geografia na relação filosófica de nossa cotidianidade. Isso se apresenta no ensino de Geografia, segundo Khaoule; Oliveira (2017), a produção teórica deve ser compreendida como ciência em suas teses de base, conceitos estruturantes e modos de operar o conhecimento, como também é epistemológica, pois é uma prática geográfica voltada para a formação do pensamento conceitual, envolvendo a construção de conhecimento pelos sujeitos na qual o domínio filosófico discute os fundamentos dos conhecimentos/saberes e dos métodos científicos, submetendo-os às normas de verdade e de validade com base na lógica da razão humana. Logo,

a geografia pressupõe um projeto do/sobre o homem [...]. Ela tem como função desvendar os significados do espaço na vida privada e pública, na vida social, e oferece-los à sociedade civil. O projeto nasce no seio da sociedade inteira, do real social, como possibilidade, e é captado e

potencializado pelo conhecimento, inclusive, pelo conhecimento geográfico. Não depende, portanto, da vontade particular do pesquisador isolado (DAMIANI, 2015, p. 54).

O espaço influi em nosso modo de viver e é preciso compreender o que nos cerca. A individualidade é presente, mas apenas se constitui enquanto parte da coletividade, dentro de dimensões amplas e isto fomenta o saber, o conhecer sobre nosso meio e atividades. Assim, a fragmentação do saber é vista como quebra do próprio conhecimento e a escola deve articular e propor essa necessidade de relações presentes na nossa vida, pois o que se estuda está inteiramente ligado a nosso cotidiano, como também o que se negligencia.

A Geografia escolar não é enriquecida com as discussões filosóficas geográficas, a base é uma geografia regional, às vezes muito descritiva, desse modo, a escola precisa e deve proporcionar interligação entre os conteúdos, pois nada se concebe de forma individualizada. Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), tal interligação é necessária para a compreensão de determinada realidade que não é fragmentada, mas preenche relações. Esta atitude, entendida como interdisciplinar, precisa ser aguçada para auxiliar a compreensão do mundo e da realidade contraditória da sociedade, uma vez, que promove novos saberes e uma busca à totalidade na tentativa de articular os fragmentos, diminuindo as disparidades das especializações e promovendo compreensão dos pensamentos e das ações desiguais, em que auxilia na compreensão de que professores e alunos são idealizadores e executores de seus projetos de ensino, pois o conhecimento não se dá por justaposição, mas por uma intrínseca rede de relações, porém não se deve considerar enquanto “panaceia” para todos os problemas.

No mundo ainda marcado pela globalização, a Geografia carrega a responsabilidade e o compromisso com o sujeito na construção do ser social, mediante seus conhecimentos e questionamentos. Os fatos não podem ser vistos como meras informações e circunstâncias ocasionais empregadas ao fatalismo, mas como meio de reflexão para ação. Habilitar um ensino engajado na relação local e no convívio social, nas evidências dos problemas e na necessidade de pensar meios para possíveis soluções, por meio da primazia de espaços de discussão a se edificar, na escola ou nos lugares em que os sujeitos frequentam são horizontes de que determinados paradigmas não podem perpetuar, mas devem ser rompidos. Por isso, a ciência no espaço escolar e na construção de seu papel social

deve falar das pessoas que ali estão. Falar da nossa condição de gênero, etnia, idade, classe social, opções políticas, sexuais, etc, dá substância, sentido aos mapas e lugares, como não podemos ser (branco, cristão, professor, gremista, petista, gay, seja lá o que for) sem estar, a Geografia, a espacialidade de nossa vida é inerentemente colocada em questão. E,

importante, somos múltiplos. Não temos uma identidade fixa. Ela é móvel, conforme o grupamento em que estou no momento (KAERCHER, 2014, p. 28).

Falar de mudança é entender o compromisso com o social, é debater as condições de vida a que estamos submetidos e entender qual o poder que exercemos ainda em sociedade e sua feição, direcionada ou não, a um representante local ou de Estado. Logo, a luta por uma educação crítica e política em sala de aula em uma relação filosófica é necessária. Faz-se urgente um ensino-aprendizagem cujas práticas e atividades estejam relacionadas com o ser, em que as abordagens contemplem uma pedagogia consciente para a formação de cidadãos, de seres políticos que possam propor meios à construção do poder do povo, a real democracia.

1.2 A educação em meio ao neoliberalismo mundial: o saber como mercadoria

Falar em educação no contexto brasileiro é entender suas trajetórias e rupturas. A educação é uma estrutura importante e poderosa em um país, por isso, sempre esta presente nos debates políticos dos governos, uma vez que, instrui e possibilita meios ao conhecimento e ao saber. Ocorre que na maioria das vezes está relegada a formação das massas, com valorização predominantemente da técnica e da proposta de seleção do que deveria e deve ser estudado. Concepções estratégicas adotadas no período da ditadura militar, repercutindo na quebra do conhecimento educacional que estava sendo construído, como também na oferta de disciplinas que aguçam ideias, porquês e pensamentos.

Uma concepção passada, mas ainda persistente no devido seguimento da falta de compreensão, da verdadeira utilidade das ciências e seus conhecimentos, já que estas podem promover subsídios fundamentais ao entendimento do meio em que estamos. Ao possibilitar compreender politicamente ações no desvendamento das máscaras que sustentam as lacunas e remendos de um sistema econômico insustentável e plausível às desigualdades, assim, revestida como “liberdade” de escolha, o neoliberalismo, vem assumindo e “ajudando” no protagonismo de novas políticas em países com dependências financeiras e fragilidade política. Uma verdadeira estagnação das políticas públicas de responsabilidade social e educacional, do devido processo de alienação e da devida valorização do mercado com propostas a flexibilização, na autenticação do processo globalizador.

O progresso científico e tecnológico possibilitou variavelmente o avanço da disseminação da informação na era globalizante. Nesta nova era, o espaço-tempo se tornou mais explorado, possibilidades foram criadas, inovações e acesso aos diferentes meios e

produtos de consumo surgiram (mesmo que desigualmente), como, também, novos meios de comunicação, na qual os meios de transportes se modificaram e foram inventados em meio às possibilidades de viagens rápidas, das pessoas e das informações, possibilidade dimensões e conhecimentos de espaços e culturas que com o tempo se barateiam e fazendo do local uma unidade global. Assim, “a sociedade, dita globalizada” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 62) se tornou uma ideia disseminada, que acaba exigindo sujeitos competentes, que tenham competitividade ao mesmo tempo, que dissemina uma ilusão generalizada, a partir do consumo e do uso de serviços que ainda se estruturam em ambientes e lugares não adequados, como também a ideia que o conhecimento se tornou habilitado a todos, a partir dos mecanismos de informação.

A ideia de aldeia global, entendida por Santos (2009) como um processo de comunicação onde obtemos as informações por meio dos veículos midiáticos e redes de comunicação, não prevalece aos fatos, cuja dinâmica não é desfrutada por todos e todas, onde os interesses privados impõem velocidades oscilantes entre diferentes públicos. A escola não desfruta desses recursos globais, como também a geografia escolar, o que torna o processo de ensino-aprendizagem um seguimento, por vezes, paralelo e tardio aliado ao universo do aluno e da contemporaneidade.

Nesse processo, há uma perda da filosofia e uma valorização da administração e novas concepções sobre o que julgamos ser valor. Existe um despreço ao que é socialização e abandono da solidariedade, onde a tirania do consumo transformou a propaganda insistente e enganosa na propagação ideológica do imobilismo, narcisismo e fundamentalismo, um consumo que emagrece nossa cognição, nossa personalidade e a visão do mundo. É neste cenário que se sustenta o “pensamento único” de verdade, no qual se retifica nos vetores fundamentais da globalização que parte de ideias científicas, ações criadas que impõem suas soluções ou lições únicas, como se as coisas tivessem apenas uma resolução. Dessa maneira, criam-se dificuldades para um convívio social saudável e também do exercício da democracia, pois a mesma passa a ser mercadológica, onde a ideia de liberdade e de cidadania não se fundamenta no papel político do discurso, assim enaltecendo a morte do Estado e se habilitando o surgimento e implantação do neoliberalismo na educação, enquanto processo de formação das consciências também atingidas por esta via.

Segundo Rego (2017), há uma retomada da cartilha neoliberal no Brasil, na qual existe um discurso em defesa da neutralidade política, em que a educação é condizente a uma reprodução da organização social, na qual o controle é o modo operante em uma cultura de auditoria por meio de avaliações quantitativas, onde a objetividade da eficiência é o sentido.

Onde existe arqueamentos e climas de competições internas à categoria docente, em que se cobra do mesmo, porém não há investimentos em formação e capacitação, na qual à intervenção do capital internacional nas políticas dos países periféricos, por mecanismo como Banco Mundial, desencadeiam a promoção de cortes significativos a produção de conhecimento, a necessidade de exclusão de disciplinas científicas e humanistas no ensino básico, priorizando o ensino elementar e o ensino profissionalizante como reforço à reprodução do modo de inserção desses países.

Historicamente, a educação brasileira passa pelo processo de adaptação ao sistema. Apesar de reformas dirigidas à expansão da educação em prol do desenvolvimento da cidadania, as propostas voltadas ao atendimento das necessidades capitalistas são mais “interessantes” e, por isso, mais consentidas, pois a educação serviria à ordem vigente capitalista “formando a força de trabalho necessária aos diferentes estágios de desenvolvimento do capitalismo. Contudo, ela não tem uma aplicação direta e exterior aos interesses dos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Tem-se uma concepção de “educação” que desabilita o próprio homem, tornando-o puro objeto, uma concepção, segundo Freire, bancária, pois, “insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a [sua] realidade” (FREIRE, 2005, p. 83). Evidentemente, a educação deve ser entendida em sua amplitude pois, apesar de universal, não está dirigida a todos, nem na mesma abordagem: é diferente para um burguês e para um proletariado, já que ambos não habitam o mesmo espaço de ensino dirigente a um futuro pré-construído, que para o primeiro pode ser opcional, mas para o segundo é condição de oportunidade, “mérito”.

Nos últimos anos, a relação contraditória entre o público e o privado vem crescendo com a adesão de propostas neoliberais que incrementam mais o discurso indecoroso que persiste na ideia de que a educação pública não supre as necessidades viáveis a uma boa qualidade de ensino e inovação de propostas disciplinares. Tal constatação segundo Gentili; Silva, se daria porque

as escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder (GENTILLI; SILVA, 2002, p. 20).

O que fica evidente é que a educação real vivenciada é uma ação de modelagem do homem ao sistema, no qual “a educação passa a ser analisada com critérios próprios do

mercado e a escola é comparada a uma empresa” (TOMASSY; WARDE; HADDAD, 2007, p. 140). A ausência de voz dos educadores e da própria pedagogia na elaboração de propostas para a melhoria da qualidade da educação são negligências caras à liberdade do homem e a sua condição de vida.

Dessa maneira, o discurso neoliberal acaba por validar pensamentos ao processo destas ações, promovendo concepções sociais que o âmbito privado conduz chances maiores na opção de trabalho, pois “as soluções neoliberais devem muito ao pensamento econômico e muito pouco à economia política” (GENTILLI; SILVA, 2002, p. 24). Logo, a educação se volta ao trabalho ou ao homem como agente social? Esta condição é hierárquica, pois é preciso validar primeiro o ser enquanto sujeito para proporcionar conseqüentemente o conhecimento que lhe dará o esclarecimento e a necessária condição ao trabalho.

A argumentação das possibilidade técnica das experiências para o trabalho dentro do ensino-aprendizagem na escola pode culminar a uma aceitação rápida e passiva de gerenciamento dos setores que lhe são ofertados. Não que isto seja inconveniente, mas é condicionante à uma concepção que tolera a adesão dos educandos do setor público a um trabalho voltado ao técnico, que não lhe exige grandes esforços e habilidades cognitivas, intelectuais, pois tal domínio do saber científico não lhe é solicitado, pois este poder é “a mais importante força produtiva do modo de produção capitalista na atualidade, [na qual] constitui instrumento fundamental de emancipação do trabalho da dominação do capital” (NEVES, 2005, p. 22). Logo, determinadas lógicas comprometem as finalidades objetivas do ensino, dependendo dos agentes sociais envolvidos.

Desse modo, a filtragem social estimula e propaga a continuação da classe dominante por participar de diversos graus de ensino no âmbito privado, menosprezando o saber das suas vítimas, que estão presentes no ensino público, em prol da sua própria segurança na hierarquia sociopolítico e econômica. Faz-se precisa uma ação dialógica dos homens com o mundo: permitir que se tornem livres da condição que lhe é imposta, e isto se dá através de uma educação de qualidade, em que “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante” (FREIRE, 2005, p. 86) permitindo, desse modo, uma consciência real do mundo e uma reflexão verdadeiramente prática e refeita constantemente.

As consciências crítica e política devem ser estimuladas e praticadas, devem ser objetivas às pretensões da própria sociedade e não a interesses particulares. Há um problema ainda na concepção da participação e o não exercício desta demanda: estamos tão ocupados em jornadas de vida trabalhista e “mergulhados” nos discursos dos meios midiáticos que não temos a consciência para o entendimento político em sua totalidade e radicalidade: isto nos

torna “presas fáceis”, permitindo ainda mais a construção de barreiras para o desenvolvimento de uma ação coerente. Uma atitude inconsequente para o próprio futuro dos que carecem mais de recursos.

Desta maneira, se faz urgente a consolidação de uma concepção crítica na educação e, conseqüentemente, política sobre o que a cerca. Em tempos-espacos de retrocesso sociopolítico, muitas questões presentes na literatura da década de 1990, quando da consolidação do neoliberalismo no Brasil, vem sendo retomadas e/ou atualizadas ao novo contexto nacional, caracterizado, por um lado uma posição de potência emergente nesse início de século e, por outro, o “caos” em termos de governabilidade, que legitima golpes à democracia e à cidadania no Brasil. A educação é o caminho para a superação da dominação e subordinação, do pensamento surreal/absurdo do mundo que é negado, desde que educadores e agentes sociais permitam que esteja aliada à sociedade que a viabiliza, e não às formas de organização existentes que a consolida.

É necessária uma ação radical através de uma educação mais ampla e significativa, que permita verdadeiras transformações, dentro do âmbito escolar, para repercussão na sociedade. Mediante um entendimento da circunstância atual, da desvalorização da educação e de políticas públicas que menosprezam mais o saber, que já se apresenta desigual, e que valoriza o trabalho irregular. Logo, a pesquisa se propõe a discussões junto da urgência de uma educação que valorizem os professores que, por sua vez, devem promover um “saber proibido” e alternativo à conjuntura atual, que atinge o ser na concretização de suas próprias escolhas na sociedade e no trabalho, permitindo com que a sociedade “colha estes frutos”, no presente em que a subordinação, o fatalismo, a ignorância devem ser rompidos e combatidos.

Metodologias engajadas com o meio social ponderam na relação do entendimento das engrenagens e das políticas pedagógicas na atualidade, pois a escola está preparando pessoas ativas para desenvolver práticas tradicionais, inová-las, ou melhorar e revolucionar os métodos de ensino e o modo de avaliação? É fundamental que a escola prepare cidadãos, seres sociais que não permitam perpetuar tal conjuntura, habilitando o ser ao mundo “real”, pois,

não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão resultado da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto a elaboração da historia e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 1995, p. 27).

Inserir práticas críticas em uma abordagem que valoriza o educando, que compreenda a cultura vigente para propor caminhos é preponderante à uma nova abordagem de ensino, pois faz acreditar que os prepara para a vida, através da práxis, não apenas impondo conceitos, mas demonstrando determinadas dominações impostas pelo sistema, que maquia o saber, o indagar, a verdade. Nas teorias que embasam as reformas, segundo quem as propõe, as leis apresentam concepções fascinantes, mas, na prática, dentro de um mundo de luta de classes, tal concepção não é válida, existindo, ainda, um abismo profundo entre as propostas viáveis a equidade social e educacional.

Dessa forma, se faz necessário colocar os educadores, os discentes e os oprimidos como protagonistas, abarcando engrenagens mais amplas para expandir os processos de ensino e do trabalho social. Os desafios são muitos, as reformas estão a serem concretizadas, mas não são impossíveis de superação: é preciso agir, conscientizar. Professores devem aguçar esse diálogo com os alunos, com a sociedade para que, juntos, possam permitir com que tal consolidação seja efetiva a todos, mediante uma “emancipação pela demolição da estrutura vigente [...] e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, [...] possibilitando, desse modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 170).

