



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**PAULIANE GONÇALVES MORAES**

**OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**VITÓRIA**

**2020**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

PAULIANE GONÇALVES MORAES

OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão.

Financiamento: FAPES

VITÓRIA

2020

INCLUIR FICHA CATALOGRÁFICA

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFES**

PAULIANE GONÇALVES MORAES

**OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA**  
**HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Vitória, 11 de fevereiro de 2020.

Profa. Dra. Ana Carolina Galvão - Orientadora \_\_\_\_\_

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Prof. Dra Sandra Soares Della Fonte - Membro Titular \_\_\_\_\_

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Profa. Dr. Lucas André Teixeira - Membro Titular \_\_\_\_\_

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

## AGRADECIMENTOS

Durante a produção deste trabalho transpus obstáculos, apropriei-me de conhecimentos e fortaleci laços. Para que tudo isso fosse possível contei com pessoas importantes. Assim, meus agradecimentos:

À professora Ana Carolina Galvão, meu respeito e admiração. Foi, desde 2011, minha referência de profissionalismo, luta e dedicação. Pessoa única que se destacou em meu percurso formativo e de muitos outros alunos desde que chegou à Universidade Federal do Espírito Santo. Sua orientação transcendeu a produção acadêmica e se tornou também referência de batalha.

À Professora Dra. Sandra Soares Della Fonte e ao Professor Dr. Lucas Teixeira – este, pelos apontamentos realizados quando esta pesquisa ainda era construída; suas contribuições foram fundamentais para o avanço e aprimoramento deste trabalho –, ambos membros da banca, pela disposição em contribuir com esta pesquisa.

À Professora Dra. Gilda Cardoso de Araújo e ao Professor Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior pelas contribuições no momento da qualificação deste trabalho. Grandes referências que se destacam no cenário educacional.

À FAPES – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo –, agradeço a bolsa concedida.

Ao meu companheiro de vida, Victor, um dos maiores incentivadores para que eu avançasse nos estudos. Essa produção contou com sua colaboração e incentivo constante. E, eu, com sua parceria nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares, que se mostraram compreensivos em todos os momentos de ausência em virtude dessa produção. Em especial, agradeço à Rose e à Lú pelo companheirismo nos momentos mais complexos da minha vida ao longo desse trabalho. Gal e Bia por sempre me ouvirem, pelas conversas descontraídas e risadas. E a minha mãe, por sonhar com nossa formação e lutar para que ela se concretizasse. Mãe, essa produção também é sua!

Ao “Quarteto PHC”, composto por quatro estudantes cheios de dúvidas, ansiedades e muitos questionamentos. Luana Figueiredo, Juliano de Almeida Rabujah e Miriam Henrique, companheiros de toda hora, nosso encontro em virtude do mestrado foi uma dádiva. A parceria com vocês transcendeu a produção. Desejo que esses laços permaneçam!

Ao camarada Vinícius Machado, sempre disposto a ajudar. Um camarada que também se destacou como referência de luta.

Ao camarada Vinicius Xavier, pela paciência, amparo e disposição em me auxiliar ao longo do caminho. Uma amizade fruto desse trabalho que quero levar para vida. Por mais camaradas como você!

Ao amigo e companheiro de trabalho Pedro Razales Dominczak que pacientemente também me auxiliou nas dúvidas e inseguranças com relação a essa produção.

Ao amigo e companheiro de trabalho André Jacinto pela parceria de sempre, pelos inúmeros cafés que tomamos juntos em meio a devaneios e indagações. Obrigada pelas preciosas contribuições.

À Grazielly, diretora da Escola Estadual Marinete de Souza Lira, pelo incentivo e apoio, fundamental para que eu chegasse ao fim dessa etapa.

À classe trabalhadora desse país que tem sofrido constantemente com o avanço do neoliberalismo e os ataques ao conhecimento historicamente produzido.

*Liberdade – essa palavra que o sonho humano alimenta;  
que não há ninguém que explique, e ninguém que não  
entenda!*

Cecília Meireles

*Mesmo na noite mais triste  
em tempo de servidão,  
há sempre alguém que resiste,  
há sempre alguém que diz não.*

Manuel Alegre

MORAES, Pauliane Gonçalves. **Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica: uma análise do ensino de geografia.** 2020. 143 Fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

## RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa foi a relação entre o ensino de geografia e o currículo da educação escolar, tendo como referenciais empíricos os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP). O intuito foi avaliar os avanços e limites das propostas curriculares de Geografia das redes públicas municipais de ensino de Cascavel (PR) e de Bauru (SP) para o avanço da pedagogia histórico-crítica. Em termos específicos, identificar como as propostas curriculares de Geografia em Cascavel (PR) e em Bauru (SP) incorporaram a pedagogia histórico-crítica; verificar se havia diferenças e similitudes entre essas propostas curriculares; elucidar qual concepção de Geografia se revelava nas propostas desses materiais para pensar o ensino de Geografia. O método foi o materialismo histórico dialético, coadunando com análise documental dos municípios e estados em questão. O direcionamento da pesquisa se deu a partir da compreensão de que o ensino crítico forma seres humanos críticos; por sua vez, pode direcionar a emancipação coletiva e individual. Para tanto, os principais referenciais teóricos consistiram em: Duarte (1994; 2001; 2001a; 2011; 2016), Marx (2004; 2007; 2008; 2011; 2013), Saviani (2008; 2013; 2011;) e Gama (2015). O currículo do município de Bauru (SP) avançou em certa medida; ainda assim, foi limitado no que se refere à elaboração curricular baseada na pedagogia em questão. Mesmo diante das limitações administrativas e históricas expostas nessa pesquisa, considera-se que as elaborações curriculares foram avanços importantes em direção à sociedade livre, de humanos emancipados e socialmente iguais. Contribuições fundamentais para colaborar com o acúmulo de conhecimento da humanidade e interligação de todos à sua própria história: a história de uma humanidade emancipada.

**Palavras-chave:** Pedagogia histórico-crítica. Currículo. Geografia Crítica.

## ABSTRACT

The object of study of this research was the relation between the teaching of geography and the school education curriculum, having as empirical references the curriculums of Cascavel (PR) and Bauru (SP). The aim was to evaluate the advances and limits of the Geography municipal curricular proposals of public schools in Cascavel (PR) and in Bauru (SP) for the advancement of historical-critical pedagogy. In more specific terms, to identify how the curricular proposals of Geography in Cascavel (PR) and Bauru (SP) incorporated the historical-critical pedagogy; to check if there were differences and similarities between these curricular proposals; to elucidate which conception of Geography was revealed in the proposals of these materials to think about the teaching of Geography. The method was dialectical historical materialism, consistent with documentary analysis of the municipalities and the states in question. The direction of the research was based on the understanding that critical education forms critical human beings; in turn, it can direct collective and individual emancipation. Therefore, the main theoretical references consisted of: Duarte (1994; 2001; 2001a; 2011; 2016), Marx (2004; 2007; 2008; 2011; 2013), Saviani (2008; 2013; 2011) and Gama (2015). The curriculum of the municipality of Bauru (SP) has advanced to some extent; even so, it was limited in terms of curriculum design based on the pedagogy in question. Even in view of the administrative and historical limitations exposed in this research, it is considered that the curricular elaborations were important advances towards the free society, of emancipated and socially equal humans. Fundamental contributions to collaborate with the accumulation of knowledge of humanity and the interconnection of all to their own history: the history of an emancipated humanity.

**Keywords:** Historical-critical pedagogy; Curriculum; Critical Geography;

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIN – Agência Brasileira de Inteligência  
AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros  
ANDE – Associação Nacional de Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CENEPP – Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas  
CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNG – Conselho Nacional de Geografia  
CONAFEP – Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil  
EUA – Estados Unidos da América  
FENOE – Federação Nacional de Orientadores Educacionais  
FENASE – Federação Nacional de Supervisores Educacionais  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GAECO – Grupo Especial de Combate ao Crime Organizado  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MPB – Movimento Pela Base Nacional Comum  
MS – Mato Grosso do Sul  
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PEA – População Economicamente Ativa  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PHC – Pedagogia Histórico-crítica  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PNS – Programa de Nutrição e Saúde  
PODE – Podemos  
PPP – Projetos Político-Pedagógicos  
PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná  
PR – Paraná  
PROAB – Programa de Abastecimento em Áreas Urbanas de Baixa Renda  
PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná  
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança  
PRONAN – Programa Nacional de Alimentação e Nutrição  
PROUNI – Programa Universidade Para Todos  
PSC-RJ – Partido Social Cristão do Rio de Janeiro  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PSDC – Partido Social Democrata Cristão  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SP – São Paulo  
SEED-PR – Secretaria Estadual de Educação  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SME – Secretaria Municipal de Educação de Bauru  
SNE – Sistema Nacional de Educação  
STF – Supremo Tribunal Federal  
TPE – Todos Pela Educação  
UCL – Institute of Education Londres  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidades de São Paulo

WASHINGTON, D.C. – Washington, Distrito de Colúmbia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. PARA ALÉM DA SUPERFICIALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	19
<b>1.1 Neoliberalismo: Institutos privados e educação</b> .....	19
<b>1.2 Limites do ensino de Geografia</b> .....	29
<b>1.3 O jogo de sombras da BNCC: (im)possibilidades críticas</b> .....	35
<b>1.4 A Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino de Geografia</b> .....	42
<b>2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA UM CURRÍCULO CRÍTICO</b> .....	52
<b>2.1 Educação como Trabalho e Formação Humana</b> .....	52
<b>2.2 O Conhecimento Clássico como Fundamento do Currículo de Geografia na     Perspectiva Histórico-Crítica</b> .....	59
<b>3. PROCESSO HISTÓRICO DE ADOÇÃO E CRIAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP)</b> .....	70
<b>3.1 Cenário Brasileiro Pós-Ditadura e Implicações na Educação</b> .....	70
<b>3.2 O Contexto Político-Econômico no Estado do Paraná: Governos do Partido do     Movimento Democrático Brasileiro</b> .....	79
<b>3.3 O Contexto Político-Econômico Pós-Ditadura no Estado de São Paulo</b> .....	100
<b>3.4 Os Princípios Curriculares Adotados na Perspectiva Histórico-Crítica</b> .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131

## INTRODUÇÃO

A educação constitui-se campo de muitos debates. No Brasil, no final dos anos 1970, iniciaram-se as primeiras proposições e discussões acerca de uma teoria específica de cunho crítico não reprodutivista, ou seja, que não favorecesse a reprodução dos problemas sociais (SAVIANI, 2013). Nesse período, marcado por debates e abertura política brasileira, surge a chamada pedagogia histórico-crítica, sendo seu precursor o professor e pesquisador Dermeval Saviani. Em levantamento bastante conhecido que realizou sobre as pedagogias vigentes no país, ele ressaltou contribuições, limites e contradições de cada uma, a fim de aprofundar o conhecimento no campo educacional, âmbito social de extrema relevância para a promoção de uma sociedade igualitária.

A pedagogia histórico-crítica é tributária do materialismo histórico-dialético, pautando-se, desde seu surgimento, pela defesa da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas, para que todo indivíduo possa compreender a realidade (DUARTE, 2016). Desde então, a pedagogia histórico-crítica vem sendo discutida e aprimorada. Sempre fiel aos seus pressupostos teórico-metodológicos, é considerada uma teoria atuante e que recebe contribuições de vários outros pesquisadores (SAVIANI, 2013). Para Duarte (1994), sua construção é coletiva e ainda está em andamento, argumentação corroborada por seu próprio fundador (SAVIANI, 2011a).

Os trabalhos já elaborados prepararam terreno fértil para novos debates no campo da educação, por exemplo, ao identificar como se delineia a proposta curricular no âmbito dessa pedagogia, o que permite melhor compreendê-la, ressaltando suas possíveis contribuições e promovendo reflexões a respeito do processo de ensino nela pautado. Em relação a isso, Saviani (2009) sublinha a importância da apropriação das formas de conhecimento historicamente mais desenvolvidas e a necessidade de questionar e lutar contra propostas pedagógicas que não colaboram para a emancipação dos educandos. Para tanto, é necessário nos desdobrarmos na compreensão do que deve ser ensinado.

Duarte (2016) argumenta que, para a seleção dos conteúdos dentro do currículo, o critério a ser levado em consideração é o desenvolvimento do sujeito. Assevera, ainda, que a história do gênero humano tem sido perpassada por contradições geradas pela luta de classes. Dessa forma, tomar posição diante dessa luta requer discutir e pensar os currículos. Em tal perspectiva, ensinar é lutar por uma concepção de mundo, advoga Duarte (2016). Do mesmo modo, acreditamos que o papel da educação escolar se constitui como uma luta pelo desenvolvimento de uma concepção de mundo que favoreça a transposição dos limites da

visão capitalista e a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos, avançando em direção ao que propõe o materialismo histórico-dialético.

Diante de tal perspectiva, nosso **objeto de pesquisa** foi a relação entre o ensino de geografia e o currículo da educação escolar, tendo os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) como referenciais empíricos da pesquisa, a fim de responder a seguinte questão: como os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) se apropriaram da pedagogia histórico-crítica no que tange ao ensino de geografia? Tal questionamento emanou da ausência de um currículo crítico de Geografia no âmbito nacional, pautado na pedagogia histórico-crítica, e pela atual desobrigação e diluição dessa disciplina do nível médio de ensino – juntamente com demais disciplinas como Filosofia, Sociologia e História –, diluindo as especificidades de seus conteúdos e ensino. Ademais, este trabalho defende a manutenção e especificidade da Geografia Crítica no Ensino, além de fortalecer a luta e o enfrentamento da área de humanas, sem relativizar os conteúdos que foram historicamente construídos como ciência.

De tal modo, é de extrema importância nos contrapor ao atual obscurantismo instigado por figuras como o atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, e seus simpatizantes. O contexto atual tem contado, mais do que em outros períodos, com insultos diretos e constantes por esse grupo. Têm declarado ataques ao conhecimento elaborado e desprezo exponencial pelas conquistas alcançadas nos diversos campos do saber elaborado (história, filosofia, ciências etc.).

No campo da geografia, por exemplo, ganhou vulto o debate sobre o formato da terra. Questão há muito superada. Contudo, os conservadores reacionários ainda insistem no discurso e propagação de que o planeta Terra tem configuração plana, assim como negam os problemas ambientais. Sobre esta última questão, o discurso<sup>1</sup> de Paulo Guedes, atual ministro da economia, no Fórum Econômico Mundial em 21 de janeiro de 2020, em Davos, na Suíça, evidenciou sua falta de clareza a respeito do tema, também seu desprezo pela questão: “O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza. As pessoas destroem o meio ambiente porque precisam comer”. Sem considerar toda problemática envolta na questão da pobreza, como má distribuição de renda, por exemplo, o então ministro reduziu a questão ambiental a um fator único. E, ainda mais grave, lançou sobre a classe trabalhadora, que luta para sobreviver diariamente, a culpa pela degradação ambiental.

---

<sup>1</sup> G1. “O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza”, diz Paulo Guedes em Davos. In: **G1**, 21 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/21/o-pior-inimigo-do-meio-ambiente-e-a-pobreza-diz-paulo-guedes-em-davos.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Em julho de 2019, outro episódio envolvendo discurso superficial e infundado sobre a realidade, tomou os noticiários. O atual presidente negou o aquecimento global depois de participar de um evento militar na cidade do Rio de Janeiro, onde afirmou que apenas veganos se importam com questões ambientais, pois eles só comem vegetais<sup>2</sup>. Nesse contexto, em que o conhecimento científico deixou de ser a principal arma contra falácias, torna-se relevante insistir na socialização do conhecimento elaborado e complexo em suas diversas formas, em especial os avanços dos estudos da Geografia.

Fundamentados no materialismo histórico-dialético, o objetivo geral deste trabalho é **avaliar os avanços e limites das propostas curriculares de Geografia das redes públicas municipais de ensino de Cascavel e de Bauru para o avanço da pedagogia histórico-crítica**. Em termos específicos, o intuito é **identificar como as propostas curriculares de Geografia em Cascavel (PR) e em Bauru (SP) incorporam a pedagogia histórico-crítica; verificar se há diferenças e similitudes entre essas propostas curriculares; elucidar qual concepção de Geografia se revela nas propostas desses materiais para pensar o ensino de Geografia**. A importância de ressaltar as contribuições, limites e possibilidades de propostas curriculares baseadas nessa pedagogia, já implantadas, é o que nos permite continuar questionando o que tem sido transmitido à maioria da humanidade.

No campo da pedagogia histórico-crítica, três autores são considerados referência para este estudo por suas importantes contribuições à área específica do currículo: Malanchen (2016), Gama (2015) e Teixeira (2013). Como complementação, foram selecionados, a partir de levantamento bibliográfico em algumas bases de dados<sup>3</sup> – como o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – estudos sobre currículo de Geografia cuja produção tenha tido como referência a pedagogia histórico-crítica.

No sítio da Capes, foi realizada a busca avançada a partir dos termos<sup>4</sup> “currículo”, “geografia”, “ensino” e “pedagogia histórico-crítica”. Tais termos foram combinados utilizando-se o operador booleano “AND”. Nenhum tipo de filtro foi usado. Contudo, nesta

<sup>2</sup> GARCIA, Diego. Questão ambiental é para veganos que só comem vegetais, diz Bolsonaro. In: **Folha de São Paulo**, em 27 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/07/questao-ambiental-e-para-veganos-que-so-comem-vegetais-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 24 fev. 2020.

<sup>3</sup> Essa pesquisa considerou as bases de dados Capes e BDTD por serem de relevância nacional e por reunirem, nos seus respectivos portais de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Nessas bases, o acesso a essas produções científicas é livre e sem custos.

<sup>4</sup> Tais termos foram buscados apenas no idioma português, por considerar que a principal referência, a “pedagogia histórico-crítica”, foi criada por um brasileiro, o professor e filósofo Dermeval Saviani. Consideramos, ainda, que por esta pedagogia estar em plena construção, suas principais contribuições advêm de pesquisadores nacionais.

busca, apenas uma obra foi encontrada, “Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias”, livro com coletânea de textos organizados por Lígia Martins e Newton Duarte (2010), duas grandes referências no campo da pedagogia histórico-crítica.

Produzidos por professores e alunos da linha de pesquisa “Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade” do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Araraquara, tais textos trazem uma abordagem crítico-historicizante, discorrendo sobre as diretrizes oficiais para a formação de professores, o trabalho do professor, as teorias pedagógicas e suas respectivas propostas metodológicas.

Com relação à busca na BDTD, foram considerados os mesmos termos, inseridos no campo “Assunto”. O operador booleano “AND” foi o único utilizado. Os filtros se restringiram a “Programa de Pós-graduação em Educação” e “Assunto: Educação”. Todavia, nenhum trabalho foi localizado. Nova busca foi realizada com os filtros já mencionados, porém, ampliando-a para “Todos os campos”. Foram retornados 16 trabalhos. Ao procedermos a uma breve leitura de cada um, constatamos grande distanciamento em relação à área da Geografia e à linha teórico-metodológica considerada como referência nesta pesquisa<sup>5</sup>.

Com o intuito de obter um levantamento mais amplo sobre o tema deste estudo, utilizamos, ainda, a ferramenta *Google Acadêmico*<sup>6</sup>. A investigação partiu dos termos já citados, também pesquisados de maneira combinada. Nesta busca ampliamos a utilização dos operadores booleanos, com o uso do “AND”, “OR” e “NOT”. Também foram usados os parênteses, para restringir a busca ao assunto de interesse.

Destacamos que a base de dados em questão dispõe de poucas possibilidades de filtro e os operadores booleanos não permitem precisão na busca. Mesmo assim, foram encontrados na base um livro, três teses, seis dissertações, cinco projetos político-pedagógicos (PPP) e cinco artigos. A partir disso, consideramos os trabalhos que mais se aproximavam do objeto desta pesquisa, a saber, Mormul et al. (2016), Couto (2016), Correa (2014) e Santos (2014).

A partir da análise desses trabalhos foi possível perceber apontamentos no sentido de criar condições para superar o modelo vigente que privilegia o ensino fragmentado da Geografia e romper com práticas que se direcionam exclusivamente à memorização. Apesar dos trabalhos não terem como objetivo específico a análise de propostas curriculares de

---

<sup>5</sup> É importante destacar que, na última década, houve aumento considerável das produções relativas à pedagogia histórico-crítica, às dissertações, às teses e aos livros que têm favorecido o fortalecimento dessa pedagogia e a crítica à sociedade excludente atual. Com efeito, ainda há carência de pesquisas com esse referencial teórico, principalmente nas áreas específicas, tais como no campo de pesquisa do ensino de Geografia.

<sup>6</sup> O *Google Acadêmico* é uma ferramenta do sistema *Google* que reúne diversas fontes em um só lugar e que oferece alguns recursos específicos para que os pesquisadores encontrem produções acadêmicas (artigos, teses, dissertações e livros).

Geografia e não se basearem na pedagogia histórico-crítica, são relevantes na compreensão da realidade, o que é possível a partir da consideração de práticas e conteúdos numa perspectiva crítica.

No que diz respeito à estrutura, além desta Introdução, o trabalho estará assim organizado: no **Capítulo 1**, sob o título “Para além da superficialidade no ensino de geografia”, apresentaremos a lógica capitalista e sua formalização na educação brasileira, as lacunas da proposta curricular de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>, documento que desconsidera a formação humana como seu principal objetivo. Para alcançar o objetivo central dessa pesquisa delineamos como caminho da pesquisa a necessária compreensão dos envolvidos na elaboração do documento, assim como a referência pedagógica e a geografia adotada. Para tanto, discorreremos sobre a definição de conteúdos escolares na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a Geografia Crítica e sua adoção na educação, assim como a relação dessa geografia com a pedagogia histórico-crítica.

No **Capítulo 2**, intitulado “Conceitos fundamentais para um currículo crítico”, buscamos a definição de currículo que toma por base a categoria trabalho, sob a ótica marxista, salientando sua forma fundamental, que é a da transformação da natureza, até uma de suas características particulares de produção não material, o trabalho educativo. Assim como a definição de “conteúdos clássicos” adotados pela pedagogia em questão.

No **Capítulo 3**, “Processo histórico de adoção e criação dos currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP)”, pontuamos brevemente o cenário político nacional pós-ditadura empresarial-militar brasileira e o contexto político-econômico de cada realidade. Com relação ao documento de Cascavel, evidenciamos os governos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro<sup>8</sup> (PMDB) que abarcaram as gestões de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. Dadas as evidências houve, nos documentos elaborados, a incorporação, mais ou menos intensa, da pedagogia histórico-crítica. Por possuir características específicas bastante diferentes, como as temporalidade e ausência de influência direta do Estado, as informações sobre o currículo de Bauru restringem-se ao âmbito municipal, com foco nos processos de elaboração da Secretaria Municipal de Educação, estabelecidos em parceria com a Unesp.

---

<sup>7</sup> Muitos trabalhos já foram elaborados no sentido de ter a BNCC como objeto de estudo, compreender seus limites, interesses e objetivos. Nesse sentido, ver Muratt (2017), Marsiglia et al. (2017), Teixeira, Dias e Oliveira (2016). Nesta pesquisa faremos apenas uma aproximação.

<sup>8</sup> Partido denominado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB) até o ano de 1979. Com o fim do bipartidarismo imposto pela ditadura empresarial-militar, o partido passa a se chamar Partido do Movimento Democrático Brasileiro e ascende em todo o Brasil na década de 1980, após o período ditatorial. No ano 2016, com o golpe de Estado que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, os delegados do partido aprovaram a troca de nome da sigla de PMDB para MDB em votação durante convenção nacional extraordinária em Brasília.

Dedicamos um tópico específico para a apresentação de como ambos os currículos foram pensados, construídos e implantados.

Ainda neste capítulo é nossa intenção, a partir dos currículos apresentados e do aprofundamento teórico realizado, dissertar sobre os princípios curriculares contidos na pedagogia histórico-crítica para o ensino. Isso a partir das contribuições já elaboradas por Gama (2015) que contemplam a normatização, organização escolar, seleção dos conteúdos de ensino e o trato com o conhecimento.

## 1. PARA ALÉM DA SUPERFICIALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

### 1.1 Neoliberalismo: Institutos privados e educação

Estruturado na propriedade privada, na acumulação de capitais, no trabalho assalariado, na competitividade, no enfraquecimento do Estado, no atendimento às demandas sociais e na constante modificação das suas nuances, o capitalismo tem avançado no aperfeiçoamento e ajuste da sua lógica reprodutiva. A teoria e a prática neoliberal<sup>9</sup> se apropriam da natureza como objeto, com o humano sendo dominado e explorado. Considera a relação humano-natureza fundamental ao mesmo tempo em que profícua, distanciando-se, consideravelmente, da natureza. A exploração acirrada da mais-valia degrada, compromete, sucateia e deprecia a formação humana, acrescidas às novas práticas.

Os ideários neoliberais foram introduzidos pelas instituições financeiras de maior renome e destaque no cenário internacional, por exemplo, o FMI (Fundo Monetário Internacional). Propulsores da lógica neoliberal propagaram-na para todo o mundo. Uma forte evidência desse movimento foi ascensão dos governos de Augusto Pinochet, no Chile, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e suas respectivas políticas<sup>10</sup>.

Surgido após a segunda guerra mundial, a teoria neoliberal se alastrou formando um grupo considerável com importantes adeptos provindos do cenário econômico. Conforme Sader e Gentili (2003, p. 10), “[...] uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos”. As reuniões visavam combater o keynesianismo e o solidarismo, preparar bases sólidas para um novo tipo de capitalismo em que a liberdade e a vitalidade da concorrência fossem alavancadas e garantissem a ascensão do mercado e da lucratividade. Acrescidas com novas práticas, mais poderosas e diluídas – como se verá adiante –, tais diretrizes permanecem e reforçam a condição atual.

Inglaterra e Estados Unidos foram os propulsores do movimento, representados por grandes líderes, como Margaret Thatcher e Ronald Reagan. A fim de propagar a lógica neoliberal para todo o mundo, os ideários desse movimento foram introduzidos nas

<sup>9</sup> Neoliberalismo refere-se a um movimento teórico e político contra o Estado intervencionista no que tange a sua capacidade de investimento no setor público, nas políticas sociais e na diminuição das políticas de bem-estar social. O conceito “bem-estar social” se refere à política de “Estado do Bem-estar Social”, de inspiração keynesiana, que ampliou suas políticas para atender as necessidades dos trabalhadores. Caracteriza-se por uma modalidade de intervenção estatal na economia com a utilização de políticas públicas voltadas, minimamente, à classe trabalhadora (LESSA, 2013).

<sup>10</sup> O texto *O Caminho da Servidão*, em 1944, de Friedrich Hayek foi uma das referências utilizadas por tais governos para a execução das políticas socioeconômicas.

instituições financeiras de maior renome e destaque no cenário internacional, por exemplo, o FMI (Fundo Monetário Internacional).

A partir disso, o movimento alcançou diversos países, promovendo políticas de “ajustamento estrutural” diante de dificuldades econômicas. “O foco foi a aplicação de três políticas estruturais de longo prazo: privatização da economia, abertura ao mercado internacional e mudanças na estrutura da produção e da distribuição da renda.” (GROS, 2003, p. 40). México, Chile, Argentina, Brasil e África do Sul foram arrastados para o cumprimento das mudanças logo após a crise do capitalismo nas décadas de 1960 e 1970<sup>11</sup>. Os ajustes se configuravam com cortes consideráveis nas políticas estatais, tais como: saúde, segurança, educação, aposentadorias, enfim, as políticas denominadas de “bem-estar social” (SADER; GENTILI, 2003).

Conforme Harvey (2014), a lógica neoliberal foi erguida fundamentalmente para a reestruturação do poder de uma classe elitizada e minoritária que passou a atuar no cenário global. Utilizaram, desde seu surgimento, subterfúgios em diversas áreas como universidades, marketing, propagandas, adequação, transformação e ofensiva contra sindicatos e movimentos operários, tudo em prol de garantir a ampliação da taxa do lucro, do poder e da riqueza. No cenário político passaram a atuar de forma decisiva por meio do financiamento de campanhas e até atuação direta na elaboração de leis (SADER; GENTILI, 2003).

Pautados no discurso de defesa da liberdade individual, do empreendedorismo, da ampliação da liberdade de mercado, qualidade de vida e consumo, o neoliberalismo atuou fortemente também na inculcação desses ideais políticos-ideológicos nos indivíduos. A fim de adequá-los às exigências, cada vez mais perversas do sistema, a lógica neoliberal atuou, no âmbito da educação, de maneira intensa. Este fator impulsionou as desigualdades. Conforme Buonicore (2017, p. 31): “O mundo entrou no século 21 mais desigual e injusto.”

Sader e Gentili (2003) afirmam estarmos presenciando o fim desse processo neoliberal e a entrada do “pós-neoliberalismo”. Não se trata de ruptura abrupta, mas um entrelaçamento entre fim e novo começo – o esgotamento das experiências neoliberais, por exemplo. A redução drástica das políticas do “bem-estar social” favoreceu um novo *modus operandi*. Harvey (2016) assevera que os críticos libertários dizem ser a hora de acabar com o apelidado “Estado-babá” e iniciar o reinado da autonomia e liberdades individuais.

Esse novo modelo, ainda em construção, anula as lutas sociais e o atendimento aos mais vulneráveis por meio das políticas econômicas. Isso leva à submissão dos indivíduos a uma lógica ainda mais intensa, violenta, criminosa e excludente, o pós-neoliberalismo. A

---

<sup>11</sup> Para melhor compreender a crise do sistema capitalista, confira Mészáros (2002).

nova era, pós-neoliberal, é marcada pela extensão dos novos mercados, principalmente os monetários e financeiros em âmbito global, legitimando empregos ainda mais precários, o fim da democracia e da participação e interferência do Estado, principalmente, na economia nacional e área social. Vivemos a era do poder do mercado financeiro que sufoca os trabalhadores (SADER; GENTILI, 2003).

No cenário educacional, no Brasil, as escolas e universidades públicas têm sido afetadas diretamente. A falta de aplicação de recursos financeiros, baixos salários, adoecimento de docentes e discentes, violência física e psicológica, precarização do trabalho, transformaram a educação em algo muito distante do que realmente deveria ser – isto é, um bem inalienável da humanidade. Como instância organizativa e institucional, a educação tem sido tratada como um serviço a ser prestado, uma mercadoria<sup>12</sup> a ser comprada ou adquirida por meio da filantropia<sup>13</sup> (FRIGOTTO, 2005).

Pela perspectiva neoliberal, e sua extensão pós-neoliberal, a educação deve ser entendida como uma mercadoria consumida de forma individual e não como um direito social coletivo. A educação, cuja principal finalidade é a reprodução do ser social (LUKÁCS, 2018), virou mercadoria.

Por meio dessa lógica, o mercado vislumbra condições ideais para moldar os indivíduos à lógica do sistema e angariar lucros. Os grandes grupos investidores incentivam e aplicam políticas educacionais homogeneizadoras em diferentes países sem considerar as especificidades locais (SAVIANI, 2007). Atuam por meio de fundos financeiros, que possuem fragilidades e inconsistências na legislação do salário da educação no Brasil, ou seja, ausência de critérios que ponderem a regulamentação dos recursos<sup>14</sup>. Diante dessa realidade, os fundos podem ser extraídos a qualquer momento, impactando diretamente na oferta do ensino no país. Diante dessa lógica, negam o conhecimento às massas, uma estratégia de manutenção da alienação e não-questionamento, fazendo parecer impossível qualquer mudança (DIONÍSIO, 2016).

---

<sup>12</sup> Em linhas gerais, mercadoria é o que se produz para o mercado, ou melhor, o que é produzido para vender e não para ser usado imediatamente por quem o produziu (MARX, 2013).

<sup>13</sup> David Harvey considera a filantropia uma “lavagem de consciência” das elites que se tornou um negócio gigantesco e milionário (só nos EUA possui 9,4 milhões de pessoas empregadas e gastos de US\$ 316 bilhões). Enquanto se vangloriam por fazer uma “boa ação”, milhões de pessoas no mundo todo se veem presas a um sistema que “não permitirá o florescimento de sua natureza ou não lhe dará a oportunidade de viver uma vida feliz e realizada” (HARVEY, 2016, p. 195).

<sup>14</sup> Em linhas gerais, fundos financeiros se referem a uma estrutura formal de investimento coletivo no mercado financeiro. A respeito dos fundos financeiros na educação, cf. Mattos (2017).

Direta ou indiretamente, o mercado já tem resultados satisfatórios<sup>15</sup> de lucratividade no âmbito da educação. Com parcerias público-privadas, oferta de produtos relacionados (livros, videoaulas, programas de ensino etc.) e valorização de suas ações no mercado financeiro.

Ao ser dada à educação característica mercadológica, limita-se o acesso àqueles que possuem recursos financeiros. O ensino adequado, rico em determinações, estará, cada vez mais, restrito aos grupos com poder aquisitivo para a compra. Os demais, estão fadados à educação limitada e deficiente, ofertada atualmente pelo Estado. Esta, salvo as exceções, cada vez mais gerenciadas pela iniciativa privada. Sader e Gentili (1998, p. 22) evidenciam a questão:

[...] a retórica neoliberal enfatiza que se deve desconfiar da capacidade supostamente milagrosa do governo para melhorar a qualidade da escola. Semelhante tarefa depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar.

No Brasil, as políticas relacionadas à educação têm passado por reformas de caráter economicista impulsionadas pela lógica pós-neoliberal – isto de forma cada vez mais intensa. Por detrás do discurso “humanizante” e “psicológico”<sup>16</sup>, cada vez mais enfático, revela-se o raciocínio da lógica do mercado que busca assegurar a produtividade. Buscam, por exemplo, a eliminação do “desperdício” gerado nas instituições de ensino pela repetência, a distorção idade-série escolar e a formação de mão de obra com habilidades e competências suficientes para suprir as necessidades do capitalismo.

### *1.1.1 A atual lógica capitalista e suas implicações na formalização da educação brasileira*

Essa realidade conforma o pano de fundo de nosso objeto: a relação entre o ensino de geografia e o currículo da educação escolar como objeto de reflexão, tendo os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) como referenciais empíricos da pesquisa. De tal modo, é

<sup>15</sup> AGUIAR, Victor. Por que as ações do setor de educação subiram em bloco? In: *Seu dinheiro*, 10 mai. 2019. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/acoes-educacao/>. Acesso em: 11 ago. 2019; SILVEIRA, Daniel. Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, diz IBGE. In: *G1*, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2019.

<sup>16</sup> Principalmente após a década de 1980, muitas teorias psicológicas apologéticas do sistema capitalista foram difundidas. Sustentadas por concepções subjetivistas ou por visões objetivistas, limitam as questões psicológicas unicamente às questões internas do indivíduo. Ou seja, reduz todos os problemas ao conhecimento e à crítica das relações sociais. As implicações causadas por psicologias dessa natureza conduzem às descontextualização e fragmentação do indivíduo, à psicologização dos fenômenos sociais e à naturalização do humano ao resultado da negação seu caráter fundamentalmente histórico (MEIRA, 2012).

fundamental conhecer a proposta curricular vigente, suas intenções, aproximações e referências. É imprescindível, então, considerar especificidades que as mudanças políticas e econômicas impõem à educação brasileira. Assim, levar em conta a elaboração do currículo comum, a Base Nacional Comum Curricular, que se caracteriza como materialização da lógica capitalista no país.

A construção de uma base curricular brasileira, de abrangência nacional, é fruto das exigências constantes em documentos federais importantes, por exemplo: a Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 1990; as DCN, de 2000; as novas DCN, de 2010; e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei Nº 13.005, 2014). Estes documentos visam, em linhas gerais e respectivamente, educação para todos como dever do Estado, conteúdos mínimos, valorizar diferenças e atender o pluralismo e a diversidade cultural, além de estabelecer a consolidação de um currículo comum em nível nacional. Objetivos alinhados à lógica mercadológica, ocultando as diferenças sociais por meio da exaltação das diferenças culturais em detrimento das diferenças de classe, reduzindo o conhecimento escolar ao conhecimento pragmático e explorando a capacidade humana de se adaptar às mais diversas realidades sociais precárias de vida.

Essas exigências foram impostas pela nova agenda do Banco Mundial<sup>17</sup>, junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MARSIGLIA et al., 2017). Visando atender a esses ditames da agenda internacional, o Brasil, no período de 2009 a 2014, realizou várias reuniões para a elaboração de um texto referente ao currículo unificado. As reuniões se tornaram mais constantes nos anos posteriores (BRASIL, 2014). De 2011 até 2013, a versão preliminar foi construída e documentada. O projeto de uma base nacional comum curricular para a educação do Brasil tornou-se público apenas em 2014<sup>18</sup>, no governo da presidente Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores.

---

<sup>17</sup> O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional criada na década de 1940 com o pretenso propósito de erradicar a pobreza extrema no mundo por meio de empréstimos aos países subdesenvolvidos do sul global. O que se verifica é que desde seu surgimento esteve ligado ao interesse de alcançar e legitimar a dominação sobre os países subdesenvolvidos por meio de diversas ações, por exemplo, promovendo modelos de dominação cultural. Na educação, a instituição financeira impõe relatórios e ações aos países endividados com intuito de potencializar a lucratividade dos países desenvolvidos e garantir a manutenção da exclusão social. Embora saibamos que os resultados de tal política seja exatamente essa, a intenção declarada pelos seus executores e apoiadores é divergente. O discurso dessas instituições é pautado na lógica de ascensão da austeridade para alcançar maior igualdade. Para melhor compreender sua influência na América Latina, cf. Weiner e Compton (2015).

<sup>18</sup> O projeto de uma base que fosse capaz de atender aos ditames neoliberais teve condições para desenvolver-se a partir da década de 1990 com a redefinição da agenda pública. Almejavam-se, na época, programas de estabilização econômica e reformas estruturais estabelecidas para o mercado, por exemplo: privatizações, liberalização comercial e abertura externa. Cf. Martins (2013).

Em abril de 2016, o então ministro da educação, Henrique Paim, fez pronunciamento em defesa da aprovação de uma base unificada e do avanço da agenda em andamento e implementação. Ressaltou ser uma grande missão no sentido de ser garantida a educação para o povo brasileiro<sup>19</sup>. Essa declaração soa perfeitamente como um possível avanço no campo educacional, visto que garantir conteúdos básicos de forma igualitária a todos os indivíduos faz parte da construção de um país democrático. Porém, não foi nesse sentido que todo o processo caminhou, tampouco o conteúdo proposto pelo documento.

Em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciou de fato sua formulação pública. Em setembro desse mesmo ano, a primeira versão da BNCC ficou disponível para consulta por parte da população. Contudo, essa “consulta” não foi ampla e democrática, “[...] as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país.” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 114).

Em abril de 2016, ao mesmo tempo em que se desenrolava o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e, em meio à crise político-econômica e social<sup>20</sup>, foi lançada a segunda versão do documento. Entremeadado por rupturas, adequações e retomadas, em dezembro de 2018 no governo de Michel Temer, filiado ao MDB (Movimento Democrático Brasileiro), com o golpe jurídico, midiático e parlamentar consolidado, o documento final foi homologado<sup>21</sup>.

Mas, quem são os dirigentes, apoiadores, financiadores, lideranças econômicas internacionais da atualidade que estão em simbiose com a nata brasileira envolvida nos rumos da educação do Brasil? Para entender essa questão se faz necessário transcender a aparência da BNCC, buscar também os detalhes que ultrapassam a materialidade do documento. Para tanto, identificamos os envolvidos.

Participaram da elaboração da BNCC membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas; o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e representantes dos aparelhos privados da classe empresarial agrupados no “Movimento Pela Base Nacional Comum” (MPB) (MARSIGLIA et al., 2017).

<sup>19</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Henrique Paim, atual secretário-executivo, será o novo titular da pasta da Educação*, 30 jan. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/20197-henrique-paim-atual-secretario-executivo-sera-o-novo-titular-da-pasta-da-educacao>. Acesso em: 11 ago. 2019

<sup>20</sup> Cf. Machado e Scalco (2018); Júnior (2016) e Miguel (2016).

<sup>21</sup> Para saber sobre todas as etapas da construção do documento, confira MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 11 ago. 2019.

O MPB se destaca nesse cenário por representar um grupo de grande notoriedade. Sua composição se dá por entidades de renome no âmbito comercial, grupos monopolistas ligados ao capital financeiro, como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação (TPE), entre outros. O grupo foi construído e publicizado com fortes intenções de cunho economicista.

A Fundação Lemann foi criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, diretor presidente da fundação que passou a investir massivamente na educação a partir de 2002. A Fundação Roberto Marinho foi criada pelo jornalista Roberto Marinho, em 1977, e hoje é pertencente ao Grupo Globo. Atualmente a fundação está presente em vários projetos, como o “Prêmio Jovem Cientista”, e em instituições ligadas ao patrimônio nacional, como, por exemplo, museus: “Museu de Arte do Rio”; “Museu da Imagem e do Som”; “Museu do Amanhã”.

O Instituto Ayrton Senna, criado em 1994 pela família Senna, é liderado pela empresária Viviane Senna, irmã do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna. O Instituto Inspirare também é um grupo familiar, mantido com recursos da família Gardin, é detentor de 20% da empresa Odebrecht<sup>22</sup>. Esse monopólio é conhecido por estar constantemente nos noticiários econômicos, políticos e policiais por envolvimento em corrupção.

Também reconhecido como uma corporação, o Instituto Natura, cujo financiamento majoritário advém do Grupo Natura, atua principalmente na área de cosméticos e recentemente adquiriu a empresa da L’Oreal, líder global de cosméticos (NEVES; PICCININI, 2018). Já o Instituto Unibanco foi criado em 1982 pela família mineira Moreira Salles, donos do banco Unibanco, que em 2008 fundiu-se com o Banco Itaú, passando a se chamar Itaú Unibanco (SANTOS, 2018). Nos últimos anos foram considerados como um dos maiores conglomerados financeiros. Tais nomes estão estruturados sob uma única lógica, a do mercado.

Já o “Todos pela Educação” (TPE) se refere a um grupo amplo de pessoas ligadas a institutos, fundações, organizações sociais, iniciativa privada e atores governamentais. Dentre eles, destacam-se os grupos e pessoas já mencionados anteriormente neste tópico. Desde o surgimento do TPE, em 2006, houve aprimoramento e maior organização de sua estrutura<sup>23</sup>. Uma clara organização da burguesia brasileira com o intuito de protagonizar reformas educacionais. Atualmente conta com mais de oitenta associados, dentre eles Luciano Huck,

<sup>22</sup> RIBEIRO, Ivo. Victor Gardin decidiu ficar longe da disputa judicial com Odebrecht. In: *Valor Econômico*, 25 mai. 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/empresas/6275385/victor-gradin-decidiu-ficar-longo-da-disputa-judicial-com-odebrecht>. Acesso em: 09 jul. 2019.

<sup>23</sup> Para verificar detalhes sobre o grupo, como seus mantenedores e apoiadores Cf. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco\\_67](https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_67). Acesso em: 11 ago. 2019.

Heródoto Barbeiro, Cristovam Buarque, Mario Sergio Cortella, Maria Alice Setubal<sup>24</sup>, e apoiadores de renome no cenário econômico, tais como: Burguer King, Editora Moderna, Instituto Votorantim, Gol, Suzano, Shoulder, Fundação Roberto Marinho.

Os nomes citados até aqui são apenas alguns dos que compõe, no Brasil, tal estrutura articulada. Está entre seus objetivos atender à lógica privada de gestão educacional e subordinar as instituições de ensino às suas intenções para atender maciçamente o mercado. Porém, tal articulação transcende o território nacional. Trata-se de um emaranhado de instituições nacionais e internacionais que se apoiam e se articulam para garantir o monitoramento e a lucratividade no âmbito da educação.

Naturalmente, os interesses desses monopólios são parte da dinâmica do imperialismo, fase superior do capitalismo; seus objetivos, como fração dominante da jovem potência imperialista brasileira são, tal como outras potências e conglomerados de outros países, participar da partilha do mercado interno e do mercado mundial, para o que reformas educacionais, além de outras, são vitais. (NEVES; PICCININI, 2018, p. 190)

Stephen John Ball<sup>25</sup>, apesar de não ter suas análises baseadas no materialismo histórico-dialético, traz contribuições importantes a respeito da articulação das instituições internacionais com o Brasil. Na obra *Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, publicada no Brasil em 2014, o autor faz o mapeamento, a descrição e aponta o entrelaçamento da educação brasileira com grandes instituições internacionais. O objetivo desse entrelaçamento é direcionar a educação conforme as demandas do sistema. Valendo-nos das contribuições de Ball (2014), transpondo-as para a perspectiva dialética e as relacionando com a realidade, num movimento constante, buscaremos apontar como as instituições internacionais também influíram na construção da BNCC.

---

<sup>24</sup> Luciano Huck é apresentador de programa da Rede Globo de televisão com aspirações políticas e dono do Instituto Criar; Heródoto Barbeiro é formado em jornalismo e direito, teve passagem pela política brasileira representando os partidos PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PT (Partido dos Trabalhadores) na década de 1980, atualmente é apresentador da Rede Record de televisão; Cristovam Buarque é economista, engenheiro e político; desde a década de 1990 atuou como governador, ministro da educação e senador; em 2019 entregou seu último mandato como senador do Distrito Federal; Mario Sergio Cortella é filósofo, escritor, palestrante e professor; foi secretário de educação da cidade de São Paulo em 1991 e se destacou na mídia por sua habilidade de disseminar ideias articuladas à filosofia; Maria Alice Setubal é filha de um dos grandes nomes da elite brasileira: Olavo Setúbal, industrial, banqueiro e ex-prefeito da cidade de São Paulo na década de 1970; na atualidade opera na administração do banco e demais negócios da família.

<sup>25</sup> Stephen J. Ball ocupou, até 2015, a cátedra de *Karl Mannheim Professor of Sociology of Education* junto ao *Institute of Education – UCL* (Londres). Depois de setembro de 2015, tornou-se *Distinguished Service Professor of Sociology of Education*. É editor do *Journal of Education Policy* e um dos diretores do *Centre for Critical Education Policy Studies* (UCL/Institute of Education). É membro da *British Academy for the Humanities and Social Science*. Suas publicações estão voltadas para as políticas sociais. Suas obras são de cunho pós-estruturalista e centram-se em temáticas relacionadas às reformas educacionais, gerencialismo, redes políticas, mercado educacional, micropolíticas e educação, dentre outras (GRIMM; SEGABINAZZI; SOSSAI, 2016).

A Atlas Network é uma *think tank*<sup>26</sup>, denominado *Atlas Economic Research Foundation*, com sede em Washington, D.C., nos EUA. Fundada por Antony Fisher, um britânico fundador da *Hayekian Institute of Economic Affairs* (Instituto Hayekiano de Assuntos Econômicos), no Reino Unido, e atuante desde 1981. Fisher também foi participante da chamada *Manhattan Institute* (Instituto Manhattan), nos EUA, e da *Pacific Research Institute* (Instituto de Pesquisa do Pacífico), localizada no Canadá. Todos com o intuito de avançar, ainda mais, com o sistema capitalista.

Presente em todo o mundo, com mais de 87 diretórios na América latina e Caribe<sup>27</sup>, a missão central da Atlas, conforme a própria instituição, é aumentar oportunidades e garantir a prosperidade por meio do fortalecimento de uma rede global de organizações independentes da sociedade civil. O intuito é promover a liberdade individual e remover barreiras para alcançar o que denominam de “florescimento humano”<sup>28</sup>. Ou seja, uma maneira poética de justificar e garantir o cumprimento das prerrogativas do sistema capitalista em vigor que se resumem, basicamente, em exploração e lucratividade.

Cultivadora de uma grande rede de parceiros com os mesmos interesses, a Atlas compartilha a visão de

[...] um mundo livre, próspero e pacífico, onde o Estado de Direito, a propriedade privada e os mercados livres são defendidos por governos cujos poderes são limitados. Para acelerar o ritmo de conquista de seus parceiros em suas comunidades locais, a Atlas Network implementa programas dentro de seu modelo estratégico *Coach*, *Compete* e *Celebrate* (Treinar, Competir e Comemorar) (ATLAS NETWORK, 2019, s/página).

Trata-se de programa endossado por discursos, slogans e frases de efeito para justificar as modificações no âmbito do trabalho e garantir apoio e sustentação do sistema. “*Coach, Compete e Celebrate*” é uma nova roupagem para “glamourizar” as formas de trabalho alienado, assalariado e fetichizado<sup>29</sup>, sem finalidade no ser social e que objetiva a lucratividade em nível jamais visto em escala global. Baseia-se no treino para disputar vagas escassas de emprego e comemorar o alcance de metas e melhores resultados estipulados pelas grandes empresas. Ou treinar para “conquistar” o acesso, de forma independente, ao recurso

<sup>26</sup> São instituições ou organizações que objetivam produzir e difundir conhecimento ultraliberal sobre temas políticos, econômicos e científicos.

<sup>27</sup> Pode-se verificar no site da Atlas a quantidade de diretórios espalhados no mundo todo, organizados por continentes. Cf. ATLAS NETWORK. *Partners*. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/partners/global-directory/latin-america-and-caribbean/2>. Acesso em: 03 ago. 2019.

<sup>28</sup> Cf. ATLAS NETWORK. *Nossa história*. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/about/our-story>. Acesso em: 30 jul. 2019.

<sup>29</sup> Conceitos abordados e reelaborados por Marx (2013) para se referir ao trabalho que não emancipa, mas submete a espécie ao empobrecimento.

financeiro que garantirá, minimamente, a sobrevivência do trabalhador atual<sup>30</sup>. Tem o intuito de criar competitividade cada vez mais acirrada entre os indivíduos e carga de trabalho cada vez mais exaustiva que leva os sujeitos ao esgotamento físico e emocional. Diante disso, nada há para ser comemorado por parte da classe trabalhadora.

É aí, na defesa e propagação de concepções de direita ultraliberal, com demais organizações parceiras, que a Atlas Network se tornou o ponto convergente de poder mundial, com interferência no Brasil. Arelada a essa instituição existe a “Liberty Network” (Rede da Liberdade), com os mesmo ideais e se faz presente no Brasil por meio de membros já citados: Instituto Millenium, Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Atlântico, Instituto Mises e Instituto de Estudos Empresariais (BALL, 2014).

O Instituto Liberdade, por exemplo, foi ganhador do *Templeton Friedman 2006*<sup>31</sup>. Seu principal objetivo é disseminar as educação e cultura, apresentando vantagens aos indivíduos, com base em uma sociedade com governo limitado, respeito aos direitos da propriedade privada, à livre iniciativa e à economia do livre mercado. Todos envolvidos com o TPE e o MPB. A educação é vista como uma fonte de sucesso para o grupo e deve ser explorada em todas suas instâncias e dimensões.

Então, para seguir os parâmetros da agenda do Banco Mundial e, conseqüentemente, suas diretrizes incluídas nos documentos brasileiros, assim como os interesses das elites, nacionais e internacionais, a BNCC foi construída sobre a perspectiva teórica fundamentada no acirramento das classes sociais. Realidade redigida no documento e que iremos aprofundar no próximo tópico.

---

<sup>30</sup> Recentemente, uma reforma na consolidação das leis do trabalho no Brasil foi aprovada no governo golpista de Michel Temer. A Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, é a materialização do retrocesso no âmbito do trabalho e regulamenta condições degradantes para o trabalhador atual, por exemplo: a permissão do trabalho realizado por grávidas e lactantes em locais insalubres de graus “mínimos e médios”; contratação de autônomos na prestação de serviços, sem nenhum vínculo empregatício; ausência de controle de jornada em trabalho realizado em casa (*home office*); trabalho intermitente; dentre outros. Cf. BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 11 ago. 2019. Além disso, o atual governo de Jair Messias Bolsonaro, caracterizado como governo de retrocesso social, anunciou alterações nas normas de segurança do trabalho e adiantou que regras sobre o trabalho escravo no Brasil vão mudar. Cf. PUTTI, Alexandre. Juíza avalia mudanças em regras trabalhistas como ‘eliminação de pessoas’. In: *Carta Capital*, 31 de jul. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/juiza-avalia-mudancas-em-regras-trabalhistas-como-eliminacao-de-pessoas/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

<sup>31</sup> *Templeton Friedman* é uma premiação em dinheiro ofertada pela instituição *John Templeton Foundation*, fundada em 1987 por John Marks Templeton. Investidor britânico, banqueiro e filantropo, Templeton se destacou no cenário internacional logo após a Segunda Guerra Mundial. Ao tornar-se um dos maiores bilionários do mundo, passou a disseminar a filantropia, ressaltando sua crença de avançar o domínio espiritual, a humildade e a caridade. Para mais informações, cf. <https://www.templeton.org/pt/about-portuguese/sir-john-portuguese>. A perspectiva de John Marks Templeton está intimamente ligada ao que Duarte e Nunes (2013) descrevem como “disputa de diferentes projetos societários”. Ou seja, o privado transforma a solidariedade em uma “solidariedade” interclasses que desresponsabiliza o Estado, esconde a luta de classes e repassa as responsabilidades com o social para a esfera do terceiro setor, reforçando o fenômeno de uma solidariedade plástica, artificial.

## 1.2 Limites do ensino de Geografia

O ensino de geografia, e das demais disciplinas que deveriam vislumbrar a formação humana no seu mais alto grau, fica comprometido diante da lógica exposta até aqui. A intenção, por parte da educação, pautada e defendida pela BNCC, é a de formar indivíduos acrílicos. O ensino, como se delineia no documento, degrada, compromete, sucateia, deprecia a formação.

Mas quais seriam, de fato, os limites do ensino de geografia? Tal questão é importante ser elucidada, uma vez que, para compreender as contribuições e os limites das propostas curriculares de Geografia de qualquer rede de ensino – neste caso, especificamente, as das redes públicas municipais de ensino de Cascavel (PR) e de Bauru (SP), que faremos adiante – é fundamental ter clareza do que entendemos por limite e contribuição no ensino. Com esse horizonte em vista, buscaremos nesse tópico ilustrar a questão tendo como ponto de partida a definição de ensino – adotado por essa pesquisa – e ressaltar que tipo de ensino é defendido pelo documento que normatiza a educação brasileira: a BNCC.

Na perspectiva pedagógica histórico-crítica ensino é um dos aspectos da educação, é instrução condicionante para que a espécie humana evolua<sup>32</sup>. O ensino permite apropriações que, ao ocorrer, aceitam movimento, contradições com os processos culturais instaurados, com a realidade. Ensino está inserido na complexidade do conceito educação que, em sentido amplo, é a promoção do ser humano (SAVIANI, 2011; MARTINS, 2015).

Diante disso, conforme essa perspectiva, medidas que estejam coadunadas com a promoção humana são consideradas contribuições de grande importância. Aqui, entendemos como contribuição o auxílio no desenvolvimento de algo ou alguém, neste caso, o auxílio à formação humana, formação crítica do indivíduo.

Para evidenciar o conceito de limite recorreremos a Aristóteles, que o definiu com diferentes significados, dentre eles, o que mais se aproxima do assunto aqui abordado: “O último ponto de uma coisa, ou seja, o primeiro ponto além do qual não existe parte alguma da coisa [...]” (BOBBIO, 1998, p. 614). Assim, no contexto da educação compreendemos que um ensino que restringe, demarca, põe fim à possibilidade do entendimento do mundo na sua infinidade de determinações a serem compreendidas, limita.

O ensino defendido e consolidado no documento curricular, na BNCC, atende fundamentalmente ao sistema capitalista vigente e sua manutenção. Daí a necessidade de

---

<sup>32</sup> A respeito do desenvolvimento psíquico humano, Cf. Martins (2013).

garantir que não haja contestação das disparidades que o sistema produz: desigualdade social, miséria, violência, ignorância e toda sorte de problemas ambientais.

Para seguir os parâmetros da agenda do Banco Mundial e, conseqüentemente, suas diretrizes incluídas nos documentos nacionais, a BNCC foi construída sobre a perspectiva teórica fundamentada no atendimento aos interesses dominantes, aperfeiçoados diante das exigências impostas pela globalização<sup>33</sup>. Dentre estas exigências, a de formar indivíduos adaptáveis. Duarte se opõe a isso: a formação está pautada na formação de uma visão de mundo aprisionada aos limites da percepção capitalista, seja uma visão mais acirrada e/ou reacionária (DUARTE, 2016).

Perspectiva alinhada no documento, de forma ainda mais enfática, nos dois últimos governos, o de Michel Temer e o atual, de Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente para o mandato de 2019 a 2022. Isto porque ambos os governos permitiram o avanço de medidas e discursos que agravaram os problemas em diversas áreas. Destacamos, aqui, alguns dos retrocessos na área da educação: o avanço dos discursos e projeto de lei propostos pelo “Escola Sem Partido”<sup>34</sup>, interferência na autonomia das universidades federais<sup>35</sup>, cortes no financiamento de pesquisas, abandono de programas de alfabetização, redução em investimentos nos Institutos Federais, dentre outros. Então, vale desvelar e compreender as sendas e nuances do documento.

A BNCC está assentada no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, conceitos importantes para a chamada “pedagogia das competências”, que faz parte das pedagogias hegemônicas, defensoras do lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001). São

<sup>33</sup> Conforme Octavio Ianni (1998), por se tratar de um termo complexo e de grande amplitude, há várias definições e teorias que definem e explicam o termo “globalização”. Destacamos, contudo, a definição deste autor a respeito do termo “[...] um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraizam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal. Está em curso a gênese de uma nova totalidade histórico-social, abarcando a geografia, a ecologia e a demografia, assim como a economia, a política e a cultura. As religiões universais, tais como o budismo, o taoísmo, o cristianismo e o islamismo, tornam-se universais também como realidades histórico-culturais.” (IANNI, 1998, s/página).

<sup>34</sup> O projeto de lei denominado “Escola Sem Partido” foi elaborado pelo advogado Miguel Nagib em 2004 e impulsionado pelo então Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ), em 2014. O cerne do projeto se baseia na vedação da prática de “doutrinação política e ideológica” em sala de aula, bem como a veiculação de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais. O projeto confronta a liberdade de ensino garantida pela Constituição Federal de 1988.

<sup>35</sup> O atual governo tem realizado nomeações às universidades sem considerar o processo eleitoral das instituições, interferindo de forma autoritária e desrespeitosa no processo democrático de escolha de reitores das universidades e institutos federais. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Bolsonaro fere a autonomia universitária e nomeia candidato menos votado*, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/bolsonaro-fere-a-autonomia-universitaria-e-nomeia-candidato-menos-votado-como-reitor1>. Acesso em: 26 nov. 2019.

pedagogias desenvolvidas que têm como referência a pedagogia nova<sup>36</sup> e o construtivismo. Tanto um quanto outro, desenvolvidos para manter a ordem vigente de exclusão, manutenção da elite no poder e atendimento às nuances do capitalismo. Diante disso, conforme Harvey (2016) critica medidas econômicas capitalistas estratégicas: trata-se de limitar a possibilidade de liberdade<sup>37</sup> plena, impedir que alternativas emancipadoras sejam adotadas.

Pedagogias que, ao longo do tempo, sofreram modificações dadas às mudanças sociopolítico-econômicas, como: avanço tecnológico, principalmente com o advento da internet; modificações na base produtiva do sistema capitalista; reformas educacionais; ascensão do pensamento crítico na década de 1980; clima cultural da época com o chamado pós-modernismo<sup>38</sup>; elaboração da Constituição Federal, em 1988; desmobilização dos movimentos sociais na década posterior, em 1990 (SAVIANI, 2013). Ou seja, são velhos discursos com “novas roupagens” para burlar uma proposta de educação que seja, de fato, emancipadora e democrática.

Pedagogias que priorizam formar indivíduos flexíveis, criativos, empreendedores, com formação adequada para a cidadania, para a adaptação ao meio sociocultural imediato; que sejam pacíficos, tolerantes, que respeitem a perspectiva de diversidade cultural adotada pelo neoliberalismo e suas derivações e que ocultem o cotidiano alienado. Em suma, indivíduos que sejam capazes de “aprender a aprender”, este é o lema de referência<sup>39</sup>. Pedagogias que orientam as escolas, tal como:

[...] a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: [...] proporcionar uma cultura favorável ao **desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros)** (BRASIL, 2018, p. 466).

Duarte (2011) aponta os principais posicionamentos valorativos que estruturam o lema “aprender a aprender”, adotado na BNCC. Um deles, o primeiro, diz respeito ao aprender

<sup>36</sup> Escolanovismo se refere ao movimento “Escola Nova” ocorrido no Brasil na década de 1920. Baseou-se na inserção das ideias pedagógicas do filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952).

<sup>37</sup> Aqui, o conceito de liberdade difere do conceito adotado pela lógica mercadológica capitalista veementemente defendida pela elite. Harvey (2016) adota o termo nessa passagem para se referir à emancipação humana, à liberdade que não esteja submetida à lógica da sociedade da propriedade privada.

<sup>38</sup> De acordo com Saviani (2013), é uma condição sociocultural, política e estética que se caracteriza pela incredulidade, operacionalização dos comportamentos observáveis conforme critérios de eficiência e eficácia, baseada numa pragmática que prioriza a produção de símbolos com fundamento na psicologia behaviorista. Behaviorismo é uma corrente filosófico-psicológica baseada na adequação do comportamento do indivíduo às necessidades do sistema e no controle da sua conduta individual.

<sup>39</sup> Limitamo-nos, nessa pesquisa, a ressaltar a referência ao “aprender a aprender” utilizada na BNCC, embora tenhamos consciência de que ela também transcende esse lema e traz aspectos aperfeiçoados no campo da subjetividade. Para saber mais, cf. Silva (2018).

sozinho, indicando-se, assim, que está ausente a transmissão de conteúdos pelo professor. O aluno desenvolveria a autonomia, enquanto aprender por um processo de transmissão é um obstáculo. Privilegia-se a autonomia individual em detrimento da mediação do professor.

Além disso, ter acesso ao conteúdo mais elaborado da ciência geográfica, por exemplo, é impensável. Questões como a compreensão da esfericidade da Terra e das proporções territoriais por intermédio da escala geográfica, criteriosamente desenvolvida e aperfeiçoada em séculos anteriores, não é relevante. Prioriza-se que o aluno consiga, por si só, refazer o trajeto de descobertas, há muito superado, infringindo o avanço humano na ciência e limitando a apropriação do indivíduo.

É mais importante o caminho da aprendizagem, este é o segundo posicionamento. O “como” foi feito é mais considerável do que o conhecimento descoberto, conhecimento científico. Esse posicionamento está intimamente ligado ao anterior, uma vez que para “aprender a aprender” é necessário que o indivíduo descubra o método por si só, sem intermediários. Então, além de fazer todo o trajeto de descobrimento o aluno também deve dar prioridade ao método utilizado em prejuízo aos resultados e avanços.

[...] os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais [...] (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso)

A despeito disso, exemplificamos. Imagine-se que em um processo de ensino sobre a bússola, na disciplina de geografia, o fazer se sobreponha ao avanço humano delineado ao longo da história sobre o que objeto representou e ainda representa para a humanidade. De quê serviria, do ponto de vista das criticidade e análise do real, fazer uma bússola sem compreender sua complexidade, suas determinações, os princípios mecânicos de funcionamento que a envolve?

A bússola constitui-se por uma agulha magnetizada que se movimenta sobre um eixo e sempre aponta para o norte. Seu uso foi extremamente fundamental nas Grandes Navegações, principalmente nos séculos XV e XVI, nos conflitos terrestres e conquistas de limites marítimos. Sua elaboração se deu há séculos e foi uma conquista humana, usada em diversas situações: elaboração de táticas de guerra, reconhecimento de territórios hostis, sobreposição de nações imperialistas às nações em desenvolvimento. Ao tratar do objeto, muitas determinações podem ser extraídas. Então, limitar o ensino em “saber fazer”, como

defendido pela BNCC, direciona o indivíduo ao retrocesso e não à superação do que já foi elaborado; limita e estagna o pensamento do indivíduo.

O posicionamento seguinte diz respeito à necessidade do aluno aprender por intermédio do que sua realidade proporciona de forma a identificar, adaptar suas habilidades e melhorar suas atividades dentro do universo vivido. Ou seja, o encarceramento do pensamento ao que a vida cotidiana lhe apresenta:

É na aprendizagem, na pesquisa [...] que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de **imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas** (BRASIL, 2018, p. 482, grifo nosso).

Podemos, inclusive, retomar aqui a questão da bússola. Se no cotidiano do indivíduo ele não utiliza esse instrumento, então parte-se do pressuposto de que não há por que aprender sobre ele, menos ainda suas determinações. Utilizemos outro exemplo: um aluno de escola periférica que se debruça sobre o conteúdo geográfico *urbanização* e que não compreende suas dinâmicas, implicações e diferenças, dificilmente vai entender os processos geradores das desigualdades sociais que fazem parte do processo excludente do capital. Seu aprendizado estará limitado ao que vive e tem acesso. Assim, se sua rotina é de pouco contato com conhecimento elaborado, então se faz necessário adaptar a isso, conformar-se com a realidade em que está inserido e, a partir disso, desenvolver habilidades associadas à sua condição.

O último posicionamento apontado pelo autor se refere à educação como preparo para os indivíduos da sociedade atual, em constante mutação. Para tanto, os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo devem ser provisórios, já que a sociedade tem se modificado de forma acelerada. Diante dessa perspectiva, globalização e tecnologia, assuntos abordados no último ano do ensino médio, não carecem de aprofundamento conceitual, dinâmico e histórico. Não é necessário compreender a divisão territorial produzida com o advento da globalização, assim como as mudanças no processo produtivo e a resultante eliminação dos postos de trabalho. Os indivíduos devem estar preparados para se adaptarem e se conformarem às condições propostas pela sociedade capitalista, mais precisamente para o mercado de trabalho atual, cada vez mais precarizado.