Assim, a escola exerce um papel fundamental no preparo para a cidadania, que visa também inserir o homem no mercado de trabalho, mas sua abordagem é relevante no entendimento para compreender as mazelas e vielas das ideologias impostas e preponderante para a execução do bem-estar educacional crítico, mediante a resistência e manutenção de uma sociedade cada vez mais construtiva e perseverante diante de imposições destrutivas e desiguais.

O desafio está imposto e as barreiras são inúmeras. A educação hoje, principalmente a educação pública, está entrando em estado de declínio a favor da lógica dominante. Tanto o ensino-aprendizagem quanto a formação de professores devem, diante desta nova demanda, ser moldados para que a desesperança não seja consolidada. Exige-se rápida ação, participação da sociedade no ensino, no questionamento e nas políticas públicas, pois é preciso a sociedade difundir os porquês e buscar as almejadas respostas para que o sistema não seja apenas dirigido a determinados grupos, mas ao todo. Reflexão e ação devem ser cultivadas e na educação tal concepção pode começar pelos a discussão sobre os currículos.

CAPÍTULO 2 - OS CURRÍCULOS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: o lugar como construção de conhecimento

O conhecimento social não se constitui ao acaso: é remetido às experiências, concepções e processos sociopolíticos ao longo da formação da sociedade. Porém, tal conhecer deve ser compartilhado, difundido e a escola, como espaço de socialização e de discussão, desempenha esse papel preponderante na qual trabalha com determinadas educações de forma ainda hierárquica e, por isso, subjugou-se a uma organização como forma de melhorar o gerenciamento e aceção entendida como viável a um melhor desenvolvimento do saber para a sociedade organizada socioeconomicamente em classes. Assim o processo ligado à preocupação da organização e do método dos saberes se evidenciam na construção do currículo que emerge como “objeto que precederia a teoria” (SILVA, 2005, p. 11) e que esteve determinando quais conhecimentos devem ser ensinados como também quais objetivos deveriam ser alcançados.

Movimentos de renovação abalaram a educação tradicional com as teorias críticas e com a concepção de que é importante ir além das técnicas, compreendendo o que de fato o currículo faz ou precisa fazer, pois se entende que o conjunto das teorias postas do currículo escolar é visto como processo de administração e racionalização dos resultados educacionais que “está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2005, p. 35), distante do ideal de um currículo que se faz e se processa dentro dos âmbitos sociais e políticos e que deve agregar fatores diversos e ir além da moldagem em meio à problemáticas econômicas, pois, segundo Ascensão (2013), a ação dos currículos é importante na formação das identidades discentes, no entanto, as amplas temáticas devem estar atreladas ao complexo conhecimento inclusivo das contextualizações das relações de poder e da realidade escolar como também da categoria docente.

Atualmente, os conhecimentos escolares agregam expressões da reprodução da ideologia neoliberal, remetendo ao enquadramento da naturalidade da competitividade, do consumismo e da meritocracia. Segundo Moreira (1999), trata-se de um processo de hibridização que se afirma com a assimilação dos imperativos de uma nova política educacional global com base na lógica de mercado, na qual legitima e autoriza visões e significados dos processos dominantes de adaptações às novas reformas que são impostas.

Desse modo, o currículo, que não é neutro e que se molda a partir de uma realidade, é, segundo Rocha (2014), uma construção cultural e um modo de organização das práticas educativas. Entretanto, o mesmo abrange um meio das instâncias político-administrativas

controlarem a qualidade da educação e, conseqüentemente, promove uma organização da vida social conforme seus ideais, pois, segundo Silva (2005), existem códigos que agregam aos indivíduos, que regem sua convivência com o mundo real em meio aos princípios de sua consciência por meio de seus significados e de suas interações sociais.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se uma ferramenta primordial à possibilidade de adentrar ao ensino superior, sendo incorporado como facilitador à amplitude de acesso às diversas universidades, por meio de um sistema avaliativo generalizado, substituindo, majoritariamente, os vestibulares que ocorriam nas próprias instituições. Uma possibilidade que permite, mediante uma prova de conteúdos dentro de quatro áreas específicas, a realização de inscrições em diversas universidades públicas e privadas em qualquer região do Brasil. Entretanto, sabemos que generalização não é bom caminho ao ensino-aprendizagem: em meio a tempos-espacos em que diversas áreas são valorizadas e detém um monopólio de inserção crucial, a educação se volta à competição de vagas em determinados cursos e isso reafirma a ideia das “escolas dos conteúdos” quando se exerce práticas administrativas e pedagógicas na valorização de um currículo que processa o conhecimento como “devir” a entrada ao ensino superior, secularizando conhecimentos significativos e locais, quando possíveis de serem pontuadas, reforçando a ideia de um ensino voltado não para a vida, mas para o exame.

O processo culmina na apropriação do mesmo a uma relação de finalidade do ensino médio ao entender que se volta a uma avaliação dentro de competências dos conteúdos do currículo que estão pré-determinadas pelo próprio Ministério da Educação, fazendo de uma nota relativa o parecer sobre adesão e aceitação de uma área ou não. O conteúdo, desse modo, tornou-se centro do processo educacional por validar tais ações, ao mesmo tempo que promove lucro ao capital, fazendo da escola uma empresa de formação aos estudantes para o referido exame. Um contraposto à premissa do ser existencial e sua perspectiva futura, valorizando uma teorização, designação e descrédito ao ensino público, onde já se compactua de um ensino precário, mediante fragmentação do saber pontuada pelas novas reformas que desoportunizam os alunos a entrar na universidade, ao promover uma fragmentação pautada na formação técnica, além de disciplinas “optativas” que o ENEM não habilita.

Dessa maneira, o saber que se expressa mediante o conhecimento escolar está sendo apropriado por novas políticas neoliberais que desfalecem o ensino-aprendizagem e os próprios sistemas de inserção ao ensino superior, pois, ao habilitar uma fragmentação e um ensino com formação técnica, desabilita-se a necessidade de realizar o exame, uma vez que o mesmo, não valida as disciplinas postas na educação básica, despromovendo

consequentemente a oportunidade de adentrar as áreas cobiçadas e relegadas a elite. Assim, a questão é que as novas demandas para com a educação estão enfraquecendo e regredindo a educação pública, promovendo também “naturalização” e ratificação das classes sociais em seus postos de formação e de trabalho, validando o contexto político-social existente de desigualdade. Logo, o debate sobre os pressupostos do currículo motivam a ideia de que tais conhecimentos viabilizem uma educação sobre o processo de “quem eu sou” dentro da relação com “o espaço que estou presente” no sentido de promover conhecimentos significativos para efetivação do indivíduo enquanto cidadão atuante.

No currículo, há uma maior aceitação e difusão de alguns determinados códigos e não dos diversos códigos sociais existentes, cuja reafirmação ocorre por meio deste sistema de avaliação e o PISA (Program for International Student Assessment), mas o ensino-aprendizagem deve estar atrelado “ao que” e “a quem” está estudando, como também à ação do Estado de forma efetiva sobre esse ambiente, pois os conteúdos abordados em sala quando não significativos, internalizados e quando inexistente a presença material de recursos, tem nas escolas apenas “belas palavras” de direitos educacionais, com seus mecanismos validando os fins avaliativos e viabilizando a legalidade aos processos de inserção que condiciona a impossibilidade da adesão do aluno nos campos profissionais que lhe são desejáveis, mas fomenta a disparidade e efetivação da ideologia discriminatória, pois

essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem aqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2005, p. 32).

Esta legitimidade fortalecida na educação formal “produz conformidade e consenso” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45) aos novos acordos de valorização do mercado de uma educação privada, compreendida pela estratégia neoliberal que, segundo Gentili; Silva (2002), tem menos regulação porém mais controle do “governo” na vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva, pois a desvalorização do cidadão e de suas amplas formas de discussão são elementos cruciais ao que Moreira (1999) declara como subordinação do setor da educação à racionalidade do universo econômico, onde se deslegitima a educação pública, os seres sociais e suas culturas, sua identidade, sua história, estimulando a competição interna e a docência como mera transmissão e assimilação reafirmando a perpétua validade do ideal que jovens de classes dominantes adentrem e terem sucesso no acesso ao ensino superior enquanto “as crianças e

jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho” (SILVA, 2005, p. 35).

A identificação e a identidade tornam-se apenas palavras nessa perspectiva, pois o currículo “tanto expressa as visões e os significados do processo dominante quanto ajuda a reforça-las, a dar lhes legitimidade e autoridade [...] quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes” (SILVA, 2005, p. 29). Atualmente, o currículo é imposto de cima para baixo e se naturaliza na efetivação da preocupação que outros setores da economia viabilizam com seus projetos, a exemplo dos caminhos sugeridos pelo Banco Mundial de “menos gastos” com uma melhor educação, na qual desvaloriza a formação e o salário docente, como também, a necessidade de escolas menos equipadas, reafirmando uma concepção de construção antidemocrática e aceita que toma outros fins sociopolíticos, tornando-se urgente a crítica e a preocupação da participação daqueles que realmente são e estão presentes no fazer e ser educação, como os docentes e os próprios educandos, porque são a eles que são destinados as concepções e ideologias teóricas e práticas de seus papéis sociais/profissionais rotineiros, em meio a amplas desvalorizações que os ocupa e os menos humaniza em meio a uma sociedade diversa e um sistema excludente.

Assim, falar em currículo é questionar e compreender a ordem social, por isso temas ocultos devem ser discutidos, uma vez que a Geografia estuda “as manifestações do homem, com relação ao espaço geográfico [...] promove a construção e a interpretação dos nós que compõem uma rede de eventos espaciais” (COSTELLA, 2013, p. 65) e introduzi-lo como forma democrática a uma educação que esteja ao alcance e que agregue a todos e todas, porque

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viés, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Daí reside o questionamento: a quais indivíduos, as quais formações educacionais e com que propósitos é construído e posto o currículo? Pois as iniciativas devem valorizar

a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos (ARROYO, 2013, p. 37).

Desse modo, a educação, que tem um papel soberano para mudanças objetivas e da mudança individual consciente, deve contextualizar uma realidade contraditória, pois segundo Mészáros (2008), a educação, por desempenhar fortemente o papel de mercadoria, no contexto capitalista, adentra uma verdadeira mercantilização dela mesma, onde tudo se vende, tudo se compra. Esse modo se tornou válido porque a partir do momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (no caso da Geografia) e as reformas são elaboradas sem debates, sem questionamentos e sem comunicação, fica evidente que “as teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas.

Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar” (GOODSON, 1995, p. 47), pois a educação que não é considerada um serviço essencial pela Constituição Brasileira vigente é um marco estruturante que não pode ser tratado como meio qualquer. Logo, devemos fazer das leis ou, como afirma Kimura (2008), dessas práticas democráticas constitucionais nossa arma legal de defesa em meio aos palpites de diversos agentes que se acham no direito de legitimar o que não desenvolvem.

2.1 A Geografia nos currículos e sua dimensão de “neutralidade” na BNCC

Em um país plural e diverso como propor um conhecimento comum? O conhecimento é um saber construído de forma social e cultural, entretanto, o mesmo não está posto de forma ampla: é restrito, limitado, particularizado, pois nem todos têm meios para alcançá-lo, como também oportunidades. A escola, por ser uma local primordial de acesso e da responsabilidade de transmitir e promover a construção do conhecimento, é também lócus de discussão sobre qual conhecimento dispõe através de seu currículo, pois o mesmo, por meio de sua organização, pode acarretar o poder de validação da dominação e/ou submissão, como também da equidade, por isso, discutir currículo é discutir que cidadãos queremos formar.

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ganha legitimidade quando o artigo 210² da Constituição Federal de 1988 enfatizava a necessidade de uma formação básica comum, em conformidade com o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.0005/2014 e a alteração por meio da Lei nº 13.415/2017 sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como princípios político-econômicos, na qual autentifica competências gerais no processo do ensino-aprendizagem, unidas aos conhecimentos

² Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998, p. 161).

históricos, a curiosidade e a valorização da diversidade. No documento, o saber se desenvolve por meio de competências, onde o processo avaliativo condiz à segurança de aprendizagens essenciais, a educação se volta ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento propondo com que o indivíduo, enquanto sujeito, desencadeie a ação do conhecimento, este está atrelado às lógicas curriculares, que o insere “em um mundo de responsabilidades e ações que pouco entende e que, devido à sobrecarga de ações, também pouco reflete sobre” (GIROTTI; MORMUL, 2016, p. 58), uma vez que a Base, segundo Pires (2017), amplia a carga horária mínima anual de 800 horas para 1.400, restringe a obrigatoriedade de componentes curriculares e viabiliza a formação técnica e profissional.

Dessa maneira, a Base apresenta um modelo “sedutor”, mas que registra uma crise planejada, pois tal reforma não altera o quadro da desigualdade social e reafirma uma crítica presente nos PCN³ de Geografia, em que, segundo Straforini (2014), tais documentos, sem perspectivas críticas, promovem um currículo voltado ao poder hegemônico e a ideologia defendida pelos mesmos. Assim, tais propostas gerenciam a desigualdade e não podem ser consolidadas, pois a aprovação da PEC 55/2016 que limita os gastos públicos, não destina mais recursos para investimentos educacionais. Logo, há interesses, quando estamos lidando com a problemática educacional, pois “as atuais reformas educativas que se situam num contexto de hegemonia neoliberal, tem um caráter conservador, mesmo que se apresentem revestidas das tecnologias” (MOREIRA, 1999, p. 32).

A proposta da Base se reforça com a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017⁴, na qual se predominam práticas que reestruturam a permanência da hierarquia político-social e que contrariamente, ataca a escola pública, no sentido de empobrecimento ideológico da educação promovida pela mesma, ao mesmo tempo em que estima as demandas neoliberais na valorização do setor privado que, segundo Rocha (2014), legitima os valores que são próprios do mercado, da competitividade e do lucro, pois a escola pública não está preparada para receber e gerenciar tais demanda por não dispor de estruturas condizentes.

Pautada na fragmentação do saber, os documentos, mediante disciplinas comuns e optativas e que se reforçam com a possibilidade de formação técnica, seduz os discentes na objetividade particular de um conhecimento menos reflexivo, entendido por Morin (2015) de fato como proveniente a manipulação e desconfiguração do real, pois, diante da ideia da

³BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

⁴BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, 17 de fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

formação para o mercado de trabalho, os discentes enxergam uma saída rápida na possibilidade de ascensão, mas que, segundo Rego (2017), agrava o que historicamente já vem posto: os jovens de classes populares estão condicionados aos limites oferecidos pela escola mínima, promovendo o que Gentilli; Silva (2002) confirma como o poder do discurso liberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade.

Na BNCC, a formação docente é colocada em segundo plano: os desencadeantes dos processos de educação, que exercem o ponto de encontro do currículo ao aluno, são colocados ao posto de tecnicistas, uma contradição, segundo Pinheiro (2015), quanto à ideia de superação desse modo de ensino, a partir dos planos e programas das últimas décadas. A identidade docente é ocultada e marginalizada por meio do controle na condição de sua execução, onde em um espaço-tempo de validação aos conteúdos “sagrados”, tal lógica contribui, ainda mais, com a falta de autonomia e perspectiva à valorização da categoria docente nas possíveis discussões de transformações sociais.

O documento promove a autorização de profissionais com notório saber ao ensino técnico e Rocha (2014) entende como uma forma de promoção a uma verdadeira subordinação da educação pública para abrir brechas à privatização e tal processo, desvaloriza os cursos de licenciaturas, menospreza o saber e a carreira docente, impossibilitando o fazer pedagógico do ensino-aprendizagem e desvalorizando as Universidades de formação. Assim, fica evidente que o documento vigente e requerido às pressas, apresenta poucas discussões: existe nele uma falsa legitimação social, validando a fragmentação que desencadeia processos escolares que marginalizam o ensino público, os questionamentos e a necessária participação.

Dessa maneira, o documento reafirma a ideia de que “a educação quando se fecha ao contexto social, torna-se mera presa da situação social existente” (ADORNO, 1995, p. 11) contrapondo alguma tentativa de reação ou mudança. Logo, as propostas geram ambiguidades, no incluir excluindo, quando se debate uma educação integral onde não existem propostas ao EJA (Educação de Jovens e Adultos), quando a ideia de comum não agrega educação do campo e os sujeitos ocultos não são evidenciados, onde na realidade a educação se promove como mercadoria as instituições que a veem como negócio, mediante terceirização quando o Estado é “negligente”.

A Base perpassa a manutenção do “status quo”, promovendo através do currículo a naturalidade das violências aos indivíduos das classes populares, diante de um conhecimento que não é neutro e que não problematiza, não habilita um enxergar profundo e essencial que promove o devido conhecimento sobre os processos e fenômenos que circundam o meio e que, por ventura, contempla a análise das forças que trabalham arduamente para conceber a

sociedade que determinam nossas consciências. Por isso, a quem cabe definir os conteúdos mínimos?