É possível perceber na BNCC reforço às pedagogias do “aprender a aprender”, por exemplo, pelo uso do termo “competência”. A princípio, parece-nos algo de bom grado e com as melhores intenções. O problema não é o uso do termo em si, mas a teoria que se corporifica no uso do vocábulo para disseminar a ideia implícita, que nega e exclui. Como é o caso desse

termo, competência, descrito na BNCC de forma quase poética, numa romantização que oculta, ideologicamente, condicionantes sociais e preza pela definição abstrata de conceitos que, por suas constituições sociais, históricas e políticas, são moventes:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A respeito do significado do termo, além de estar em consonância com os posicionamentos valorativos identificados por Duarte (2011), Prado salienta o significado do termo competência: “Do latim *competentia*, *ae* ‘proporção, simetria; aspecto, posição relativa dos astros’, que por sua vez vem de *competere* ‘**competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar**’” (PRADO, 2009, p. 119, grifo nosso). Isto é, encontra-se subtendido no termo a intenção de instigar a competição entre indivíduos, num acirramento individual cada vez mais intenso a fim de garantir as condições mínimas de sua sobrevivência.

É um documento carregado de discurso, aparentemente, favorável à superação das desigualdades:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).

Mas, em essência, é aparato fundamental para garantir o aprofundamento do projeto das classes historicamente dominantes. Não faz parte do projeto promover a plena cidadania, o que requer a garantia da educação escolar como direito de todos e a universalização da educação pública estatal de qualidade (ARAÚJO, 2019). Nota-se o estabelecimento aperfeiçoado das classes dominantes de aprofundar e reproduzir uma sociedade desigual utilizando todas as artimanhas, inclusive se apropriando da educação, como visto até aqui.

Além da orientação teórica da BNCC ser limitada no que se refere à formação do indivíduo – voltada para a estrutura rígida de atendimento ao sistema capitalista –, há que se salientarem, também, os limites práticos impostos pela teoria adotada. Aqui ressaltamos a redução da carga horária de diversas disciplinas, inclusive a geografia.

### 1.3 O jogo de sombras da BNCC: (im)possibilidades críticas

É preciso perceber que a escola possui dimensão política e está inserida na esfera social, embrenhada em luta ideológica. Diante disso, é fundamental que a classe trabalhadora tenha as ferramentas necessárias para fazer frente ao embate. De acordo com Saviani (2009), as camadas populares precisam dominar conteúdos significativos para poder fazer valer seus interesses.

Mas, o que seriam esses conteúdos? Nesse tópico buscaremos explicar essa questão, fundamental para dar subsídio ao cumprimento, gradativo, de um dos objetivos específicos dessa pesquisa: *qual a concepção de geografia que se revela nas propostas curriculares de Cascavel e Bauru*. Visto que, para compreender tais propostas, é fundamental saber quais são as predominantes na educação brasileira.

A palavra conteúdo assimila-se ao verbo compreender. Conforme Bobbio (1998, p. 159) significa, de forma ampla, “[...] determinar as possibilidades de descrever ou de antecipar (projeto, uso, fruição) o que seus objetos comportam”. Além disso, Martins e Lavoura (2018, p. 230) afirmam que, na perspectiva materialista histórico-dialética e na esfera educacional, conteúdo refere-se à “[...] expressão unitária do conjunto de propriedades que qualifica um determinado objeto ou fenômeno [...]”, sendo tais propriedades o que de mais elaborado existe. Assim, significa, de forma abrangente, que o conjunto, o conteúdo a ser ensinado deve atingir o mais alto grau de elaboração e aperfeiçoamento, um clássico. O clássico se configura como conceito de extrema relevância para pensar a educação na pedagogia histórico-crítica. Por possuir essa característica, dedicaremos, mais a frente, um lugar especial nessa pesquisa para tratar de seu significado, assim como o conceito de trabalho.

Mas, qual critério pode ser utilizado para elencar os conteúdos mais importantes a serem ensinados? Duarte (2016) aponta a prática social, em sua totalidade, o critério relevante a ser utilizado para identificar os conhecimentos elaborados e aperfeiçoados. Isto é, “[...] as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social” (DUARTE, 2016, p. 67). O critério, então, é a emancipação humana. Diante disso, os conhecimentos devem estar coadunados com a produção da humanização do ser humano.

Destarte, ante o significado geral de conteúdo e identificado o critério usado para a seleção de conteúdos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, reportemo-nos à BNCC. A primeira questão a ser destacada é a nova estrutura do ensino adotada no documento: flexibilização da grade curricular. Para tanto, em dezesseis de fevereiro de 2017 o governo ilegítimo de Michel Temer sancionou a Lei nº 13.415, fruto da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, da lei

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Esta última, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Além de revogar a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O ensino ficou assim estruturado:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional [...] (BRASIL, 2018, p. 468).

A disciplina de geografia está contida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada também por Filosofia, História e Sociologia. Além de não serem mais disciplinas obrigatórias, os conteúdos de todas foram diluídos. A respeito dessa área do conhecimento o documento ressalta: “É necessário [...] que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de **mobilizar** diferentes linguagens.” (BRASIL, 2018, p.562, grifo nosso).

Conforme Duarte (2001), mobilizar conteúdos, linguagens, conhecimentos, como está posto, não só no trecho destacado, mas em todo o documento, significa sobrepor as metanarrativas aos conhecimentos teóricos. Pois, a humanidade já passou pelo processo das tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. Então, trazer para o centro do processo habilidades, não conteúdos, configura-se em uma ilusão. Ao disseminar e formar uma sociedade sobre algo ilusório diminuem-se as formas de intervenção coletiva e organizada contra o capitalismo. Assim, sobre a organização da área:

[...] a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a **tematizar e problematizar algumas categorias da área**, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, p. 562, grifos do autor).

As categorias mencionadas estão desdobradas de forma superficial em 6 “competências”, sendo os conteúdos específicos de Geografia, Filosofia, História e Sociologia

diluídos em “competências específicas”. Por sua vez, cada competência específica se desdobra em suas respectivas “habilidades”, tal como no quadro a seguir:

Quadro 1 – Competência Específica e Habilidades conforme a BNCC

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>
<p>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>
Habilidades
<p>(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p>
<p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p>
<p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p>
<p>(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p>
<p>(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</p>
<p>(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>

Fonte: BRASIL, 2018, p. 572.

Note-se que, no lugar dos conteúdos, abordam-se habilidades. Tem-se como pano de fundo o adestramento em uma determinada habilidade; não há direcionamento para o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, menos ainda da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007; 2011).

Além disso, a diluição dos conteúdos se configura como situação contrária ao estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que fixou conteúdos mínimos para o ensino de maneira a assegurar formação básica nacional comum. Conforme assevera o documento, esta área tem como missão o:

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de **trabalho**, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, **pluralidade** cultural, **historicidade** do universo, **do homem** e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 478, grifo nosso).

O fragmento, assim como ao longo de todo o documento, ressalta conceitos/termos muito caros à formação na disciplina de geografia e do indivíduo como um todo. Aqui destacamos, para exemplificar: trabalho, pluralidade e historicidade do ser humano. Com isso compreende-se melhor os pressupostos da BNCC.

O conceito de trabalho no documento refere-se ao trabalho assalariado, de exploração e degradação humana. Distinto do conceito de trabalho adotado na perspectiva defendida por essa pesquisa, que se refere à mediação entre sujeito e natureza. À luz desta perspectiva, trabalho é rico em determinações e, por isso, permite a transformação da natureza e da natureza humana.

Pluralidade, em linhas gerais, é qualquer forma de emancipação social que ganhe força (como os direitos de LGBTs e o multiculturalismo, nos últimos anos), desde que não se torne ou represente um desafio às estratégias gerais de manutenção e de controle trabalhista e que instigue a criação de um nicho distinto de mercado suscetível à exploração (HARVEY, 2016). Assim, o conceito se distancia do sentido que se aproxima da formação humana, pautado na produção da humanidade em cada indivíduo singular, participe da produção histórica e coletiva da humanidade.

No que se refere à “historicidade do homem”, empregado no documento, distancia-se do estudo da vida social, dos fenômenos da vida da sociedade e de sua história, como na perspectiva materialista histórico-dialética. Na BNCC o termo está mais ligado às questões da vida humana recente. O foco está no imediatismo, dada à necessidade de garantir que outras possibilidades de vida não sejam postas à prova ou, então, retomadas (ARAÚJO, 2019;

HARVEY, 2016). Por exemplo, os conteúdos que fazem parte da geografia política: as grandes revoluções já ocorridas, responsáveis por conquistas e avanços para a classe trabalhadora. Contudo, não são abordadas na Base, como é o caso da Comuna de Paris (1871) – marco da luta da classe operária francesa e internacional contra a dominação política da burguesia – e da Revolução dos Cravos (1974), em Portugal – processo que garantiu a derrubada de um governo ditatorial.

No caso de uma das maiores revoluções históricas, a Revolução Russa (1917), marcada pela queda da aristocracia russa e ascensão do partido socialista, é citada apenas no ensino fundamental. Percebe-se que tais conteúdos não devem ser abordados ou, quando abordados, não devem ser de forma crítica, menos ainda, aprofundados.

Os conceitos/termos usados estão em simbiose com a lógica a que se propõe: o mercado e seus interesses imediatos. Diante disso, não se faz necessário elencar conteúdos relevantes para a formação dos indivíduos. Isso já nos dá um panorama geral da relevância das ciências humanas, em especial, na perspectiva da Base.

A geografia adotada no documento é Ademais, no documento, a missão das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está submetida ao contexto local e às possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. Ou seja, não há garantia de que essa área do conhecimento, e suas respectivas disciplinas, sejam plenamente trabalhadas a fim de garantir o cumprimento da missão descrita pela própria Base. Caso seja cumprida, da maneira como é proposta, será a fim de atender uma lógica específica, alheia ao desenvolvimento completo dos indivíduos.

Com ênfase no cotidiano – na capacidade de imaginá-lo e ressignificá-lo –, nos saberes de vivência dos alunos, na resolução de problemas provenientes da experiência e no autoconhecimento, o currículo é atravessado por questões educativas que atendem à formação de sujeitos maleáveis para serem inseridos na engrenagem capitalista. Harvey (2016) concatena suas ideias a respeito da educação proposta pelo sistema vigente, do qual a BNCC faz parte: o capital não faz objeções à educação, desde que os trabalhadores aprendam qual o lugar deles na sociedade. Para tanto, há o modelo específico, a BNCC. Assim, o preparo estrutural é para o atendimento às demandas emergentes, cujas necessidades são atendidas com conhecimento limitado, superficial e prático.

Além da nova organização e a lógica proposta, o documento ainda traz algo até então nunca proposto em uma Base Nacional Comum para a educação básica: a possibilidade de “itinerários formativos”. De acordo com a BNCC, a expressão tem sido tradicionalmente utilizada no Brasil na educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional, às formas de acesso às profissões (BRASIL, 2018). A oferta dos itinerários

será definida conforme a disponibilidade de cada instituição. Portanto, não haverá possibilidade de escolha devido à dificuldade das instituições ofertarem todos os itinerários. Ou seja, a tal liberdade muito difundida por meio das propagandas televisivas, fomentadora da aprovação da Base pouco antes da sua consolidação, se tratou, na verdade, de uma falácia<sup>40</sup>. Outrossim, mesmo com diferentes itinerários oferecidos, considerando o empobrecimento da BNCC, não teremos o atendimento à perspectiva da emancipação humana, ainda que fosse possível ao estudante percorrer todos eles.

Além disso, existe a possibilidade de serem à distância. A respeito do assunto, Araújo (2019) destaca que a BNCC:

Na prática, **reduz o Ensino Médio** ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, **40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada**, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino (ARAÚJO, 2019, p.74, grifo nosso).

O documento, ao garantir a redução do Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, está reduzindo a educação básica. Retira-se a importância de matérias fundamentais para a formação da criticidade dos jovens: Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes.

O percurso de consolidação dessa questão específica destacou-se em março de 2018 no governo Temer, quando anunciou a possibilidade de até 40% do Ensino Médio ser realizado à distância<sup>41</sup>. Bolsonaro, então candidato à presidência da República do Brasil à época, em agosto do mesmo ano, endossou o discurso com a defesa não só para o ensino médio, mas também para o ensino fundamental<sup>42</sup>. Em dezembro de 2018 a BNCC foi aprovada e deu respaldo à questão com o máximo de 20% para o ensino médio regular diurno e 30% para o ensino noturno, consolidando essa forma de ensino no documento. Até então, o ensino fundamental ficou isento. De acordo com o site oficial da BNCC<sup>43</sup>,

O assunto também deverá passar por discussões e aprovação pelos Conselhos Estaduais de Educação. Além disso, a maior parte do currículo

<sup>40</sup> IBGE. *Educação*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 09 dez. 2019.

<sup>41</sup> SALDAÑA, Paulo. *Governo Temer quer liberar até 40% do Ensino Médio à distância*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/governo-temer-quer-liberar-ate-40-do-ensino-medio-a-distancia.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2019.

<sup>42</sup> BRESCIANI, Eduardo. *Bolsonaro defende educação a distância desde o ensino fundamental*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843>.

Acesso em: 10 dez. 2019.

<sup>43</sup> Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

será sempre data [dada] em aulas presenciais. No ensino diurno a carga máxima a distância poderá chegar a 20% do total de horas e deverá ser adotada **preferencialmente nos itinerários formativos**. Numa carga de 3.000 horas, 600 horas poderão ser a distância. No ensino noturno, em razão das especificidades do estudante em relação a questões como trânsito e trabalho, a carga a distância pode alcançar até 30%. Considerando-se 3.000 horas, seriam 900 horas. As normas para o ensino a distância são definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio.

Em meio às necessidades emergentes de atendimento às demandas do mercado, o histórico de deterioração e o autoritarismo das e nas escolas públicas do país, os governos estaduais, em grande parte, irão considerar a possibilidade estabelecida na norma. Ou seja, poderão optar e restringir itinerários, conforme suas necessidades. Para oferecer educação à distância e diversidade de itinerários, precisarão disponibilizar de suporte tecnológico e pedagógico. Condição surreal para muitas instituições públicas de ensino que têm dificuldade de prover o mínimo necessário para atender professores e alunos.

A situação precária das escolas ainda pode ser mais agravada, de forma agressiva, com a Emenda Constitucional 95, aprovada em quinze de dezembro de 2016. Trata-se do congelamento de investimentos públicos por 20 anos. A necessidade de equilibrar as contas públicas foi o argumento utilizado pelo governo de Michel Temer para a aprovação da emenda. O mesmo argumento foi e ainda é utilizado pelo atual governo liberalista de Bolsonaro. A emenda acabará, gradativamente, com os percentuais mínimos de investimento de 18% para a Educação, pelo governo federal, e 25% para os governos estaduais e municipais. Afetará diretamente, dentre outros aspectos, a última meta do Plano Nacional de Educação:

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

Apesar de o Brasil possuir verbas, colocadas em cheque com a emenda 95, garantidas pela Constituição Federal para aplicação na educação, o país ainda não superou as mazelas educacionais que o assombram, por exemplo, no que tange à infraestrutura. O resultado apontado por um estudo<sup>44</sup>, lançado pela UNESCO no Brasil e coordenado pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), aponta pequena melhora no índice nacional de infraestrutura das escolas. Porém, a qualidade ainda é muito baixa. Questão que também afetará diretamente toda a oferta tratada no documento.

---

<sup>44</sup> UNESCO Office in Brasília. *Pesquisa avalia qualidade da infraestrutura das escolas brasileiras*. 31 jul. 2019. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/study\\_evaluates\\_the\\_quality\\_of\\_infrastructure\\_of\\_brazilian\\_s/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/study_evaluates_the_quality_of_infrastructure_of_brazilian_s/). Acesso em: 09 dez. 2019.

Além da dificuldade no quesito infraestrutura, outros embates surgiram ao longo da formulação e aprovação da BNCC, que, ainda assim, foram consolidados: a permissão do critério de “notório saber” para a contratação de professores, ou seja, a desvalorização da formação docente; degradação e desprezo pelo ensino; ênfase nas disciplinas de matemática e português (e seguindo a mesma lógica de esvaziamento); dentre outras. Fatores que incidem diretamente na formação dos jovens.

Diante disso, há que retomar o cenário globalizante já apresentado: a BNCC consolidou-se a partir de inúmeras medidas austeras implantadas no Brasil desde a década de 1990. O propósito sempre foi subordinar a educação e, em particular, o Ensino Médio, às demandas imediatas dos setores produtivos, conferindo-lhe um caráter mais instrumental. Assim, o cerne da BNCC agora são as disciplinas operativas, fundamentais para a nova sociedade: a sociedade do capital fictício, da precarização do trabalho, da ignorância e do conservadorismo em prol do capital. Então, partindo dessa premissa, não há necessidade de criticidade. O documento cumpre bem o papel que se propõe.

Reconhecemos que todo o exposto até aqui são apenas alguns dos retrocessos encontrados na BNCC que culminam na precarização do currículo e do ensino, não só no que se refere à geografia, mas no geral. Há muito a ser analisado no documento. Contudo, como nosso foco é o currículo e o ensino de geografia, nos ateremos, no próximo tópico, à respectiva disciplina.

#### **1.4 A Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino de Geografia**

Promotora da passagem do saber mítico ao pensamento racional, a filosofia elevou a discussão à explicação intelectualizada – racional – de tudo que nos cerca. Por sua vez, a geografia nem foi considerada ciência autônoma. Durante muito tempo era tida como parte da filosofia. Entretanto, a complexificação e as especificidades do estudo do espaço levaram à construção e delimitação do campo geográfico (GODOY, 2010).

Os gregos, por exemplo, tinham como definição de geografia, no sentido etimológico, a “descrição da terra”. Fruto da percepção e análise sistêmica dos fenômenos. “O objeto da geografia seriam os fenômenos passados na superfície terrestre, mas como estes tinham sua gênese numa escala fenomenológica que transcendia a epiderme do Planeta, suas dimensões eram cósmicas” (MOREIRA, 1982, p. 5). O caráter científico e o reconhecimento como área específica do conhecimento ainda era uma construção inicial.

Ao agregar algumas características de ciência, em meados dos séculos XV e XVI, a geografia avançou. Porém, ainda mantinha fortes laços com a filosofia e estava relacionada à imposição de determinados interesses, possuía íntima relação com fins políticos, propaganda nacional e internacional, combate aos Estados e Impérios. Trazia, por isso, límpidos traços de uma ideologia orientada (SANTOS, 2004).

A geografia estava a favor da criação de condições para expandir e conquistar novos comércios ao redor do mundo, ao mesmo tempo em que, gradativamente, as relações com a terra e a exploração do trabalho se modificavam. No século XVIII, a indústria instigada pelo aumento cada vez mais acelerado do consumo desenvolvia-se de forma intensa. Arranjos e rearranjos garantiam nova disposição urbana. As cidades expandiam-se e criavam novas condições de vida. Massas miseráveis ocupavam vielas em claros contrastes com áreas bem estruturadas onde a condição de vida era apropriada e confortável. Na efervescência das modificações do espaço, era imperativo adaptar as estruturas sociais e econômicas ao redor do mundo (SANTOS, 2004).

A geografia destacou-se pela interação com diversos campos científicos, como história, sociologia, política, física, matemática e antropologia. Moreira (2008) afirma que para a Geografia – dados os embates, conflitos, transformações e permanências coexistentes no período estendido do século XIX até meados do século XX – foi um período de grandes transformações: “[...] talvez seja um dos mais ricos e contraditórios no campo do pensamento e do empírico-real na história” (MOREIRA, 2008, p. 21).

Ao longo do período, os geógrafos dividiram seus pensamentos. De um lado aqueles geógrafos que vislumbravam um mundo justo no qual a espécie humana teria o espaço dividido com o objetivo de garantir igualdade e felicidade, por exemplo: Jean Jacques Élisée Reclus (1830) e Camille Maximilien Joseph Vallaux (1870). Do outro, “[...] aqueles que preconizavam claramente o colonialismo e o império do capital [...] aqueles, mais numerosos, que se imaginando humanistas não chegaram a construir uma ciência geográfica conforme seus generosos anelos” (SANTOS, 2004, p. 30); por exemplo, Halford John Mackinder (1861) e Albert Demangeon (1872).

Especificamente no Brasil houve grande influência das teorias geográficas francesas e norte-americanas, fundamentalmente a de matriz francesa, dotadas de criticidade à realidade vigente – ainda que, quanto a isso, haja exceções. Pierre Deffontaines, Francis Ruellan e Pierre Monbeig trouxeram para o país a formação geográfica dos geógrafos franceses Vidal de La Blache, Brunhes e Élisée Reclus; posteriormente, Pierre George, Jean Tricart e outros. Estes autores distinguem-se por singularidades, já que partícipes do mesmo momento histórico. Trouxeram, em seus escritos, o contexto contemporâneo político, econômico e

social, principalmente Vidal de La Blache e Élisée Reclus (MOREIRA, 2008). Tanto estes quanto os autores precedentes, incluindo os positivistas, neopositivistas, materialistas e não materialistas são tido como clássicos da geografia. Afinal, foi a partir das proposições já elaboradas que a geografia crítica se construiu como tal.

É no contexto da Guerra Fria, numa conjuntura de dominação pelo uso ideologizado da informação, que a denominada Geografia Crítica<sup>45</sup> surgiu, distinta das anteriores por estar fundada no materialismo histórico e na dialética. Essa linha teórica sucedeu as geografias quantitativa, descritiva, puramente técnica e teórica, pautadas no encobrimento das questões da realidade social e nas justificativas de expansão capitalista. É no cenário de disputas territoriais protagonizadas pela independência de países colonizados e de tensões políticas e sociais que a geografia crítica emerge como uma corrente de destaque (MOURA et al., 2008). A Geografia Crítica aparece como um processo que procura romper com a geografia tradicional e com a geografia teórico-quantitativa. Importante destacar que à medida que a geografia enquanto ciência se desenvolvia e se consolidava no Brasil, o ensino de geografia também era consolidado, sem contudo, transcender o campo científico, ou seja, sem pensar o campo do ensino de geografia como um campo de pesquisa independente. Tal característica refletiu na ausência de discussões teórico-metodológicas preocupadas em articular dialeticamente os conceitos geográficos (TEIXEIRA, 2015).

Permeada por intensos debates entre geógrafos marxistas e não-marxistas, a Geografia Crítica deu evidência às questões relacionadas à “[...] ação do Estado e dos demais agentes da organização espacial – os proprietários fundiários, os industriais, os incorporadores imobiliários –, ao mesmo tempo em que retoma as relações homem-natureza e a abordagem regional” (MOURA et al., 2008, n.p.). Buscou responder às profundas modificações na organização espacial, fruto do processo de intensa urbanização, industrialização, mudanças e expansão do modo capitalista (MOURA et al., 2008).

Destacada e construída por geógrafos socialmente engajados, a Geografia Crítica se debruçava sobre autores e obras de cunho socialista provenientes, principalmente, da Europa. A ruptura com o pensamento das geografias anteriores deu lugar a posturas de transformação da realidade social, trazendo o saber geográfico como uma importante arma para tal processo (MOURA et al., 2008).

---

<sup>45</sup> É fundamental ter cautela ao tratar do nome “Geografia Crítica” como corrente de pensamento homogênea. Atualmente, vertentes pós-modernas têm se apropriado da nomenclatura para defender uma geografia superficial, segregacionista, multiculturalista e distante da real Geografia Crítica. Nessa pesquisa nos ateremos à geografia pautada nos questionamentos da lógica mercadológica, na dialética e na historicidade. Diante disso, a Geografia Crítica, base dessa pesquisa, é aquela defendida por autores consolidados, tais como: Milton Santos, Ruy Moreira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira e David Harvey.

Ligado a esse viés, o Brasil teve contribuições de obras de destaque no cenário mundial, como a publicação muito comentada à época: *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de Yves Lacoste, geógrafo francês, publicada em 1976. Além de salientar o espaço como objeto da geografia, asseverou que ela servia para desvendar máscaras sociais e relações classistas produtoras dos arranjos sociais (MOREIRA, 1982). Sua produção foi de impacto, causadora de grandes embates entre geógrafos nas instituições de ensino superior. Deu ainda mais substância à concepção crítica que surgia. Além da obra de Lacoste, outras produções se destacaram – por exemplo, as inúmeras publicações de David Harvey, geógrafo norte-americano.

Com influência internacional mais ou menos intensa destacaram-se no Brasil: Ana Fani Alessandri Carlos, Antônio Carlos Robert Moraes, Ariovaldo Umbelino de Souza, José William Vesentini, Ruy Moreira e Milton Santos. Alguns dos autores importantes que deram os primeiros passos em direção à teoria crítica, coadunada com a realidade. Nessa perspectiva, buscaram construir e solidificar a Geografia Crítica no país em meados do fim da década de 1970 e por toda a década de 1980, principalmente: “Enfim, os geógrafos críticos apontaram a relação entre a Geografia e a superestrutura da dominação de classe, na sociedade capitalista. Desvendaram as máscaras sociais aí contidas, pondo à luz aos compromissos sociais do discurso geográfico, seu caráter classista” (MOREIRA, 2008, n.p.).

A geografia como disciplina escolar, institucionalizada como área do conhecimento nas escolas, foi inserida nos currículos escolares em 1920, período marcado pelo movimento Escola Nova. Ela era uma geografia sistematizada, salientava determinados conteúdos e desprezava outros. Uma geografia segregacionista, alinhada com os traços de colonização e escravidão ainda muito presentes no Brasil. De acordo com Godoy (2010), foi nessa época que houve a divisão da geografia escolar em geografia geral e geografia regional, tendo como fortes influências as obras *Os sertões*, de Euclides da Cunha, e *Caminhos antigos e povoamento do Brasil*, de Capistrano de Abreu.

À medida que o movimento Escola Nova se consolidava – marcado pela nova perspectiva de ensino voltada à eliminação do autoritarismo, menor rigidez nas escolas e com o objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo em uma sociedade que surgia pautada na mutabilidade (SAVIANI, 2013) –, a geografia escolar ainda permaneceu com a excessiva característica de memorização e excesso de informações técnicas do Brasil e do mundo (GODOY, 2010).

Gradativamente, no período de 1930 a 1960, foi destacando-se a crítica à pedagogia tradicional e a “[...] biopsicologização da sociedade, da educação e da escola.” (SAVIANI,

2009, p. 7). Isso incidiu diretamente na geografia escolar, tornando-a menos rígida. Porém, ainda aparecia com fortes traços de uma geografia técnica e sistematizada. Importante destacar o nascimento, em 1940, da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB)<sup>46</sup>, do Conselho Nacional de Geografia (CNG) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Instituições importantes que auxiliaram na consolidação da geografia enquanto componente curricular e enquanto curso superior.

O período de 1930 a 1960 passou por muitos outros acontecimentos e transformações: renovação metodológica da igreja católica, sem abrir mão de sua doutrina, nas instituições escolares; ditadura do Estado Novo, conduzida por Getúlio Vargas; desenvolvimento econômico brasileiro; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na Constituição Federal de 1934 e regulamentada apenas em 1961; o fortalecimento das escolas particulares; expansão industrial realizada pelo governo de Juscelino Kubitschek; entre outras (SAVIANI, 2013). Tais ocorrências incidiram na educação – no que se refere à teoria pedagógica e/ou educação como um todo e, conseqüentemente, na geografia. Por exemplo, na década de 1950, quando se iniciou forte movimento de renovação na geografia que se desenvolveu aceleradamente a partir da década de 1970; tratou-se do rompimento com a geografia tradicional e, logo depois, seu definitivo enterro (MORAES, 2005).

A década de 1970, “década de ouro” do regime empresarial-militar, foi marcada pelo deslumbramento de novos padrões na educação. O âmbito educacional estava associado à formação de mão de obra para atender a entrada de empresas estrangeiras, geralmente empresas estadunidenses, ligadas às metas de elevação geral de produtividade. Passa a ser destaque, então, a organização racional dos meios e o como fazer para garantir eficiência e eficácia (SAVIANI, 2013).

A geografia escolar, nesse contexto, foi teórica, organizada com roupagem tecnicista, preservando suas características de memorização de dados e aspectos físicos. Foi um tempo de esvaziamento político da geografia escolar (GODOY, 2010), pois, devido ao regime empresarial-militar, as possibilidades de crítica e transmissão de novas ideias foram reduzidas por conta da repressão - contrariamente ao que ocorreu nas universidades, onde houve a sistematização da Geografia Crítica, mesmo em situação adversa, e que, posteriormente e de forma gradativa, alcançou as instituições escolares de ensino.

---

<sup>46</sup> A AGB, especificamente, fundada por iniciativa do professor francês Pierre Deffontaines, teve grande importância no processo de consolidação do ensino de geografia nas décadas posteriores. Até o início dos anos 1970, a AGB tinha como maior característica os trabalhos voltados à pesquisa. Mas, no fim da década de 1970, a associação passou a ser estimulada pelo crescimento do movimento estudantil brasileiro. Renovação foi o que orientou a sua perspectiva organizacional, refletindo diretamente na reformulação do seu estatuto e no seu engajamento às lutas pelos direitos humanos, debate político, educação e democracia da sociedade.

As elaborações e ideias da geografia crítica do âmbito universitário precisavam alcançar as escolas. A respeito disso, Oliveira (1993) destaca que, em 1974, a burocracia estatal começou a pensar os conteúdos “geografia da América” e “história da América” para incluí-los nos currículos. O que parecia uma conquista, por se tratar de conteúdos fundamentais, culminou em partes estanques, isoladas entre si e, normalmente, descritivas, o que significou um passo para trás:

E mesmo a parte econômica é [foi] anacrônica, pois não tem cabimento estudar-se, por exemplo, a economia dos Estados Unidos da América isolada do restante do “Capitalismo Central” (o Primeiro Mundo), ou Cuba desvinculada da União Soviética, ou mesmo a economia brasileira junto com a Bolívia e o Haiti, mas sem comparações com a África do Sul (com a qual ela mais se assemelha, mesmo que isso cause surpresa a muitas pessoas) (OLIVEIRA, 1993, p. 113).

Em 1978, esses conteúdos foram introduzidos (OLIVEIRA, 1993). Porém, ainda conforme o autor, apenas nas escolas de regiões brasileiras mais industrializadas e onde havia movimentos mais fortes e organizados contra o regime empresarial-militar. Os conteúdos extremamente relevantes para a elaboração crítica e coesa do espaço não foram contemplados como defendido pela Geografia Crítica.

Tal geografia, enquanto teoria, só repercutiu na questão curricular das escolas, em certa medida, na década de 1980. Foi quando passou a ser defendido, com maior ênfase, o conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes. Questão fomentada pela abertura democrática e solidificação da vertente geográfica crítica. A geografia escolar, então, passou a ter características mais próximas à realidade. A análise do espaço abordou problemas sociais, tais como: desigualdades, miséria e fome (GODOY, 2000; MOREIRA, 2000; OLIVEIRA, 1993).

A década de 1980 destacou-se por ficar marcada pela promulgação da Constituição Federal, em 1988. Saviani (2013) afirma ter sido um período de organização e mobilização do campo educacional. O objetivo do movimento de mobilização efervescente era o de melhorar o ensino ofertado nas escolas públicas, assim como reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar. Na mesma década, a geografia escolar foi influenciada pelo movimento de renovação da geografia crítica.

Buscava-se ainda garantir e incentivar a participação da comunidade escolar nas discussões e decisões no âmbito da escola (MOREIRA, 2000). Essa defesa se transformou em luta por educação de qualidade que se estende até os dias atuais, já que, de modo geral, não contemplou a classe trabalhadora na sua totalidade.

A efervescência por conquistas sociais logo deu lugar, na década seguinte, à chegada das novas tendências que conformaram o campo da educação. Tratou-se de tendências baseadas e/ou influenciadas pelos estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo, behaviorismo, contemplados em discursos centrados em conceitos e/ou expressões, como: nexos poder-saber no currículo, transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, interações no currículo em ação, conhecimento e cotidiano escolar como redes, currículo como espaço de construção de identidades, currículo como prática de significação, expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, multiculturalismo (SAVIANI, 2013; HARVEY, 2016; COUTO, 2016).

Nesse contexto, importa salientar que as contribuições dos diversos autores da geografia, inclusive a maior referência dessa ciência no Brasil, Milton Santos, foram de extrema relevância e quanto a isso não há dúvidas. Inclusive, Milton Santos, trata-se de um clássico da geografia, pois seus estudos foram nos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

No entanto, conforme assevera Teixeira (2015, p. 192):

[..] não foram apropriadas de forma exaustiva nas discussões em torno da geografia que se ensinava na educação escolar. Embora se verifique a existência de importantes textos que discutiam o pensamento e as categorias propostas por de Milton Santos para se trabalhar conceitos da geografia na escola, não se verifica uma discussão do ponto de vista teórico-metodológico preocupada em articular dialeticamente as contribuições de Milton Santos com os conhecimentos da ciência da educação, sobretudo com as teorias pedagógicas que emergiram no contexto dos anos de 1980 na educação brasileira, a exemplo da pedagogia histórico-crítica.

Tal realidade deve-se, também, ao fato de a pedagogia histórico-crítica ser, naquele momento histórico, uma pedagogia recente, em elaboração. Além dos outros inúmeros aspectos históricos inerentes ao período e já salientados até aqui.

A década de 1990 teve como marco o acirramento do neoliberalismo. Com enfático intuito de transformar, de forma ainda mais ampla, os direitos sociais em mercadoria, reorientou a relação do Estado com a sociedade, da política econômica e educacional. A partir de disso, a escola pública se expandiu gradativamente. Entretanto, incoerentemente e, em grande medida, reproduziu o histórico de precarização das condições de trabalho e estudo (COUTO, 2016). Ampliaram-se as instituições físicas de ensino, mas esvaziaram-nas de conteúdo.

Como evidência dessa realidade, Frigotto (2005) salienta a nova forma de pensar e realizar a educação, que passa a ser tratada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou, então, pela filantropia. Com a aprovação da LDBEN em 1996, a busca se deu

pela adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno. Consolida-se o processo de formação do cidadão produtivo com a reestruturação de currículos e “melhoria” dos livros didáticos (FREITAS, 2016). A tal melhoria efetivou-se em conteúdos dinâmicos com abordagem globalizante, mercados mundiais, blocos econômicos, tecnologias nas produções do campo, na cidade, nos deslocamentos, assim como conteúdos sobre as dinâmicas e conflitos étnicos.

De forma sintetizada e sem pretensão de nos aprofundar na questão, pode-se extrair das considerações de Amorim (2016) que a adoção de conteúdos aparentemente inclinados à Geografia Crítica passou a ser sistematizada a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, com maior ênfase no fim da década de 1990 e toda a década de 2000. O autor se atém ao ensino médio e fundamental e conclui existir demasiada fragmentação dos conteúdos, além de estarem desassociados uns dos outros, não permitem análise coesa da realidade. Nesse sentido, ressalta: “[...] a conceituação de classes sociais é pouco presente nos livros didáticos analisados [...]” (AMORIM, 2016, p. 218).

Além do mais, também conclui que os livros didáticos, específicos da disciplina de geografia, apresentam textos incipientes do ponto de vista da criticidade. Isso porque se nota a apresentação de grupos sociais de forma delimitada por critérios que impedem o reconhecimento de diferenças e desigualdades sociais, tornando-se insuficientes para o avanço da compreensão das raízes da divisão classes.

No sentido de adequar a geografia escolar e a educação voltada à lógica do mercado verifica-se, na atualidade, a existência do retrocesso à geografia crítica a partir da concretização da BNCC. Soma-se a isso a ausência do reconhecimento o ensino de geografia como campo de pesquisa (TEIXEIRA, 2015). Assim, a Geografia Crítica, que outrora se apresentava no âmbito escolar, mesmo com deficiências, conforme Amorim (2016), agora se esvaziou no novo currículo.

A flexibilização curricular proposta, travestida de democrática, direciona-nos à acentuação da exclusão. Serão os mais vulneráveis (negros, pobres, indígenas, ribeirinhos, comunidades tradicionais etc.) os afetados, visto que a formação em pauta é de instrumentalização (ARAÚJO, 2019). Assim, o horizonte de aquisição das ferramentas teóricas de luta, fundamentais à emancipação humana, torna-se cada vez mais distante. A partir das considerações realizadas buscaremos, adiante, verificar a aproximação existente entre a geografia defendida, a Geografia Crítica, e a pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica, referência deste trabalho, considera as relações entre educação e sociedade de maneira dialética e histórica. Situa-se no campo histórico como

pedagogia contra-hegemônica, tributária da concepção dialética, especificamente do materialismo histórico. Considera a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, sendo o intermediário ocupado pela problematização, apropriação dos instrumentos teóricos e práticos (instrumentalização) e a catarse (SAVIANI, 2013).

Tal pedagogia afirma ser a educação escolar responsável pelas seguintes questões: identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações; identificar as tendências atuais da transformação desse saber; converter o saber objetivo em saber escolar, de maneira que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; prover os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção (SAVIANI, 2011).

Diante dessas questões, entende-se que a educação escolar deve garantir a transcendência do senso comum à consciência filosófica, condição necessária para assentar a educação numa perspectiva revolucionária (SAVIANI, 1996). Almeja transcender o pragmatismo, imediatismo e a cotidianidade. Ela se opõe ao silêncio decorrente da separação entre concepção de mundo e conhecimento (DUARTE, 2016). Isso quer dizer que não compactua com a ciência voltada à construção do mundo não humano, fundamentado na divisão de classes e na exploração da vida em prol do capital.

Posiciona-se politicamente em prol do futuro, em favor da humanidade, através da apropriação de conhecimentos elaborados. Busca aprofundar no conhecimento e nas contradições que movem a vida social para que seja suficiente dominar as teorias voltadas à exclusão e aproxime-se, o mais perto possível, da verdade sobre a realidade (DUARTE, 2016). Está a favor da construção coletiva de um mundo mais humano em direção ao socialismo, ao comunismo.

Pode-se associar, em certa medida, a pedagogia histórico-crítica à Geografia Crítica. A perspectiva geográfica crítica vislumbra conhecer a realidade e a forma como ela se produz e reproduz, pois compreende o estudo do seu objeto – o espaço – como algo analisável por intermédio da reconstituição da história, sem perder de vista a luta de classes (SANTOS, 2004). Sua função é destacada por Santos (2004, p. 267): “[...] cabe à geografia perscrutar e expor como o uso consciente do espaço pode ser um veículo para a restauração do homem na sua dignidade”. O autor ainda enfatiza o papel dos geógrafos alinhados à Geografia Crítica:

Os geógrafos, ao lado de outros cientistas sociais, devem se preparar para colocar os fundamentos de um espaço verdadeiramente humano, um espaço que una os homens por e para seu trabalho, mas não para em seguida os separar entre classes, entre exploradores e explorados; um espaço matéria inerte trabalhado pelo homem, mas não para se voltar contra ele; um espaço, natureza social aberta à contemplação direta dos seres humanos, e não um artifício; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por uma outra mercadoria, o homem artificializado (SANTOS, 2004, p. 267).

No âmbito do ensino, Oliveira (1993) faz considerações muito pertinentes ao salientar a necessidade de tratar, na escola, essa geografia, a Geografia Crítica, posto que ela supera geografias de cunho meramente técnico, descritivo, superficial. Trata-se de superar as geografias já elaboradas, com subsunção, e compreender o papel histórico do espaço.

Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize. Inspira-se, sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço (OLIVEIRA, 1993, p. 36-37).

A colocação de Oliveira (1993) harmoniza-se com a de Martins (2016) ao considerar a necessidade de não perder de vista a natureza histórico-cultural humana, a realidade existente fora da sua consciência, os conteúdos escolares em detrimento do senso comum, adquiridos pela simples inserção social das pessoas. Evidencia-se, assim, “[...] o papel afirmativo do ensino para que os sujeitos singulares humanizem-se, o que significa dizer: desenvolvam em si as propriedades de alcances incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano” (MARTINS, 2016, p. 54).

Diante dessas considerações, abordaremos, no próximo capítulo, o conceito de currículo e os princípios curriculares na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, buscaremos na obra de Saviani, principalmente, as considerações teóricas basilares para avançarmos em direção às propostas curriculares das redes de ensino das cidades de Cascavel (PR) e Bauru (SP).

## 2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA UM CURRÍCULO CRÍTICO

Para melhor entendimento da concepção de currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é necessário compreender, também, a categoria trabalho, formulada em Marx, cerne para entendermos a humanidade e, conseqüentemente, sua formação. É necessário, ainda, identificarmos qual a função da educação, considerando que este é um processo especificamente humano.

Antes disso, porém, é imprescindível lembrarmos o alerta dado por Duarte (2016): abordar o conceito de currículo requer cuidado minucioso, pois, ao fazê-lo, é preciso discorrer sobre os conteúdos escolares nele presentes de forma bem organizada. Ademais, lembra o autor, o currículo representa uma das principais discussões da área de educação. Diante disso, recorreremos aos autores que compartilham da linha teórica com a qual trabalhamos neste estudo<sup>47</sup>, os quais tratam diretamente da questão curricular, por exemplo, Coletivo de Autores (2012)<sup>48</sup>, Gama (2015) e Malanhen (2014).

### 2.1 Educação como Trabalho e Formação Humana

Antes de compreendermos a relação entre a educação e a categoria trabalho, é fundamental apresentar uma elucidação que enfoque tal categoria no sentido de produção humana, tal como em Marx, em vez de remetê-lo diretamente ao resultado do que o ser humano obtém com sua atuação no modo de produção e reprodução vigente em cada tempo histórico, o qual, na contemporaneidade, é o capitalismo.

Foi nos escritos de Marx que a pedagogia histórico-crítica buscou compreender a categoria trabalho e o próprio ser humano, aquele que domina a natureza<sup>49</sup> e desenvolve a

---

<sup>47</sup> No intento de pensar o currículo de forma a contemplar a formação humana na sua plenitude, destacamos nossa rejeição às propostas que o compreendem apenas como um conjunto de atividades superficiais e relações que são desenvolvidas na escola, pois, se considerássemos essa perspectiva, não seria necessária a disseminação da ciência, tampouco discutir atividades extracurriculares. Se assim fosse, teríamos conflitos e equívocos que desqualificariam o espaço escolar como local de disseminação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e estaríamos nos distanciando do projeto histórico comunista, assim como do acesso da classe trabalhadora às produções realizadas pela humanidade ao longo de toda a história.

<sup>48</sup> Esta obra está catalogada conforme Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) da seguinte forma: *Metodologia do ensino de educação física*/coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). Trata-se de uma obra feita em conjunto por vários professores contendo divergências entre si. Portanto, salientamos que levamos em consideração as proposições da autora Celi Taffarel, a qual foi referência para a pesquisa de Gama (2015), também utilizada em nossa pesquisa.

<sup>49</sup> A ideia de natureza, em Marx (2006), é bastante ampla. Além de eterno intercâmbio material entre ser humano e natureza, entendendo a natureza em seu estado bruto, é, também, natureza no sentido de “objeto” – aquilo que se difere do sujeito –, como produtos, por exemplo, modificados pela ação humana sobre a natureza. Ou, simplesmente, a natureza modificada pela técnica e pela tecnologia e por todo desenvolvimento material das forças produtivas.

consciência de sua práxis. Enquanto os demais animais produzem apenas o que necessitam para sobreviver imediatamente, os indivíduos produzem, de forma intencional, muito mais do que precisam, tornando-se um ser genérico (MARX, 2008). Ou seja, projeta suas ações antes de realizá-las. Sobre a diferença entre ser humano e demais espécies, Marx e Engels (2007, p. 87, grifo dos autores) consideram:

Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a **produzir** seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Ou seja, o ser humano constitui-se como ser consciente que domina a natureza por meio de uma ação intencional adequada a determinada finalidade, o trabalho. Nas palavras de Marx (2008, p. 327):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

No intento de ilustrar e correlacionar a passagem do autor com o currículo e o ensino de geografia, pode-se destacar, como exemplo, os aspectos geográficos abordados na atuação dos povos primitivos. Antes do desenvolvimento da escrita, o ser humano identificava lugares por meio de pontos de referência, lançava sementes, relacionava-se com o espaço de diferentes maneiras e intensidades, exercendo, criando e se apropriando do conhecimento geográfico de formas distintas em prol da sua subsistência e desenvolvimento. Essas ações, e todo trabalho realizado pela espécie humana, não foram mera atividade de cunho mecânico, mas um processo social, algo distinto das demais espécies. Netto e Braz (2006, p. 30, grifos dos autores) contribuem para a discussão a respeito da diferença entre o trabalho humano e demais espécies quando assim afirmam:

[...] sabe-se que as atividades que atendem às necessidades de sobrevivência são generalizadas entre espécies animais – pense-se, por exemplo, no ciclo de vida de alguns pássaros, de alguns roedores e de certas colônias de insetos (estas, aliás, podem apresentar complexa organização agrária). Tais atividades, contudo, processam-se no interior de circuitos estritamente naturais: realizam-se no marco de uma herança **determinada geneticamente** (o João-de-Barro nasce “programado” para construir sua casa, as abelhas nascem

“programadas” para construir colmeias e recolher pólen etc.), numa **relação imediata** entre o animal e o seu meio ambiente (os animais atuam diretamente sobre a matéria natural) e satisfazem, sob formas em geral fixas, necessidades **biologicamente estabelecidas** (necessidades praticamente invariáveis).

O ser humano, ao se relacionar com o espaço, por exemplo, rompeu com o padrão natural sobre a natureza. Porém, isso se deu de forma gradativa. Ele, na inter-relação com a espacialidade, utilizou e construiu instrumentos fundamentais nesse processo, por exemplo, objetos similares ao machado, muito utilizado na pré-história. Essa particularidade humana de criar com intencionalidade destaca-se como o primeiro aspecto que difere, substancialmente, o trabalho humano das demais atividades exercidas por outras espécies. O segundo foi a necessidade de adquirir habilidades<sup>50</sup> e conhecimentos desenvolvidos por repetição, experimentação e transmissão mediante aprendizado para realizar o trabalho. Por conseguinte, remete-se ao trabalho não confinado às ações padronizadas; pelo contrário, as necessidades humanas são variáveis, fator que implicou o desenvolvimento de novas necessidades e consequentemente novas habilidades (NETTO; BRAZ, 2006). De tal modo,

[...] o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas, se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de novas necessidades (NETTO; BRAZ, 2006, p. 31, grifos dos autores).

Todo o processo de desenvolvimento humano se deu em um longo decurso temporal, identificado por Marx (2008) como salto ontológico – transição do macaco para um ser racional, quando este passou por um desenvolvimento biológico de ascensão que lhe permitiu criar bases para formações sociais, como a linguagem, concomitante ao trabalho. O trabalho estruturou-se, gradativamente, e se desenvolveu de modo a romper com o padrão das demais espécies.

No processo de trabalho<sup>51</sup> e vida cotidiana a humanidade modificou o natural e criou instrumentos feitos por suas mãos, desenvolveu inúmeras objetivações ao mesmo tempo em que se relacionava com a natureza. Passou a dominar e produzir conhecimentos sobre as

<sup>50</sup> O termo habilidade, utilizado ao longo desse trabalho, se distancia das correntes educacionais pós-modernas, que utilizam o termo com intuito de se referirem à mobilização de conhecimentos superficiais em detrimento da efetiva aquisição dos conhecimentos teóricos produzidos. Trata-se, conforme Duarte (2001), de ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.

<sup>51</sup> Há diferenças no tratamento dado por Marx à categoria “processo de trabalho” em pelo menos dois momentos em sua obra onde o assunto é discutido. A categoria trabalho aparece, no primeiro caso, como elementos que compõe o processo de trabalho, ou seja, os meios de trabalho, o objeto de trabalho e a ação humana transformadora, independentemente das relações sociais existentes. Posteriormente aparece do ponto de vista do processo de valorização capitalista. Nesta pesquisa a categoria está empregada conforme a primeira descrição. Cf. Carcanholo (2007).

estações do ano, o trato com o solo e o plantio, de modo a garantir sua sobrevivência. Para tanto, uma condição foi fundamental: a produção dos meios que satisfizessem suas necessidades, de forma constante, diária<sup>52</sup> e coletiva. Este processo garantiu-lhe a produção cada vez mais aprimorada e complexa das condições concretas de vida, sendo chamado por Marx (2007) de “produção material”.

Assim, os produtos materiais da cultura<sup>53</sup>, de forma concomitante, permitiram o aprimoramento dos traços específicos da espécie, como a racionalidade, e que garantia não apenas a existência física, mas a totalidade da existência humana. Sem considerar maiores complexidades que envolvem o termo nas obras de Marx, o conceito “trabalho material”, ou também chamado de trabalho produtivo, refere-se ao produto objetificado, palpável. Contempla, também, dimensões para além do que é material, como afirma Dierckxsens, (1998 apud CARCANHOLO, 2007, p. 33, tradução nossa):

Trabalho produtivo, em abstrato, é aquele trabalho que cria riqueza material ou espiritual. Pelo seu conteúdo, o trabalho produtivo não é somente o que gera riqueza tangível, mas também serviços que satisfazem necessidades. Nesse contexto, o turismo e os espetáculos são tão produtivos como a agricultura e a indústria.

Reconhecidas como produção cultural na teoria marxista, as diversas áreas do conhecimento foram aprimoradas pela espécie humana, como a geografia, o direito, a política, a filosofia, a música. A compreensão dessa particularidade, mesmo que superficial, é suficiente e nos interessa para o entendimento da esfera em que se encontra a nossa área de interesse: a educação, tal como, igualmente, os objetos desta pesquisa, o currículo e o ensino de geografia.

Conforme Saviani (2007), a educação possui íntima relação com o trabalho. O autor descreve essa relação como intimidade, pois o indivíduo necessita aprender a produzir sua existência, de forma coletiva, por intermédio do trabalho. Para Marx (2004), todo trabalho possui uma finalidade, uma utilidade, é uma atividade teleológica adequada a um fim específico, determinado, porém, construído e complexificado em um processo histórico gradativo.

Diante desse panorama, inferimos que a origem da educação surgiu com a origem do próprio ser humano (SAVIANI, 2007). Na lida com a natureza, na produção da sua própria existência, relacionando-se uns com os outros, o ser humano educava e era educado. Em

---

<sup>52</sup> Ao criticar as ideias e postura de Feuerbach diante da realidade da Alemanha, na década de 1840, Marx (2007) denominou esse processo de primeiro ato histórico.

<sup>53</sup> Na perspectiva marxista, o conceito de cultura é compreendido como tudo que não é imediatamente natural, possui atividade humana objetivada e cumpre função em atividades humanas. Ou, ainda, cultura é tudo que o ser humano produz no que se refere à materialidade e não materialidade (MALANCHEN, 2016). Por considerar a complexidade do significado do termo indicamos, também, Chauí (2008).

associação com as modificações físicas (desenvolvimento da postura ereta, do movimento de braços e pernas, audição, dentre outras) e psíquicas (linguagem, emoções, sensações, dentre outras), a espécie humana foi, gradativamente, sendo desenvolvida e aperfeiçoada no seio social (LEONTIEV, 1978). Ainda conforme este autor:

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 1978, p. 262).

De tal maneira, na realização do trabalho, na relação do ser humano com a natureza, que inicia a produção de cultura, o processo de humanização – resultado do conjunto de operações historicamente acumuladas (DUARTE, 2013) –, ou, ainda, a formação da espécie humana como diferenciada das demais. A ocorrência desse processo evolutivo é o marco da nova fase da espécie humana, a fase da sociabilidade. Sobre isso, Leontiev (1978) corrobora ao afirmar que o trabalho permitiu a transformação e humanização do cérebro humano, assim como dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido, culminando em produções não materiais cada vez mais complexas.

A partir disso, cabe salientar que, na espécie humana, todas as formações sociais, inclusive a educação, desenvolveram-se de forma intrínseca ao trabalho, ação consciente dos seres humanos sobre a natureza – outro exemplo é a linguagem, fator imprescindível no processo educativo. O desenvolvimento humano da expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por intermédio de sinais, pode ser descrito como um processo dado sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da necessidade insurgente de comunicação.

O trabalho passa a ser aperfeiçoado, aprimorado e diversificado ao longo da existência da humanidade, estendendo-se cada vez mais a novas atividades. Como exemplo, tem-se o desenvolvimento das ciências, dentre elas a geográfica, que muito antes de ser reconhecida como disciplina científica no século XVIII, passou por longo processo de construção, fruto do trabalho humano. Nela foi materializada a ontologia histórica da espécie. Nesse âmbito, assevera Saviani (2007, p. 155): “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” E, ainda, assinala Lombardi (2010, p. 225), sobre o modo de produção: “[...] a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens”. No que tange à geografia e toda a produção humana, o trabalho não se configurou como um tipo

qualquer de atividade, mas como ação pautada em um objetivo, executada ao longo da história da humanidade. Traço presente na forma como a humanidade realizava observações do cosmos associadas e fundamentadas em mitos e lendas a fim de compreendê-las. Isso, cada vez mais, deu lugar a conhecimentos racionais, à produção de mapas cartográficos cada vez mais elaborados, do mesmo modo como a explicação da forma geoide da Terra à medida que as necessidades humanas se estabeleciam na realidade social da época.

A criação dos meios para a subsistência humana no campo geográfico e nas diversas áreas, realizada de forma intencional e ativa, passou a garantir a criação do mundo humano, o mundo da cultura. Cabe, porém, considerar que, para a ocorrência desse mundo ou, neste caso, da produção geográfica, foi necessária a antecipação do objetivo da ação no âmbito das ideias. Na medida em que novas necessidades surgiam se tornava importante evocar os conhecimentos científicos do mundo real, valorizar a ética e o que já havia sido produzido no campo artístico, processo que se repete constantemente no processo de desenvolvimento da espécie humana (SAVIANI, 2011).

De tal maneira, o trabalho produz o mundo material e, na mesma medida, a totalidade das relações sociais – aqui incluídas as relações educacionais – e assim organiza a sociedade. Isto é, não dispõe apenas a produção de mercadorias. Produz as relações necessárias nas quais os produtos circularão e farão sentido; constitui a cultura e a forma como o ser humano irá se apropriar do cultural. O trabalho configura a sociedade ao conferir limites de ação. Além disso, tais limites estão abertos à práxis: estabelecer limites não significa que as determinações sejam totais. Há abertura ao novo, já que, como se viu anteriormente, a produção humana sempre se abre ao novo, a novas produções e, por isso, ao produzir também se cria a necessidade de romper com o estabelecido, com o existente enquanto algo estanque, impulsionando para frente, pois a humanidade é movimento e não vive sem ele.

A educação, portanto, é considerada um processo de trabalho e uma exigência para sua realização, capaz de colaborar para transformar a concepção de mundo do sujeito em direção à difusão de uma visão de um mundo histórica, materialista e dialética. (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016). Assim, a educação se constitui trabalho não-material, que diz respeito à “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.” (SAVIANI, 2011, p. 12). Por conseguinte, a educação possui função específica, pois dá à espécie humana algo que não lhe é fornecido pela natureza. Daí a necessidade de ser produzida pelos próprios seres humanos, sublinha Saviani (2011).

No campo geográfico, o aperfeiçoamento dos conceitos e de todo conhecimento produzido permite às futuras gerações alcançar, ao se apropriarem dos conhecimentos, a compreensão do mundo real de forma crítica, em sua amplitude. Além disso, objetivar-se e compreender a lógica das transformações sociais realizadas por meio do trabalho. Para que de fato isso ocorra, conforme Saviani, a função da educação é “[...] identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento do gênero humano, conhecida na teoria marxiana como formação omnilateral<sup>54</sup>, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados [...]” (SAVIANI, 2011, p. 171). Isso nos remete à importância da função escolar e a elaboração curricular comprometida com o trabalho educativo.

[...] podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 13).

Logo, entende-se o ser humano como um ser histórico que projeta, produz e se apropria das realidades material e social e que possui intencionalidade e direção no processo de ensino. Pressupomos, dessa maneira, conforme Saviani, que o alvo da escola é o alcance do seu objetivo primordial, o qual consiste na democratização do saber sistematizado e na garantia de que o sujeito desenvolva a capacidade de realizar uma leitura crítica do mundo. Nesse sentido, o conhecimento geográfico deve estar alinhado com o objeto da escola e sua função. Doravante, é importante termos clareza sobre tal objeto. Nas considerações de Saviani (2011), o objeto da escola se divide em: identificação dos elementos culturais e organização dos meios utilizados.

A identificação dos elementos culturais, que precisam ser assimilados, consiste em distinguir “[...] o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2011, p. 13). Ao pensar na elaboração curricular e no ensino de geografia, os conteúdos abordados devem contribuir para o entendimento do real e transpor em pensamento o discurso concreto para que dê conta de explicar a realidade presente (RIBAS et al., 1999). É no intento de salientar o que é importante a ser ensinado que Saviani aborda o conceito de clássico utilizado na pedagogia histórico-crítica. Para ele, esse termo se configura como o aquilo que se firmou como essencial e fundamental ao longo da história humana. A compreensão do termo e a identificação dos elementos culturais são classificadas como critérios de grande utilidade para selecionar os conteúdos do trabalho pedagógico.

---

<sup>54</sup> Categoria da teoria marxista que se refere à formação humana oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pela degradação humana.

No que se refere à outra parte do objeto – organização dos meios utilizados e formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico –, Saviani postula que é através dos conteúdos, procedimentos, meios e tempo que cada sujeito irá realizar, de forma singular, a humanidade produzida historicamente. O autor reforça tal premissa ao salientar que os métodos de ensino a serem utilizados devem superar tentativas tradicionais e novas que não cumpriram ou não cumprem a função de formação crítica dos alunos (SAVIANI, 2009). São os métodos, no seu entender, que estimulam a atividade e a iniciativa dos alunos, situando-os em diálogo constante com a cultura acumulada historicamente, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, assim como sua ordenação e gradação no processo de se transmitir e de se assimilar os conteúdos.

A partir da reflexão a respeito da categoria trabalho e identificada a função da educação, um processo especificamente humano, bem como de seus dois principais objetos, é imprescindível retomar o termo *clássico* para discutir seu significado mais profundo no âmbito da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, será abordado mais detalhadamente no próximo tópico.

## 2.2 O Conhecimento Clássico como Fundamento do Currículo de Geografia na Perspectiva Histórico-Crítica

Adotado pela pedagogia histórico-crítica, o termo *clássico* é mal compreendido e, em função disso, constantemente é alvo de críticas. Buscando elucidar o significado com que ele é usado nesta abordagem, recorreremos à etimologia da palavra, suas nuances pela história e, igualmente, sua historicidade, que remonta à antiguidade ocidental, tanto grega quanto romana.

O termo *classicus* foi cunhado, primeiramente, por Aulo Gélio, para a criação de um censo populacional solicitado pelo rei romano Sêrvio Túlio (578-535 a.C.) (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016). Nesta ocasião, *clássico* se referia ao cidadão de primeira classe, detentor de riqueza e posicionado em uma família que se distinguiu pelo acesso ao conhecimento. Gélio passou a atribuir a expressão *scriptor classicus* para designar escritores que direcionavam seus textos para pessoas consideradas de primeira classe, em oposição ao *scriptor proletarius*<sup>55</sup>, escritores para letrados de pouca remuneração.

Assim, a primeira noção de *clássico* esteve relacionada à oposição de valores, ligada diretamente aos sábios, bibliotecários e eruditos, o que perdurou desde a Antiguidade,

---

<sup>55</sup> Tal como consta dos escritos de Gélio (apud ARAÚJO, 2008, p. 21): “ide então, e quando tiverdes lazer, buscai *quadriga* e *harenae* que se encontram em um dos membros da ilustre corte dos oradores ou poetas antigos, refiro-me a um escritor que seja um *classicus*, um *assiduus*, não um proletário”.

especificamente na Alexandria, até o fim da Idade Média (ARAÚJO, 2008). Desde então, o termo clássico traz uma íntima vinculação de domínio das classes dominantes sobre as classes dominadas. A educação crítica era, e ainda é, uma das perspectivas que se põe a questionar essa dominação, empenhando-se na socialização da riqueza dos conhecimentos, a fim de criar condições de libertar os dominados do subjugo da classe dominante (SAVIANI, 2009).

No século XVI, o sentido da palavra passou a ser mais estrito se referindo à clássicos<sup>56</sup> aquilo que é estudado, lido e comentado nas escolas, aquilo que é tipicamente acadêmico. Apesar disso, à época, não havia, como hoje ainda não há, consenso em torno de um sentido para o termo.

Para Calvino (1993, p. 11), clássico seria usado para definir “[...] aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. Por isso, tal definição, ressalta o autor, serviria para o antigo e também para o atual, complementando que clássico seria “[...] aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15).

No século XIX, o significado do vocábulo sofreu várias transformações, passando a indicar um valor estético, ético e, principalmente, didático: um escrito clássico passou a ser uma composição literária distinta e reconhecida como digna de ser estudada no espaço escolar (ROSENFELD; GUINSBURG, 1993). Algo dotado de grande bagagem histórica com traços e marcas do avanço científico e humano, mas acessível apenas a pessoas com dotado poder aquisitivo e prestígio social.

Calvino salienta o quanto é fundamental ter acesso ao que é clássico e dele se apropriar, ressaltando, ainda, o quanto a escola tem papel fundamental nesse processo: “[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre [*sic*] os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção.” (CALVINO, 1993, p. 13).

Do ponto de vista formativo, o autor deixa transparecer o quão importante é a apropriação dos clássicos, pois são eles que oferecerão valores, histórias e referências estruturantes para a vida dos que os leem, garantindo concordâncias ou discordâncias. Tal apropriação foi historicamente dada, de forma ampla, apenas a grupos que exerciam ou estavam diretamente ligados ao poder – na Idade Média, por exemplo, clérigos e membros da aristocracia.

---

<sup>56</sup> Conforme atesta Sebillot (apud ARAÚJO, 2008, p. 21), “a este gostaria de advertir que a invenção e o julgamento nela implícitos se confirmam e enriquecem pela leitura dos bons e clássicos poetas franceses, dentre [*sic*] os quais estão os velhos Alain Chartier e Jan de Meun”.

São eles, os clássicos, que apontarão para o deslumbre de novos pensamentos no sujeito, para o caminho do aperfeiçoamento e da crítica ao que é dado pela realidade de modo que seu conhecimento seja aprimorado e aperfeiçoado. A partir dos clássicos há possibilidade de avanço no seu desenvolvimento enquanto espécie e garantia de construção coletiva de obras clássicas para as gerações futuras.

No âmbito da pedagogia histórico-crítica observamos que ela compartilha da percepção intelectual de Calvino (1993), tendo o conceito de clássico como fundamental, representando aquilo de mais valoroso que foi produzido pela humanidade. Ao trabalhar tais conteúdos com os estudantes, a escola permite que eles tenham conhecimento da trajetória de construção dos clássicos e aprimorem os já existentes. Ou seja, a compreensão de toda trajetória do conhecimento permite que tenham noção dos embates, lutas, processos, avanços, retrocessos, obstáculos, rupturas, prossecuções e todas as partes do todo da humanidade, além da compreensão do movimento das partes, umas sob as outras, no que diz respeito ao desenvolvimento da humanidade.

Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 24, grifos nossos) definem que

[...] é clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, **coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações.** Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, **é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano.**

O sentido de clássico expresso no excerto é o adotado na pedagogia histórico-crítica e pode ser compreendido com mais clareza a partir do questionamento de Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 23): “[...] como caracterizar o escritor ou a obra modelar de modo a não cair na afirmação dos interesses da classe social dominante?”. O conceito de clássico permite-nos refletir sobre o que de fato seria o essencial e fundamental, uma vez que pode remeter ao antigo e ao arcaico, ao conhecimento de determinado grupo social que, por se distinguir das demais culturas, tenha se destacado ao longo da história. Mesmo Calvino (1993, p. 10) elucida tal indagação ao afirmar que “[...] os clássicos constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”.

Como precursor da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) entende clássico como o conhecimento de caráter permanente, que superou os embates do tempo, fruto da depuração ocorrida no período clássico da História, sobrepujando os elementos das circunstâncias

polêmicas de cada tempo. Ou seja, aquilo que foi superado e atingiu sua forma mais elaborada de todas as produções já realizadas pelo ser humano. O pensador evidencia que sua definição para o conceito de clássico não se refere a um conjunto de saberes hegemônicos arcaicos, listados e engessados, frutos de imposição cultural, que devem ser transmitidos na escola, tampouco se opõe ao moderno e atual. Sua perspectiva seria o oposto disso (SAVIANI, 2009).

Dada a definição de clássico, cada área do conhecimento, de forma mútua, teve seu acervo construído e, ao longo do tempo, aprimorado. Estabeleceu-se lugar de importância no âmbito das ciências como, por exemplo, os fundamentos históricos da ciência geográfica que remontam a muito antes da Grécia Antiga com os registros dos babilônicos, assírios, chineses, maias, incas e egípcios. Porém, a primeira cultura conhecida a sistematizar e explorar de forma ativa a geografia como ciência e filosofia foi a dos povos gregos e romanos (FILHO; SARAIVA, 2014).

Tales de Mileto (~624 - 546 a.n.e.)<sup>57</sup>, Anaximandro (~610 - 546 a.n.e), Pitágoras de Samos (~572 - 497 a.n.e.) e Aristarco de Samos (310-230 a.n.e.), por exemplo, foram grandes estudiosos da época que, em articulação com outras ciências, deixaram registros clássicos para a análise e compreensão dos conhecimentos geográfico-astronômicos<sup>58</sup>. Mesmo diante de limitações técnicas da época, buscavam a compreensão de explicações racionais para os fenômenos naturais.