No Brasil, a educação é um reflexo de teorias estrangeiras na qual as dimensões econômicas persistem em se sobressair às dimensões críticas e sociopolíticas que, por sua vez, são preponderantes para a autonomia do campo curricular, em que os princípios da ideologia neoliberal foram e são atrelados às políticas governamentais nos processos de reformas educacionais, segundo Moreira (1999), tais políticas se articulam nos princípios escolhidos e adaptados nos fundos dos últimos governos, envolto de uma educação mais competitiva, pois

numa sociedade de classes dão-se relações sociais que são resultado do conflito de interesses de duas classes fundamentais, sendo que uma delas, a quem detém o poder econômico e político, procura conformar as instituições a seus interesses. Assim é que no Brasil, a escola sempre esteve organizada para formar as elites sociais (LIBÂNEO, 1985, p. 94).

Assim o ensino-aprendizagem diante das ideias que se constitui o currículo escolar não promove mudanças as propostas de um ensino-aprendizagem transformador ao contexto social vigente, por isso, as críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se confere à Geografia, são preponderantes pois, segundo Straforini (2014), os autores de tal documento foram meros coautores das propostas ideologicamente hegemônicas e sua atuação foi apenas de legitimação: o documento carregou consigo um caráter plural ou eclético, valorizando a Geografia humanista fenomenológica em relação aos fortes posicionamentos sociais apresentados pela Geografia Crítica.

Fica evidente nos documentos que a realidade é mera vivência e não convivência com questões políticas sociais, de classe, pois “os PCN não nos respondem, apenas nos apresentam mais um conjunto de temas que deveria ser tratado pela escola, 'ocupando o mesmo lugar de importância' das disciplinas clássicas, mas sem se configurar em disciplinas” (MOREIRA, 1994, p. 44). Logo, como podem ser tratadas e superadas tais questões, se nem ao menos tais documentos promovem a escola, diante de seus pressupostos e temas, sem tratar do contexto cotidiano, sociopolítico real das condições e limitações presentes no sistema capitalista vigente?

Abordar a realidade do aluno, incluindo seu espaço e seu cotidiano, é um procedimento válido à democracia na escola pois, desse modo, contribuem “para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos diversos grupos em interação” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). É necessário analisar o currículo de forma complexa, validar não apenas temas que podem ser trabalhados mas, necessariamente, discutir porque tais temas tem

que ser trabalhados, reorganizados, pois o sentido da educação é desenvolver o indivíduo, fazer com que os conteúdos sejam inseridos em sua vida e, para isso, os mesmos precisam ser os temas das ações e das suas realidades nos contextos espaço-temporais inseridos no plano da totalidade. Assim, o papel da Geografia com relação aos conteúdos deve promover “um modo de pensar e investigar geográfico, que os possibilitem fazer uma leitura crítica e holística do mundo, compreender sua inserção e seu papel nesse mundo, e nele atuar de maneira autônoma e consciente” (PIRES, 2017, p. 238), pois a Geografia “pode qualificar no sentido de expandir e complexificar a leitura do mundo de nossos alunos, ajudando a serem mais capazes de entenderem o mundo a partir das relações entre os lugares” (KAERCHER, 2014, p. 30).

A educação, segundo Moreira (1999), enquanto produto de consumo lapidado por agentes e entendida também como uma transferência de conhecimento imposto sem questionamento, ilustra a necessidade de que “sua construção precisa ser considerada na confluência de um contexto de crise política no país e não pode prescindir da compreensão do contexto de produção” (PIRES, 2017, p. 244), pois a realidade não pode ser desconsiderada do contexto educacional, desmembrada, como apenas um processo de conhecer, mas despertar as possibilidades da esperança e os propósitos do agir. Assim, a discussão do currículo nos últimos governos e a implementação da BNCC sancionada em 2017 em um momento em que o governo brasileiro passa por um recente golpe de Estado⁵, adentra no âmbito escolar do ensino fundamental ao médio, destacando novas agregações ao saber, este pautado em conhecimentos comuns. Esta reforma se estabelece em uma rápida aprovação e invasão ao âmbito escolar, sem ampla discussão, mas com certa autenticidade.

As reformas em torno da educação estão sendo edificadas na solidificação de processos antidemocráticos com vistas às mudanças estruturais, principalmente com atores e financiadores que esbanjam discursos sedutores em torno de investimentos no aumento da instrução, melhoria dos conhecimentos dos professores e infraestrutura, a exemplo, segundo Moreira (1999), do Banco Mundial, que traz um modelo que valida uma essência escolar apresentado em seus trabalhos como forma educacional duas grandes ausências: os professores e a pedagogia, negando e desfalecendo as condições salariais dos docentes e os elementos de execução de sua prática, esbanjando e catalisando conhecimentos que não são remetidas à opinião da vivência do educador, mas à lógica empresarial.

⁵ Entendido por Santos (2018) como um “golpe judiciário-parlamentar da destituição da presidenta Rousseff e a operação Lava Jato, com o apoio ativo do imperialismo norte-americano, tiveram por objetivo enfraquecer as forças de esquerda que governaram o país nos últimos treze anos – e conseguiram” (SANTOS, 2008, p. 50).

Desse modo, tal ensino atua para que o aluno não entenda as relações que existem em seu meio ao mesmo tempo que “estimula a competição interna à categoria e o exercício docente tende a ser percebido e praticado como algo atomizado nas figuras de professores-competitivos” (REGO, 2017, p. 151), ou seja, estas medidas corroboram com o sistema capitalista presente, pois diante das reformas atuais, como a Reforma do Ensino Médio que não corresponde à eficácia com o real para sua inserção, o papel da educação torna-se, desse modo, condizente com a continuidade da divisão social, em que o espaço social é menosprezado e dificilmente agrega saberes para o cotidiano escolar. Saberes estes que transparecem relações dos porquês de suas realidades apropriadas privadamente pelo sistema e fazendo também da licenciatura um produto barato e pouco necessário.

Portanto, é urgente discutir ainda mais quais os currículos reais e o importante papel que a ciência geográfica pode desempenhar no desmascarar das novas lógicas vigentes e como resistir a estes discursos, pois não são os educadores que promovem as reformas mas especialistas à demanda do governo. Logo, é necessário o questionamento em torno da compreensão do currículo pois, discutir o currículo é mais que uma necessidade: é uma questão política para entender os rumos da educação social, pois “não é possível falar de currículo sem se falar em conhecimento” (ASCENÇÃO; PORTELA; LEITE, 2017, p. 139), como também não é possível falar em Geografia sem promover o debate aos consensos sociais existentes, a cidadania negada, a democracia desfalecida e aos espaços desiguais e “naturalizados” em que sobrevivemos, mas que silencia as vozes de muitos.

2.2 Vozes das experiências e vivências: o resultado das entrevistas

A geografia é uma ciência ampla, necessária e preponderante à expansão do conhecimento diante do seu papel de fazer pensar o mundo através de sua espacialidade. Interliga o cotidiano, as relações e as dinâmicas sociais, é práxis que valida a existência dos sujeitos, por isso, “a geografia não só é importante, como é fundamental na análise da política” (AZEVEDO, 2014, p. 48) e isso apenas se torna efetivo quando se discute como a ciência esta sendo apresentada na escola, articulada pelo docente e ratificada no currículo.

A escola, enquanto lugar de agentes, lugar no bairro e no meio social, está sujeita a todos os fatores externos e influência reciprocamente, em que a mesma faz parte do espaço geográfico enquanto lugar de socialização, pertencimento e poder social não somente aos alunos, que são o centro da educação mas também, aos docentes, pois estes desencadeiam sua carreira neste ambiente e sua trajetória de vida. Logo, se faz necessária a preocupação a uma boa didática, mas dentro de uma análise crítica ao poder que os currículos detêm no seu

processo de ensino-aprendizagem, efetivando a vivência docente dentro de uma realidade escolar e social desigual, transparecendo a realidade de sua história e ambiente de vida.

Desse modo, durante os anos de 2018 e 2019, foram realizadas entrevistas com 11 professores de educação básica, nas quais buscamos entender sobre o processo do ensino-aprendizagem em seus ambientes, como eram construídas suas aulas, a relação dos conteúdos à perspectiva local, sua formação, pontos de vista e opiniões sobre a importância do currículo e sua modelagem nas atuais reformas. Abaixo, estão elencados quais professores participaram, como também suas respectivas áreas de ensino e escolas.

Quadro: Escolas e professores que participaram do projeto.

Cidade	Integral	Escola	Docentes entrevistados	Geografia	Filosofia
Dona Inês		Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Governador Clóvis Bezerra Cavalcante	Márcio Domingo dos Santos	X	
Bananeiras	X	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros ⁶	Amanda Christinne Nascimento Marques	X	
			Edson Brito Guedes		X
			Rogério Paiva	X	
Belém		Escola Estadual do Ensino Fundamental Felinto Elísio	Alzira Tatiana Cirne Cunegundes	X	
			Jociara Alves Nóbrega		X
	X	Escola Cidadã Integral Técnica Eng. Márcia Guedes Alcoforado de Carvalho	Alexandre Barbosa da Silva		X
			Ivanildo dos Santos Cruz	X	
Guarabira	X	Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Jonh Kennedy	José Ronaldo dos Santos	X	
			Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Emiliano de Cristo ⁷	—	—
Pirpirituba		Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Walfredo Leal	José Rodrigues da Silva	X	X

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As entrevistas realizadas nas escolas tiveram maior participação dos docentes de Geografia, devido ao fato de haver nas instituições mais profissionais dessa área, mas, também, devido a alguns professores não realizarem a entrevista⁸. Diante disso, o docente, por

⁶ Escola Federal.

⁷ Nesta instituição houve apenas a participação dos alunos do primeiro ao terceiro ano, os docentes não encaminharam as respostas do roteiro de entrevista.

⁸ Diante do tempo previsto e disponível para realização da pesquisa não houve um momento propício para concretizar o ato da entrevista com alguns, como também, mesmo encaminhado o roteiro de entrevista não houve retorno das respostas.

ser um agente na qual a práxis se afirma, deve, impreterivelmente, ser ouvido. Para tanto, trabalhamos com suas falas como forma de potencializá-las nesta discussão. Logo, destacamos as repostas dos docentes de Geografia e Filosofia que oportunizaram ser entrevistados nas escolas visitadas (apêndice 03), foram realizadas 34 perguntas (apêndice 01) referentes à questão de didática, currículo, formação continuada e políticas educacionais e dentre as repostas adquiridas, destacamos algumas preponderantes⁹ para esse trabalho expressas em contextos importantes de suas concepções e de suas práticas.

Pergunta 1: Do seu ponto de vista, o que é currículo e qual a sua importância?

- Eu acho que o currículo é um guia, ele é uma base para você seguir um plano didático, um plano metodológico de ensino e, com certeza, ele é muito importante. Precisa sempre ser debatido com a comunidade escolar, com os professores. Infelizmente, pelos últimos acontecimentos, com a reforma do ensino médio através de uma medida provisória, não foi tão aberta à formatação do currículo escolar ultimamente (Docente em Filosofia - Felinto Elísio);
- Currículo é o conteúdo, é o dia a dia da escola, currículo é tudo que eu vou ministrar, currículo é tudo que eu selecionei de importante para ser ministrado em sala de aula. Ele é importante porque ele é o “norte”, só que esse currículo deve vir atualizado de acordo com a necessidade da turma, da escola. Eu não creio em um currículo pronto, acabado, concluído um currículo que ninguém possa tocá-lo (Docente de Geografia - John Kennedy);
- Currículo tem a missão de preparar o indivíduo para uma determinada finalidade que está acontecendo no mundo, seja ético ou econômico (Docente de Filosofia e Geografia - Walfredo Leal);
- O currículo nos encaminha para um determinado fim, ele está em tudo. Ele está no cotidiano, ele está ali na sala de aula, ele precisa ser pensado não só a partir de um instrumento institucional que coloque o professor na condição de apenas manter aquele currículo e reproduzir aquele currículo, mas um currículo que dialogue com o social, que esteja contemplado, no currículo, essas diversidades da sociedade (Docente de Geografia - Vidal de Negreiros);
- Eu considero muito importante o currículo, porque, em qualquer coisa que você for fazer, vai precisar daqueles conhecimentos. Então, acho que você tem que ter o currículo, aquele mínimo de conteúdo que o aluno tem que ter acesso (Docente de Geografia - Bezerra Cavalcante);
- O currículo é uma parte muito importante da escola, porque é pensar o que se vai estudar, aprender, quais são os conteúdos, os saberes a serem desenvolvidos na escola. Quando se desconstrói o currículo é porque está além do conteúdo, além da região, do território, da paisagem na geografia, mas pensar como entrar nesta questão do currículo, a questão sobre ser negro, a questão sobre identidade, a questão cultural, outro viés presente (Docente de Geografia - Alcoforado de Carvalho).

Pergunta 2: O que você pensa sobre o novo currículo de Geografia/Filosofia proposto pela Base Nacional Comum Curricular? Há alguma crítica sua à nova proposta?

- Ultimamente, estão querendo tampar alguns nós com a peneira, então eu vejo muito na mídia, tanto da geografia, quanto da filosofia e da sociologia, que foi diminuída a verba. Há uma diminuição, isso acarreta, porque nossos políticos, no geral, não querem jovens críticos, que

⁹ Diante das diversas perguntas e repostas obtidas que foram importantes e que assumem um papel primordial no ensino-aprendizagem, delimitamos as que estão de acordo com a análise sobre o que está sendo discutido e problematizado nesta pesquisa, mas, existe uma rica agenda de pesquisa a ser abordada, indo dos saberes docentes às experiências e “causos” de seu cotidiano profissional.

possam discutir, querem jovens “robotizados”, que só balançam a cabeça (Docente de Filosofia - Alcoforado de Carvalho);

- Tenho até acompanhado e eu vi que não mudou muita coisa, mudou pouquíssimo. Eu tenho no seguinte: essa nova proposta tem mais o objetivo de formar mão de obra do que cidadãos, ao meu ver, quer formar mão-de-obra, formar alguém técnico que saiba manusear máquinas, seja um funcionário de uma indústria que seja produtivo. Mas não quer que um cidadão pense, pelo menos eu vejo assim (Docente de Geografia - Bezerra Cavalcante);
- A BNCC do final de 2017 coloca, por exemplo, os povos tradicionais apenas no conteúdo população brasileira, eles são apresentados como conteúdos estanques, não como fruto de uma relação de mistura, de conflitos étnicos entre esses grupos e de uma condição de classe que está posta. Então eu faço uma crítica de como essa questão étnico-racial é abordada pela geografia, apenas do ponto de vista populacional, como contabilização (Docente de Geografia - Vidal de Negreiros).

Pergunta 3: Como você, enquanto docente, se vê nessa nova proposta de currículo? E como você enxerga o seu aluno?

- O mundo está sem paradigma, só restando discutir se se implanta o método Paulo Freire ou não e preparar para o mercado de trabalho (Docente de Geografia e Filosofia - Walfredo Leal);
- Na verdade, eu me vejo como se minha importância tivesse até diminuído. A ideia deles é diminuir o nosso papel, aumentar, por exemplo, o papel da matemática, da física, da química, são ciências mais exatas e diminuir o papel de quem pensa. Em relação aos alunos, tem a parte boa é claro, é importante formar a parte mais técnica, mas acho também que dificulta um pouco na politização dos alunos (Docente de Geografia - Bezerra Cavalcanti);
- Eu me vejo como alguém que está muito preocupado, como alguém que às vezes até interroga: será que a gente vai dá conta disso? Será que realmente vamos atingir esses objetivos que a BNCC nos propõe? Então eu fico preocupado com isso. Será que eu vou realmente atingir, conseguir? Eu enxergo meu aluno como aquele que está ansioso por algo novo, por aquilo que não tem chegado ainda. O aluno não suporta em cima dele a educação que nós temos, ultrapassada, vencida, sem graça. A educação brasileira hoje não tem nenhuma atração, talvez seja, por isso, que temos tanta violência na escola, professores doentes, professores desistindo da profissão, evasão, muito falta. A escola está sem atração (Docente de Geografia - Jonh Kennedy);
- Me vejo, uns dizem, ameaçado. Porque só em alguém sussurrar baixo, desvalorizando essa questão da importância do curso superior para alguém lecionar é algo que vem reduzir a qualificação do ensino-aprendizagem. Pode sim trazer essa questão, por exemplo, dos notórios saberes, mas, às vezes esse notório saber, ele não é embasado, não passou por uma discussão teórica, metodológica, construtivista e alguém que tem um notório saber alienado, por exemplo, se vai lecionar. É falha demais essa questão, a meu ver é muito falha essa mudança. O aluno é mais chamado para participar da escolha do que ele quer estudar. Apesar da contradição de que apenas as exatas e Português sejam obrigatórias, ocorre contradição e desvalorização das outras áreas. Porque se subentende claramente que o que vale é um ser matemático que calcula, mas não calcula sua vida, um ser que escreve, mas que não escreve sua vida, sua história (Docente de Geografia - Alcoforado de Carvalho);
- Vejo-me, primeiramente angustiado, por prever um caminho, não concordar com ele, mas que está se direcionado para aquilo. Sobre o aluno, percebe-se como fruto dessa sociedade. Uma sociedade pouco informada e pouco mobilizada. Então ela tem a informação, mas não tem a formação. Sabem da notícia, mas não se aprofundam naquilo e não se sentem engajados e não se mobilizam para aquilo. Qual transformação pode acontecer nessa sociedade? A partir de uma sociedade mais apática, hoje em dia acomodada (Docente de Geografia - Alcoforado de Carvalho);
- Com certeza não, eu acho que está bem menos engajado, a proposta é uma formação mais técnica e menos engajado do ponto de vista político (Docente de Filosofia - Felinto Elísio).