Aristarco de Samos (310-230 a.n.e.) se destacou como figura fundamental no desenvolvimento da geografia (FILHO; SARAIVA, 2014). Deixou registros importantes, dentre eles o livro *Sobre os tamanhos e as distâncias do Sol e da Lua*. Estudou o cosmos, apresentou a Terra como uma esfera finita, destacou as estrelas como elementos fixos que compartilhavam o espaço com demais esferas, observou fielmente os diversos ciclos e processos astronômicos apresentando o sistema heliocêntrico<sup>59</sup> para a explicação do universo em contraposição à teoria predominante na época, a teoria geocêntrica.

A teoria científica de Aristarco foi confirmada quase dois mil anos depois. Passou por adequações, aperfeiçoamentos e aprimoramentos por cientistas posteriores, como Nicolau Copérnico (1473-1543), Johannes Kepler (1571-1630) e Galileu Galilei (1564-1642). Este, por sua vez, é considerado o pai da astronomia telescópica, justamente por aperfeiçoar consideravelmente o telescópio e, através dele, realizar outras descobertas como os satélites galileanos de Júpiter: Io,

<sup>57</sup> Optamos por usar a denominação de “antes da nossa Era” (a.n.e.) e “Era comum” ou “Era corrente” (e.c.), ao contrário designação a.C. (antes de Cristo) e d.C. (depois de Cristo) por pretender uma perspectiva laica e menos comprometida culturalmente. Cf. Mataloto e Boaventura (2009).

<sup>58</sup> A astronomia é entendida como um segmento da geografia.

<sup>59</sup> Conforme a teoria heliocêntrica a Terra é apenas um dos seis planetas (até então conhecidos) girando em torno do Sol. Já a teoria geocêntrica, dominante na astronomia durante toda a Antiguidade e a Idade Média, concentra-se na defesa da centralidade da Terra no Sistema Solar enquanto os demais astros orbitam ao redor dela, ao longo de um círculo. Cf. Saraiva, Filho e Müller (2019).

Europa, Ganimedes e Calisto (MATSUURA, 2011)<sup>60</sup>. Galileu deixou produções muito importantes, dentre elas *Mensageiro das Estrelas* e *História e Demonstração sobre as Manchas Solares* (LUIZ, 2009). A partir das contribuições de Aristarco e seus precedentes, os clássicos até então produzidos, Galileu Galilei marcou sua época pelo avanço científico alcançado e possibilitou à espécie humana melhor entendimento do universo em que habita.

Em meio ao espírito efervescente que abalou o obscurantismo da Idade Média, nota-se, ao verificar a história da ciência geográfica, que as descobertas realizadas pelo ser humano tiveram precedentes importantes que se tornaram clássicos e facilitaram o avanço do conhecimento. Ou melhor, os estudos mais elementares foram fundamentais para o avanço científico, culminando no saber atual. No esforço intelectual de compreender o mundo, a realidade e o humano, a geografia paulatinamente se desvinculou da explicação dos fenômenos naturais baseados em mitos e apenas descrições. Buscaram-se explicações racionais para as necessidades sociais por meio da lógica e da razão. A geografia, numa perspectiva crítica estudava e ainda estuda os acontecimentos com o intuito de compreender além da aparência do fenômeno, refletir sobre o real descobrindo as complexas relações que permeiam a sociedade. Dessa forma, pautado na sua capacidade intrínseca – o pensamento – o ser humano produziu clássicos importantes no âmbito dessa ciência.

Com os avanços mencionados na geografia e todo o conjunto de conhecimentos elaborados no que se refere ao entendimento do cosmos, da superfície terrestre, da existência e ação humana, a geografia foi reconhecida, de fato, como disciplina científica apenas no século XVIII. Com o campo de estudo científico melhor definido, a geografia não cessou sua busca pelo entendimento das diversas complexidades que circundam a realidade humana.

De tal modo, nota-se que o entendimento do real, dadas as dificuldades de cada tempo histórico, passou a ser o estímulo no centro da ciência. Os mitos e suposições, entre avanços e retrocessos, deram lugar ao científico, permitindo ao ser humano se desenvolver plenamente com aquilo que foi incorporado, isto é, por meio das objetivações históricas construídas pelo gênero humano. A partir das contribuições precedentes abriram-se novas possibilidades na ciência em geral. Pela capacidade criativa do ser humano – fator que distingue o humano das demais espécies – foi possível testar e criar novas teorias explanatórias, novos dispositivos científicos e garantir menor dependência da espécie em relação ao que é dado de imediato pela natureza.

---

<sup>60</sup> Estas informações constam em “Tempo e espaço: Eixos temáticos para o ensino da astronomia”, de Oscar Toshiaki Matsuura, texto não publicado, transmitido em curso de formação/extensão de Professores da Rede Pública Municipal de Vitória, promovido no Planetário de Vitória, Espírito Santo, em 2011.

Podemos então avançar para o próximo tópico a fim de compreender quais clássicos se destacaram na geografia e que podem ser abordados no currículo dessa disciplina. Importante destacar os clássicos geográficos a partir da geografia crítica, esta geografia que está centrada na formação humana em sua plenitude e que tem como objeto de estudo o espaço<sup>61</sup>.

### *2.2.1 O Que é Currículo na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*

A palavra currículo origina-se do latim *curriculum*, e seu significado está associado à corrida, caminhada, percurso. Tendo tais significados como ponto de partida, do ponto de vista conceitual, o currículo escolar representaria o percurso da humanidade no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola, ou seja, seu projeto de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Na perspectiva historicizadora-dialética, base da pedagogia histórico-crítica, o currículo de geografia, assim como todos os demais, possui função social e objetiva de ordenar a reflexão pedagógica do aluno. O intuito é levá-lo a pensar a realidade social a partir de determinada lógica. Na geografia, a abordagem crítica busca cumprir esse papel. Para tanto, o conhecimento científico geográfico é apropriado e se confronta com o saber que o aluno já possui. O saber geográfico, fruto do seu cotidiano e de referências múltiplas do pensamento humano, entre elas as ideologias e as relações sociais, é lapidado através da abordagem e da apropriação dos assuntos científicos geográficos.

Saviani (2011, p. 17) propõe definir currículo como “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. No entendimento do autor, o currículo é considerado como o próprio funcionamento da instituição escolar, que desempenha a função de transmitir-assimilar o saber sistematizado de maneira que tal saber seja dosado e sequenciado para que o aluno possa dominá-lo.

Os conhecimentos construídos nas diferentes escolas geográficas – ora associados, ora descolados da figura do Estado e do imperialismo – construíram a sistematização e base dessa ciência. A geografia se aperfeiçoou de Vidal de La Blache, geógrafo francês do século XIX, a Milton Santos e David Harvey, respectivamente, geógrafos brasileiro e norte americano da segunda metade do século XX e do século XXI. Suas sistematizações permitiram transcender meras descrições para análises mais aprofundadas do espaço. Cabe à escola salientar o que há

---

<sup>61</sup> Compreende-se o conceito de espaço como “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único na qual a história se dá.” (SANTOS, 2006, p. 63).

de destaque nesse conjunto de produção humana para elencar os conteúdos geográficos a serem trabalhados nela.

É interessante notar que o legado dessa ciência possa fazer parte do currículo para auxiliar a compreensão dos diferentes grupos humanos, dos distintos modos de produção e relações sociais que produzem os arranjos espaciais, além disso, a compreensão do protagonismo dos seres humanos que (re)produzem a ordem sócio-espacial excludente ou mais justa (KATUTA et al., 2016).

O currículo, conforme Saviani (2011), não aborda tudo o que é realizado no ambiente escolar. Um dos conteúdos que permite o entendimento da complexidade social, por exemplo, espaços urbanos e rurais, é pano de fundo do entendimento de questões mais superficiais do conteúdo da geografia. É, nesse sentido, algo que pode ser entendido como essencial. Trata-se, então, do específico, das “atividades nucleares”, primordiais e que possuem caráter clássico. De tal modo, ainda segundo Saviani, é necessário distinguir essas atividades nucleares das que possuem caráter secundário, que são acessórias – no caso da geografia, podem-se considerar aspectos do conteúdo paisagem, por exemplo. Com o excerto a seguir, o autor alerta, todavia, que isso nem sempre acontece na escola.

Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. **Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado** (SAVIANI, 2011, p. 15, grifo nosso).

O exemplo nos faz compreender que as atividades comemorativas, ou quaisquer outras, só fazem sentido se contribuírem para o desenvolvimento e reforço das atividades nucleares da escola. Pois, ao contrário, “[...] quando o secundário toma o lugar do principal, compromete-se seriamente a socialização do saber sistematizado” (MALANCHEN, 2014, p. 174). Distinguir atividades nucleares e complementares requer, dos professores e demais envolvidos no sistema escolar, domínio de fundamentos, para que se saiba ir além das aparências imediatistas, pragmáticas e utilitaristas que, em muitas situações, estão presentes no ambiente escolar.

Há, além de tais contribuições, outras importantes, a respeito da definição de currículo. Nessa perspectiva, Saviani assinala:

[...] o currículo, nesta perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. **Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar. Diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino.** Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. Porém, a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos escolares em sua dimensão crítico-social (SAVIANI, 1998, p. 44-45, grifo nosso).

De modo complementar, Malanchen (2016, p. 176) assevera: “[o currículo] é compreendido como expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade.”

No fragmento acima, de Malanchen, podemos considerar a ideia sintetizada de currículo baseado na pedagogia histórico-crítica: seleção intencional, sequenciamento dos conhecimentos a serem socializados e elementos pautados no processo de humanização. Essa ideia de currículo, todavia, não é consensual e requer atenção. Depreende-se, dos estudos de Saviani (2011), que concepções esvaziadas de currículo difundidas pela pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia da essência, pedagogia da existência, teoria do professor reflexivo, dentre outras<sup>62</sup>, difundiram-se nos últimos anos e provocaram o desvirtuamento do real propósito do currículo. Por conseguinte, abriu-se a possibilidade de a discussão desse conceito se tornar um campo extremamente disputado por inúmeras áreas.

Nesse âmbito, observamos que, ao longo do tempo, a escola vem se distanciando de sua principal função – transmitir o conteúdo científico produzido pela humanidade –, comprometendo o direcionamento curricular na perspectiva defendida por este trabalho.

Na escola, a geografia de arcabouço crítico-científico deu lugar a uma geografia limitada, superficial e conformista, afastando-se de um currículo assentado nos clássicos geográficos, responsáveis por elevar o conhecimento do indivíduo. Conforme Moreira (2008), podemos aprender algumas coisas com os clássicos, sendo a mais importante delas o estudo da relação sociedade-natureza e sociedade-espço. Nesse processo, o metabolismo se alterna entre uma e outra tomando essa dialética de transfiguração como eixo principal de movimento geográfico:

---

<sup>62</sup> Tais pedagogias são provenientes do interesse da burguesia em se perpetuar no poder. No final do século XIX e início do século XX, esse segmento social modificou o caráter político da escola pública no Brasil com o intuito de restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente produzido e impedir que esta se engajasse na transformação social. Pedagogias surgiram como mecanismos para o atendimento de tal interesse, deslocando o eixo do processo educativo do cunho lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do esforço para o interesse, do professor para o aluno. Para saber mais detalhes a respeito do período histórico abordado e as bases didático-pedagógicas e psicopedagógicas que dão sustentação às pedagogias citadas, ver Saviani (2013).

Como numa relação respectivamente de conteúdo e forma, essência e aparência, ontológico e ôntico, ser e existência, relação sociedade-natureza é a relação metabólica seminal. E a relação sociedade-espço é a que lhe dá realidade e evidência. É esse pensamento fulcral o que aprendemos (MOREIRA, 2008, p. 176).

A escola passou a ser, em muitos casos, uma agência com finalidade de atender a interesses corporativistas e/ou clientelistas, com enfoque nas áreas de nutrição, odontologia, psicologia, segurança pública, entre outras, configurando, inclusive, espaço voltado para o atendimento das inúmeras outras demandas da classe trabalhadora, por exemplo, quando é usada como espaço para oferta de cursos livres de formação profissional (SAVIANI, 2011). Esse cenário desconsidera a função primordial da escola, que é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, função esta que deve ser defendida e reafirmada constantemente na sociedade. Igualmente, a definição de currículo proposta pela pedagogia histórico-crítica, ligada intrinsecamente à escola (SAVIANI, 2011).

No caso do currículo de geografia atual, o que ganhou espaço e destaque foram os conteúdos de proteção ambiental, limitados às questões individuais e corporificados em discursos como: “não jogar lixo no chão”; “fechar a torneira”; “reduzir o tempo despendido no banho”; “proteger os animais”; “reciclar”; “reaproveitar”. Reconhecemos a importância do conteúdo curricular voltado às questões ambientais, os *slogans* utilizados para reforçar o conteúdo, assim como a necessidade de incentivar o indivíduo a praticar ações e mudanças de comportamento em prol da natureza. O que salientamos e combatemos, contudo, é a limitação dada ao conteúdo, sua restrição e superficialidade.

Nesse caso específico, os indivíduos são culpabilizados em detrimento das grandes corporações que causam impactos ambientais de proporções inimagináveis em prol de um sistema que extirpa a natureza. Limita-se, de tal maneira, a estrutura teórico-prática do indivíduo para o enfrentamento da realidade. Para confrontar, de fato, as incongruências ambientais do sistema, Teixeira (2013, p. 197) salienta:

Um dos meios de se enfrentar esta crise socioambiental é a produção de conhecimentos científicos por meio da elaboração de propostas teórico-práticas que deem centralidade ao processo educativo, crítico e transformador, da educação ambiental. Nessa perspectiva é preciso, buscando uma fundamentação teórica que analise, reflita e enfrente, por meio de ações, as mais profundas causas dessas crises: as contradições do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a escola se configura como uma instituição cujo papel consiste em garantir acesso e domínio da forma elaborada do conhecimento, dos instrumentos de elaboração e

sistematização (SAVIANI, 2011). É aí que o currículo se destaca. Para o Coletivo de Autores (2012, p. 16), a escola não desenvolve o conhecimento científico; ela se apropria dos conhecimentos dando-lhes um tratamento metodológico e, de maneira facilitada, garante sua apreensão pelo aluno: “o que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual”. No caso supracitado, sobre a educação ambiental, a reflexão do aluno deve se voltar à crítica consciente das ações de depreciação ambiental das grandes corporações.

Ao propor a adoção de um currículo pautado na disseminação do conhecimento geográfico, a escola garante aos trabalhadores contato com o que, pela sua prática real, direta ou indiretamente, ela contribuiu para produzir: o saber. Não se trata de qualquer saber, tampouco de assuntos cotidianos. Como assevera Saviani (2011, p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular”.

Quando Saviani se refere ao saber popular, não se trata de excluir ou negar esse saber, mas superar sua superficialidade e torná-lo rico em novas determinações de modo que, por meio do processo pedagógico, seja elevado a um saber elaborado. Do ponto de vista dialético, trata-se de realizar um movimento constante entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita. No contexto escolar a ação permite que sejam acrescentadas novas determinações que enriqueçam as anteriores, transcendendo, dessa forma, o saber espontâneo – baseado no senso comum, na experiência de vida, na cultura popular – em direção a um saber erudito (SAVIANI, 2011). Diz respeito, por exemplo, em ampliar a concepção para as questões determinantes e impulsionadoras da produção de lixo, não somente para a necessidade individual de “conscientização” sobre o ato de jogar lixo no chão ou algo do tipo. É imprescindível ir para além disso. Apresentar como o modo capitalista criou e dita as regras de utilização e exploração da natureza, assim como os motivos que levam à produção, cada vez mais exagerada, de produtos descartáveis. Buscar nos clássicos as contribuições produzidas que auxiliam no entendimento da questão. É, portanto, a necessidade de apropriação do saber sistematizado pelas novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Se a escola se delinea como uma instituição privilegiada de disseminação e transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente para as novas gerações, o conhecimento precisa ser traduzido de forma metodológica. O conhecimento deve ser abordado por atividades e conteúdos escolares. O objetivo dessa ação deve primar por formar a consciência e a capacidade intelectual, permitindo que o aluno compreenda a realidade e as necessidades humanas a partir das relações sociais de produção (MALANCHEN, 2016). Há que se considerar, todavia, que o conhecimento selecionado está intrinsecamente relacionado

à natureza da reflexão determinada pela escola, bem como pelas perspectivas epistemológica, filosófica e ideológica adotadas. Assim,

[a] ordenação desta amplitude e qualidade denominamos de eixo curricular: princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos. O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 16).

Nesse sentido, a partir do eixo curricular são pensadas matérias, disciplinas, atividades, entre outros elementos, o que não indica algo estático, rígido, linear, “etapista”, unilateral, mas dinâmico, contextualizado, em movimento, de forma a suscitar contradições e transformações (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Algo, inclusive, bastante característico da geografia que se baseia estritamente na relação ser humano-natureza.

Nesse domínio, Gama (2015) considera que pensar o currículo significa manter o foco na noção de totalidade, uma compreensão basilar na definição de princípios que auxiliam no processo de seleção dos conteúdos que podem compor um currículo. No conjunto da produção de Dermeval Saviani, a autora identificou princípios basilares, apresentados no capítulo a seguir, que trazem reais possibilidades de pensar um o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

### **3. PROCESSO HISTÓRICO DE ADOÇÃO E CRIAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP)**

Identificar como as propostas curriculares de Geografia de Cascavel (PR) e Bauru (SP) incorporaram a pedagogia histórico-crítica consiste em um dos objetivos específicos desta pesquisa. Isto será alcançado a partir da breve análise e interpretação dos aspectos econômicos e históricos, da geopolítica interna e externa do Brasil, e da implantação desses currículos. Alguns trabalhos deram contribuição direta ao atendimento deste objetivo, tais como Baczinsk (2011, 2012), Germano (1990), Saviani (2013), Oliveira e Duarte (1992), Daibem e Casério (1996), Pasqualini (2018) e Corrêa (2013). Adicionalmente, os documentos que contêm as propostas curriculares forneceram dados essenciais para revelar como a pedagogia histórico-crítica foi adotada nesses dois municípios.

No caso da cidade de Cascavel, o levantamento histórico se dá a partir da década de 1980, no âmbito do Estado do Paraná, para compreender como ocorreu a apropriação da pedagogia histórico-crítica, e, posteriormente, sua adoção pelo referido município. Em relação a Bauru, recorreremos às questões particulares do município, tendo como referência acontecimentos históricos importantes das décadas de 1980 e 1990, os quais são abordados no tópico a seguir.

#### **3.1 Cenário Brasileiro Pós-Ditadura e Implicações na Educação**

Todo tempo histórico possui características próprias. Ao analisar um período pelo viés dialético, contradições, transformações, influências, avanços, peculiaridades e retrocessos podem aparecer como características imanentes ao processo social, conferindo-lhe maior profundidade no que tange à sua compreensão. O processo de redemocratização do Brasil, por exemplo, iniciado na década de 1980, possui essas características. Ao ser estudado revela complexidades que, todavia, não são possíveis de serem desdobradas no seu mais alto grau de aprofundamento nesse trabalho. Mesmo assim, buscaremos, ainda que parcialmente, explorar em linhas gerais como foi esse cenário e suas implicações para a educação com o intuito de alcançar o objetivo principal desta pesquisa.

Para tanto, é fundamental resgatar algumas das ocorrências que influenciaram a abertura democrática ocorrida a partir de 1980. Nesse intento, é necessário resgatar a informação de que nos anos anteriores à ditadura empresarial-militar o Brasil sofria forte influência dos Estados

Unidos da América (EUA)<sup>63</sup>, país imperialista que arquitetou, influenciou e patrocinou a ditadura no Brasil e em vários países, como Chile e Argentina. Tal influência se deu, dentre muitos fatores, pelo interesse nas reservas de recursos naturais, para garantir o desenvolvimento industrial crescente dos EUA. Questão que limitou o desenvolvimento de muitas instâncias brasileiras, por exemplo, sua independência. Assim como salienta Braga (2002, p. 47), ex-funcionário da Agência Brasileira de Inteligência (ABIN), ao resgatar um trecho do memorando estadunidense denominado NSSM-200 (*National Security Study Memorandum 200*)<sup>64</sup>:

Sejam quais forem as medidas que se tomem para resguardar-se de uma interrupção nos fornecimentos, a economia norte-americana requererá grandes e crescentes quantidades de recursos minerais do exterior, especialmente dos países menos desenvolvidos. Este fato amplia o interesse dos Estados Unidos na estabilidade social, política e econômica dos países fornecedores.

O memorando cita ainda os países estratégicos para a exploração, sendo eles: Brasil, Índia, Bangladesh, Paquistão, Nigéria, México, Indonésia, Filipinas, Tailândia, Egito, Turquia, Etiópia e Colômbia.

Os mecanismos para efetivar a exploração se deram em diversas instâncias, utilizando estratégias denominadas de “operações encobertas”, atividades diversas realizadas em território estrangeiro para obter sucesso na ação pretendida (CEPIK, 2001). No Brasil, algumas das atividades adotadas foram: o financiamento, principalmente, dos militares; forte influência no discurso midiático propagado na época; proteção política aos governantes; perseguição a lideranças sindicais e comunitárias por meio de agentes infiltrados (CEPIK, 2001). O Estado brasileiro exercia, então, um papel de intermediário para o atendimento dos interesses externos.

Além do interesse nas reservas naturais, os ianques também temiam, desde a Revolução Russa (1917)<sup>65</sup>, o avanço dos ideais socialistas propagados pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Na América Latina, especificamente, temiam a ampliação da Revolução Cubana<sup>66</sup>, ocorrida em 1959. Diante dessa possibilidade, o regime empresarial-militar brasileiro,

<sup>63</sup> Sobre a intenção dos Estados Unidos em influenciar países por meio de golpe militar, assim como as particularidades do regime ditatorial no Brasil implantado na década de 1960, cf. Freitas (2016). Verifica-se que tal intenção ainda é latente no Brasil e se materializou, de certa forma, com o golpe de 2016 (BRAZ, 2017).

<sup>64</sup> “Memorando 200 de Estudo de Segurança Nacional” foi um documento elaborado pelo governo estadunidense para fixar uma política específica que garantisse o fluxo constante de materiais extraídos de outros países. O documento foi oficializado na década de 1970, mas pensado e elaborado décadas antes. O documento se manteve em sigilo até a década de 1990 e seu objetivo era garantir o desenvolvimento da economia norte-americana. (BRAGA, 2002).

<sup>65</sup> Revolução proletária anticolonial que fez a classe dos trabalhadores ascender ao poder após a derrubada da autocracia russa. A revolução foi liderada pelo grupo denominado *bolchevique*, dirigida por Vladimir Lênin. Vários eventos políticos sucederam o ocorrido. Cf. Buonicore (2017).

<sup>66</sup> Foi um movimento revolucionário de cunho socialista ocorrido em Cuba que destituiu o ditador Fulgencio Batista, cuja culminância se deu em 1959. “Após a vitória da revolução, declarada em janeiro de 1959, as contradições internas e as pressões do imperialismo americano conduziram a sociedade cubana em direção à área socialista e ao desenvolvimento de uma economia centralmente planejada” (CARCANHOLO; NAKATANI, 2006).

com forte amparo dos EUA, se configurou como ação de sucesso para frear movimentos sociais que possivelmente poderiam reverberar na década de 1960.

De acordo com Santos (2004), o Estado é contingente porque o cotidiano da vida internacional, incontável para os países dominados, neste caso o Brasil, coloca-os na obrigação de adaptar-se – muitas das vezes, imediatamente. Essa contingência implica, então, nas ações do Estado, no espaço nacional, por meio de intervenções conjunturais. Evidente exemplo dessa lógica foi o regime instaurado em 1964, quando qualquer manifestação contrária aos interesses do Estado foi suprimida e violentamente combatida.

O período ditatorial, como um todo, foi caracterizado pela administração dos militares, com forte resguardo e amparo aos interesses norte-americanos, por meio da força e coerção. Porém, em 1974 o regime passa a ter dificuldades em dar respostas às demandas econômicas e sociais que a classe trabalhadora e parte da burguesia exigiam (FREITAS, 2016). O descontentamento burguês se referia, principalmente, à competição entre o capital financeiro e o setor industrial. Conforme Freitas (2016, p. 83):

Com o corte de créditos para a população e a queda no comércio dos bens de consumo, o setor industrial foi fatalmente prejudicado. O setor financeiro, embora com vantagens, devido aos juros altos oferecidos pelo gerenciamento brasileiro, também não deposita plena confiança na recuperação do modelo econômico. De qualquer modo a opção foi pelo capital financeiro.

Os beneficiados foram os grandes banqueiros, enquanto a burguesia industrial brasileira (pequenos e médios empresários) e o setor agrícola enfrentavam os juros exorbitantes. Nesse cenário, a insatisfação da elite brasileira – que ansiava por maior participação política – e os vários grupos sociais – que lutavam por direitos sociais – contestavam o regime político. Ainda havia fortes expectativas nutridas no imediato pós-guerra, com esperança da diminuição do número de pobres, assim como a ampliação das possibilidades e das certezas que as classes médias acalentavam.

A elite tinha como objetivo garantir a retomada do poder estabelecido no início do governo ditatorial (BACZINSKI, 2011). Afinal, a “[...] burguesia não mais pretendia abdicar do direito de governar em troca de proteção de um Estado forte e poderoso” (GERMANO, 1990, p. 340), tampouco abrir mão da lucratividade. Por sua vez, os vários grupos sociais organizados utilizaram o período de declínio<sup>67</sup> da ditadura para angariar forças contra os

---

<sup>67</sup> O modelo ditatorial no Brasil entrou em processo de crise ao longo da década de 1970 e culminou em esgotamento devido a três principais fatores: divergências internas entre os grupos militares, enfraquecimento da aliança entre militares e a burguesia e crescimento de oposição ao regime no âmbito da sociedade civil. Esse processo não se configurou de imediato e de forma linear. Pelo contrário, ocorreram embates mais ou menos intensos pela disputa de poder ao longo dessa década até o processo gradativo de abertura democrática iniciado em 1980 (GERMANO, 1990).

retrocessos do governo. Entre esses retrocessos destacam-se o aumento das desigualdades sociais, perseguições políticas, redução de recursos para diversos setores do serviço público e precarização da educação para a classe trabalhadora.

Nesse momento histórico de efervescência política, econômica e social, a população se mobilizava em prol de justiça e representava incômodo para a burguesia, assim como para o imperialismo norte-americano. O incômodo materializou-se nos diversos grupos sociais que se fortaleceram, surgiram e/ou se articularam em defesa da massa trabalhadora, por exemplo, os movimentos identitários (gênero, portadores de necessidades especiais, imigrantes, territoriais, étnico-raciais, religiosos); movimentos de lutas por melhorias nas condições de vida e trabalho, tanto rurais como urbanos (terra, trabalho, equipamentos coletivos, habitação). O receio da elite consistia na possibilidade dos excluídos tomarem consciência de sua condição marginalizada no cenário social e iniciar movimentos revolucionários. Preocupação compartilhada pelos ianques, uma vez que a tomada de consciência da população colocaria em cheque o imperialismo exercido sobre o Brasil.

Em face ao declínio da ditadura, novas estratégias políticas foram necessárias à burguesia brasileira e aos EUA para garantir a influência, o lucro e o poder sobre o país. Uma dessas estratégias foi a busca pela aprovação popular para alcançar seus interesses. Nesse sentido, utilizaram mecanismos de coordenação de programas sociais que envolviam a “participação popular” para “ajudar os carentes”<sup>68</sup>. Alguns exemplos: Programa de Nutrição e Saúde (PNS) (1976); II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) (1976); Programa de Bem Estar do Menor (1977); Programa de Abastecimento em Áreas Urbanas de Baixa Renda (PROAB) (1979); Programa de Educação Pré-Escolar (1981) (GERMANO, 1990). De tal modo, o descontentamento por parte da elite brasileira que, somado aos conflitos internos do próprio regime ditatorial e a insatisfação popular, culminaram na busca por um novo regime político: a democracia representativa (MENDONÇA, 1986).

O gerenciamento do Brasil pelos militares passa, então, a ser substituído pela democracia liberal burguesa, com maior avanço e influência estrangeira no País. No mesmo período, em âmbito mundial, o sistema capitalista, veementemente defendido e propagado pelos EUA, estava buscando dinamicidade em todo o mundo. Alavancar e aprimorar a produção baseada no modelo

---

<sup>68</sup> A “participação popular” para “ajudar os carentes” se tratava de forte apelo político difundido pelo Estado para forjar um real atendimento e participação dos trabalhadores. Cf. Germano (1990).

fordista-taylorista<sup>69</sup> era algo a ser alcançado em domínio global (TONIDANDEL, 2014). Não obstante, o processo globalizante ganhava ainda mais força.

A globalização aprofundou-se cada vez mais e, conforme Santos (2010), agregou à sua evolução alguns problemas, tais como: a acentuação das desigualdades sociais, a alienação em torno do consumo, da competitividade, do trabalho e a cultura das elites. Surgiram diversas formas de mascarar as situações mencionadas; uma delas, a omissão e os discursos apaziguadores difundidos pelos meios de comunicação, na forma de um discurso ideológico alinhado, tornando a realidade confusa. A globalização é entendida como “*fábula*”, na geografia tal como defendida por Santos (2010). Trata-se da aceleração contemporânea em que vivemos, onde se criam e se recriam vertigens, a começar pela própria velocidade. Assim, o mundo físico, fabricado pelo ser humano, dá vazão a um mundo confuso e confusamente percebido. Sendo as explicações mecânicas, rígidas e estruturadas em considerações imediatas e insuficientes. Por conseguinte, seus fundamentos estão pautados na (*des*)informação e todo o seu império, solidificada na produção de imagens e do imaginário, à serviço do dinheiro, atrelada à economização e à monetarização da vida social e da vida pessoal.

A complexidade desse tempo histórico nos direciona a caracterizar, conforme a perspectiva marxista, uma contradição: a instauração da democracia<sup>70</sup>. O regime democrático adotado não se deu em sua plenitude. Pelo contrário, em parte foi aparente, limitado, restrito e superficial. Configurou-se como ferramenta adaptada para ascensão da elite brasileira. O período pós-ditadura não se conformou, de fato, como governo democrático. Tal proposição se revela ao observar a realidade prática, principalmente como a classe trabalhadora não teve seus direitos cristalizados. Por exemplo, o elevado índice de desigualdade de renda no Brasil com alcance do seu ápice de desigualdade nos anos de 1970 e 1980. Ao considerar o Índice de Gini<sup>71</sup>, no Brasil, verifica-se que o país alcançou, à época, 0,57 no que se refere à População Economicamente Ativa (PEA). Realidade que se manteve com poucas oscilações positivas e com forte assimetria entre os estratos mais pobres e os mais ricos do país (BONELLI; RAMOS, 1995). Característica

---

<sup>69</sup> Modelos de organização industrial evidenciados no século XX, que buscavam a maximização da produção e do lucro. Os nomes são provenientes de seus precursores, Henri Ford e Frederick Winslow Taylor, respectivamente.

<sup>70</sup> Compactuamos com a teoria histórica clássica, conhecida como teoria aristotélica, segundo a qual compreende “democracia” como “[...] governo do povo de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como governo de um só, e da aristocracia, como governo de poucos [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 319).

<sup>71</sup> Índice usado para calcular a desigualdade social de um país. Quanto mais o índice se aproxima de zero menor é a desigualdade social, sendo 1 o máximo de desigualdade possível de um país. Atualmente o Brasil está entre os dez países mais desiguais do mundo (Disponível em: EDITORIAL. Desigualdade de renda para de cair no Brasil após 15 anos, e número de pobres cresce, aponta ONG. In: *GI*, 26 nov. 2018. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/11/26/desigualdade-de-renda-para-de-cair-no-brasil-apos-15-anos-e-numero-de-pobres-cresce-aponta-ong.ghtml>. Acesso em 28 mai. 2019.

que continuou a limitar o acesso da classe trabalhadora aos direitos básicos, como: educação, saúde, lazer, ou seja, qualidade de vida de modo geral<sup>72</sup>.

A abertura democrática se deu de forma lenta, gradual e segura. Lenta e gradual porque, dentre outros fatores, com o intuito de resguardar os interesses militares, latifundiários, industriais e grandes empresários brasileiros. Segura, para que o Estado mantivesse a autoridade e o controle do país. A estratégia foi em prol da manutenção do poder, tanto dos EUA, principal interferência no Brasil, quanto da elite brasileira. De acordo com Santos (2004), no âmbito geográfico isso implica em mudanças no espaço – físico e temporal – por meio do poder. No cenário de abertura democrática o uso do poder redefiniu e reorganizou, de certo modo, as relações entre as classes sociais.

Os militares buscavam construir uma imagem de “moderado” do então presidente militar em exercício, Ernesto Geisel (1974-79). Tal propósito veio articulado com outras medidas, como a aprovação da Lei de Anistia (1979), difundindo uma noção de beneficiamento para os dois lados em questão<sup>73</sup>, apoiadores do regime empresarial-militar e opositores (RESENDE, 2014). Era fundamental à elite e aos militares serem cautelosos, já que havia um caráter popular reivindicativo efervescente no Brasil, expressado por eclosões de greves que se repetiam em ritmo, frequência e duração crescentes que deviam ser limitados, contidos (SAVIANI, 2013). Assim, os militares, em articulação com a elite, agiram em prol de seus interesses, pautados, principalmente, na lucratividade exacerbada (FREITAS, 2016). Apesar disso, de forma contraditória, verificam-se importantes conquistas históricas permitidas à classe trabalhadora, dadas as reivindicações cada vez mais organizadas e constantes, como o surgimento e enfrentamento realizado pelos grupos: CUT (Central Única dos Trabalhadores), PT (Partido dos Trabalhadores) e MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). Nesse contexto, pode-se destacar a conquista da legalidade da organização desses e demais grupos representantes da classe trabalhadora.

Em 1985 Tancredo Neves ascendeu à Presidência da República tendo José Sarney como vice, sendo eleitos com amplo apoio da elite do País, por meio de eleição indireta. Com amparo dos Estados Unidos, configurava-se o ápice da manobra da classe dominante diante das forças imanentes da classe dominada em ascensão. O amparo se deu por meio da subordinação econômica do Brasil em relação ao imperialismo, como o desmonte de empresas estatais por

---

<sup>72</sup> Conforme Sader e Gentili (2003), a taxa média de desemprego duplicou na década de 1980, assim como a desigualdade. Esse resultado foi proposital para atender a lógica neoliberal em ascensão no mundo.

<sup>73</sup> Sabe-se que a Lei de Anistia foi restrita, uma vez que, naquele momento histórico, o Estado ainda reconhecia opositores como “terroristas”. Cf. Mezarobba (2014).

privatizações, aumento exorbitante dos juros incididos sob a dívida externa, formulação e direcionamento de políticas educacionais pelo Banco Mundial (FREITAS, 2016).

Destarte, o espaço humano nacional, espaço social ou espaço geográfico brasileiro, era intensamente modificado. Considerado como um “conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente” (SANTOS, 2004), o país organizava-se espacialmente atrelado, simultaneamente, ao período ditatorial e à democracia. Ou ainda, o espaço definia-se como um conjunto de formas representadas pelas relações sociais ditatoriais do passado – perseguição política, militarização, censura – e das relações sociais democráticas daquele presente momento – abertura política, fortalecimento dos grupos sociais, pluralidade de ideias, eleições diretas.

O cenário brasileiro da época se revelou como contraditório, marcado por retrocesso ao mesmo tempo em que se desdobravam características progressistas. Conforme Kuenzer (2002), cada realidade é um todo indivisível de entidades e significados. A realidade possui movimentos de idas e vindas, inclui e exclui, conserva e transforma, humaniza e desumaniza. Nesse movimento, de retrocessos e conquistas, desdobradas a partir de 1980 e, principalmente, depois do advento da Constituição Federal de 1988, nota-se mais uma forte contradição. Com os direitos e garantias fundamentais assegurados no plano teórico na carta magna brasileira, fruto<sup>74</sup> também de manobra política realizada pela burguesia, o cenário pós-ditadura seguiu tensionado. De um lado a conservação dos interesses da elite e de outro forte movimento pelo acesso e garantia de direitos reivindicados pela classe trabalhadora.

Além das particularidades internas do Brasil, a abertura democrática permitiu ao capital disseminar e fixar ideias no âmbito nacional com maior ênfase em diversos segmentos. Em um movimento antidemocrático, severo e de exorbitante exploração do trabalhador, o modelo

---

<sup>74</sup> O movimento da história é isento de esquemas logicamente construídos e organizados. Não se dá ao acaso, tampouco há um *a priori* estanque, conceitual e histórico, no qual se balize a história, como se não houvesse saída para além de determinações pétreas. Conforme Marx (2013), a história contempla uma infinidade de movimentos que se realizam nas mais diversas instâncias, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou culturais. Além disso, a história revolve o passado e depende dele, isto é, o passado condiciona os passos presentes – “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.” (MARX, 2011, p. 25). Diante disso, há que considerar um movimento importante para o entendimento do texto: a contradição imanente à sociedade brasileira dividida em classes e o reconhecimento da Constituição Federal como manobra da burguesia brasileira para manter-se no poder, levando em conta as contradições e os movimentos da história pregressa. Todavia, reconhecemos também a carta magna brasileira como conquista importante da classe trabalhadora, como os direitos individuais e coletivos (Art. 5º), o direito de greve (Art. 114º) e o pluralismo de ideias nas instituições de ensino (Art. 206º), (BRASIL, 1988).

globalizante neoliberal<sup>75</sup> se intensificou, cada vez mais travestido de democracia e com intuito de fortalecer as instituições de mercado. Isso se deu, por exemplo, com intenso financiamento de correntes teóricas pós-modernas iniciadas em 1980 (HARVEY, 2014). No segmento educacional isso se evidenciou por meio da despolitização, dando ênfase à preparação dos jovens, sobretudo entre os mais pobres, para o mercado de trabalho (BACZINSKI, 2011).

Uma das correntes teóricas é a proveniente do escolanovismo. O lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), presente no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” (1930) e difundido nas décadas posteriores, tomou maior impulso após a ditadura empresarial-militar. Trata-se de um manifesto intitulado “A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo” que visou à reconstrução educacional do país. A orientação do documento pautava-se na centralidade do indivíduo, “[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...]” (SAVIANI, 2013, p. 431).

Isso significa que o mais importante deixou de ser ensinar e aprender, mas aprender a aprender e reaprender, moldando-se à lógica do mercado. Aprender a aprender a: se localizar; os fenômenos do espaço; os mapas; os territórios; e etc. Lógica que leva à adaptação a uma sociedade individualista onde cada sujeito é responsável por sua formação e empregabilidade.

O propósito, ao longo da abertura democrática, era adequar a sociedade ao sentimento de apatia e acomodação perante os problemas presentes, além de frear qualquer movimento popular (GERMANO, 1990). Apesar de haver um discurso hegemônico por grande parte dos governos, pautado na defesa do ensino de conhecimentos científicos capazes de garantir à classe trabalhadora a superação de sua condição de dominada, na prática, permanecia a manutenção dos interesses da elite e do mercado. Característica que permanece até os dias atuais.

A formação de sujeitos fundada na participação política, crítica e consciente foi atacada<sup>76</sup> com grande ênfase nas décadas posteriores ao regime empresarial-militar. A ampliação de políticas alinhadas aos propósitos do Banco Mundial e suas agências multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), influenciaram diretamente o cenário nacional (BACZINSKI, 2011). Assim, sem um modelo federal articulado, mas atendendo aos ditames capitalistas, a educação adotada por estados e municípios se desenvolvia com base em critérios dos seus respectivos governos, os quais, libertos da tutela

<sup>75</sup> Para melhor compreensão do neoliberalismo no Brasil e no Estado do Paraná, principalmente a partir da década de 1990, cf. Mirandola (2014).

<sup>76</sup> Harvey (2014) reconhece a ascensão do neoliberalismo como uma “longa marcha” sistematizada por Friedrich Hayek com o objetivo de alcançar todo o mundo.

federal, puderam elaborar seus planos e concretizar suas propostas conforme cada partido (MIRANDOLA, 2014).

Impulsionado pelo processo de globalização que o Brasil vivenciava, houve disseminação de discurso fundamentado na potência de novos modelos educacionais. À época, o povo brasileiro ficava cada vez mais convencido de que as políticas públicas adotadas para a educação tinham como “nobre” objetivo atender exclusivamente aos seus interesses e necessidades (GERMANO, 1990). Discursos românticos, empáticos e conquistadores eram lançados na sociedade visando seduzir a população.

Acerca disso, Santos (2004) observa que, no processo de globalização, o que é transmitido à maioria da humanidade são informações manipuladas que, em lugar de explicar, confundem. Nesse intento, a estratégia principal se configurou em evocar a população para participar da chamada integração social ou, conforme assevera Germano (1990), uma tentativa de acionar mecanismos sutis de dominação para legitimar e conquistar o apoio do povo.

Embora os ataques constantes à criticidade e a forma autoritária como era governado o país, na visão de Saviani (2013) a década de 1980 foi, de certo modo, fecunda no campo educacional. Nesta década passaram a existir entidades representativas: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Além destas entidades surgiram também associações que posteriormente se transformaram em sindicatos de professores de diferentes níveis de ensino, congregando profissionais em âmbito nacional, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Por conseguinte, outras associações específicas ligadas ao ensino apareceram, como a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP) e Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) (SAVIANI, 2013).

Essas organizações aglutinavam em si a insatisfação dos profissionais de educação, contestadores do modelo educacional tecnicista<sup>77</sup> promovido pela ditadura e até então vigente. Constantes e inúmeros questionamentos ocorreram contra os ditames do Estado brasileiro e contra o modelo excludente de formação dos alunos nas instituições públicas do País. Diante da realidade, muitos intelectuais passaram a refletir e denunciar as contradições do modelo de

<sup>77</sup> Concepção pedagógica adotada pelo Estado brasileiro, entre os anos de 1969 e 1980, com o objetivo de se alinhar ao modelo organizacional das empresas internacionais que chegavam ao país. O objetivo era preparar a mão de obra para essas empresas e elevar a produtividade do sistema escolar (SAVIANI, 2013). Defensora da neutralidade científica pautada nos pressupostos de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advogava o reordenamento do processo educativo de modo que se adequasse às questões fabris. Apesar de sua adoção ampla ter vigorado no período da ditadura empresarial-militar, alguns autores ainda advogam essa corrente, coadunando-a com outros modelos de ensino. O posicionamento é em favor da definição antecipada da regulação de atividades de alunos e professores, de maneira que cumpram um padrão educacional rígido, pautado na eficiência produtiva.

ensino, questões fomentadoras de grande circulação de teorias pedagógicas, por exemplo, a pedagogia histórico-crítica, pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática e a pedagogia crítico-social dos conteúdos<sup>78</sup>.

Dada a inquietação dos professores diante da preocupação com o significado social e político da educação e com o aspecto econômico, expressado pelas greves pelo País, existiu, à época, um amplo movimento intelectual de busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas educacionais em harmonia com o processo de democratização (SAVIANI, 2013). Em consonância com esse movimento, no Paraná, uma nova proposta de currículo passa a ser utilizada por governos do PMDB como referência para a educação nos primeiros mandatos após o período da ditadura empresarial-militar, vigendo até a primeira década do século XXI.

Nos próximos tópicos buscaremos compreender, no âmbito do referido estado, quais características dos governos deram início à implantação de um currículo com fundamento na pedagogia histórico-crítica e que, posteriormente, influenciou a construção do currículo da rede municipal de Cascavel.

### **3.2 O Contexto Político-Econômico no Estado do Paraná: Governos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro**

A cidade de Cascavel é a capital administrativa do estado do Paraná, contando, em 2017, com uma população aproximada de 319.608 habitantes (IBGE, 2018). A cidade em questão viveu a experiência da implantação de um currículo com referência à pedagogia histórico-crítica no calor do processo de redemocratização do Brasil, pós-1980, década em que ocorreu a elaboração da atual Carta Magna brasileira.

O processo de criação, adoção e execução do currículo crítico, com propostas de uma educação emancipatória e texto baseado, em parte, na pedagogia histórico-crítica, deu-se, primeiramente, no âmbito estadual, em condições bastante particulares e complexas a partir de 1983. Três governos subsequentes, José Richa<sup>79</sup>, Álvaro Dias e Roberto Requião,

---

<sup>78</sup> Conforme Saviani (2013), naquela época havia dois grandes grupos de teorias pedagógicas que alcançaram maior nível de elaboração e repercussão, as não-críticas e as crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo, composto pelas “pedagogia tradicional”, “pedagogia nova” e “pedagogia tecnicista”, compreende a educação como autônoma e entendida a partir de si mesma. O segundo, formado pelas “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, “teoria da escola dualista” e “teoria da escola como aparelho ideológico do estado”, entende a educação como independente da sociedade e como recurso para corrigir eventuais distorções surgidas no âmbito social. Para melhor compreensão cf. Saviani (2009).

<sup>79</sup> Carlos Alberto Richa, popularmente conhecido como Beto Richa e filiado ao PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), seguiu os passos do pai, José Richa, e ingressou na carreira política. Foi eleito vereador, deputado estadual, prefeito de Curitiba e, em 2011, governador do estado do Paraná, reeleito em 2015. O governo de Beto Richa foi marcado por medidas contrárias aos interesses da classe trabalhadora. Como

representantes do PMDB, utilizaram-se da pedagogia histórico-crítica para embasar, de forma teórica e/ou prática, direta e/ou indireta, as políticas educacionais paranaenses.

A pedagogia histórico-crítica, cujo objetivo é garantir que os sujeitos ultrapassem a visão limitada e imediata dos fenômenos, é comprometida com a transformação social, com o desenvolvimento da capacidade transformadora e almeja a emancipação. Essa perspectiva teórica não foi de fato adotada em sua integralidade teórica e/ou prática pelo PMDB ao longo da sua administração no Paraná. Na verdade, a aproximação a essa teoria se tratou de grande contradição, um mecanismo estratégico burguês para garantir interesses políticos e, ao mesmo tempo, uma conquista da classe trabalhadora.

O primeiro governador do Paraná do PMDB em ter ligação com o viés pedagógico histórico-crítico foi José Richa, em 1983. Representante da burguesia e filiado ao partido eleito como governador do estado, filho da escola política criada por Ney Braga na década de 1960, Richa permaneceu no cargo até 1986, quando se candidatou ao Senado, sendo substituído, posteriormente, por seu vice, José Elisio Ferraz de Campos (KUIAVA, 1993; CUNHA, 2005). José Richa apoiou a adoção de uma educação democrática com inclinações à pedagogia histórico-crítica seguindo a mesma lógica do seu partido: garantir conciliação, visibilidade e poder.

O PMDB não possuía uma proposta de governo que fosse popular, mas seu discurso tinha forte apelo às demandas da população, dentre elas: educação democrática e gratuita, igualdade de direitos, participação popular, diminuição das desigualdades sociais, reforma agrária. Na verdade, valeu-se das aspirações da população para obter sua adesão (KUIAVA, 1993). Ou seja, optou pela

---

governador do estado adotou pautas austeras no âmbito fiscal, destacando-se no cenário nacional pelo autoritarismo e repressão às manifestações pacíficas. O episódio mais grave e intenso ocorreu em 29 de abril de 2015 contra professores, servidores estaduais e funcionários que se manifestavam, principalmente, em oposição à ausência de transparência, publicidade nas ações do governo e retrocessos na previdência estadual em discussão na assembleia legislativa. Os manifestantes reivindicavam também o reajuste salarial e condições básicas de trabalho. A intenção do governo era garantir os interesses de grupos privados em detrimento dos direitos dos trabalhadores. Com discurso acirrado, publicado nos meios de comunicação e sem diálogo com a população, o governador fez constantes ameaças de exoneração a servidores públicos, assim como o não pagamento do salário. A situação se tornou cada vez mais tensionada. Os manifestantes já estavam em greve há 46 dias e foram violentamente reprimidos pelas forças policiais no centro da cidade de Curitiba ao se manifestarem contra os retrocessos impostos. Bombas de gás lacrimogêneo, balas de borracha e jatos d'água foram mecanismos usados contra a população, mais de 200 pessoas ficaram feridas, sendo 8 em estado grave, e outras 56 foram encaminhadas aos hospitais da cidade (RUSCHEL, 2015). Eleito e reeleito pelo povo, Beto Richa utilizou do aparato público para reprimir e oprimir a classe trabalhadora. Com os retrocessos aprovados e cortes contínuos e consideráveis na educação, saúde e segurança, o governador paranaense procurou adequar as contas do estado de acordo com a Emenda Constitucional nº55, fruto do governo golpista em exercício desde 2016, liderado por Michel Temer. Sua segunda gestão a frente do executivo paranaense ocorreu entre janeiro de 2011 e abril de 2018, renunciando ao cargo para concorrer a uma vaga ao Senado Federal nas eleições de outubro de 2018. Richa não foi eleito. Em setembro de 2018, pouco antes das eleições, Richa foi preso pelo GAECO (Grupo Especial de Combate ao Crime Organizado) a mando do Ministério Público do Paraná acusado de desvio milionário das contas públicas. Na operação investigativa denominada de “Quadro Negro” foi apurado desvio de mais de R\$ 20 milhões de obras de escolas públicas do estado pelo governo de Richa. Depois de alguns dias em reclusão o ministro Gilmar Mendes, do Supremo Tribunal Federal (STF), mandou soltar o ex-governador e candidato ao Senado (OLIVEIRA, 2018).

via de oposição ao regime anterior para garantir apoio das classes médias e populares. Com esse intuito imprimiu feições diferenciadas em cada gestão. Nesse contexto, o Estado foi habilidoso em utilizar de reivindicações populares contrárias à desigualdade social.

No processo de redemocratização do Brasil era fundamental aplicar medidas conciliatórias, manter o afastamento das medidas de perseguição e repressão. Adotar ações nesse sentido poderiam alavancar a chegada do partido e seus representantes no poder, além de dar visibilidade ao partido no cenário nacional, assim como ocorreu.

De acordo com Saes (2001), a atuação do Estado em conter os processos anticapitalistas não pode ser reduzida apenas à ação intimidatória e ao uso da força. A aproximação de teorias e atitudes minimamente revolucionárias, em dados momentos, não significam exatamente caminhar para a revolução. O Estado infiltra e mina as estruturas, por exemplo, “[...] por meio da composição de uma elite social no centro do poder e a desorganização das forças potencialmente capazes de compor um bloco revolucionário” (SAES, 2001, p. 49).

A pedagogia histórico-crítica, pedagogia revolucionária, na administração em questão, foi um passo importante e também uma aproximação tática da elite representada, em parte, pelo Estado. Sem proposta pedagógica clara definida para a educação, a suave inserção da pedagogia histórico-crítica no governo pode ser considerada como um avanço por se tratar de uma pedagogia recente de cunho revolucionário que já alcançava, mesmo que superficialmente, o governo estadual. Foi também uma estratégia burguesa para angariar apoio popular e se aproximar da classe trabalhadora. Uma ação populista.

Nosella (2002) denomina a aproximação da classe trabalhadora como atitude de “espírito populista”<sup>80</sup>, e esteve presente não só na realidade paranaense como em todo o contexto brasileiro ao longo do século XX. No período de redemocratização do Brasil, a lógica populista foi importante para a articulação do poder das elites. Os diferentes governos mudavam a tônica de governabilidade conforme seus interesses sem perder de vista a perspicácia elitista e fomentadora das desigualdades sociais. A lógica populista é a “[...] áurea ideológica ‘natural’, [...] é a clássica forma política que se impõe quando a consciência coletiva denuncia as fortes diferenças sociais, sem que de fato a vontade política dirigente pretenda superá-la” (NOSELLA, 2002, p. 172).

Desde o início do governo de Richa notava-se a efetiva ação do Estado articulada com as demais contradições do real. Desde o enfraquecimento do regime empresarial-militar a burguesia já não se contentava apenas com proteção estatal e mera participação adquirida. A

---

<sup>80</sup> A expressão “populista” adotada pelo autor é utilizada no sentido amplo para se referir às práticas que animaram a política geral do Brasil de Getúlio Vargas até a década de atual.

elite do país almejava participação efetiva e ampla nas tomadas de decisões governamentais, além da redução da autonomia do Estado. Pretensão limitadora para os interesses da classe trabalhadora. Para tanto, era necessário à elite alcançar postos políticos de relevância. Nesse intento, o segmento elitista utilizou e ainda hoje utiliza recursos e artifícios para garantir e preservar uma ordem favorável aos seus interesses.

Um ano de governo, porém, foi suficiente para que Richa iniciasse o abandono de seus compromissos assumidos à época de campanha no seu discurso, dentre eles: educação democrática e gratuita, igualdade de direitos, participação popular, diminuição das desigualdades sociais, reforma agrária. Ocorreu uma inversão democrática. Tal como argumenta Kuiava (1993) quando afirma que no jogo de poder as maiorias não contam, o que vale são os interesses da classe dominante. Fazendo valer esta assertiva, o setor mais dinâmico da economia do Paraná, a agropecuária, passou a interferir na direção das políticas, da mesma forma que fizeram as empreiteiras, construtoras e grandes empresários do Estado.

No sistema capitalista, com interesses e anseios próprios, as diferentes frações de classe não podem ser igualmente satisfeitas num momento histórico (SAES, 2001). Essa característica foi uma das que gerou dificuldade naquele momento do avanço de medidas democráticas e da pedagogia histórico-crítica.

O Estado com autonomia relativa, atendendo aos interesses do privado, garantia naquele momento a supremacia capitalista. Sob pressão da elite conservadora e com interesse em manter seu prestígio, José Richa modificou seu rumo político para atender às demandas desse grupo. Em linhas gerais, não promoveu profundas transformações esperadas pela população, tal como, por exemplo, em relação à reforma agrária (KUIAVA, 1993).

Nota-se um governo em articulação com o crescimento econômico e insignificante no que diz respeito às transformações sociais e bem estar da população. Richa assumiu discurso de importância a fim de usá-lo para alavancar a carreira política e apresentar êxito diante da lógica capitalista.

Sob pressão da população, o governo legitimou alguns quesitos no segmento educacional como estratégia para garantir, posteriormente, a supremacia da elite: garantiu diálogo, mesmo que restrito. A pedagogia histórico-crítica foi sendo aproximada no bojo dessas mudanças e, conseqüentemente, na insatisfação da população com a política e a educação vigente. Esse pequeno avanço não foi com intenção de favorecer o acesso à educação para a classe trabalhadora, mas para garantir condições de governabilidade, assim como seu discurso fortemente inclinado para a democratização durante a campanha em prol da ampliação dos setores sociais. No cenário de efervescência da organização popular, não

restava alternativa a não ser se dobrar e acatar as exigências sociais (ORSO; TONIDANDEL, 2014). Para tanto, era fundamental equilibrar as ações políticas para não permitir transformações estruturais que culminassem em revoluções, era necessário manter a superficialidade, um limite estratégico.

O governo eleito defendia, no âmbito do discurso, a educação como ferramenta de libertação. Propunha democratizar a administração escolar, sem, no entanto, deixar de ser essencialmente liberal e capitalista (CUNHA, 2005). Dessa forma, durante a vigência do mandato de Richa, os docentes realizaram debates e estudos a respeito de uma proposta de educação que fosse democrática, universal e de qualidade.

As atividades desenvolvidas se aproximavam das propostas da pedagogia histórico-crítica, teoria já elaborada à época (BACZINSKI, 2011). Tais ações se configuraram como uma forma de administrar a crise social causada pela rasa tomada de consciência da população em reivindicar educação ampla e de qualidade.

Tendo como foco principal se distanciar das ideias que caracterizavam o regime ditatorial em declínio, José Richa marcou seu mandato pela ampliação, mesmo que parcial, da educação pública, participação popular nas decisões governamentais, criação de novos estabelecimentos escolares, melhoria das condições de trabalho dos docentes e manutenção de escolas abertas à comunidade (CUNHA, 2005). Cabe ressaltar que, na situação de manutenção do equilíbrio entre garantir-se no poder, atender a elite e assegurar a estabilidade política, o governo proporcionou terreno fértil para fomentar ideias que contribuíssem para a fundamentação da pedagogia histórico-crítica.

Nesse sentido, buscou-se, por meio de metas, atender ao objetivo de reestruturação do modelo de ensino – ação essencial naquele momento histórico, dada a grande rejeição do povo ao modelo excludente e ditador das décadas anteriores. Para tanto, o governo, via Secretaria Estadual de Educação (Seed-PR), criou um documento para direcionar as políticas desta área durante sua gestão, dando maior ênfase ao então ensino de 1º grau. Em agosto de 1983, o documento foi finalizado e apresentado, sendo denominado de “Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação” (CUNHA, 2005).

Tal documento apresentou como objetivos principais o compromisso político dos educadores com a população, abertura e participação democrática e disseminação do conhecimento, entendido como patrimônio coletivo da sociedade. Conforme relatado por Cunha (2005), nas reuniões de formação dos professores, os documentos disponibilizados expressavam a necessidade de atender aos alunos das classes menos abastadas de maneira

equivalente às classes superiores. Desse modo, o referido documento buscava afirmar o compromisso com a qualidade do ensino também para a classe trabalhadora.

Nota-se aí tímida aproximação ao atendimento da função escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que entende a escola como criadora de condições de ensino e aprendizagem, permitindo aos educandos apropriarem-se das formas e conteúdos que constituem o saber sistematizado, conforme observam Oliveira e Duarte (1992).

Com esse discurso foram criados, ainda, meios auxiliares para garantir a participação da comunidade nas decisões e metas do governo. Em sua lista de objetivos, o documento “Políticas Seed-PR: fundamentos e explicitação” buscou, também, resgatar a ação pedagógica, o compromisso político dos educadores com a sociedade e a participação popular e democrática (BACZINSKI, 2011). Saes (2001) ressalta que o período histórico ainda trazia fortes traços do período ditatorial no que se refere à incompatibilidade de parte da elite brasileira com a orientação política do Estado. Obrigando as equipes governamentais a agir de forma moderada nas relações com a classe trabalhadora. Situação que acabou por fomentar a participação democrática. O cenário político paranaense reverberava contradições, dissipava conquistas e retrocessos.

Para atender a tais objetivos, o governo estadual estimulou pesquisas na área social e realizou ações como, por exemplo, qualificação e especialização dos professores; criação do programa “Bolsa de estudos para alunos carentes”, para eventual falta de vagas na rede pública de ensino no que à época se denominavam 1º e 2º graus; definição da distribuição das verbas escolares considerando o número de alunos, e não o número de eleitores, como era realizado em governos anteriores; construção de escolas; ampliação do acervo bibliográfico em escolas de educação infantil; distribuição de equipamentos necessários à escola; assistência e avaliação psicoeducacional; formação para docentes no atendimento a estudantes portadores de necessidades especiais; e, eleição para diretores e a superação do ensino tecnicista (BACZINSKI, 2011).

Especificamente com relação ao último item é importante salientar que se constituiu em tarefa trabalhada ao longo do processo de capacitação de professores oferecido pelo governo do Paraná, promovendo o contato direto com críticas à pedagogia tecnicista, que já se faziam presentes nas formações desde o início do governo anterior a Richa. Na tentativa de amenizar o movimento de críticas que sobressaía na categoria, o governo possibilitou abertura a novas propostas.

As críticas ao tecnicismo deram lugar à busca por alternativas que, de fato, pudessem garantir o alcance de uma educação emancipatória. Foi nesse momento, conforme Baczinski (2011), que se delinearam as inclinações à pedagogia histórico-crítica. Depois de muitos

estudos promovidos no âmbito do governo paranaense, essa perspectiva teórico-metodológica foi assumida e implantada parcialmente no Estado, por meio do “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná”.

Com primeira publicação em 1990, tal documento constituiu-se em referência para a educação à época, sendo um marco de implantação da educação infantil nas escolas públicas do referido Estado. Apesar de buscar atender a objetivos tão importantes para a educação, sua elaboração fundamentava-se em teorias pedagógicas incoerentes entre si. Por isso, consideramos a adoção da pedagogia histórico-crítica em parte, já que sua plenitude não foi alcançada na época.

Conforme Cunha (2005), se por um lado tal documento defendia os conteúdos eruditos e uma escola que atendesse às questões políticas, econômicas e sociais, pautadas, sobretudo, em textos de Dermeval Saviani – os quais defendem a valorização do ensino e dos conteúdos – por outro, também advogava pela formação espiritual dos sujeitos, orientada pelos dogmas religiosos, tendo como base textos de Neilson Rodrigues (CUNHA, 2005). Observamos, portanto, descompasso e contradição na formulação do documento.

Um dos exemplos dessas incoerências, destacados por Cunha (2005), é o texto sobre filosofia da educação incluído no documento. A expressão é puramente confessional, exortando o leitor a considerar a voz do espírito e, com tom religioso, refere-se aos professores como profetas dos novos tempos. Tais incoerências são reflexos da composição da Secretaria Estadual de Educação, uma vez que, à época, o órgão tinha como componente o professor e ex-seminarista Teófilo Bacha Filho, como tantos outros, ligado ao catolicismo.

No governo estadual da época, portanto, o que se propagava no meio educacional era a ideologia populista pedagógica de versão católica, extremamente forte e presente na sociedade paranaense, conforme Cunha (2005). Além disso, outros aspectos negativos se destacaram no âmbito educacional no governo de Richa, por exemplo, seus embates com o governo federal no que se referia à responsabilidade pelo ensino superior. À época, o Estado do Paraná era responsável por 13 instituições públicas federais, mantidas sem o apoio da União. O Estado investia 19% dos recursos da Secretaria Estadual de Educação no ensino superior e 13% no ensino do então 2º grau, mesmo este tendo 4,5 vezes mais alunos (BACZINSKI, 2011). Nessa disputa, tais universidades foram perdendo recursos consideráveis, direcionando os professores para greves e reivindicações em defesa do ensino superior público.

O governo de Richa não pôs em prática ações fundamentais advogadas pela pedagogia histórico-crítica (BACZINSKI, 2011). Por exemplo, readequação da elevada carga de trabalho dos professores, as aulas organizadas em períodos de 50 minutos, o currículo fragmentado e

individualizado por disciplinas<sup>81</sup>, conteúdos e disciplinas sem vinculação, sobreposição de atividades secundárias em detrimento das atividades essenciais e científicas e, ainda, a adoção de uma fundamentação teórica que fosse bem estruturada e coerente com a proposta da Secretaria de Educação. Como assevera Cunha (2005, p. 256):

[...] a politização dos discursos não modificou, é claro, as condições concretas da escola pública: permaneciam atuantes os professores, a burocracia da Secretaria e os interesses econômicos, políticos e ideológicos enraizados na rede estadual de ensino. Por mais que esse discurso fosse radicalizado, ele não era capaz de ferir aqueles interesses.

Diante disso, podemos considerar que o governo em questão não garantiu coesão e coerência entre a política educacional, dita democrática, e a prática. Apesar do discurso democrático e da busca pela superação da centralidade, a gestão de Richa continuou fundamentada em uma sociedade dividida em classes: a classe dominante, representada pelo Estado, e a classe subjugada, representada pelo povo.

Nesse modelo segmentado, as conquistas sociais realizadas foram atendidas como estratégias de reparo da dívida social, produzida ao longo da história, no que tange ao acesso da população à educação (GONÇALVES, 2010). Isso se deu atrelado ao interesse da classe dominante pelo poder e em função da necessidade de manter a organização social em prol da manutenção do modo de produção capitalista. Entretanto, não se tratou de característica restrita ao governo de Richa. A redemocratização do país foi marcada pela democracia liberal, característica que refletiu nos governos posteriores, como o de Álvaro Dias e Roberto Requião.

Importante destacar que no âmbito da democracia liberal é admitida a desigualdade social, a dominação de uma classe social sobre a outra, desde que seja assegurada a igualdade da cidadania<sup>82</sup>.

A cidadania passa a ser indispensável à continuidade da desigualdade social e não entra em conflito com ela. Diante disso, a cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido de os homens terem direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos. Revestida da forma de igualdade jurídica, ela se desenvolve a partir da luta pela conquista de certos direitos e posteriormente através da luta para usufruir deles. A cidadania representa um princípio de igualdade, desdobrado em diversos direitos que se foram acrescentando aos poucos (GONÇALVES, 2010, p. 117).

<sup>81</sup> A pedagogia histórico-crítica compreende que a fragmentação, no contexto em que se aplica, é marca que garante falsa compreensão do real.

<sup>82</sup> Compreendemos a complexidade do termo devido seu significado se transformar no espaço e ao longo do tempo histórico. Concordamos com Marshall et al. (1967 apud CASTRO, 2012) ao relacionar o termo com um conjunto de direitos e ao desdobrar o conceito como direitos civis, políticos e sociais. A referência temporal usada, no que diz respeito aos direitos civis, é a do século XVIII; para os direitos políticos, o século XIX; e para o advento dos direitos sociais, o século XX.

A aproximação da pedagogia histórico-crítica se configurou como discurso ideológico-teórico no campo educacional, assumido pelo governo para legitimar a conciliação de classes e a cidadania. Indubitavelmente, o governo de Richa foi exemplo de como a elite brasileira modificou sua metodologia de dominação adotada no regime empresarial-militar. O crescimento dos grupos sociais de resistência, por exemplo, foi, também, um dos responsáveis pela mudança. A força e a coerção, outrora adotadas para dominar, passaram a ser executadas de formas mais sutis, privilegiando a exposição de ideias.