Pergunta 4: Geografia/Filosofia para quê e para quem?

- Para conhecer cada vez mais ao mundo em que vivemos, para fazer parte de um mundo globalizado (Docente de Geografia - Felinto Elísio);
- Para conhecer realmente o mundo, para cada cidadão que busca atuar de forma consciente na sociedade (Professor de Geografia - Alcoforado de Carvalho);
- Eu entendo que a geografia tenha a grande finalidade de tornar o mundo mais conhecido para nós. Rever as mudanças sociais, políticas e econômicas, compreender a dinâmica do comércio, a dimensão climática, compreender o homem em seu habitat e ela é para a humanidade, a geografia retrata um espaço e a convivência do homem nesse espaço (Docente de Geografia - Jonh Kennedy);
- Filosofia primeiro para tentar explicar o que muito a sociedade tentou, por isso os mitos, mas a sociologia, vem explicar de forma mais racional e para todos. A filosofia esta presente no nosso dia a dia e é de extrema importância para todos os humanos (Docente de Filosofia - Alcoforado de Carvalho);
- Na minha visão, a filosofia tem como principal objetivo no ensino médio despertar o espírito crítico do aluno, para que ele olhe para qualquer realidade e entenda que aquela realidade precisa ser interpretada criticamente, que ele fugira do senso comum, o principal objetivo para mim é isso, tanto que ela tem uma aplicabilidade em várias áreas, na política, na cultura, na história. Você está o tempo todo filosofando (Docente de Filosofia - Felinto Elísio);
- A geografia para compreender o mundo, e compreendendo o mundo, ser um cidadão atuante (Docente em Geografia - Bezerra Cavalcante);
- Eu parto de uma outra perspectiva, parto de uma geografia para as pessoas, uma geografia social, uma geografia que seja mais humanitária, uma geografia que prevê ou que coloca a cidadania como elemento fundamental nas suas relações. O espaço geográfico é uníssono no sentido de dizer nós somos parte dessa geografia, nós somos um processo de construção e de construção coletiva para além dessa situação de classe (Docente de Geografia - Vidal de Negreiros);
- A filosofia para despertar nos nossos estudantes a consciência crítica, para ter uma possibilidade de fazer uma leitura, uma análise da realidade atual à luz da filosofia que é instigante quando você trabalha o quê e o porquê, para onde, de onde surgiu. Isso vai despertar nos alunos um certo senso crítico com relação à vida, ao homem, à parte política e com relação a eles mesmos, até a própria vida deles. Para que, para quem? Para todos os alunos do primeiro, segundo e terceiro do ensino médio (Docente em Filosofia - Vidal de Negreiros).

As ciências humanas são vitais para entendermos o percurso de nossa trajetória de vida enquanto ser, enquanto classe mas, por si mesmas, não desencadeiam o caminho. Logo, o docente, por estar presente no processo, é um meio que possibilita esta discussão. O currículo, que se materializa com os aprendizados da escola, do lugar em que está presente, é o caminho para perceber que o conhecimento é para valorizar os cidadãos e não validar um estado individualista e condizente com políticas alienantes e regressivas, pois a educação precisa fortalecer a esperança e não deixá-la morrer. Logo, as propostas curriculares, precisam estar em comunhão com as instituições de ensino e com a sociedade, no devido diálogo e construção mútua. Impor, legitimar algo sem a participação, opinião dos agentes e da comunidade escolar é uma prática que precisa ser entendida como antidemocrática. Assim, diante das demais perguntas realizadas com os docentes chegamos a algumas considerações diante de suas respostas.

- A Geografia tem como função, para 6 dos 8 docentes, o conhecimento do mundo e das relações entre sociedade e a natureza e 2 dos 8 docentes para uma perspectiva social, humanitária, cidadã que entenda o espaço e seus poderes.
- O conhecimento filosófico tem como função, para 2 dos 4 docentes em explicar e interpretar a realidade ou a consciência crítica, para 1 dos 4, entender a existência humana e 1 dos 4, explicar os mitos;
- Os docentes da disciplina de Geografia são formados na área, enquanto 2 dos 4 docentes da disciplina de Filosofia não são formados na área, mas apresentam formação em Sociologia, sendo que um deles, também é formado em Geografia;
- Os docentes de Filosofia buscam estar informados sobre as tendências e avanços recentes do pensamento filosófico, enquanto, 3 dos 8 docentes da área de Geografia, comentaram que estão pouco informados ou não procuram e 1 dos 8 docentes buscar está informado;
- 5 dos 11 docentes comentaram que alimentam seus saberes por meio da internet/mídia, uso também de livros e através de revistas, jornais e televisão, artigos, 2 dos 10 comentaram que seria por leituras, 2 dos 10 não entenderam a pergunta e expressaram outras repostas, 1 dos 10 docentes argumento em sua própria formação em mestrado e 1 dos 10 sobre está relacionado a questões da atualidade;
- 5 dos 8 professores de Geografia acreditam promover uma Geografia Crítica, sendo que 1 desses professores aborda também promover uma Geografia Cultural, 2 dos 8 docentes acreditam promover uma Geografia voltada as relações física e humana ou das relações da natureza. Em relação à Filosofia, 2 dos 4 destacaram que promovem um conhecimento filosófico atrativo, discursivo e atualizado com as questões políticas, 1 dos 4 que é tudo mutável e 1 dos 4 existencialista;
- Todos os docentes destacaram que aprendem com seus alunos, enfocando quanto à relação de experiência dos discentes e suas linguagens;
- 2 docentes destacaram que existe uma busca pela identidade dos alunos, ao mesmo tempo em que confirmam, juntamente com os demais docentes que cada ser tem sua própria identidade, identificada, segundo 7 dos 11 docentes, direta ou indiretamente, na maneira de expressar e se comportar;
- 10 dos 11 docentes acreditam que é necessário fazer uma investigação sobre os alunos e seus cotidianos, onde os mesmos realizam por meio de diagnósticos ou em suas próprias observações, 1 dos 11 abordou não realizar devido a quantidade de turmas;

- 2 dos 11 docentes pensam que o aluno aprende quando o conteúdo tem sentido ou é dinâmico, 3 dos 11 quando o aluno tem interesse, 3 dos 11 docentes quando há interação ou uma aula dialogada, 1 dos 11 quando seu conhecimento precisa ser avaliado 2 dos 11 quando existe dinâmica, mídia e temas pertinentes da atualidade;
- Todos os docentes de Geografia, em relação aos conteúdos, cumprem o plano de curso, fazendo algumas adaptações, sendo que 2 dos 11 consulta a comunidade escolar ou constrói com os alunos. Apenas 2 dos 4 docentes de filosofia, é independente ou tem liberdade quanto à seleção;
- 7 dos 11 docentes acreditam que sua aula é significativa, fazendo os alunos refletir sobre sua existência, 3 dos 11 comentaram que tentam realizar tal proposta e 1 dos 11 acredita que muito pouco.
- Todos os docentes fazem autocrítica de suas aulas, 8 dos 11 destacaram uma frequência diária ou sempre e 2 dos 11 após um momento de falta de atenção dos discentes;
- Todos os professores destacaram que perguntam aos seus alunos sobre temas atuais possíveis para abrir um diálogo, como também, procuram abordar questões do cotidiano, afirmando que direcionam a Geografia para o contexto local e a Filosofia para o contexto social;
- 10 docentes apontaram o uso dos recursos comuns da didática (livro didático, mídia etc.) e 6 dos 10 docentes afirmaram trazer saberes de outras áreas e formações, um dos docentes não responderam a questão;
- 4 dos 11 docentes abordaram que as expectativas de ser professor lá do início de carreira, foram alcançadas, 3 dos 11 abordam que as mesmas mudam temporariamente e 3 dos 11 continuam a buscar estas expectativas e 1 dos 11 em parte;
- 8 dos 11 professores abordaram existir nas escolas que atuam projetos, em que, as disciplinas se relacionam e confirmaram a participação;
- 4 dos 11 docentes destacaram que houve uma discussão da Base Nacional Comum Curricular na escola ou que estaria prevista, 3 dos 11 docentes constataram que responderam questionários da proposta, realizada pela secretária de educação, 1 dos 11 abordou estar analisando e 2 dos 11 docentes destacaram que está havendo apenas a apresentação pela Secretaria de Educação para ser cumprido ou imposto;
- 8 dos 11 professores destacaram que essas novas propostas curriculares e reformas não estão engajadas do ponto de vista político e 9 dos 11 docentes destacaram que as mesmas

não viabilizem a motivação pedagógica e promovem ações de mudança mediante os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais na prática.

Dessa maneira, percebe-se que o docente atualizado quanto às novas demandas para com a educação é uma necessidade profissional, diante do processo de ensino-aprendizagem e da instabilidade, mediante as reformas que podem desagregar áreas importantes como, também, na falta de importância devida à formação docente e na inserção de assuntos como a diversidade e as classes sociais, um ensino crítico e significativo. Logo, como se observou é importante articular com os alunos quais seus interesses, quais temas querem trabalhar, ao mesmo tempo, em que trazer o cotidiano, apresentar a realidade local é extremamente crucial em meio a recursos que, por vezes, estão pautados a uma determinada concepção, seja regionalista ou ultrapassada, em que é necessário se estudar os espaços de vida, que dão significado, que estabelece contato diretamente com o estudante.

Dessa maneira, o território do currículo deve ser conquistado e gerido pelos agentes que promovem as ações na Educação Básica com ajuda daqueles que validam a importância da discussão sobre este campo nas universidades e instituições. A ideia de uma educação para a vida deve ser a base do conhecimento proposital de significação sobre a importância do saber para o cotidiano e a forma ampla de enxergá-lo. Um conhecimento que valide o ser e seu espaço, que agregue importância à escola e permita entender não somente a autonomia docente, mas sua consciência e suas condições de trabalho.

As reformas atuais deformam o cenário público, motivando o empobrecimento ideológico da escola pública, desmotivando e marginalizando a licenciatura a um viés mecânico, onde os conhecimentos docentes, sua participação são menosprezados. Ao mesmo tempo em que desfalece a democracia que já é falha, ao negligenciar suas vozes e não consultá-los. O que ocorre, cruelmente, é a imposição de um conhecimento que assegura um sistema que legitima e reafirma as ideias neoliberais em meio à urgência da conclusão “facilitadora” e “opcional” do ensino médio e na busca de “inserção ao mercado de trabalho”, que, por sua vez, são falhos em direitos e crises constantes de oferta e procura, mediante consequências do próprio sistema, onde os recursos que deveriam validar uma educação de qualidade e direitos básicos são sucumbidos e destinados às instituições capitalistas.

Desse modo, é necessário fortalecer o coletivo docente, promover visibilidade a sua carreira e ofício e entender as circunstâncias na qual é desrespeitado e desvalorizado, mediante um sistema estatal falho que compactua com brechas a privatização da educação pública. Assim, o momento é necessário às mobilizações, às vozes e às conscientizações, pois

retrocesso está em vigência, tornando-se um obstáculo a mais na proposta-ação de uma educação ao alcance de todos, em que as conquistas educacionais de inclusão e diversidade que foram introduzidas à “duras penas” tornam-se novamente questionadas. Logo, somos todos sujeitos dessa história e precisamos desfalecer as ações das ideias neoliberais que debilitam o ensino-aprendizagem, na medida da condição a efetivação de propostas à uma educação que habilita e conscientiza o sujeito, por meio do entendimento das relações hierárquicas de classes e estudo do espaço vivido e negado.

CAPÍTULO 3 - A BUSCA PELA DEMOCRACIA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A ideia de que vivemos em uma democracia ainda perpassa dúvidas por meio da compreensão vivenciada em um sistema cujas demandas não são abrangentes e igualitárias, onde os direitos, em algumas situações, são apenas “belas palavras”, ainda que poucas na Constituição. O poder que deveria “emanar do povo” acaba se tornando legal a um representante que autentifica as prioridades de um sistema que condiz à sua posição. Logo, a ideia de democracia é entendida exclusivamente como sufrágio, porque o que realmente se legitima é o voto obrigatório e o voto pela pessoa política. Por isso nossos questionamentos: o que é e onde está a democracia no Brasil? Como ela se expressa nas aulas de Geografia?

Em meio a tempos-espacos de violações de direitos e validações de propostas favoráveis à privatização, a conscientização se faz efetiva como forma de promover um esclarecimento sobre os processos que decorrem juntamente ao sistema capitalista, como também a discussão sobre a importância do exercício da cidadania como caminho de politizar-se após a ditadura militar até a atualidade.

Não vemos, majoritariamente, participação da sociedade nas leis que se desenvolvem, apenas regras e colocações a serem seguidas e desencadeadas. Existe uma falta de discussão, onde o voto se concretiza como único ato democrático (ou possivelmente acarreta em ser) onde a justiça é voltada a princípios burgueses. Logo, entendemos que precisamos fazer juízo ao nosso espaço político, é desejável o clamor por uma democracia que inclua a todos e se torne fundamental a colocarmos como processo que desencadeia tal concretude em um modo operante de participação e de se valer o espaço do cidadão.

Desse modo, a consciência política se concretiza a partir do ato de politizar-se, no momento em que a ação e atuação se tornam caminho em prol de uma cidadania legítima. Por isso, entender o espaço é fator principal para compreender as relações e processos que atingem direta e indiretamente as propostas democráticas, ao mesmo tempo em que nos tornamos cidadãos presentes e participativos. Os caminhos íngremes da luta por uma democracia igualitária e justa são constituídos na liberdade de expressão, no empoderamento e na participação da sociedade. Este princípio ímpar deve ser concebido em sua totalidade e discutido de forma ampla na educação pública, como forma de promover um saber crítico e real do cotidiano, mediante ações docentes e escolares a partir dos conhecimentos na qual a Geografia e a Filosofia permitem habilitar.

Conhecer e exercer os direitos e deveres é um dos princípios básicos para entender como se estabelece a política social, como também a forma que está gerida e a quem se destina. Assim, a pesquisa agrega, a partir de concepções teórico-metodológicas e das experiências *in lócus*, bases para questionar como os educandos e os docentes estão envolvidos nos propósitos do olhar e do fazer da práxis geográfica na realidade contemporânea, mediante respostas obtidas através de questionários e entrevistas realizadas dentro do projeto.

Em tempos-espacos de individualismo e liberdade variável, a democracia é um elemento primordial ao entendimento de justiça e igualdade de direitos, entendida como forma de poder na qual as decisões devem ser coletivas e participativas. O voto obrigatório tornou sua legitimidade e autenticidade mais forte ao sentido de participação democrática, porém, é apenas um ponto dentro uma rede de participações, discussões e relações sociais e políticas dentro do sistema democrático.

A democracia é uma busca necessária pois, segundo Oliveira (2005), existe um desenvolvimento excessivo, uma “hipertrofia” das sociedades contemporâneas, onde se trabalha para assegurar e expandir os próprios direitos do sujeito, independentemente de sua validade social e ética intrínseca, autenticando os privilégios dos poderosos ao mesmo tempo em que torna a democracia prejudicada. Tal ideia é crucial a uma prosperidade de direitos comuns, onde o crescimento individual é focalizado e a aspiração pessoal naturalizada, é preciso e “fundamental, todavia, ultrapassar a reconstrução solitária do indivíduo e transforma-la em ação social solidária. A individualidade somente se realiza em grupo” (SANTOS, 1993, p. 78).