No caso da educação, a dominação se deu por meio de discursos, modificações inconsistentes e sem conexões, além da ausência de objetivos explícitos nos planos e execuções anteriormente mencionados. Apesar não ter ocorrido uma revolução no âmbito educacional no governo de Richa, consideramos que os avanços, principalmente quanto à abertura para a participação popular, foram consideráveis.

No que se refere ao governo de Álvaro Dias<sup>83</sup>, também do PMDB, com mandato de 1987 a 1990, a política educacional sinalizava certa reorganização e preocupação em tornar a área como fator propulsor da mudança social (BACZINSKI, 2011). Cabe salientar que mudança não pressupõe transformação, mas manter o que já está dado – neste caso, a divisão de classes –, porém de formas diferentes. A mudança social objetivada era o atendimento das orientações propostas pelo Banco Mundial que enfatizavam a necessidade de investimentos na qualidade e administração da educação, ou seja, o pressuposto da “Qualidade Total”:

Este pressuposto é assegurado pelas teorias empresariais do mundo capitalista, pela lei da competição, que tornou comum a concepção de que os problemas econômicos e sociais são de ordem técnica; nada que uma boa administração não resolva. “Qualidade Total” na educação significa a tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no

---

<sup>83</sup> A trajetória de Álvaro Dias iniciou com mandato de vereador da cidade de Londrina, no Paraná, na década de 1960. Posteriormente foi deputado estadual, deputado federal e senador. Atualmente exerce, pela terceira vez, o cargo de senador da república federativa do Brasil. Sua história é contraditória, marcada por participações em lutas sociais, como as “diretas já” na década de 1980, e em defesa de interesses privados. Atualmente é filiado ao partido Podemos (PODE). O senador possui discurso alinhado com o do partido, pauta-se na defesa das causas sociais ao mesmo tempo em que é favorável às grandes corporações e à elite do país. Em 2014 apoiou o golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu a presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff. Em 2016, candidatou-se à presidência da república brasileira, mas não alcançou o segundo turno. Em meio a forte polarização entre os candidatos Fernando Haddad e Jair Messias Bolsonaro, no segundo turno, Álvaro Dias foi omissivo e não declarou abertamente seu apoio a nenhum dos candidatos. Sem se posicionar contrário à Bolsonaro e ao fascismo representado por esse candidato, foi negligente num momento decisivo da história brasileira. Cf. G1. *Impeachment no Senado: discurso final de Álvaro Dias (PV-PR)*, 30 ago. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/impeachment-no-senado-discurso-final-de-alvaro-dias-pv-pr.html>. Acesso em: 15 set. 2019; e, Correio do Estado. *Álvaro Dias, PP e Novo negam apoio a presidencialistas em segundo turno*. 09 out. 2018. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/brasilmundo/alvaro-dias-pp-e-novo-negam-apoio-a-presidenciais-em-segundo-turno/338310/>. Acesso em: 15 set. 2019.

campo pedagógico e resolver os grandes atrasos do mundo do capital, o qual a escola não havia ainda incorporado (GONÇALVES, 2010, p. 108).

Nesse intento, para reorganizar a política do estado, algumas medidas foram tomadas, por exemplo, a elaboração do “Currículo básico de alfabetização”; implantação do “Ciclo básico de alfabetização”; correções de idade e série; definição de conteúdos básicos para o ensino nos então denominados 1º e 2º graus; ampliação do 2º grau; mudanças no ensino rural e na educação infantil; além de apoio à educação especial e ao ensino supletivo (PITON, 2004).

Sua gestão também criou um documento com o título “Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho” (CUNHA, 2005). Nele, foram apresentadas e explicadas as propostas de trabalho com o objetivo de solucionar o analfabetismo, problema agravado pela evasão escolar, e o ensino mecânico formal, entre outros. A partir desse documento, um novo foi criado para direcionar a prática pedagógica dos professores, seguindo também a lógica de distanciamento do modelo autoritário em evidência no período do governo ditatorial.

Publicado em 1987 e denominado “Projeto pedagógico: 1987-1990”, o novo documento se assemelhava ao da administração anterior, além de garantir maior ênfase à visão racionalista e empresarial defendida pelo então secretário de educação Belmiro Valverde Jobim Castor, administrador da Secretaria de Planejamento da gestão anterior (BACZINSKI, 2011).

A concepção de educação adotada no governo de Álvaro Dias apoiava-se em suaves aproximações aos conceitos da pedagogia histórico-crítica. Percepção evidenciada pela presença, no “Projeto Pedagógico: 1987-1990”, de definição que com ela se aproxima. Como exemplo, podemos citar a visão sobre a escola contida no documento: “[...] a escola não é uma instituição neutra frente à realidade social” (PARANÁ apud BACZINSKI, 2011, p. 4).

No documento “Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná” (1990) – realizado na gestão, com produção e participação de docentes contendo a Proposta Pedagógica do Paraná, da Pré-escola à 8ª série – nota-se também aproximação à pedagogia histórico-crítica, como evidenciam Orso e Tonidandel (2014, p. 150):

[...] apesar de estar no senso comum dos educadores do Paraná que o Currículo está fundamentado na PHC, mesmo a partir de uma análise rápida, não dá para deixar de constatar que ele não se compõe de uma “orquestra de uma nota só”, não se trata de uma proposta unitária e coerente. Sua organização e articulação, bem como sua fundamentação revela um forte caráter eclético, para dizer o mínimo, que passa por Karl Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget e traz também algumas referências (pocas) da PHC, dentre muita outras.

Ou seja, como salientado pelos autores, o currículo incorporava elementos da Pedagogia Histórico-crítica, mas era uma proposta fundamentada na diversidade teórica. Ou ainda, não

pode ser considerado um documento com fundamento em uma dada filosofia, teoria pedagógica ou perspectiva teórico-metodológica. Para que fosse embasado numa proposta, todo o seu conjunto deveria articular seus elementos, aspectos e componentes (ORSO; TONIDANDEL, 2014).

Apesar de defender a educação e se aproximar teoricamente, mais do que o governo anterior, de uma pedagogia consistente, muito não foi concretizado no governo Dias. Belmiro Valverde Jobim Castor explicitou, à época, a necessidade de priorizar investimentos na Educação, argumentando que estes deveriam ser alcançados por meio da autonomia e poder de decisão das escolas (MIRANDOLA, 2014).

Baczinski (2011) aponta que tal discurso foi fundamental para que o governo do estado se ausentasse do seu compromisso em relação à escola. Uma vez que as instituições escolares se tornassem autônomas e com poder de, a qualquer tempo, acionar a comunidade para suprir necessidades físicas por meio de mutirões, o Estado se configurava como um agente distante, solicitado apenas em último caso. Com os poucos recursos recebidos, as escolas se articulavam e realizavam verdadeiros malabarismos financeiros para suprir as inúmeras demandas. Percebe-se, aí, o desprezo da gestão mencionada em garantir o cumprimento da estabilidade física da escola e, por consequência, do seu papel escolar mais importante: a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2011).

De forma atrelada à falta de recursos, todos os envolvidos no âmbito da educação tiveram que lidar com o discurso do secretário de educação da época, que afirmava ser relevante selecionar um segmento para receber maior atenção. Assim argumentando, o secretário priorizou os dois primeiros anos de ensino e a qualificação profissional dos professores, bem como afirmou, no documento “Projeto Pedagógico: 1987-1990”, que

[...] quando agimos como se tudo fosse importante, acabamos por pulverizar os poucos recursos disponíveis e – então – não se avança significativamente em nada. Daí ser necessário, acima de tudo, dar foco às ações da Secretaria: ter coragem de escolher aquilo que é mais importante e fazê-lo com determinação (PARANÁ apud BACZINSKI, 2011, p. 48).

Com baixos salários, sem perspectivas de atendimento às condições de trabalho e sem cumprir o discurso propagado, o governo de Álvaro Dias foi marcado por greves e tensões. Consta que, como observado por Baczinski (2011), ao tempo em que vinham à tona reivindicações do magistério, com a efervescência de manifestações contrárias ao governo, ações violentas e antidemocráticas foram adotadas no exato momento em que a escola era anunciada como espaço democrático.

Nota-se que, nesse contexto, além da apropriação parcial da pedagogia histórico-crítica, tal pedagogia foi também usada de forma contraditória pelo governo. Na prática, a classe dominante fazia o movimento contrário ao defendido nos documentos, de forma proposital, em prol de seus interesses. Somou-se a isso o fortalecimento da intenção de realizar o marketing político de lideranças políticas com interesse de alcançar o destaque no cenário nacional. Nesse âmbito, tentavam calar e abafar manifestações críticas nas ruas.

Diante do enunciado, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica foi adotada apenas no âmbito documental, e com reservas. Ou melhor, a prática proposta pela adoção parcial da teoria não se efetivou. O que houve foi uma indução de aplicar a referida teoria de forma prática, mecânica e metodológica. Porém, a pedagogia histórico-crítica não pode ser aplicada como fórmula, de modo estanque – dado seu caráter materialista, histórico e dialético. No entanto, houve tentativa nesse sentido, fruto dos equívocos administrativos e políticos do governo (BACZINSKI, 2011). Ademais, por conta da ausência de dedicação e interesse do governo, o contexto apresentava desafios relacionados às condições de trabalho dos professores, a desigualdade de condições de ensino e aprendizagem e a baixa qualidade de formação dos docentes, fatores que também impactaram na adoção correta da teoria.

Foi nestas condições que o Estado do Paraná adotou o Currículo Básico, ou então, foi nestas circunstâncias que PHC foi transformada em “pedagogia oficial do Estado”, como dizem. Isto inquieta, sobretudo se pensarmos que, apesar de não ser uma proposta unitária e coerentemente calcada na PHC, mesmo em sua elaboração inicial já propunha a crítica das pedagogias então em vigor e indicava para a possibilidade de a escola não apenas transmitir conteúdos neutros e descomprometidos, mas sim preocupados com uma nova educação e uma nova sociedade (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 153).

A terceira gestão estadual a ser destacada é a do peemedebista Roberto Requião de Melo e Silva<sup>84</sup>, que cumpriu o terceiro mandato consecutivo de seu partido à frente do Poder

---

<sup>84</sup> Filho da elite política paranaense, sua carreira política foi iniciada na década de 1980 quando foi eleito deputado estadual do Paraná, desde então foi prefeito, governador e senador. Em 2018 concorreu novamente à candidatura do senado, porém foi derrotado. Sua trajetória perpassa por muitos posicionamentos críticos em prol da população, mas que se contrapõem às ações em defesa de interesses individuais e voltados à elite do país. Apesar de não ter garantido ações estruturais em prol do povo quando esteve em lugar de destaque na política, por exemplo, na gestão estadual do Paraná, Roberto Requião teve papel importante em 2016. Em meio à crise política que envolveu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, foi uma voz dissonante em apoio à permanência da presidenta no cargo. Seus posicionamentos na atualidade têm sido enfáticos em favor da soberania do país, da diminuição das desigualdades sociais e do fim da corrupção. Inclusive, em 2018, fez discurso na tribuna do senado intitulado “Lava Jato, trair a Pátria não é crime? Vender o país não é corrupção?”. O discurso repercutiu, pois contestou a corrupção que envolve a maior e mais obscura ação de combate à corrupção do país, a “Lava Jato”, denunciada atualmente pelo jornal *The Intercept*. Para ver na íntegra o discurso do ex-senador e denúncias sobre a operação “Lava Jato”, cf. REQUIÃO, Roberto. *Lava Jato, trair a Pátria não é crime? Vender o país não é corrupção?* 31 out. 2018. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Lava-Jato-trair-a-Patria-nao-e-crime-Vender-o-pais-nao-e-corrupcao-/4/42233>. Acesso em: 17 set. 2019; GREENWALD, Glenn; REED, Betsy; DEMORI, Leandro. *Como e*

Executivo no Paraná. Sua gestão compreendeu os períodos de 1991 a 1994, de 2003 a 2006 e 2007 a 2010. Em princípio, seus objetivos educacionais, explanados nas diretrizes políticas e administrativas, pautavam-se nas premissas constitucionais, na divisão de responsabilidade da educação entre municípios e estado. Proposta consolidada e definida pelo “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná”, elaborado pelo governo anterior e fundamentado, em parte, na pedagogia histórico-crítica. Mas os objetivos foram recebendo nova roupagem e agregando outros elementos, como a influência neoliberal, que atuou ao longo de seu governo.

Com o documento “Uma educação para a modernidade – proposta de ações governamentais para o ensino do Paraná”, o governo apresentava uma “nova era” da educação no Estado (MAINARDES, 1995). Por questões políticas, discursava no sentido de romper com as gestões anteriores. Porém, vários itens do seu programa de gestão estavam intimamente articulados com os governos de 1987-1990, escondendo-se em ações pautadas na modernização, eficácia, democracia e participação comunitária (MAINARDES, 1995).

O objetivo do governo de Requião era introduzir inovações na educação buscando novas estratégias de trabalho, tais como o financiamento privado. Para tanto, iniciou negociações com instituições multilaterais de financiamento (Bird e BID), que promoveram reformas neoliberais com o intuito de privilegiar a inclusão social. Como justificativa, advogava-se por uma escola adequada às necessidades dos novos indivíduos que nela estavam se inserindo (BACZINSKI, 2011).

Além disso, foi incentivada a autonomia das escolas através da elaboração de seus respectivos PPPs, construídos de forma distinta em cada instituição de ensino, sem acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação. Em grande parte do Estado, o fortalecimento do processo de municipalização, principalmente nas séries iniciais, e a constituição de conselhos escolares, também foram incentivados (BACZINSKI, 2011).

É importante destacar, de acordo com Orso e Tonidandel (2014), que foi no governo de Álvaro Dias que o currículo paranaense foi gestado, mas foi no de Roberto Requião que se iniciou sua prática. “Se, como foi elaborado, já não apresentava uma proposta uniformemente centrada e fundamentada na PHC, no próprio governo Requião começa a sofrer alteração e aumenta a mistificação e fragmentação” (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 153).

Além do já produzido “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná”, foi elaborado outro documento pelo governo de Roberto Requião, que foi denominado

“Paraná: construindo uma escola cidadã”. Publicado em 1992, continha o referencial direcionador das políticas educacionais adotadas em sua gestão (BACZINSKI, 2011).

O governo do estado produziu o documento com base em documentos elaborados por escolas-referências, seguindo orientação da Secretaria Estadual de Educação de se realizar autorretrato das instituições, com destaque para o cotidiano escolar (BACZINSKI, 2011). O documento se aproximava muita da teoria da escola cidadã – perspectiva pedagógica pautada nas experiência e prática individual. Também se referenciava, em menor grau, à pedagogia histórico-crítica. Nota-se a abordagem de diferentes posicionamentos teóricos. Isso fomenta ausência de clareza no objetivo do documento. À medida que se perde o horizonte teórico em prol de uma sociedade democrática, negligencia-se o alcance da consciência filosófica, naturalizando-se a sociedade de classes.

A partir do exposto, verifica-se aproximação à pedagogia histórico-crítica como parte de um conjunto de propostas pedagógicas “plurais” e superficiais no governo de Roberto Requião. Um documento que fosse orientador no processo de transmissão de conhecimentos foi secundarizado e subordinado ao desvirtuamento da linha teórica (SAVIANI, 2011). De acordo com Baczinski (2011, p. 60), isso é evidenciado pelo trecho: “[...] defesa da autonomia da escola contra a uniformização do trabalho pedagógico, a valorização da singularidade de cada escola, as peculiaridades étnicas e culturais de cada região”. No cenário em que a adoção de uma teoria filosófica de educação única soava como autoritarismo e em meio à pluralidade teórica, a pedagogia histórico-crítica resistia nos documentos oficiais.

Tais aspectos ficaram sublinhados, também, na questão administrativa, já que Olinda Evangelista e Maria Auxiliadora Schimidt, respectivamente chefe e assessora técnica do Departamento de Ensino de 1º Grau da Seed-PR, foram demitidas no início de 1991. A alegação apresentada foi de incompatibilidade com a linha político-pedagógica que passou a orientar a gestão. Diante de tal decisão e da grande divergência entre os dois documentos e, também, no segmento político-administrativo, fica evidenciada a ausência de responsabilidade, por parte do governo, em dar continuidade à proposta do “Currículo básico escolar” (BACZINSKI, 2011).

Ao negligenciar um currículo minimamente comprometido com o conhecimento científico, o governo de Roberto Requião minimizou a importância do acesso à classe trabalhadora ao que é dela por direito: o conhecimento elaborado. Tornou mais importantes os conhecimentos do senso comum que os científicos.

Nessa realidade, que envolvia embates de ordem administrativa e maior aproximação à pedagogia cidadã com evidência para a escola autônoma, os preceitos da pedagogia histórico-crítica perderam a pouca visibilidade que ainda restava nos documentos. A educação adotava

perspectiva implicada na formação de uma sociedade sujeita ao imediatismo e pragmatismo da vida cotidiana (DUARTE, 2016). Identificados como dogmáticos e de cunho ortodoxo ante o trabalho pedagógico, a transmissão dos conhecimentos científicos passa a ser vista pelos professores com olhares de dúvidas, sem terem certeza sobre sua importância e necessidade, observa Baczinski (2011). Essa nova perspectiva sobre a educação e o conhecimento não se deu de forma isolada e independente no estado do Paraná. Além das questões próprias do estado, como já salientado, também foi fruto da onda neoliberal mundial que atingiu o Brasil e reverberou nos estados nacionais.

No cenário brasileiro da década de 1990 estava em andamento uma forte adesão às políticas de cunho neoliberais, adotadas e alavancadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. As referências documentais usadas para as mudanças na educação, em todo território nacional, pautaram-se em documentos elaborados e divulgados na época, como: “Declaração Mundial de Educação para Todos” e “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, resultantes da Conferência Mundial de Educação de 1993; o documento da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), de 1995, denominado de “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”; e o relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, publicado pela UNESCO em 1996 e coordenado por Jacques Delors<sup>85</sup> (MIRANDOLA, 2014).

Conforme a lógica liberal e pós-moderna, a educação precisava ser reformulada, pois estava passando por momento delicado, uma crise profunda de fundamentos. O conhecimento deveria ultrapassar o caráter rudimentar e atrofiado e se pautar em um novo paradigma: a felicidade dos indivíduos (MIRANDOLA, 2014). No Paraná, essa lógica se materializou no documento “Uma educação para a modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná”, que continha a proposta de educação adotada por aquela gestão (TONIDANDEL, 2014).

O desuso de uma única teoria foi impulsionado por esse contexto. Privilegiou-se a pluralidade de perspectivas teóricas educacionais, assim como a desqualificação do ato de ensinar conhecimentos científicos. Ignorar o conhecimento produzido ao longo da história humana é equívoco. Os conhecimentos científicos são fundamentais para que o aluno compreenda a essência de sua própria cultura, pois são eles que permitirão a criticidade diante da organização da sociedade capitalista, assim como em relação à produção das desigualdades (BACZINSKI, 2011).

---

<sup>85</sup> Economista, político europeu e presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995.

Perdeu-se nesse período histórico, portanto, a oportunidade de garantir a apropriação de uma proposta que, de fato, fosse capaz de orientar a formação de um indivíduo integral e crítico.

Sem alcançar propostas de ações pedagógicas e de magistério, como a garantia do piso salarial dos professores, a criação de níveis de carreira, a implantação de escolas em tempo integral e maior investimento e atenção à educação especial, o governo de Roberto Requião também não conseguiu universalizar a oferta do ensino fundamental (BACZINSKI, 2011).

Adicionalmente, sem atender aos compromissos de promover a gestão democrática e a participação comunitária e de corrigir a defasagem no salário dos professores, a qual se acentuou ainda mais, criou-se terreno para paralisações, reivindicações e elevado número de professores abandonando o cargo e pedindo exoneração, conforme Baczinski (2011). Em 1993, 413 professores estatutários foram exonerados, por abandono do cargo ou a pedido. Quanto aos professores contratados em regime balizado pela Consolidação das Leis do Trabalho, o número chegou a 194, os quais deixaram seus cargos em consequência dos baixos salários (MAINARDES, 1995).

Interrompendo o governo de Roberto Requião, no período de 1995 a 2003, o estado do Paraná foi governado por Jaime Lerner, com duas gestões consecutivas (1995-1999 e 2000-2003). Filiado ao PDT (Partido Democrático Trabalhista), a administração de Lerner foi considerada um modelo no que se refere à adoção de políticas neoliberais discursadas como políticas inovadoras. Em linhas gerais, a crise do sistema capitalista – característica própria desse sistema que precisa constantemente reformular-se para garantir sua manutenção (MOREIRA, 2016) – influenciou diretamente o governo do Paraná.

As modificações nacionais materializaram-se, a princípio, na criação de documentos, como: “Referenciais Curriculares para a Educação Infantil”, “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, que objetivavam, dentre outras questões, reestruturar os currículos. Foram documentos estruturantes para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que, por sua vez, norteou a elaboração de outros documentos orientadores da educação baseados na qualidade total, eficiência e produtividade (MOREIRA, 2016; KUENZER, 2002).

A educação advogada nos documentos pautava-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Nessa proposta, o sujeito deve ser partícipe da sociedade globalizada que demanda criar valores, respeitar o diverso e saber conviver em sociedade. Para tanto, houve redirecionamento da educação no governo de Lerner (MOREIRA, 2016). A pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, o construtivismo e concepções liberais ascendentes e intensas garantiram a supressão dos postulados da pedagogia histórico-crítica nesse governo.

Foi uma ruptura de grande impacto no que se refere à teoria pedagógica advogada neste trabalho. Cabe ressaltar que nesse governo não foi criado um novo currículo. A educação passou a ser regida por programas e projetos, tais como: “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná” (PQE) e nos “Programa Expansão, Melhoria” e “Inovação no Ensino Médio do Paraná” (PROEM).

Intimamente ligado à lógica neoliberal, que garantiu o pioneirismo do Estado do Paraná em adotar e executar reformas enfáticas para atender à lógica do capital, a gestão de Lerner secundarizou ainda mais a formação das dimensões humana e científica. Pode-se considerar que esse governo se distanciou abrupta e substancialmente da pedagogia histórico-crítica.

Retomada a gestão em 2003, o governo de Roberto Requião recuperou orientações fundamentadas na pedagogia histórico-crítica. Tal ação foi constatada por Malanchen, Matos e Pagnocelli (2012), através da análise de documentos utilizados à época para a orientação e elaboração das diretrizes curriculares estaduais e também nas formações continuadas para professores do estado.

Apesar disso, a adoção da pedagogia histórico-crítica não se deu como teoria predominante para sustentar a concepção do currículo e educação no estado do Paraná (BACZINSKI, 2011). Na verdade, a Seed-PR não definiu claramente qual teoria seria adotada, ressaltando apenas a necessidade de se contrapor à pedagogia das competências, difundida fortemente no governo estadual anterior e no âmbito federal, este sob a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (BACZINSKI, 2011).

Nesta gestão de Requião, os trabalhos no âmbito da educação não se mostraram de forma propositiva, apesar de apontarem simpatia pela pedagogia histórico-crítica. A Seed-PR buscava legitimar suas ações de maneira que todos os profissionais da área se mantivessem envolvidos e participassem do amplo processo de construção das diretrizes. Essa construção teve como ponto inicial o próprio “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná”, já que o governo considerava a necessidade de um novo documento. Contudo, sem definir claramente uma concepção teórica, acabou por ser eclético nesse campo.

Vale lembrar, conforme assevera Baczinski (2011), que a adoção clara, propositiva e diretiva de uma concepção teórica é intencional, dado o interesse em manter a sociedade como está configurada. Adotar uma pedagogia revolucionária, tal como se configura a pedagogia histórico-crítica, daria possibilidade à classe trabalhadora de transformar as estruturas sociais de opressão e iniciar a revolução.

Apesar disso, à época, o governo apresentou alguns aspectos considerados positivos, como a extinção da terceirização para formar/contratar professores e posterior realização de

concursos públicos para esta função, assim como para pedagogos, agentes educacionais (bibliotecários, auxiliares de limpeza e de secretaria, cozinheiros, entre outros) e regularização da atuação de pedagogos, sendo obrigatório o curso superior (BACZINSKI, 2011).

Conforme Malanchen, Matos e Pagnocelli (2012), inicialmente, o posicionamento do governo estava, em parte, fundamentado na pedagogia histórico-crítica. Porém, pautou-se na transmutação da teoria pedagógica com uma abordagem idealista, normativa e receituária para a manutenção e propagação do modelo neoliberal de sociedade e de educação. Além disso, adotou-se o ecletismo pedagógico com o avançar dos anos, com o intuito de garantir amplo apoio aos planos de governo para a área da educação.

Entendemos que os quatro mandatos do PMDB no Estado do Paraná, a partir da década de 1980, deram lugar à pedagogia histórico-crítica. Contudo, ainda que políticos de um mesmo partido tenham governado o estado, ocorreram rupturas de propostas e projetos (TONIDANDEL, 2014). A princípio, essas gestões buscaram garantir discurso enfático, envolvendo a escola pública e a educação como um todo, no contexto da redemocratização. O objetivo era exaltar o acesso da classe dominada ao conhecimento científico produzido pela humanidade como forma se adequarem ao contexto social de redemocratização do país. De acordo com Orso e Tonidandel (2014, p. 156): “Apesar de algumas pequenas diferenças, todos [os governos] expressaram e representam os interesses de determinados grupos dominantes em cada momento”.

Tendo tradição, mesmo que com deficiências, afastamentos e reaproximações, o estado do Paraná influenciou a construção do currículo municipal de Cascavel, pautado na pedagogia histórico-crítica. Acontecimentos políticos auxiliaram para que isso ocorresse. Em 2002, no âmbito nacional, a democracia – mesmo com todas as suas deficiências – era celebrada com a chegada do primeiro sindicalista e operário à presidência da república brasileira: Luís Inácio da Silva (Lula). No plano estadual, Roberto Requião, apoiador do candidato eleito, celebrava a conquista e retomava o canal de diálogo e debate com os professores do Paraná, restringido na administração estadual anterior.

No plano municipal, Edgar Bueno, filiado ao PDT e na administração municipal de 2001 até 2004, passou a fazer parte da coligação de apoio ao futuro presidente, no segundo turno, quando disputava com o candidato José Serra, filiado ao PSDB. Existiam expectativas positivas em relação à nova administração do país, fruto do momento progressista que o Brasil vivia. Em 2004, no âmbito municipal, várias movimentações já eram realizadas no sentido de criar um currículo pautado na pedagogia histórico-crítica. Com o canal

participativo aberto aos professores, pedagogos e diretores, iniciou a construção do currículo do município, até então inexistente. O secretário de educação da época era Valdecir Nath.

O cenário político descrito, nacional e estadual, repetiu-se nas eleições de 2006. Lula e Requião foram reeleitos nos seus respectivos mandatos. No município de Cascavel, nova administração: foi eleito Lísias de Araújo Tomé (2005-2008), filiado do PSDC (Partido Social Democrata Cristão). Tomé garantiu a permanência do secretário de educação da administração anterior por mais um ano, medida que favoreceu o andamento da constituição e organização de grupos de elaboração curricular.

Assim sendo, compreendido o contexto mais amplo e dando prosseguimento ao levantamento histórico, no próximo tópico iremos nos aproximar mais do processo da elaboração curricular do município de Cascavel.

### *3.2.1 Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*

Promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do país, passou a vigorar em 1962, estabelecendo 12% dos recursos federais como obrigação mínima para o ensino e 20% como obrigação mínima de estados, Distrito Federal e municípios (SAVIANI, 2013). Considerando a educação básica como obrigatória e, portanto, com maior demanda de recursos, a lei já incentivava os municípios a serem responsáveis, prioritariamente, pela educação infantil e fundamental, enquanto o ensino médio seria salvaguardado, principalmente, pelo Estado. Porém, todas as demandas educacionais seriam atendidas de forma colaborativa, solidariamente.

No Paraná essa questão foi discutida com maior ênfase no governo de Richa (1983-1986), que buscava a transferência da responsabilidade da educação infantil e fundamental para os municípios. Tal transferência foi feita por meio da Fundação Educacional do Paraná<sup>86</sup>, com recursos destinados à construção de escolas para atender cada vez a mais alunos (BACZINSKI, 2011). Também foram realizadas parcerias com os municípios para a contratação de professores de 1ª a 4ª séries.

Conforme Mainardes (1995), a partir dessas parcerias deu-se início ao processo de transferência gradativa das séries iniciais para os municípios. Posteriormente, com a Constituição Federal de 1988 os municípios passaram a ser formalmente responsáveis pela educação pré-escolar e fundamental. Mais especificamente, o art. 30, inciso VI da Constituição Federal, trata

---

<sup>86</sup> Conhecida pela sigla Fundepar, essa fundação organizacional do governo do Paraná constituiu-se como pessoa jurídica ligada ao Estado (BACZINSKI, 2011).

como competência dos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

No processo de municipalização, a questão pedagógica foi secundarizada em detrimento dos aspectos administrativos e financeiros, resultando na obrigatoriedade da adoção do “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná” como documento-referência (MAINARDES, 1995). Assim, com a proposta curricular prévia, os municípios tiveram que se organizar com relação ao atendimento dos segmentos descritos na constituição.

Em Cascavel, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), até 2007, utilizou-se o mesmo documento-referência publicado no início da década de 1990. Em 2004, com a finalidade de reafirmar alguns aspectos e retomar discussões importantes, diretores, coordenadores de escolas e de centros de educação infantil da rede municipal deram início a discussões para organizar o ensino fundamental de nove anos, bem como criar currículos para a educação infantil e a educação de jovens e adultos que, até aquele momento, não existiam (BACZINSKI, 2011).

Sob a administração municipal de Lísias Tomé, em 2005, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) se responsabilizou em pensar um currículo referência para todos os municípios. Foram realizados encontros com representantes de instituições de ensino superior, professores da rede pública municipal e estadual das diversas áreas do conhecimento. Desse processo foram encaminhadas questões para pensar o currículo de município. Porém, não foram encaminhamentos rígidos. Tratou-se de apontamentos para cada gestão municipal lapidar e estruturar seus currículos.

Nesse movimento, era necessária a definição de uma concepção teórica para toda a rede, para servir de orientação aos trabalhos, premissa constatada a partir de encontros realizados com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais. Assim, inspirando-se na proposta pedagógica de uma escola de Campo Grande (MS),

[...] a elaboração de um currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel se justifica pela necessidade de sistematizar um arcabouço teórico-metodológico que confira a direção e a consequente apropriação dos métodos deste conhecimento, uma vez que “se não temos suficiente clareza, segurança acerca dos fundamentos teóricos que nos orientam, se não paramos para refletir sobre eles, corremos o risco de agir contrariamente aos nossos objetivos” (CASCAVEL, 2008, p. 9).

Entendeu-se que, a partir disso, seria possível, simultaneamente, pensar os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos, com o objetivo de superar o ecletismo teórico então presente e buscar melhorias para a educação do município

(BACZINSKI, 2012). Dessa forma, melhor seria a compreensão de elementos básicos que compõem um currículo, por exemplo, concepção de disciplinas, encaminhamento metodológico, conteúdo e avaliação, entre outros.

Durante o ano de 2005, a equipe pedagógica da Semed direcionou o trabalho com a rede municipal, realizando encontros com os professores de todas as escolas e centros municipais de educação infantil (CASCAVEL, 2008). O objetivo, naquele momento, foi instigar o debate a respeito dos anseios da rede municipal e chegar à conclusão de qual seria o papel da escola. Ante os vários questionamentos, “[...] os professores indicaram que o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita” (CASCAVEL, 2008).

Em 2006, a equipe da Semed reorganizou os trabalhos, promovendo e incentivando a participação de professores e pesquisadores de universidades para auxiliar nas discussões e na elaboração do documento, sem perder de vista a perspectiva teórica adotada. Desse modo, em grupos específicos, divididos por disciplina e por segmento – educação especial, educação infantil, educação de jovens e adultos – e também em conjunto, foram realizados momentos de estudo com esses atores (BACZINSKI, 2012). Textos de cada disciplina eram produzidos e enviados às escolas para apreciação dos professores, que deveriam realizar a leitura e sugerir alterações com base na perspectiva teórica adotada (BACZINSKI, 2012).

A partir de então, definições importantes associadas ao currículo foram delineadas, por exemplo, a concepção de sociedade, ser humano, trabalho, desenvolvimento humano, educação, educação escolar, aprendizagem, ensino e avaliação em consonância com a pedagogia histórico-crítica. Conceitos que contribuiriam para estruturar todas as demais áreas do conhecimento dentro do currículo. Um capítulo teórico foi incluído nos três volumes do documento, com o intuito de garantir alinhamento bastante evidenciado sobre a perspectiva teórica adotada no município e nele explicitada.