Bauman (2010) discute que estamos configurados em meio a uma cultura pautada do imediatismo, do individualismo e da visão do consumo como felicidade que faz das condições de base necessária à sociedade, um “ato de suicídio” em prol da lucratividade, onde o sujeito se torna objeto a uma lógica e sua condição social mera fatalidade. Assim, é necessário que os sujeitos se apropriem dos espaços sociais, com a consciência de que existem relações interferindo no modo de agir e pensar, como também do ser no espaço. Segundo Damiani (2015), precisamos conhecer o espaço para compreender suas relações e como estamos sujeitos, pois tal conhecimento prepondera também uma estratégia para poder modificá-lo.

Vivemos no Brasil um estado democrático liberal concebido como fundamento básico e elementar da estrutura e do seguimento das funções sociais dos planos governamentais. Este Estado funda-se pelo conjunto de direitos dos cidadãos e um conjunto de leis que ainda não é comum a todos, apesar da isonomia pretendida/defendida. Nas palavras de Severino (1994),

tal Estado não assegura efetivamente os direitos dos “supostos” cidadãos, pois a criação do mesmo se dá pelo fato da classe dominante criar um instrumento político para substituir as relações existentes, logo, o mesmo não atende interesses de todos os indivíduos, uma contradição à ideia de individualidade próspera do pressuposto capitalista, onde a igualdade de acesso não é um bem a todos, mas privilégio de algumas classes sociais.

Nem todos têm acesso aos direitos básicos, ao direito de viver dignamente. Por isso, a emergência de uma verdadeira democracia é fundamental. O que acontece é que o slogan democrático, segundo Santos (2016), tornou-se vazio, o ideal pluralista e a diversidade, assim como, a própria discussão corrompeu-se, efervescendo na chamada democracia liberal para a nova democracia neoliberal, onde se culmina o projeto eleitoral em que se apresenta uma ideia de desencorajamento à prática política, em uma ideia da não participação cidadã e do próprio ato de votar como meio e ideia que não faz a diferença, a chamada valorização da apatia a política.

O conhecimento, que majoritariamente esteve acessível de forma privilegiada à classe dominante, e a informação, que passou a ser um veículo acessível, porém limitado à sociedade popular, faz das relações sociais condições hierárquicas de poderes aos que detém conhecimento e aos que são dominados por não conhecerem, ou seja, as formas de acesso à informação geram desigualdade. Na verdade, o que acontece é que, segundo Santos (2009), surge uma percepção fragmentada e um discurso único de mundo, uma ideia de totalitarismo sobre a realidade, na qual as notícias são, por vezes, tratadas como fato absoluto, pouco questionado e apresentado como forma de encantamento e retórica, na qual se valoriza os notórios dados, descredibilizando os discursos pouco analisados e ausentes.

Desse modo, os chamados cidadãos imperfeitos, tornaram-se, a partir dos estudos de Santos (1993), na realidade, consumidores mais-que-perfeitos. Tal processo ocorre por meio de um cotidiano vivido, despreocupado e egoísta para com a existência, porque se situa condicionado a busca da ascensão social. A cultura do descarté, do desejo pelo novo é uma cultura presente na sociedade, onde todos querem estar inseridos, mas nem todos podem, pois as incertezas de instabilidade são presentes, onde, diante de um mundo em progresso, as crises e os problemas que as mesmas acarretam chegam primeiro ao cotidiano de vida dos menos favorecidos. O ser humano torna-se a cada dia um objeto do capital para o mesmo prevalecer, no qual se enxerga apenas uma propriedade de força de trabalho, a lucratividade e, quando não mais necessária, um descarté eminente.

A ideia de consciência coletiva é abalada, minimizada e a ausência do Estado e suas responsabilidades, cada vez mais esvaziadas e sem propósitos, promove vitalidade ao

desenvolvimento econômico, ao consumo para a geração de emprego, em prol da lucratividade das empresas, menos a população em que seu papel e propósito é destinado. Desse modo, a realidade passa a produzir fábulas e mitos em prol do sistema capitalista, ideologias e atitudes são justificáveis e, segundo Bauman (2005), o direito de excluir torna-se normatizado, onde o refugio vergonhoso e crucial de toda produção é esquecido, pois a condição moderna é estar em movimento, dinamizar-se ou perecer. Assim, a democracia torna-se legislativa ao mercado e não para povo, logo, nas palavras de Santos (2016), é preciso romper com o autoritarismo, o patrimonialismo e o monolitismo cultural.

Dessa maneira, a ética tornou-se uma mera palavra, sem nexos com a realidade, tomando novas formas contraditórias ao seu significado moral, pois a democracia passa, na concepção de Santos (2018), a ser usada para legitimar a superioridade do princípio do mercado e, no processo, transformar-se ela própria em um mercado (corrupção endêmica, lobbies, financiamento de partidos), onde o Estado nasce capitalista na modernidade. Tal noção, desperta nossa responsabilidade e compromisso social para que tal formato ideológico não continue visando uma sociedade de relações mútuas e justas.

A cidadania é posteriori a democracia e, por isso, para a mesma realizar-se plenamente é necessário o entendimento sobre o papel de cada cidadão, que se expressa na participação, na coletividade e na criticidade. Constitui-se uma alternativa viável e poderosa em um processo democrático mais justo que valorize todos, agregando-os. As funções do sistema precisam ser resignificadas, ao mesmo tempo em que precisamos humanizar, tomar como propósito a vida social e não a individual. Para Santos, a cidadania se aprende, considerando-a mais que uma conquista individual, uma conquista coletiva, pois

a luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico, sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve sempre está vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania (SANTOS, 1993, p. 80).

Dessa maneira, é preciso entender que vivemos em uma sociedade desigual, onde a democracia torna-se apenas um discurso pouco exercido e com princípios que não autenticam seu verdadeiro ideal. A cidadania, dessa maneira, torna-se um importante elemento a ser gerido e incorporado no espaço social, em que os sujeitos tomam parte de sua necessidade de politização, engajamento e luta pelos direitos sociais, em que os bens comuns e não seus próprios interesses e imediatismo prevalecem a partir do lugar e do cotidiano para o conhecimento e a construção democrática.

3.1 O lugar como categoria de participação democrática: a escola como caminho ao despertar sobre as dinâmicas do espaço vivido

O espaço é um condicionante do nosso viver: nele habitamos, nos movimentamos, nos relacionamos e existimos. Entender o espaço é compreender a subjetividade da particularidade do mesmo em seu simbolismo, sua presença mais próxima: o lugar de história e trajetória de vida do sujeito. Por isso, o lugar vivido abarca uma relação preponderante e significativa na discussão sobre o papel que se exerce no envolvimento das relações sociais e participações políticas em um agir que se torna mais considerável e efetivo à ideia de cidadãos presentes, quando estes podem cobrar diretamente a seus representantes mais próximos, pois, segundo Callai; Moraes (2014), as relações que se dão no espaço de materialização dos mesmos, na relevância do lugar, nas relações sociais que ali existem, possibilitam uma análise crítica a partir do entendimento do local, pois a cidadania está ligada à participação da vida coletiva, onde se reivindicam os direitos e condições de inclusão social e de respeito à diversidade.

Nesta perspectiva, a ciência geográfica contribui na discussão a partir do uso de suas categorias de análise como o espaço, o território e o lugar elementos da apreensão da realidade. Cavalcanti; Souza (2014) entende que o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreender a realidade, compreender que vivemos em um mundo em rede, em comuns relações, entretanto, desiguais e com poderes diferentes. Tal discussão, ao entrar no âmbito escolar de forma pertinente, desencadeia significativos esforços para o questionamento sobre o que é cidadania e para quê, promovendo a formação de cidadãos por meio de uma consciência crítica sobre a realidade social, pois

não há que se falar em ser cidadão do mundo sem antes ser cidadão do lugar onde vive. E a cidadania, sem dúvida, se aprende. É na escola que iniciamos o nosso aprendizado sobre como sermos cidadãos. É lá que temos as primeiras noções sobre direitos e deveres, ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que regem a sociedade (CALLAI; ZENI, 2011, p. 79).

Dessa maneira, o único espaço que agrega socialização e a construção do conhecimento antes da vida adulta é a escola: a mesma assume um papel importante de responsabilidade sobre como gerenciar e trabalhar o conhecimento, pois pensar globalmente é compreender como se organiza e se transforma o mundo diante do sistema capitalista que comporta ao Estado um mero mecanismo de regulação de empresas e como suporte às suas expansões, tornando o lugar um reflexo do global e a normatização das práticas de progresso

que as políticas neoliberais ditam. Por isso, ser cidadão do mundo é compreender primeiro o papel na participação local.

A escola tornou-se o local de direito ao conhecimento, a partir das transmissões e o ensino-aprendizagem das temáticas propostas pelos currículos e atividades extracurriculares. É neste ambiente que passamos boa parte do começo da vida e da formação do sujeito na sociedade. Por isso, a escola é o contexto favorável a entender que os espaços, urbanos e agrários de todos, que os conceitos que são trabalhos e as temáticas desenvolvidas estão diretamente relacionados à nossa vivência. A escola sozinha não cria cidadania, mas contribui para a sua construção.

O conhecimento lá obtido é uma forma de empoderamento e, ao mesmo tempo, uma forma de busca e luta por acesso à igualdade. Para compreender a realidade e criticar é necessário conhecer o que a constitui o sistema político brasileiro e o que a condiciona suas lacunas em promover o bem-comum. Segundo Callai (2013), não existe uma epistemologia da prática, o cotidiano e os acontecimentos de vida são os caminhos, mas a cidade, por exemplo, só existe se houver pensamentos práticos sobre a importância do compromisso social de cada sujeito que se vê e se faz cidadão.

O estudante precisa ser protagonista em seu espaço e apropriar-se a compartilhar do saber que lhe dá condições para compreender o mundo, porque, segundo Damiani (2015), são as relações no espaço que promovem o sentido de vivência que, por sua vez também agrega interesses sociopolíticos das forças que o cerca, o cidadão precisa se reconhecer nesse espaço.

Dessa maneira, a educação precisa condicionar a formação de pessoas do futuro, que despertem esse engajar de compromisso, de responsabilidade sobre sua cidade, sobre seu município, sobre seu bairro, de forma a entender que, a partir da participação e da mobilização, os direitos e deveres podem ser alicerçados de forma presente, pois o que acontece é que o lugar do cidadão está sendo ocupado pelo Estado e pelas estratégias de mercado.

Nas palavras de Mészáros (2008), o que ocorre é que a educação dos últimos 150 anos sofre dominação, internalização e subordinação, onde a ordem social metabólica sustenta a si própria, em que se afirma uma educação como atividade intelectual dentro de uma cultura elitista, excluindo sujeitos e os considerando objetos manipulados a ideia de aceitação das perspectivas a meritocracia e a tecnocrática empresarial.

É necessário criar uma alternativa educacional significativa e séria, criticando as propostas de reforma pontuais que, na realidade, são apenas uma forma de remediação que fomentam a alimentação de um “status” social condizente a tal sistema, idealizado como

irreformável e concretizar as soluções, que não podem ser apenas formais, mas devem ser essenciais com as devidas práticas educacionais mais abrangentes, que faça intercâmbio com a nossa própria vida, uma educação de automudança consciente.

A escola é um espaço de todos e um espaço para alguém, é geográfico e, ao mesmo tempo, campo de filosofar, na qual podemos nos expressar, questionar, fazer uso do conhecimento como forma de discurso e de denúncia mas, para isso, é necessário uma educação significativa que agregue nos currículos ações locais, contextos práticos daqueles a quem o saber está sendo desenvolvido e que desperte o pensar-agir, pois, segundo Freire (2005), a consciência precisa se abrir para a prática de liberdade, não criando a possibilidade de ser livre, mas aprendendo a efetivá-la e exercê-la de forma coletiva, pois o fato de conscientizar-se é o ato de politizar-se.

É preciso sair do “círculo de segurança”, e da “zona de conforto” e voltarmos a realidade, pois quanto mais dentro dela, mas poder para transformá-la, desratificando a violência do dominador e começando a entender que a desumanização é um processo de injustiça. Esta liberdade se concretiza mediante práxis de sua busca onde a objetividade e a subjetividade devem ser trabalhadas em conjunto. Assim, é necessária uma educação problematizadora e significativa, descontextualizada da ideia mecânica e bancária, de uma educação ofertada pelo docente e concebida pelo aluno.

A escola é o devir e a educação não pode ser entendida como mercado, por isso quando sua participação interfere na comunidade, possibilita a ideia de pertencimento e ao mesmo tempo de possíveis transformadores, pois quando alicerçarmos o conhecer, ao mesmo tempo um projeto e a capacidade de relacioná-lo com sujeitos, desencadeamos entender quem somos e o que buscamos e sermos guiados por nossos desejos de mudança, desejos esses que precisam ser exercidos, logo, “o lugar que a gente olha é o lugar que a gente está, o lugar que a gente lê, é o lugar que a gente vive e , portanto, exige de nós um certo afastamento disso” (REGO, 2003, p. 296). Afastamento do mundo indo até ele, com propostas não de leituras e descrições, mas de significação com os conceitos que estão sendo elaborados, num forma de construir relações, pois é preciso focalizar a existência diante da busca constante do conhecer, pois a escola é também lugar de comunicação que precisa incluir a cidade e os seus moradores como temas das discussões geográficas.

3.2 Contribuições filosóficas e geográficas sobre os questionários aplicados

Vivemos em uma sociedade que produz relações sociais com o espaço em que se habita, seja em um sistema de trabalho, seja em um sistema de relações de convivência. Em

que influências sociais e neoliberais tanto internas quanto externas condicionam o cotidiano, a vida em meio a um mundo “globalizado”. É o que argumentam Callai; Moraes (2014) ao considerar a categoria de espaço como produção dos homens em sua vida comum, onde as histórias de vida são registradas e materializadas no espaço.

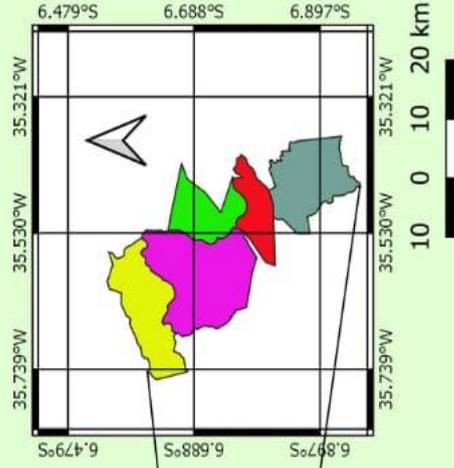
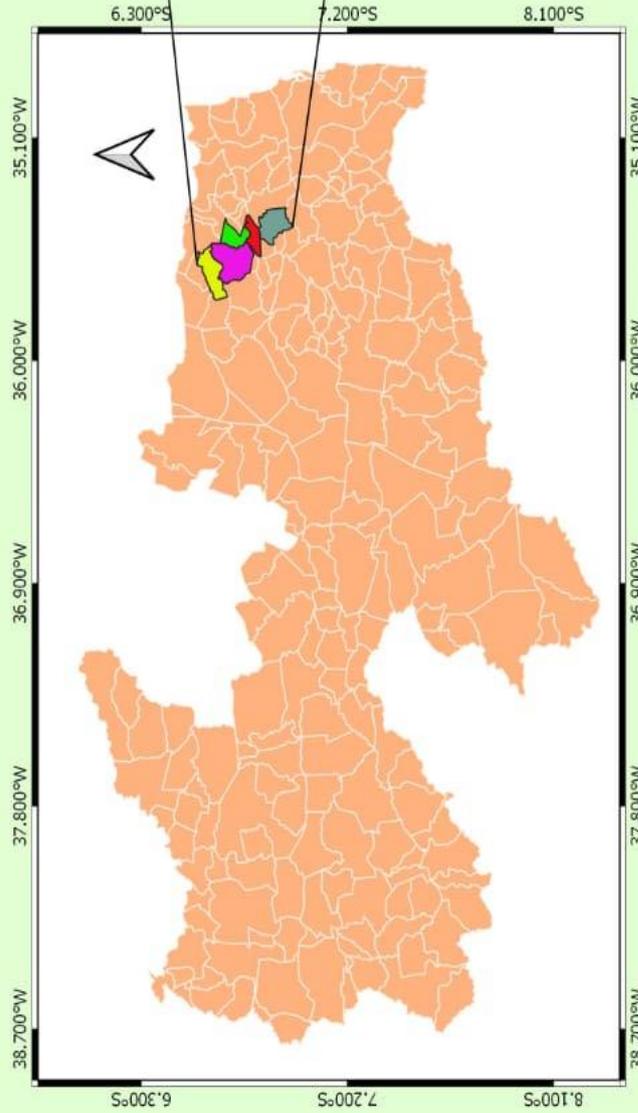
Diante disso, realizamos uma pesquisa junto aos alunos em sete escolas de Ensino Médio, na qual indagamos através de questionários sobre o que os mesmos entendem por democracia; o que para eles é ser cidadão, como se exerce a cidadania e o que se entende por um “cidadão politizado”, como também, buscar respostas sobre como os mesmos se veem na sociedade e qual o espaço que ocupam. A análise constitui em buscar entender em que patamar a educação se encontra diante de assuntos tão importantes, que sustentam e regem a sociedade, com vistas a entender se os alunos já estão tendo uma visão e um conhecimento enquanto cidadãos presentes e como desenvolvem essa possibilidade em sala de aula.

Reforçamos, a partir de Oliveira (2005), que o voto se apresenta como engano de inserção, como caminho ao esquecimento e distorções dos processos, mediante manipulação ideológica, difundida como democracia, onde, segundo Bobbio (1986), a democracia parlamentar que é “representativa” está se transformando cada vez mais em um regime autocrático. Ao mesmo tempo em que deixa claro que é pouco provável que um Estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, como também é pouco provável que um estado não democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais. É precisa a prática política, além do discurso, para validarmos a autonomia dos sujeitos e grupos sociais no exigir real de democracia mais presente ao povo.

Esta pesquisa, realizada em sete escolas da região do Agreste paraibano compreendidas em cinco cidades (mapa) não busca apresentar qual instituição teve as melhores respostas, ou como se destacou ao longo das perguntas, mas entender, por meio da análise, uma compreensão da totalidade sobre o assunto e como anda esta discussão na educação básica, nos currículos, no espaço em que vivemos, na sociedade ou nos municípios e regiões em que estamos presente. Precisamos que a sociedade não atendida quanto ao mínimo de seus direitos básicos e menosprezada pelo Estado se proponha a lutar coletivamente.

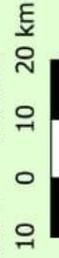
A escola é um lugar de discussão, da formação e da construção do saber. Por isso, seus agentes precisam, de forma democrática, validar os sujeitos que ali estão, suas vidas e seus espaços conhecidos, por isso, é preciso que cidadãos saibam o que procuram, que sejam conscientes sobre os caminhos a serem trilhados, uma vez que, para criticar e lutar por um ideal, é preciso voz, ação e conhecimento.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA NO AGRESTE PARAIBANO



LEGENDA

- Paraíba
- Belém
- Guarabira
- Pirpirituba
- Bananeiras
- Dona Inês



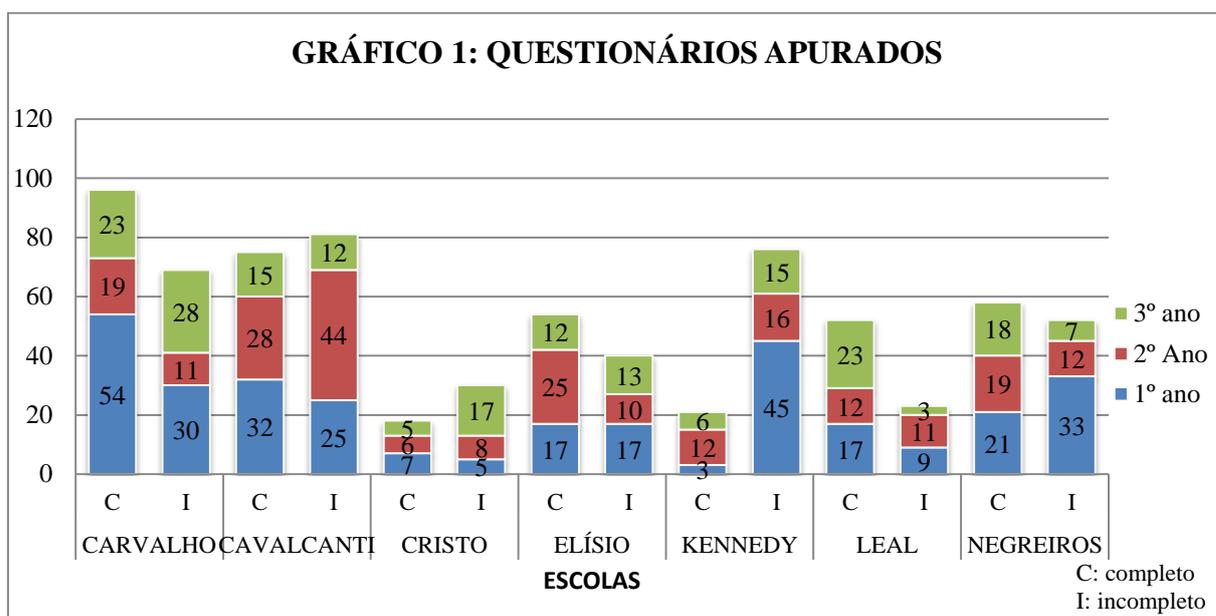
MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA NO AGRESTE PARAIBANO

Projeção Universal Transversa de Mercator
Datum SIRGAS 2000

Autor: Igo José Anselmo França
Base Cartográfica: GEO PORTAL - AESA 2007

Em um mundo em que há tanta diversidade e cruéis diferenças sociais, o conhecimento se constitui em um fator de acesso à possibilidade de igualdade. Segundo Callai; Moraes (2017), à escola cabe fazer um ensino que possa ser de atendimento a todos, pois ela é a possibilidade de promover a justiça social, mas não de modo “mágico” e sim por meio de posturas que permitam ao aluno ter o acesso ao conhecimento.

Diante de 745 questionários aplicados na qual se apresentam doze perguntas (apêndice 02), o resultado obtido foi considerável para se entender um pouco como está o ensino-aprendizagem nas escolas, o que os alunos entendem sobre alguns temas e como os mesmos estão participando do processo democrático do cotidiano, escolar e do país. A esta pesquisa, destacamos tanto questionários completos e incompletos (gráfico 1), onde a análise se apresentou por meio das respostas escritas sobre o nível de entendimento dos três anos de ensino médio na qual a pesquisa foi desenvolvida. O princípio maior é saber como os alunos se posicionam diante de tais perguntas que estão essencialmente ligadas ao seu cotidiano. Assim, das perguntas realizadas, destacamos algumas para essa pesquisa¹⁰.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Pergunta 1: O que você entende por democracia?¹¹

- CARVALHO (23 repostas em branco): Os alunos do 1º ano apresentaram, por meio de uma parcela significativa das respostas, entendê-la como uma forma de participação da leis, na qual todos precisam ser ouvidos, outra parte destacou como liberdade de escolha ou

¹⁰ As escolas descritas no quadro da página 38 são aqui apresentadas com seu sobrenome final, para permitir uma observação mais clara na análise.

¹¹ Diante dos 745 questionários apurados, 202 deixaram essa questão em branco.

expressão e alguns abordaram que compreendem como poder em que se exerce pelo povo por meio das eleições. No 2º ano, as respostas destacaram a ideia de poder ou direito de escolher, ou como uma maneira de respeitar as pessoas e uma maneira de eleger alguém. No 3º ano, se destaca a liberdade de expressão, voz e escolha do povo;

- CAVALCANTI (77 respostas em branco): As respostas apresentadas destacaram no 1º ano como uma forma de eleger representantes, em que o próprio significado do conceito foi expresso por parte dos alunos, como também a importância da participação a partir do modo de votação. No 2º ano, destacaram concepções quanto à definição do conceito: poder do povo, a ideia de direitos e deveres, o voto como forma de participação, assim como também a forma de eleger representantes fora pontuado. Os alunos do 3º ano demonstram também respostas quanto a soberania do povo foi destacada como resposta comum, respostas individuais apresentaram-se dentro de questões quanto a funcionalidade, a ideia de direitos iguais, como também um sistema voltado aos próprios interesses e como elemento de conjunto a todos;
- CRISTO (14 respostas em branco): Os alunos do 1º ano destacaram como liberdade, seja de expressão ou de mobilidade. Os alunos do 2º ano destacaram respostas particulares quanto ao entendimento enquanto direito de opinar e expressar, como também de igualdade e uma maneira de entender a sociedade. No 3º ano, foi destacado de forma significativa nas respostas como exercício de voz e direitos, como também entendido como um regime representativo. Outras questões quanto a direito de votar, lutar, expressar foram destacadas em repostas singulares. 8 alunos explicitaram não saber responder a questão (majoritários do 1º ano);
- ELÍSIO (15 respostas em branco): No 1º ano, as respostas estiveram ligadas a maneira de eleger representantes e de ouvir opiniões e ideias. Os alunos do 2º ano pontuaram sobre está atrelado a escolha de um representante, por meio de eleições, como também, a possibilidade de se expressar, além de uma forma de rebelião para mudança. Na 3ª série, poucas respostas parecidas estiveram atreladas a questão da decisão ou voz do povo ou uma espécie de possibilidade sobre debates políticos. 46 alunos explicitaram não saber responder a questão (majoritários do 1º ano);
- KENNEDY (38 respostas em branco): No 1º ano, as respostas estiveram relacionadas quanto à questão sobre a participação igual das pessoas, a liberdade de se expressar e a possibilidade de discutir. No 2º ano, se destacou sobre entender como um sistema ou regime político em que todos participam. Na 3ª série, foi destacado como direito e voz da população, como também apesar de que minimamente respondida, como necessária e essencial, entendida como liberdade de opinar e um sistema político. 10 alunos explicitaram não saber responder a questão (majoritários do 2º ano);
- LEAL (9 respostas em branco): No 1º ano, das respostas apresentadas entende-se como direito e respeito iguais e liberdade de escolha. Nas turmas do 2º ano foram destacado como “confusa”, não democrática e entendida também como opinião e voto, liberdade de

escolha e igualdade. No 3º ano destaca-se como um sistema de escolha, um meio de ter e lutar pelos direitos, como também cogitaram a ideia de não está presente no país. 26 alunos explicitaram não saber responder a questão (majoritários do 1º ano);

- **NEGREIROS** (26 repostas em branco): Os alunos do 1º ano destacaram como uma forma de expressar a opinião, a eficiência dos direitos e deveres, a importância da voz foram uma das respostas em comum, porém o que se procedeu, foram questões chaves, como o direito de debater e questionar, a inviabilidade da mesma acontecer e a importância de um direito de escolha, uma forma de igualdade social. As respostas coletadas do 2º ano, no destacaram o voto como modelo representativo, assim como a ideia de haver direitos iguais em alguns questionários comuns, respostas quanto a participação, ter conhecimento sobre política, igualdade em amplos sentidos, como também o fato de não gostar de política foi destaque em respostas individuais. As respostas do 3º ano destacam a decisão por meio das urnas, destacando em outro lado como um sistema de igualdade e justiça, ou por sua vez, uma forma de escolha e liberdade de expressão. As respostas individuais destacaram entendimentos sobre que tal sistema é uma decisão da maioria e deveria ser sem desigualdade em amplos setores.

Observa-se que os alunos da primeira série são os que menos argumentaram sobre o assunto e os que expressaram não entender sobre esta questão. Entendemos que a reflexão deve ser construída ao longo do seu ensino-aprendizagem durante todas as fases escolares, mas pelo fato de a filosofia ser apresentada no ensino médio, questionar, duvidar, entender o pensamento filosófico é uma maneira agrega valores morais, éticos e políticos aos alunos, como também esta discussão presente no currículo e nas atividades de decisões do cotidiano escolar. No mais, grande parte das respostas de ambas as escolas, eram sucintas, sem muita argumentação, com poucas exceções.

Algumas respostas coletadas:

- Como sempre ouvi falar, democracia quer dizer “poder do povo”. Porém, acho que o povo não use ou não saiba “usar” esse poder (1º ano - **NEGREIROS**);
- Não exercida, na maioria das vezes a democracia fica esquecida (2º ano - **CAVALCANTI**);
- Democracia me lembra muito a política. Ao nosso direito de voto, escolhendo um candidato de nossa preferencia para nos representar (3º ano - **LEAL**);
- Democracia é quando todos (não dó os políticos) respeitam a opinião de cada um e quando a justiça é para todos os lados distintos (2º ano - **ELISÍO**);
- Democracia é a voz do povo, é o nosso direito de protestar, reivindicar e escolher, principalmente quem vai nos representar no governo (3º ANO - **CRISTO**);
- Democracia em minha opinião é o poder de escolha que exercemos na sociedade, apesar de usarmos ele muito mal (2º ano - **CARVALHO**);
- Democracia para mim é quando o Brasil se une para tomar decisão juntos, mas infelizmente a democracia é uma farsa (1º ano - **KENNEDY**).

Pergunta 2: O que é ser cidadão? Como se exerce a cidadania? O que se entende por ser um “cidadão politizado”?¹²

- CARVALHO (29 respostas em branco): No 1º ano, parte dos alunos entende como uma pessoa que deve ser civilizada, honesta, boa, na qual esteja por dentro da lei, tenha respeito e liberdade de expressão. Como também o cumprimento da lei e participação política. No 2º ano, foi destacado que é esta ciente dos direitos, seguido pelos deveres em algumas pontuações, como também ser participativo, bom e que ajuda. No 3º ano, parte destacou a necessidade daqueles que devem saber os direitos e deveres, como também a participação. Pontuaram também ser um “cidadão de bem” que deve respeitar e cobrar da lei. 40 alunos explicitaram não saber responder a questão ou apresentaram repostas paralelas (majoritários do 1º ano);
- CAVALCANTI (39 respostas em branco): No 1º ano, a resposta participação foi a que mais se destacou como também a ideia que é preciso escolhas conscientes, cooperação da sociedade e uma opinião política. A busca de uma melhor sociedade e o direito a vida e a discussão também foram apresentadas. No 2º ano assumiu protagonismo a ideia da importância do exercício e cumprimento dos direitos e deveres como parte fundamental. Outro ponto, menos comum, mas apontado foi à importância da participação e do cuidado e o acompanhamento do que acontece na cidade local. No mais, foi destacada a importância da transparência e da importância da igualdade. A 3ª série apresentou respostas quanto à importância da luta por melhorias, liberdade e igualdade, a necessidade de cobrar, como também, a participação e o saber dos direitos;
- CRISTO (14 repostas em branco): No 1º ano apresentaram concepções quanto a ajudar o próximo, a sociedade, ser uma pessoa de bem, mas em repostas incompletas saíram questões quanto à necessidade sobre entender os direitos e a maneira de entender a política. No 2º ano respostas individuais expressaram, entender como aquele que respeita também o ambiente, aquele que se expressa, ou aquele que é ético. No terceiro ano, respostas quanto ao conhecimento sobre os direitos e cumprimentos dos deveres com resoluções suscitadas sobre a necessidade de saber escolher e politizar-se localmente. 7 alunos explicitaram não saber responder a questão ou apresentaram repostas paralelas (majoritários do 2º ano);
- ELÍSIO (15 respostas em branco): Observou que nos primeiros anos que parte dos alunos destacaram como resposta a compreensão sobre aquele que cumpri com os direitos, deveres, ajuda e participar, no mais repostas individuais pontuam, sobre respeitar e ser correto. Os alunos do 2º ano abordaram que é aquele que tem conhecimento do seu direito, como também a cidadania como uma forma de escolha, na qual se pode expressar. Respeito também se destacou em algumas respostas. No terceiro ano, as respostas estiveram voltadas a análise sobre direitos, seguido por direitos e deveres. 17 alunos explicitaram não saber responder a questão ou apresentaram repostas paralelas (majoritários do 1º ano);

¹² Dos 745 questionários apurados, 160 deixaram essa questão em branco.

- KENNEDY (44 respostas em branco): Na Turma de 1º ano observou ao longo das respostas que direitos e deveres foram os pontos mais destacados ao longo das respostas, presentes em alguns casos, envolta na necessidade participação e ferramenta de escolher bem. No 2º ano respostas quanto a direitos, justiça, envoltas da solidariedade ou da relação de poder, foram os que estiveram em destaque, as demais foram às respostas sucintas, quanto o cumprimento das leis e o agir local. Fazer parte da sociedade foi uma resposta também presente, em alguns escritos. No 3ª ano se observou como dever de mudar a sociedade, sendo voz nela, seguida por sua abrangência na dinamiza local e em respostas particulares, como aquele que debate ou ajuda. 4 alunos explicitaram não saber responder a questão;
- LEAL (10 respostas em branco): No 1º ano houve respostas quanto a uma pessoa que luta pelos seus direitos que deva ser responsável e que ajude. No 2º ano, parte destacou como pessoas responsáveis, que age com reflexão e aquele que está informado, respeito também aparece, seguido por direitos e deveres. No 3º ano, direitos e deveres, ora dentro do âmbito da forma de expressar, ora da necessidade de lutar aparecem presente. No mais, foi destacado o convívio em sociedade e com as diferenças e o respeito ao longo das respostas. 12 alunos explicitaram não saber responder a questão ou apresentaram repostas paralelas (majoritários do 1º ano);
- NEGREIROS (9 em branco): No 1º ano, as respostas destacam a importância do exercer dos direitos como respostas comuns e a participação, as individuais estabeleceram questões sobre a necessidade de decisões críticas, fiscalização, está por dentro sobre o que acontece ao nosso redor, ter consciência sobre a política, se preocupar com a sociedade, questionar e participar localmente, foram os pontos defendidos. No 2º ano, as respostas se destacaram como respostas comuns a importância do direito como busca a igualdade e a vida, outro ponto foi à participação e o diálogo, respostas individuais opinaram sobre a importância de um cidadão ativo, sobre o direito a cidade, o exercício político que precisa ter um conhecimento ético e conceitos reflexivos quanto à conquista da cidadania por meio de participação e voz. O 3º ano destaca a importância dos direitos e deveres, conhecimento sobre a política, como também da ética. Está informado, estudar para compreender a política e entender as relações de mercado foram pontos importantes para atitudes conscientes e ao bem de todos.

A maioria dos alunos, de ambas as escolas apresentaram repostas sucintas sobre a questão. Em algumas repostas, alguns alunos não entendiam sobre o termo “cidadão politizado”, destacando mais o que entendiam por ser cidadão. As repostas do primeiro ano, bem mais presentes, apresentavam concepções sem muita argumentação, os alunos do terceiro ano, apresentaram em algumas colocações argumentações, entretanto ainda poucas, logo, poucos se destacaram, algumas detinham repostas pontuais sem especificações e majoritariamente incompletas. Isso nos faz refletir, que os termos apesar de presentes no

nosso cotidiano, não são conhecidos, internalizados em nossas práticas, em nossos conhecimentos. As colocações postas dão uma dimensão sobre o fato que os alunos entendem determinados elementos que estão presentes na questão, entretanto, como, de qual maneira se exerce, foram colocações pessoais e não dentro de uma concepção política.

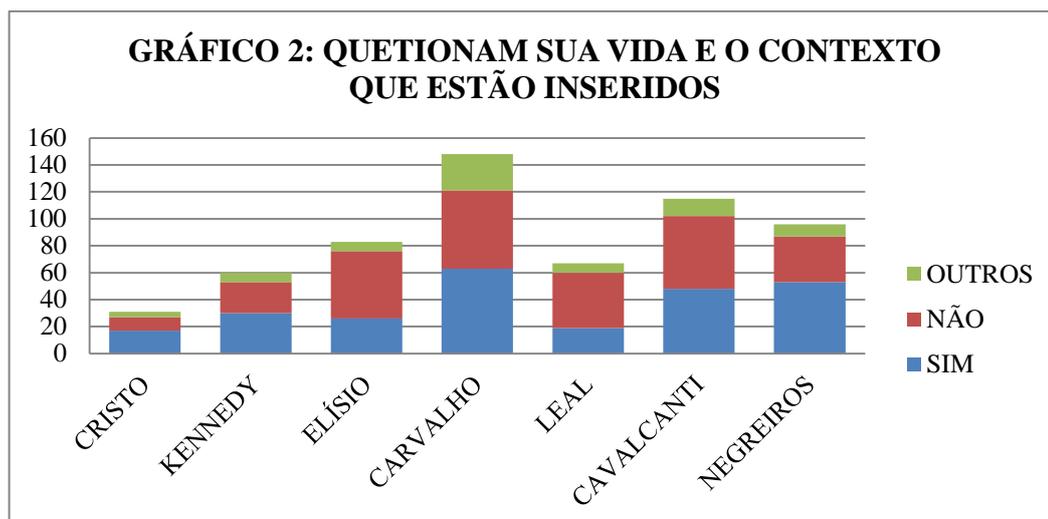
Algumas respostas coletadas:

- Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ter direitos civis e acima de tudo, buscar uma sociedade melhor para todos, a fim de que exista mais liberdade, justiça e solidariedade (2º ano - KENNEDY);
- Cidadão é qualquer individuo cuja exerça por meio de um poder, estado ou decreto seus direitos e deveres. A cidadania vem a falar quando algo está de errado e a mesma venha se mobilizar por aquilo que tem. Um cidadão politizado não é aquele que está manipulável a um partido político, mas um ser que deve ter o que merece (3º ano - CARVALHO);
- Cidadão é ser uma pessoa que faz parte das decisões do seu representante. Ou seja, pesquisar se está correto ou não o eleitor pelos seus direitos (3º ano - CRISTO);
- Ser cidadão é saber dos seus direitos e viver sobre as regras exercidas pela sociedade. Votando e dando a sua opinião. É colaborar produtivamente para a sociedade e conhecendo seus direitos e deveres (2º ano - ELÍSIO);
- Ser cidadão é conviver numa sociedade unida, procurar conhecer seus direito e deveres no dia a dia. Devemos ter e usar toda nossa educação e devemos procurar ser um cidadão politizado (1º ano - LEAL).

Pergunta 3: Você se questiona sobre sua vida e o contexto no qual está inserido? Se afirmativo o que você pensa?¹³

Nesta questão, as escolas Kennedy e Cavalcanti apresentaram o maior número de respostas em branco. Diante das respostas obtidas, os alunos deixaram claro que questionam sua vida, mas pontuando, por vezes, repostas suscitas. A escola Carvalho foi a que mais respondeu esta pergunta ao mesmo tempo em que apresenta um índice de negação, na qual as escolas Elísio, Leal e Cavalcanti deixam visíveis. Algumas respostas destacaram a preocupação com o futuro por uma parcela pequena dos alunos, como também, a questão da percepção sobre a existência da desigualdade. Alguns alunos pontuaram não questionar suas vidas por acharem boas, ou por não entender que questionar é perceber nossa condição de estar sobre um lugar, de habitar, de socializar, discutir, ter direito de expressar. As escolas integrais tiveram um maior número de afirmação quanto à pergunta, enquanto as regulares, ao contrário, apresentaram um índice alto de negação. No gráfico 2, destacamos um panorama diante das repostas coletadas.

¹³ Dos 745 questionários apurados, 135 alunos deixaram esta questão em branco, sendo 40 do Cavalcanti, 15 do Negreiros, 35 do Kennedy, 18 do Carvalho, 10 do Cristo, 11 do Elísio e 6 do Leal.



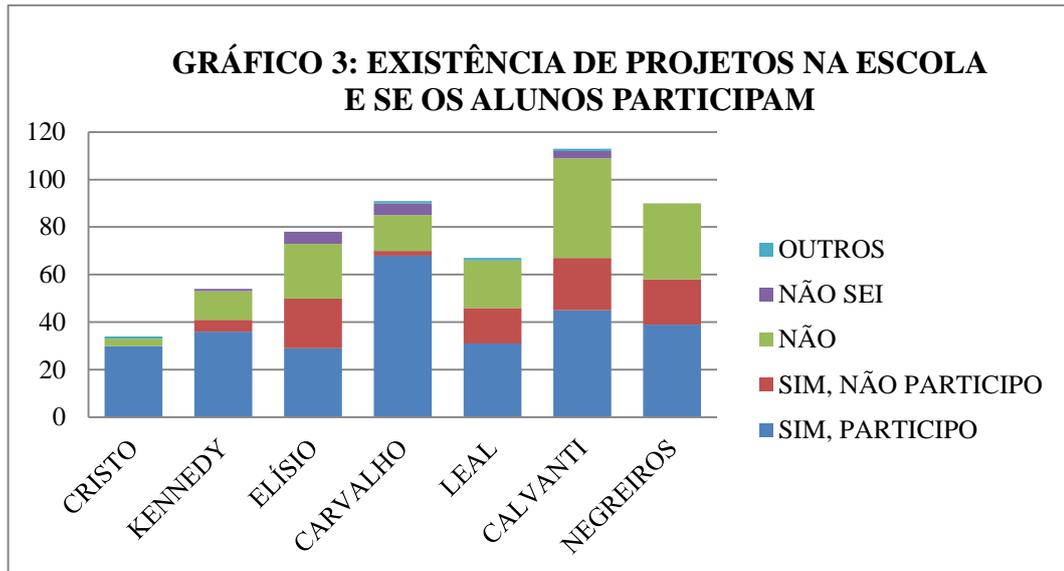
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Pensar sobre a vida, sobre o espaço em que vivemos é uma condição do indivíduo, de percepção sobre a sua própria existência. O questionamento se torna importante, pois vivemos em um sistema desigual, onde o acesso a elementos básicos e comuns a todos precisam ser afirmado, onde a condição de sujeito de um espaço, cidadão de um lugar precisa, por vezes, ser justificada.

Pergunta 4: Existem projetos na escola em que as matérias se relacionam ou iniciativas de professores? Você participa desses projetos?¹⁴

Os alunos responderam de forma objetiva estas perguntas: alguns apontaram projetos desenvolvidos em seus âmbitos, a exemplo do projeto sobre conhecer a cidade (escola Carvalho), onde há momentos em que os alunos saem da escola e vão conhecer a cidade na qual a instituição está presente, como também os lugares públicos e seus habitantes, na proposta de entender a identidade do lugar e os espaços simbólicos. Outros alunos apontaram sobre a existência do Café geográfico (escola Negreiros) na qual existe de forma regular, um momento de discussão sobre temas da atualidade em que os mesmos destacaram gostar de participar. Pode-se observar que, na maioria das escolas, os alunos sabem da existência de projetos na instituição e participam (gráfico 3), mas é ainda possível que alunos desconheçam estes projetos. A escola Cristo, integral, e Carvalho regular, se destacam por apresentar maior número de afirmação de participação. Os alunos da escola Kennedy e Cavalcanti foram às instituições que mais deixaram de responder a questão.

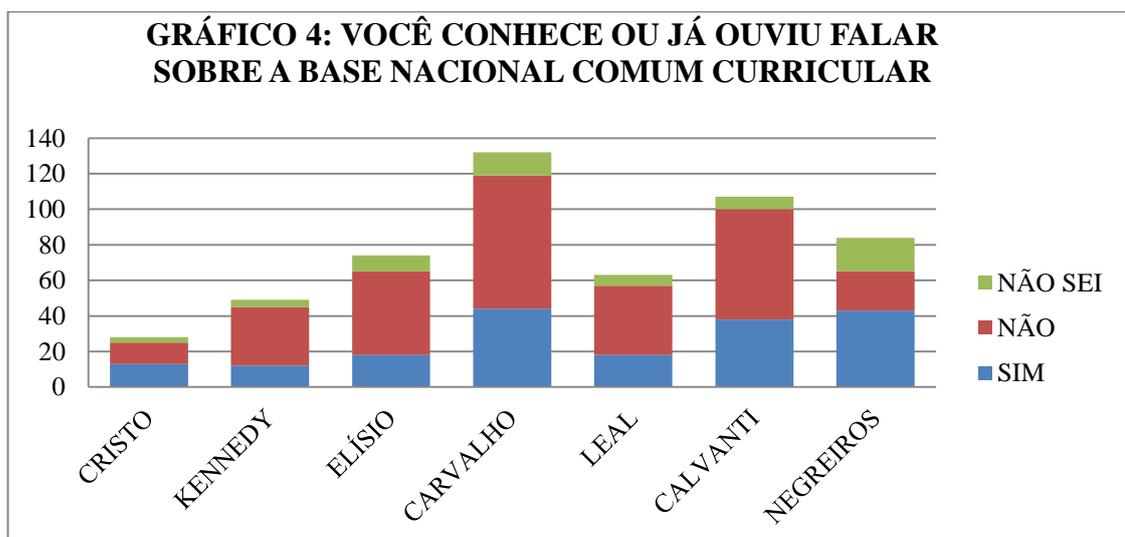
¹⁴Dos 745 questionários apurados, 161 alunos deixaram esta questão em branco, sendo 44 da Escola Cavalcanti, 20 da Negreiros, 42 do Kennedy, 20 do Carvalho, 16 do Elísio, 13 do Cristo e 6 do Leal.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Pergunta 5: Você conhece ou já ouviu algo sobre as propostas da Base Nacional Comum Curricular/Reforma do Ensino Médio? Se afirmativo, o que você sabe e pensa a respeito?¹⁵

Nesta questão, foi observado que grande parte dos alunos não ouviram falar sobre a BNCC (gráfico 4), outra parte destacou conhecer, entretanto, não argumentaram a respeito, constatando uma lacuna em algumas respostas com poucas explicações sobre o fato do que seria o novo currículo. Apenas as escolas Carvalho e Negreiros apresentaram algumas repostas mais condizentes com a pergunta. Isso demonstra a falta de consulta aos discentes, sobre sua imposição no espaço escolar, na qual os alunos desconhecem e estão destinados ao sistema curricular em que seu ensino-aprendizagem é decidido por outros.



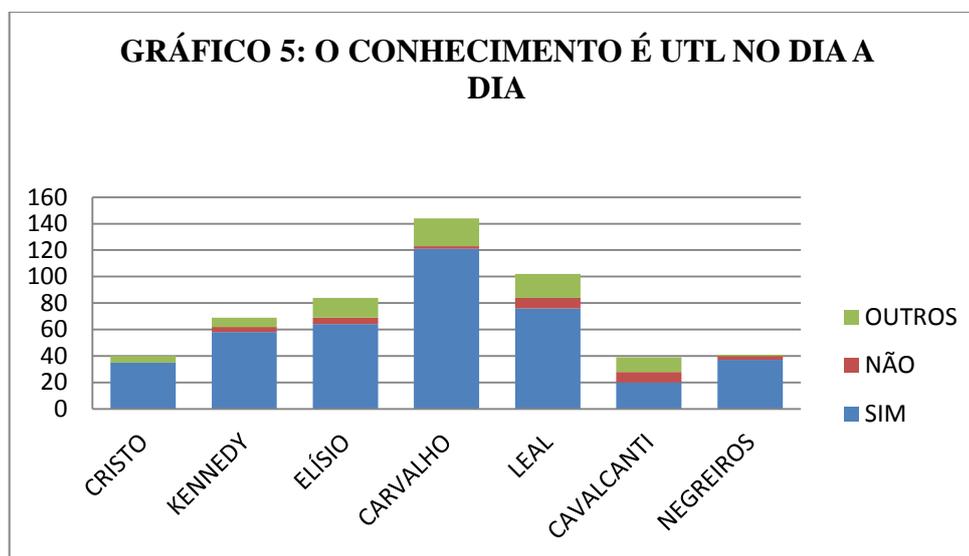
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

¹⁵ Dos 745 questionários apurados, 191 deixaram esta questão em branco, sendo 45 da Escola Cavalcanti, 25 do Negreiros, 48 do Kennedy, 31 do Carvalho, 20 do Cristo, 12 do Leal e 10 do Elísio.

Este dado reafirma a ideia da falta de consulta à comunidade escolar e a imposição de um conhecimento sem qualquer relação com aqueles que estão diretamente ligados às finalidades da organização curricular. Ou seja, acaba que “alguém dita às regras” e sem processo de consulta ou ação democrática, se determina o que deve ser seguido. O desconhecido afeta, quando não compreendido e apresentado a um processo educativo sem reponsabilidade com a sociedade, como também, suas ideias e questões, uma verdadeira ilusão de que a educação pública é *locus* de discussão coletiva.

Pergunta 6: O que você estuda lhe é útil no dia a dia (ou pelo menos em parte)? Como ou em que?¹⁶

As repostas a esta questão foram sucintas e objetivas em sua maioria (gráfico 5), porém incompletas, deixando uma lacuna de como este conhecimento é útil. Alguns entre os que abordaram destacaram a importância de se conhecer o espaço, refletir. Foi possível perceber que os mesmos tem noção sobre a importância do que aprendem na escola em sua vida, seja na disciplina pesquisada, seja em outras. Em algumas repostas, a questão da utilidade da ciência geográfica foi destacada, mas em relação à disciplina de filosofia, os alunos destacaram que não sabiam a sua finalidade, no que a mesma ajudaria no seu dia a dia.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Dessa maneira, segundo Bauman (2005), saber também é uma forma de escolher. Assim, falar de política na escola é um dever, um compromisso social, pois reeducar nossos

¹⁶ Dos 745 questionários apurados 55 alunos deixaram esta questão em branco, sendo 12 da Escola Cavalcanti, 23 do Kennedy, 7 Carvalho, 5 do Cristo e Elísio e 3 do Leal.

sentidos para melhor apreciar e entender o contexto em que estamos é tarefa de todos e também da Geografia. A escola é o lugar de reflexão sistematizada “ignorar o legado da nossa cultura hegemônica (branca, cristã heterossexual) não vai capacitar nossos alunos a serem melhores leitores do mundo. A contradição faz parte de nossa existência e a polêmica faz parte de uma escola” (KAERCHER, 2014, p. 48).

A escola é um espaço de formação política, um lugar na qual aprendemos e temos esperanças de sairmos transformados e conquistamos um mundo mais humano. Acreditamos nisso e precisamos realizar tal ato, pois para que todos possam existir, precisamos resistir às demandas mercadológicas que possam descredibilizar o potencial coletivo da sociedade. A prática docente também é uma prática política: são necessários docentes engajados, um espaço escolar democrático e em condições melhores à educação básica, pois a escola potencializa e traz vida, humaniza o espaço e os lugares, por isso, o currículo sozinho não funciona, ele precisa ser validado juntamente com o sujeito para que a escola não seja território de morte e de alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é um privilégio e uma oportunidade para poucos, por isso, falar em educação, lutar por educação pública e de qualidade acarreta a importância de uma base teórica e também, a experiência prática para a sua defesa. Esta pesquisa veio ressaltar a importância de que ser cientista, requer compromisso, responsabilidade e contribuição social do que está a pesquisar. Assim, destaca a relação que o ensino superior e o ensino básico precisam urgentemente estabelecer, comunicação e apoio, principalmente, diante destas novas conjunturas políticas.

A Geografia é uma ciência da existência, da percepção e crítica da realidade negada, desassociada do sujeito e do cidadão. Apresenta-se juntamente com a Filosofia no modo de pensar o real em uma escala de ação que deva partir do local ao global. Uma escala do exercício da práxis, onde possamos contribuir com a política sendo cidadãos politizados. Ser cidadão é ser resistência na participação em prol dos direitos que foram conquistados e que agora se tornam mais preponderantes ao ideário neoliberal. A consciência social deve ser restaurada, nossa responsabilidade coletiva aguçada e nossos princípios resignificados a importância de vida, ou melhor, do bem-viver. Politizar-se é uma oportunidade a todos. Ir “contra corrente” em um mundo que menospreza o pensar e o ser de forma lógica, no cotidiano de uma “Vida Severina”¹⁷, é contradizer as ideias naturalizadas sobre os ideais de justiça e de esperança trajados como insuficientes.

Precisamos validar as nossas propostas em prol de uma sociedade em que aguce o conhecimento que liberta que constrói e que humaniza os indivíduos. O trabalho expõe que quando não existe crítica, discussão sobre assuntos que regem nosso viver, não construímos argumentos sólidos, opiniões claras e discussões para criticar ou mesmo explicar que vivemos em um sistema que menospreza e não se apresenta como tal, mas a uma lógica que o domina. Para que possa se cumprir uma democracia eficiente, é preciso que o saber seja desenvolvido, despertado, pois valores precisam ser para todos, assim como os direitos, precisamos validar uma democracia verdadeiramente participativa e não uma influência institucionalista, fundamentalista ou tecnocrata.

As pesquisas realizadas demonstram que os métodos, os objetivos, o processo de ensino-aprendizagem promovidos pelos docentes, articulados pelos discentes e absorvidos por ambos, estão inter-relacionados, com as demandas, o ambiente, as novas reformas, a realidade política, social, estrutural em que a educação se sustenta. É necessária a formação política,

¹⁷ Em referência e analogia ao livro *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto.

humana e cidadã do indivíduo. É inconcebível acreditar, que as coisas mudem se não houver a devida atenção aos currículos que articulem a vida, aos projetos que despertem o olhar social, a criticidade, o envolvimento e atuação do aluno nas mudanças educacionais, que devem melhorar o processo e não regredir.

Desse modo, fica evidente que quando não há participação, não há mudança. Os ideais se tornam mais resistentes quando a população desconhece seus próprios direitos e deveres. O que acontece é que o discurso de que as coisas são como devem ser, o discurso dócil de que a democracia neoliberal vai favorecer a todos deve ser reanalisado e isso se faz por meio da mobilização e das esferas de participação, sendo a escola uma dessas esferas, o lugar que precisa ter atenção, pois o saber que liberta também aprisiona, o saber que empodera também aliena. Todos precisamos nos unir não contra um sistema, mas em prol de um mundo que promova direitos e dignidade, participação e responsabilidade, que na verdade, seja humano.

Ser cientista, dentro do processo de graduação e contribuir com a ciência, por meio da Geografia, é uma experiência ímpar e fantástica dentro da academia, viável a compreensão do nosso papel enquanto geógrafos e geógrafas e docentes em formação, pois os saberes construídos foram válidos as concepções que favoreceram o desenvolvimento subjetivo, intelectual e espacial do que nos cerca, pois tal conhecimento é metodologia a prática, a caminhos de mudança, por isso a relação da Geografia com o pensamento filosófico é uma proposta que articulou e objetivou dá voz aos sujeitos e de suas ações práticas, como também seus clamores e contrapontos.

O desenvolvimento e envolvimento desta pesquisa manifesta a responsabilidade e o compromisso que todos temos com a educação brasileira, na verdade, com o futuro que se está a construir, pois é urgente o despertar, uma vez que a desinformação, a pouca conscientização, o desamor e a ignorância já marcam a conjuntura atual no Estado brasileiro, não podemos deixar a educação sucumbir, as políticas públicas e os direitos desmoronarem: vidas foram perdidas por causas necessárias e não podemos autenticar ainda mais estas ações sórdidas, egoístas. Logo, em um país onde a cor, a condição social e tolerâncias são entendidas como normais e alvo de carências e problemas sociais, reafirmadas pelos discursos excludentes, seja pelo representante do país ou do município em que estamos incorporados, precisam ser questionadas e refutadas. Precisamos e devemos ser luta, ser voz, ser causa de ruptura, devemos ser os verdadeiros cidadãos que a muito tempo se clama e se procura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Renovações curriculares para o ensino de geografia – onde ficam os conhecimentos docentes. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes de (Org.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; LEITE, Cristina Maria Costa; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Currículo e ensino de Geografia: um diálogo a ser posto. In: ALVES, Adriana; KHAOULE, Anna Maria Kavacs (Org.). **A geografia no cenário das políticas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017.

AZEVEDO, Daniel Abreu de. Por uma geografia escolar verdadeiramente política. In: AZEVEDO, Daniel Abreu de; MORAES, Marcelo Alonso. **Ensino de geografia: novos temas para a geografia escola**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 47-73.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **Escola, cotidiano e lugar: a formação do Profissional de Geografia - o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. Boa Vista: **ACTA Geográfica**, 2017. p. 82-100

CALLAI, Helena Copetti. Educar para a formação cidadã na escola. **XIII Colóquio Internacional de Geocrítica: el control del espacio y los espacios de control**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.

CALLAI, Helena Copetti; ZENI, Bruna Schindwein. **A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos**. Barcelona: Teoria e sociedade, n. 19.1, 2011. p. 66-81.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico escola e seus arredores- descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação geográfica: reflexões e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. **XIII Colóquio Internacional de Geocrítica: el control del espacio y los espacios de control**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo. Ática, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: _____; CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

COSTELLA, Roselane Zordon. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 50-61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2005.

GENTILLI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. **Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba: CRV, 2016.

GOODSON, Ivon F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KAERCHER, Nestor André. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014. p. 17-49.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira. Contribuições epistemológicas e teóricas para a formação do pensamento geográfico no ensino. In: ALVES, Adriana Oliveira; KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **A geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: Alfa, 2017. p. 33-56.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena historia crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia de espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Reformas Curriculares, políticas públicas e ensino de Geografia: Reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, Camila Santos de Paula; BUENO, Mírian Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (Org.). **Conhecimentos da geografia**: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda Paganelli; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUAINI, Massimo. **A construção da geografia humana**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

REGO, Nelson. Neoliberalismo e educação pública: combinações entre o dito e o não dito. In: SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes et al (Org.). **Geografia e conjuntura brasileira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro. O ensino de Geografia como Hermenêutica instauradora. In: REGO, Nelson et al (Org). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 275-310.

ROCHA, Genyton Odilon Rêgo da. O currículo oficial para o ensino de geografia: as prescrições oficiais do Estado Brasileiro (1995-2010). In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUFPG, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Esquerdas do mundo, uni-vos**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Unesp, 2004.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de geografia do Ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria et al (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

TOMASSY, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SUBMETIDO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS



Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Humanidades Osmar de Aquino
Departamento de Geografia
Curso de Licenciatura Plena em Geografia
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC
Projeto ENSINO DE GEOGRAFIA E FILOSOFIA: continuando as indagações sobre a
criticidade na formação docente e a questão do currículo na perspectiva socioespacial das
escolas públicas no Agreste paraibano
Professor Luiz Arthur Pereira Saraiva e Aluna bolsista PIBIC Francinalda Maria da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES DAS ESCOLAS

1. Geografia para quê e para quem?
2. Filosofia para quê e para quem?
3. Sua formação é em Geografia? Por que você cursou Geografia? Opção, alternativa?
4. Sua formação é em Filosofia? Por que você cursou Filosofia? Opção, alternativa?
5. Você busca estar informado/a sobre as tendências e avanços recentes da Filosofia?
6. Você busca estar informado/a sobre as tendências e avanços recentes na ciência geográfica?
7. Como você alimenta seus saberes e conhecimentos ao longo do ano letivo?
8. Que tipo de Geografia você pensa que promove?
9. Que tipo de Filosofia você pensa que promove?
10. Você aprende com seus alunos? Se afirmativo, como ou em que sentido?
11. Você acha que cada ser tem sua própria identidade? Se afirmativo, como ela se expressa?
12. É necessário fazer uma investigação sobre os alunos e seus cotidianos? Você realiza tal investigação?
13. Como você pensa que seu aluno aprende?
14. Como lidar com as opções quanto aos conteúdos? Você consulta a comunidade escolar ou apenas cumpre o plano de curso?
15. Qual(is) o(s) objetivo(s) das suas aulas?

16. Qual(is) a(s) sua(s) metodologia(s)?
17. Você crê que sua aula é significativa para o aluno, fazendo-o refletir sobre sua existência?
18. Você faz autocrítica de suas aulas e de sua didática? Com que frequência?
19. Você pergunta aos seus alunos sobre temas atuais possíveis para abrir um diálogo? Quais temas são abordados com mais frequência?
20. Você procura abordar questões do(s) cotidiano(s)? Quais, por exemplo?
21. Você direciona a Geografia para o contexto local?
22. Você direciona a Filosofia para o contexto social?
23. Quais recursos você utiliza? E quais outros saberes, além dos obtidos em sua formação?
24. Você alcançou as expectativas sobre sua ideia de ser professor lá no início da docência? Continua a alcançá-las ou as muda temporariamente?
25. Existem projetos ou iniciativas dos/das docentes na escola em que as disciplinas se relacionem? Você participa desses projetos?
26. Como você tem acompanhado as políticas públicas educacionais no Brasil recente?
27. Do seu ponto de vista, o que é currículo e qual a sua importância?
28. O que você pensa sobre o novo currículo de Geografia proposto pela Base Nacional Comum Curricular? Há alguma crítica sua à nova proposta?
29. Você tem acompanhado ou acompanhou a proposta da Reforma do Ensino Médio? O que você acha desta nova proposta quanto ao campo da Geografia/Filosofia nessa reforma? Há alguma crítica sua à nova proposta?
30. Houve alguma discussão no âmbito escolar sobre a proposta ou apenas sua apresentação? Como está sendo a sua inserção?
31. Em comparação ao currículo anterior, você percebe mudanças? Em quais dimensões?
32. Como você, enquanto docente, se vê nessa nova proposta de currículo? E como você enxerga o seu aluno?
33. O ensino-aprendizagem, nessa proposta, estaria mais engajado do ponto de vista político? Em quais perspectivas?
34. Do seu ponto de vista, as propostas detêm conhecimentos que viabilizem a motivação pedagógica e promovam ações de mudança mediante os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais?

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO APLICADO ENTRE ALUNOS DA ESCOLA



Universidade Estadual da Paraíba
 Centro de Humanidades Osmar de Aquino
 Departamento de Geografia
 Curso de Licenciatura Plena em Geografia

Projeto ENSINO DE GEOGRAFIA E FILOSOFIA: continuando as indagações sobre a criticidade na formação docente e a questão do currículo na perspectiva socioespacial das escolas públicas no Agreste paraibano

Professor Luiz Arthur Pereira Saraiva e Aluna bolsista PIBIC Francinalda Maria da Silva

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS E ALUNAS DAS ESCOLAS

1. Para que servem os estudos de Filosofia e Geografia?

2. O que você estuda lhe é útil no dia a dia (ou pelo menos em parte)? Como ou em quê?

3. Você se questiona sobre sua vida e o contexto no qual está inserido? Se afirmativo, o que você pensa a respeito?

4. Você procura saber se uma informação na mídia e/ou internet é verídica antes de propagar?

5. O que é ser cidadão? Como se exerce a cidadania? O que se entende por seu um “cidadão politizado”?

6. Quais os meus direitos? Quais os meus deveres?

7. O que você entende por democracia?

8. Como eu me vejo na sociedade? Qual o meu espaço e o que agrego a ele?

9. O que você entende por normalidade e o que é normal? O que é ser diferente e o que é ser igual?

10. Existem projetos na escola em que as matérias se relacionem ou iniciativas de professores? Você participa desses projetos?

11. Você conhece ou já ouviu algo sobre as propostas da Base Nacional Comum Curricular/Reforma do Ensino Médio? Se afirmativo, o que você sabe e pensa a respeito?

12. Pela sua vivência e conhecimento, o que você pensa sobre a educação brasileira atual?

APÊNDICE 03 – REGISTRO FOTOGRÁFICO DAS ESCOLAS VISITADAS



Imagem 1: Fachada da Escola Bezerra - Dona Inês/ PB (2018).



Imagem 2: Entrevista com o docente de Geografia na Escola Carvalho – Belém/PB (2019).



Imagem 3: Aplicação de Questionários na Escola Carvalho – Belém/PB (2019).



Imagem 4: Fachada da Escola Carvalho – Belém/PB (2019).

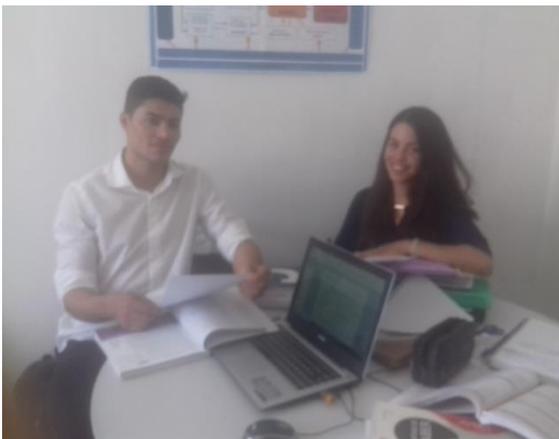


Imagem 5: Entrevista com o docente de Geografia da Escola Carvalho- Belém/PB (2019).



Imagem 6: Entrevista com a docente em Filosofia da Escola Elísio-Belém/PB (2019).



Imagem 7: Organização com os docentes da Escola Cristo da aplicação dos questionários aos alunos na instituição- Guarabira/PB (2019).



Imagem 8: Entrevista com o docente de Geografia da Escola Kennedy- Guarabira/PB (2019).



Imagem 9: Entrevista com o docente em Geografia da Escola Carvalho/Belém-PB (2019).



Imagem 10: Fachada da Escola Leal/Pirpirituba-PB (2019).



Imagem 11: Aplicação de questionários na Escola Kennedy - Guarabira/PB (2019).



Imagem 12: Entrevista com o docente de Geografia e Filosofia da Escola Leal – Pirpirituba/PB (2019).



Imagem 13: Aplicação de questionários na Escola Leal – Pirpirituba/PB (2019).



Imagem 14: Aplicação de questionários na Escola Elísio – Belém/PB (2019).



Imagem 15: Aplicação de questionários na Escola Bezerra - Dona Inês/PB (2018).



Imagem 16: Aplicação de questionários na Escola Negreiros – Bananeiras/PB (2018)