Em 2007 o currículo ganhou forma. As elaborações e estudos continuaram, os textos de cada disciplina foram finalizados, contemplando a concepção de ensino, encaminhamentos metodológicos, conteúdos, avaliação e critérios para realizá-la (BACZINSKI, 2012). Também foram finalizados os elementos específicos da etapa de educação infantil, da modalidade jovens e adultos e da educação especial.

Assim, o documento foi dividido em Volume I – Currículo para a Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A modalidade de educação especial, com áreas específicas de atendimento, foi inserida em todos os volumes (BACZINSKI, 2012).

O documento enfatizava a oposição às práticas pedagógicas de cunho espontaneístas, subjetivistas, representativas e que prezavam pelo esvaziamento da função social da escola, assim como do ato de ensinar e do trabalho docente (CASCAVEL, 2008). Posição importante e de grande contribuição para delinear um currículo. Destacava, ainda, que não tinha a intenção de ser definitivo, mas que podia e devia ser avaliado e reformulado de acordo com as necessidades, principalmente a partir de sua efetivação prática. O objetivo do trabalho realizado e que culminou na materialização do currículo de Cascavel foi descrito no documento:

[...] a partir desse trabalho sistematizado, a expectativa e objetivo de todos os envolvidos nas discussões, estudos e sistematização desse currículo é o de que a rede possa efetivar um trabalho pedagógico, com unidade na concepção teórica e que isso resulte na formação da consciência mais crítica e elaborada dos sujeitos. Com o desenvolvimento dessa consciência, é possível almejarmos uma mobilização da classe trabalhadora para a realização das transformações sociais necessárias (CASCAVEL, 2008, p. 6).

Há que se ressaltar, mais uma vez, que o currículo de Cascavel foi realizado de forma coletiva. À medida que a apropriação teórica por parte do coletivo era realizada, as elaborações curriculares das áreas específicas, por exemplo, a geografia, eram pensadas. Assim, a geografia não contou com um especialista da área referenciado na pedagogia histórico-crítica para orientar e auxiliar a pensar os conteúdos geográficos. Apesar desse limite, o currículo avançou ao adotar a geografia crítica como ponto de partida, assim como o principal autor alinhado com essa perspectiva: Milton Santos. Em contrapartida, adotou considerações geográficas de autores que não coadunam, fidedignamente, com a perspectiva de ensino da pedagogia histórico-crítica, por exemplo, Ângela Massumi Katuta; Salete Kozel Teixeira e Roberto Filizola.

Explicitamos, a partir do exposto, como ocorreu o processo de criação coletiva do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel, iniciado no ano de 2004 e concluído em 2007, ressaltando alguns marcos históricos significativos de sua construção, seus limites e contribuições. No mesmo movimento, prosseguimos para compreender como se configurou o currículo de Bauru, no estado de São Paulo.

### **3.3 O Contexto Político-Econômico Pós-Ditadura no Estado de São Paulo**

No período de abertura democrática, assim como no Paraná, o estado de São Paulo também teve o PMDB como partido dos primeiros governadores, sendo eles: André Franco Montoro, Orestes Quéricia e Luiz Antônio Fleury Filho. De 1983 até 1994, os governos peemedebistas seguiram a mesma lógica de governabilidade paranaense, isto é, coadunados

com o discurso democrático, mas considerando a aliança com a elite e o reformismo de cunho liberal (MARSIGLIA, 2011). Porém, o desenvolvimento dos diversos segmentos sociais paulistas, inclusive o da educação, guardam suas especificidades históricas, o que permite leituras distintas sobre os desdobramentos no que diz respeito à adoção da pedagogia histórico-crítica em ambas as realidades.

No âmbito educacional, a democratização significava inserir a população na escola e foi caracterizada pela adoção de pedagogias contra-hegemônicas, com destaque para os pensadores que exerciam influência no cenário brasileiro, como Paulo Freire, Jean Piaget e Ana Maria Poppovic (MARSIGLIA, 2011). Eram pedagogias que entrelaçavam os interesses da classe dominante com os interesses dos dominados (SAVIANI, 2013).

Nesse cenário deu-se início à adoção do construtivismo<sup>87</sup> no estado paulista. Apesar de tal proposta não priorizar a apropriação do conhecimento pelo indivíduo, mas entender que pode se autoconduzir no processo de aprendizagem, podemos salientar alguns avanços, como o aumento quantitativo de escolas. Porém, em vez de serem ampliadas as possibilidades de desenvolvimento omnilateral da classe trabalhadora, acabaram por ficar limitadas, como assevera Marsiglia (2011). Diante disso, no desdobramento da realidade educacional do estado de São Paulo, desde a abertura democrática, verifica-se o aprimoramento da educação para atender ao sistema capitalista. Algo que não difere, no sentido amplo, da realidade do estado do Paraná.

De 1995 a 2002, principalmente sob administração federal de Fernando Henrique Cardoso, o país esteve atrelado a adequações à “Nova Ordem Mundial”, com o desmonte do “Estado de Bem-estar Social”. Esse cenário repercutiu também na administração estadual paulista. De 1995 a 2010 a administração esteve a cargo, desta vez, dos governos do PSDB, a saber e nesta ordem: Mário Covas Júnior, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho e José Serra. Não houve ruptura da adoção de políticas contrárias ao interesse da população. O que ocorreu foi o acirramento das políticas adotadas e executadas anteriormente pelo PMDB em função do novo contexto e das novas necessidades adaptativas do projeto neoliberal: introduzir flexibilidade e adaptabilidade aos trabalhadores, bem como o aumento da produção.

Por seu turno, a educação acompanhou esse processo dando ênfase à desvalorização dos saberes científicos, ao privilégio do conhecimento cotidiano, à desvalorização dos professores e, conseqüentemente, à desestruturação cada vez maior do currículo escolar (MARSIGLIA, 2011). O período foi marcado, em âmbito estadual, pelo estado mínimo e pela

---

<sup>87</sup> Ideário epistemológico, psicológico e pedagógico propagado no campo das práticas e reflexões educacionais, tendo como precursor o biólogo Jean Piaget (ROSSLER, 2000). Compreende os lemas “aprender a aprender”, apresentados por Duarte (2000).

interferência direta do Banco Mundial no setor. A escola passou a ser instrumento de formação de indivíduos dotados de força de trabalho garantidora do enfrentamento e competição no cenário internacional capitalista.

A educação passou a ser responsável pela transformação técnica dos indivíduos, assim como a construção da passividade dos sujeitos diante das desigualdades de sociais. Tornaram-se responsáveis por trabalhar conceitos que coadunam com as sistemáticas mudanças do sistema capitalista: competitividade, habilidades, responsabilidades, cidadania. Com os questionamentos e o sentimento de transformação social controlado desde a formação inicial, além do incentivo ao individualismo exacerbado, a escola passa a ser instituição ainda mais importante para a manutenção do sistema.

Apesar do contexto acirrado nos âmbitos nacional e estadual no que se refere à educação, o município de Bauru retomou a discussão curricular em 2005 para delinear rumos contrários à lógica do estado, ainda que vinculados. Salientando aspectos caros à democracia, como a participação e a discussão na construção curricular, o município avançou na construção de um documento próximo do que se espera de uma educação de qualidade. Mesmo assim, é preciso ressaltar o contexto vivido.

Dois anos antes disso, na esfera federal em 2002, Lula foi eleito presidente do Brasil e ampliou a participação popular e o acesso à educação superior com programas importantes, por exemplo, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). O cenário federativo, apesar de todas as contradições inerentes ao período administrativo, vislumbrava e vivia ampliação de mecanismos democráticos, atenção aos mais vulneráveis e combate à pobreza. Realidade que repercutiu na administração bauruense.

Diferente de Cascavel, a educação de Bauru era pensada de forma mais enfática e próxima dos pressupostos vigotskianos, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Para melhor compreender esse movimento, trataremos esse assunto no próximo tópico.

### *3.3.1 Criação do Currículo Municipal de Bauru*

Território habitado pelos indígenas primitivos, Bauru se urbanizou a partir de um processo de expansão das relações comerciais intensas na capital paulista. Sua área teve grande fluxo de tropeiros e assentamento por meio da grilagem de terras, transformando-se, paulatinamente, em uma cidade dinâmica (DAIBEM; CASÉRIO, 1996), com indústrias, ferrovias, grande fluxo comercial, estradas importantes e quantitativo considerável de universitários, em função da grande oferta de cursos superiores na região.

A cidade está localizada na região centro-oeste do Estado de São Paulo, com população estimada em 371.690 habitantes. Em relação à educação, teve um processo lento e gradual de desenvolvimento. Sua primeira escola surgiu em 1913, direcionada à elite urbana, mas sem estrutura curricular ou planejamento de gestão. Ao longo do processo de democratização do ensino, após o período militar no Brasil, novos caminhos foram traçados para educação no município.

Dadas as condições históricas, os avanços teóricos, técnicos e políticos, um currículo de cunho democrático, com abordagem disciplinar ampla, pautado na formação humana, na transformação coletiva e baseado na pedagogia histórico-crítica, só foi pensado no século XXI<sup>88</sup>. Para compreender como se deu esse processo apresentamos o resgate histórico no âmbito do município de Bauru. Pontuaremos marcos históricos importantes, já que, nessa realidade específica, não houve influência direta do governo estadual nas políticas municipais de educação à época em que o currículo começou a ser pensado.

Como assevera Marx (2008), a realidade se constitui historicamente, sendo, por sua vez, resultado de um desenvolvimento processual, ou seja, abriga inúmeras contradições que se negam e se afirmam constantemente, em movimento dialético. Diante disso, a análise do currículo municipal de Bauru nos reserva especificidades distintas das contidas no processo de elaboração do currículo de Cascavel, a começar pelo distanciamento teórico entre o governo estadual de São Paulo e o governo municipal. Para melhor elucidar essas importantes questões históricas, recorreremos aos trabalhos de Daibem e Casério (1996), Pasqualini (2018), Pasqualini e Tshako (2016) e Corrêa (2013), principalmente.

Comandado por forças conservadoras e dirigido politicamente pelas elites locais, o município de Bauru só começou a pensar a questão educacional, de fato, na década de 1980, acompanhando o movimento nacional de redemocratização e a expansão das escolas. Nesse período verifica-se um avanço no processo de reestruturação, planejamento e reflexão sobre as questões que orientavam a educação.

Em tal contexto, propostas de trabalho, formação de professores, orientação teórica e práticas escolares passaram a ser aspectos de preocupação na área. Conforme um dos depoimentos registrados por Daibem e Casério (1996), a educação bauruense não tinha qualquer registro; o que havia eram livros e cursos oferecidos nas próprias escolas. Cada instituição de ensino possuía seu calendário e suas atividades com objetivos específicos, sem ter conhecimento ou interlocução com outras instituições.

---

<sup>88</sup> Em função da recente elaboração e execução do “Currículo comum de Bauru”, baseado na pedagogia histórico-crítica, há escasso acervo bibliográfico traçando, de forma detalhada, toda a sua trajetória.

De 1983 até 1988, gestão do então prefeito Gualberto Tuga Martins Angerami, filiado ao PMDB, sem os convênios paroquiais garantindo isenção religiosa às escolas do município, iniciaram-se os primeiros movimentos no âmbito da educação com participação predominante de psicólogos da Unesp-Bauru<sup>89</sup>. Isto porque o curso de pedagogia desta unidade da Unesp só passou a ser oferecido em 2002. Vale destacar que, no âmbito estadual, vigoravam os governos de André Franco Montoro (1983-1987) e Orestes Quércia (1987-1991).

Montoro foi o primeiro governo estadual eleito pelo voto direto depois do regime empresarial-militar. Ambos, Montoro e Quércia, deram início à adoção de políticas democráticas, concomitante e contraditoriamente, com políticas de exclusão da população trabalhadora. Tal como a adoção do construtivismo na educação, com a descaracterização do professor e da escola, assim como a elevação do conhecimento funcional em sobreposição ao conhecimento elaborado (MARSIGLIA, 2011). Assim, continua Marsiglia (2011, p. 112):

As principais medidas deste governo [Montoro] na educação foram a implantação do Estatuto do Magistério, a realização de um Fórum Estadual de Educação (que pretendia dar voz aos diferentes segmentos profissionais da SEE), implantação do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), início do processo de municipalização do ensino e implantação do Ciclo Básico [...].

O governo de Quércia deu prosseguimento ao modelo administrativo anterior, diferenciando-se por ser executor direto: “menos fala e mais ação” (BORGES, 2001, p. 249). Falta de interesse e habilidade, sua administração foi marcada pela extinção da Secretaria de Descentralização e Execução, limitando os diálogos entre governo e população. Além disso, o processo de municipalização do ensino fundamental tomou destaque. Em 1989 o estado paulista contava com 685 escolas municipalizadas, processo que continuou gradativamente ao longo dos anos (BORGES, 2001).

Na administração de Quércia, para dar suporte à formação dos professores, estaduais e municipais, foram feitos convênios com as Universidades de São Paulo (USP), Estadual de Campinas (UNICAMP) e Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (BORGES, 2001). Esta teve, posteriormente, seus laços estreitados com a prefeitura de Bauru para a construção curricular, como veremos à frente. No que tange à linha teórica, o construtivismo continuou como base da educação estadual paulista (MARSIGLIA, 2011).

---

<sup>89</sup> A Unesp, a partir da década de 1980, esteve, por meio de parcerias, presente na Secretaria de Educação de Bauru, auxiliando nas questões educacionais. Os referenciais teóricos adotados estiveram em consenso com o objetivo de cada governo, permitindo maior ou menor participação na elaboração das políticas educacionais.

Apesar da forte ligação do ensino estadual com o ensino municipal no período histórico, houve momentos em que a administração municipal buscou estabelecer, mesmo que de forma incipiente a princípio, suas próprias bases teóricas. Diante da municipalização e ainda no processo de organização do ensino municipal, a administração do então prefeito de Bauru, Tuga, em seus primeiros anos, passou a adotar a perspectiva pedagógica socialista de Celestin Freinet<sup>90</sup>, mas foi uma experiência curta. Isso porque, sem formação e acompanhamento, os professores de cada instituição de ensino fizeram interpretações marcadas por dicotomias e controvérsias, que produziram falhas no andamento da proposta (DAIBEM; CASÉRIO, 1996). A influência de Jean Piaget, biólogo que se destacou na educação no século XX, também se fez presente na rede de ensino à época, assim como Maria Montessori e Ana Maria Poppovic.

Em 1986, a Secretaria Municipal de Educação de Bauru (SME) realizou a primeira proposta educacional para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's). O governo Tuga se findou em 1988, sendo eleito, no ano seguinte, Antônio Izzo Filho (PSDB), governo fisiológico de característica autoritária que se manteve até 1993<sup>91</sup>. Sua gestão ficou marcada na história do município como uma administração pautada na corrupção<sup>92</sup>. O partido a que o prefeito Izzo era filiado, o PSDB, era o mesmo que estava intimamente ligado ao PMDB, partido do presidente do Brasil à época, Itamar Franco, que substituiu Fernando Collor de

---

<sup>90</sup> Pedagogia baseada na sobreposição da prática em detrimento ao conteúdo, com grande ênfase aos trabalhos manuais. Pedagogo francês, seu criador defende a adaptação das escolas ao meio social das crianças, de forma que garantam o máximo de eficiência no processo de autoformação de cada indivíduo, configurando, portanto, uma forte referência para o movimento brasileiro Escola Nova, ocorrido na década de 1920 (COSTA, 2006).

<sup>91</sup> Cabe destacar que no ano de 1989 assumiu a Secretaria de Educação Municipal de Bauru a professora Adriana Josefa Ferreira Chaves, educadora progressista que, sem se submeter aos autoritarismos de Izzo Filho, acabou por ser demitida pelo prefeito logo no primeiro ano, durante uma entrevista que este concedia a uma rádio local. Adriana Chaves construiu uma longa história de militância desde o período da ditadura, sempre se debruçando sobre as questões da educação, da assistência social e do socialismo, sendo referência na Unesp de Bauru, onde foi homenageada após a sua morte com sua nomeação a um dos auditórios do campus, no qual foi vice-diretora e diretora administrativa. Durante sua curta passagem pela Secretaria de Educação, realizou um grande evento com a participação de Paulo Freire, que mobilizou toda a rede de ensino, bem como colocou os primeiros alicerces para um plano de carreira da educação municipal e a elaboração de um documento pedagógico para as escolas bauruenses.

<sup>92</sup> Cf. G1. *Ex-prefeito de Bauru é preso por crimes praticados durante gestão*, 26 de maio de 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/05/ex-prefeito-de-bauru-e-presos-por-crimes-praticados-durante-gestao.html>. Acesso em: 23 out. 2019; CARVALHO, Wagner. *SP: ex-prefeito de Bauru é preso pela terceira vez*, 26 de maio de 2011. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/sp-ex-prefeito-de-bauru-e-presos-pela-terceira-vez,24a8cc00a90ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 23 out. 2019; FOLHA DE LONDRINA. *Ex-prefeito de Bauru é condenado a quatro anos de prisão*, 12 de fevereiro de 2000. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/ex-prefeito-de-bauru-e-condenado-a-4-anos-de-prisao-253995.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

Melo. Além disso, figuras políticas paulistas, como Montoro e Quéricia, eram cogitadas como lideranças de pastas importantes, como Economia e Ministério das Relações Exteriores<sup>93</sup>.

Cabe salientar que ambos os partidos, PSDB e PMDB, estiveram em parceria no processo de implementação das políticas neoliberais fomentadas pelo Banco Mundial e colocadas em prática no país. Inclusive, o estado de São Paulo, à época, era administrado pelo governador Luiz Antônio Fleury (1991-1995), terceira administração pmdebista consecutiva no âmbito estadual. Administração alinhada ao quadro referencial “Qualidade Total”, com destaque para a autonomia das escolas e centralização de medidas administrativas. No que se refere à questão curricular, a administração em vigor se manteve pautada na concepção construtivista de conhecimento tendo como fundamento Piaget (MARSIGLIA, 2011).

No intervalo administrativo de Fleury, em 1993, assumiu como prefeito em Bauru Antônio Tidei de Lima, do PMDB (DAIBEM; CASÉRIO, 1996). Embora essa administração tenha tido dificuldades inerentes a qualquer novo governo no país, a direção de Tidei garantiu avanços consideráveis na educação em sua gestão. No âmbito administrativo, sob orientação do professor Isaias Milanezi Daibem e, posteriormente, da professora Vera Mariza Regino Casério, foram garantidos trabalhos para reestruturar, restaurar e ampliar a rede municipal de ensino. Marcada pelo diálogo, esta administração permitiu, em seu primeiro ano de governo, uma reunião pedagógica de planejamento com participação dos professores, técnicos, diretores e especialistas, objetivando repensar e reformular a proposta pedagógica para o segmento infantil existente. Esse período foi fundamental no preparo do caminho para as novas políticas a serem adotadas que culminaram, posteriormente, em um currículo cujo principal referencial teórico foi a pedagogia histórico-crítica.

Em 1996, grupos de estudos, cursos, oficinas e orientações pedagógicas, em processo coletivo para criação de uma prática educativa democrática e libertadora, culminaram na elaboração do documento “Proposta pedagógica de educação infantil do município de Bauru”. O documento foi baseado nos postulados de Jean Piaget e nas aproximações de Lev Semyonovich Vigotski (DAIBEM; CASÉRIO, 1996).

O objetivo da proposta era garantir aos professores e diretores subsídios teóricos e metodológicos que possibilitassem a ação pedagógica de qualidade (BAURU, 1996). Organizado em seis capítulos, os quais abrangem fundamentos teóricos, objetivos e conteúdos

---

<sup>93</sup> Cf.: O GLOBO. *Itamar começou a montar governo um mês antes do impeachment de Collor*, 27 de abril de 2016. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/itamar-comecou-montar-governo-um-mes-antes-do-impeachment-de-collor-19180527#ixzz63DJvi4f3>. Acesso em: 23 out. 2019.

das diversas áreas de conhecimento, o documento é considerado um marco importante para a área da educação do município, apesar de não ter contemplado o ensino fundamental.

Terminada a administração de Fleury no âmbito estadual, de 1995 a 2015 o estado de São Paulo esteve sob direção do PSDB, novamente. Foram seis mandatos, Mário Covas (1995-1999; 1999-2001), Geraldo Alckmin (2003-2006), José Serra (2007-2010), Geraldo Alckmin (2011-2015; 2015-2018), respectivamente. Governos que acentuaram medidas neoliberais, aprofundando a desigualdade de renda e exclusão social.

Na educação, as sucessivas administrações psdbistas priorizaram a formação do trabalhador por meio das competências e habilidades. Com enfoque na instalação do Estado mínimo, a educação era vista como âmbito particularmente interessante e de grande relevância para a formação de um Brasil economicamente competitivo no cenário internacional (MARSIGLIA, 2011). Dentre as inovações adotadas no período, a que mais se relaciona com esse trabalho foi a flexibilização curricular, entendida como esvaziamento curricular, dado o distanciamento do conteúdo historicamente elaborado e o privilégio de conteúdos superficiais e cotidianos.

Nesse contexto, Bauru, assim como os demais municípios do estado paulista, até então tinha como referência a concepção educacional dominante no estado. Ancorava-se no ecletismo teórico realizado a partir da difusão da Teoria Construtivista de Jean Piaget e dos estudos e pesquisas de autores como: Emília Ferreiro e Ana Teberosky, referenciados nessa mesma perspectiva (LOMBARDI, 2018).

Apesar disso, ao longo de sua história, Bauru também foi, de certo modo, delineando suas políticas educacionais de acordo com cada governo municipal eleito e com tendências pedagógicas que, relativamente, atendessem às demandas imediatas, apresentando, portanto, movimentos locais descontinuados. Em 2009, na gestão de Rodrigo Antônio de Agostinho Mendonça, por meio de nova aproximação com a Unesp, a SME passa a repensar a educação pública do município, retomando a discussão curricular.

Passados mais de dez anos desde a elaboração da “Proposta pedagógica de educação infantil do município de Bauru”, realizada no governo de Tidei – quando ocorreu o primeiro contato mais radical, enfático e coerente com os postulados de Vigotski –, no governo eleito em 2008 a proposta foi, do ponto de vista teórico, aprofundada.

O prefeito nomeado foi José Gualberto Tuga Martins Angerami, o mesmo que administrou Bauru na década de 1980, desta vez filiado ao PDT e não mais ao PMDB. Nesse governo, compreendido no período de 2005 a 2008, houve intensa formação de professores. Além de aprofundamento teórico, foi realizada a construção dos PPP’s de cada uma das 76 unidades de

ensino da rede municipal (educação infantil e ensino fundamental), até então inexistentes<sup>94</sup> (CORRÊA, 2013), sob coordenação da secretária de educação Ana Maria Lombardi Daibem<sup>95</sup>.

O período pode ser considerado fértil para a difusão e aprimoramento da psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica no âmbito de Bauru. Um dos fatores para tanto foi a contribuição de Ana Maria Lombardi Daibem. Conforme Pasqualini (2018, p. 194), o município passou a refletir sobre o assunto:

[...] considerando os avanços teóricos, sociais e políticos alcançados pela educação infantil brasileira e bauruense nas duas décadas anteriores (incluindo a incorporação das creches ao sistema educacional), [e assim] era tempo de, novamente, se enfrentar o desafio de conceber uma nova proposta de trabalho que incorporasse as conquistas dessa trajetória.

Vários grupos de formação de professores foram criados com o interesse em difundir as teorias marxistas aplicadas à educação escolar. Como fruto dos estudos, Corrêa (2013) salienta que houve a produção de 15 trabalhos por professores do município a respeito do assunto, os quais foram apresentados e aprovados no evento “Jornada do Núcleo de Ensino de Marília”<sup>96</sup>, fator que motivou os professores a aprofundarem-se ainda mais na pedagogia histórico-crítica.

Em 2007, os diretores de educação infantil e ensino fundamental participaram de estudos preparatórios direcionados à elaboração do PPP, ministrados pelas docentes dos departamentos de Educação e de Psicologia da Unesp-Bauru. Nesses grupos de estudos, foram abordadas questões sobre o desenvolvimento infantil, concepção de infância e ser humano, conforme a perspectiva da teoria histórico-cultural. Conforme destaca Corrêa (2013, p. 197):

[...] durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico sugeriram desafios como divergências teóricas, dificuldades de posicionamento teórico-filosófico, além da necessidade de concatenar a visão de homem que se propunha, voltada à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de superar as mazelas de uma sociedade injusta e desigual, com uma concepção de escola que favorecesse essa superação, realizando a tarefa histórica de perpetuar o conhecimento historicamente acumulado.

<sup>94</sup> Ainda submetida à Secretaria de Educação de São Paulo, a educação de Bauru se movimentou intensamente nos anos de 2005 a 2008 para a construção do sistema municipal de educação do município. Sua estrutura, até então, era baseada no PNE. Apenas em 2012 foi consolidado o Plano Municipal de Educação (PME), um marco importante que garantiu desenvolvimento da área (CORRÊA, 2013).

<sup>95</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus (1970), mestrado em Educação pela Universidade de Piracicaba (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). Atua como professora colaboradora no Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas (CENEPP/PROGRAD/UNESP) e como docente/orientadora no Programa de Pós-Graduação em Bioética do Centro Universitário São Camilo. Sua experiência em educação compreende Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino Superior. Possui como referência para seus trabalhos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

<sup>96</sup> Evento realizado em 2007, na cidade de Marília (SP). Pautou-se por aproximações com Marx, Gramsci e Vigotski, tendo como sede a Unesp-Marília.

Iniciada a elaboração dos PPPs, que transcorreu no período 2009 a 2012, buscou-se o rompimento com o histórico espontaneísmo pedagógico e a adoção de processos educativos consistentes em intencionalidade político-pedagógica. O ecletismo teórico foi colocado em xeque. A motivação de parte dos envolvidos culminou na elaboração de uma proposta pedagógica alinhada às contribuições vigotskianas, ou seja, alicerçada na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. À medida que as sendas teóricas eram delineadas, havia interesse e afincos crescentes em se firmar a pedagogia histórico-crítica no município.

Em 2011, a SME de Bauru propôs e consolidou uma parceria com o Departamento de Psicologia da Unesp-Bauru, por meio da qual os trabalhos foram conduzidos, sendo efetivados mediante um projeto de extensão universitária iniciado no mês de março daquele ano. A primeira versão do documento do ensino fundamental ficou pronta em 2012, envolvendo professores, pedagogos e diretores do próprio município. No mesmo ano, iniciaram-se os trabalhos voltados à educação infantil. Desta vez o processo transcorreu sob a coordenação de Juliana Campregher Pasqualini, doutora em Educação e, à época e ainda hoje, docente vinculada ao Departamento de Psicologia, trabalhando em conjunto com especialistas (PASQUALINI, 2018). Em função desta particularidade na dinâmica do trabalho, é este processo que descrevemos aqui.

Pasqualini (2018, p. 193) explica que, do objetivo geral estabelecido para a elaboração da nova proposta,

[...] desdobraram-se três objetivos específicos, a saber: i) a construção colaborativa de uma proposta de trabalho capaz de orientar a ação pedagógica nas unidades escolares que integram o segmento da educação infantil do sistema municipal de ensino; ii) a sistematização dessa proposta em um documento escrito, apresentando diretrizes, princípios e orientações didáticas para a (re)organização do ensino nas unidades de educação infantil, incluindo uma matriz curricular para o segmento; iii) a criação de espaços de formação continuada de professores e gestores da rede municipal articulada às diretrizes da proposta pedagógica em elaboração.

Para atender a esses objetivos específicos, cinco frentes de ação foram criadas, a saber: reuniões de estudo, planejamento e avaliação com a equipe de coordenação; encontros recorrentes das diretoras das unidades escolares; grupos de trabalho por área de conhecimento para elaborar e sistematizar o currículo; formação continuada de professores; redação e organização do documento final. A equipe preocupou-se em garantir que a jornada fosse participativa e democrática, alinhando-se, também na prática, a um dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, como salientam Pasqualini e Tshako (2016, p. 13):

[...] ao longo do processo, a equipe de coordenação dos trabalhos criou espaços de participação e discussão coletivas envolvendo professores e diretoras das escolas municipais, no esforço de construir um processo participativo, à medida que as condições objetivas permitiram. Foram realizados encontros de estudo e aprofundamento teórico com as diretoras das unidades escolares, a quem competia compartilhar o estudo e o debate com suas equipes.

Tal movimento favoreceu o processo de conhecimento da realidade educacional infantil do município e permitiu construir coletivamente um novo documento. A primeira etapa dos trabalhos consistiu na preparação da equipe gestora e teve duração de seis meses. O objetivo era compreender conceitos e aspectos teóricos importantes, tais como desenvolvimento infantil, desenvolvimento do psiquismo, relação entre o processo de desenvolvimento e ensino, periodização do desenvolvimento na infância e planejamento de ensino na educação infantil (PASQUALINI, 2018).

Definida a estrutura do documento em três partes – fundamentos teóricos, currículo e orientações para a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares –, as áreas de conhecimento foram divididas: língua portuguesa, matemática, ciência, arte e cultura corporal, sendo que “[...] as áreas de arte e ciência desdobra[ra]m-se em subáreas: artes visuais, música e arte literária; ciências da natureza e ciências da sociedade” (PASQUALINI, 2018, p. 195).

Para a elaboração dos conteúdos de cada área de conhecimento, grupos de trabalhos foram criados, sendo formados por pesquisadores vinculados à Unesp-Bauru, que atuaram na condição de especialistas, assessores e/ou pareceristas, e professores e diretores das escolas municipais. O processo teve por base os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e foi complexo: mesmo com envolvimento, aceitação e reconhecimento das escolas e profissionais na organização curricular da educação infantil do município, surgiram problemas e arestas a serem aparadas, conforme observam Pasqualini e Tsuhako (2016). Nesse domínio, Pasqualini (2018, p. 202) argumenta:

[...] A tarefa dos grupos era a produção do texto-base, que deveria contemplar: a definição teórica/conceitual do objeto da área/subárea de conhecimento; sua contribuição para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos; o objetivo geral do ensino dos conteúdos da área, desdobrado em objetivos específicos; os conteúdos da área organizados por eixos e por faixa etária (1 a 3 anos; 3 a 5 anos); e, por fim, orientações didáticas. Foi também requerido que incluíssem sugestões de recursos didáticos e atividades/tarefas que exemplificassem o trabalho com os conteúdos indicados pela proposta curricular.

Tais tarefas exigiam articulação entre os grupos de estudo, uma ação desafiadora, dada a quantidade de professores envolvidos e o próprio caráter coletivo do trabalho, que demanda escuta, argumentação e debate. Presentes essas dificuldades, a elaboração preliminar ficou

pronta no fim do primeiro semestre de 2012. Ao passar pelo exame da coordenação geral, foi constatado que faltava organicidade entre fundamentos teórico-filosóficos, assim como proposições pedagógicas específicas das áreas de conhecimento. Para auxiliar no aprimoramento da elaboração, intensificou-se a assistência de pesquisadores especialistas na área. A sugestão foi que, nesse fazer, os professores e coordenadores dos grupos se aprofundassem ainda mais nos estudos teóricos, a fim de garantir que a proposta estivesse em consonância com a teoria adotada (PASQUALINI, 2018).

Devidamente revisados, os textos foram encaminhados às unidades escolares para apreciação e devolutiva. Esse exercício ocorreu ao longo de 2014, visando garantir a participação e colaboração de professores e diretores. Para a equipe coordenadora, era importante que estes atores fossem participantes não só da implementação, mas também da construção da proposta pedagógica.

A elaboração do currículo da educação infantil, como produto de longo trabalho coletivo, foi marcada por desconfiança, receios, enfrentamentos e resistência no período inicial, dado o conhecimento ainda incipiente em relação à pedagogia histórico-crítica e a necessidade de realizar um trabalho conduzido por uma equipe externa. Diante da complexidade e extensão do documento, bem como das dificuldades relatadas, o prazo para a finalização da proposta pedagógica para esta etapa do ensino, prevista para o fim de 2012, foi reconfigurado e a entrega oficial foi adiada para o início de 2014 (CORRÊA, 2013).

Porém, os especialistas que conduziam os trabalhos continuavam tendo dificuldade para realizar encontros em que a proposta fosse discutida e revisada, o que fez com que o lançamento oficial da “Proposta Pedagógica para a educação infantil” ocorresse somente em fevereiro de 2016. Na fase final do processo, novas características passaram a ser evidenciadas pelos professores envolvidos no processo. O reconhecimento desses atores no teor do documento era verificado por meio de novos discursos de pertencimento, conforme observam Pasqualini e Tsuhako (2016).

Como resultado da elaboração, a coordenadora dos trabalhos considerou como principais resultados

[...] a construção de um **senso de unidade** do sistema municipal de ensino; a produção própria (no âmbito do município) de um **documento de referência** articulador e norteador do trabalho pedagógico; e a criação de condições impulsionadoras da **atividade de estudo** pelas professoras, permitindo a ressignificação da teoria como orientadora da prática social (PASQUALINI, 2018, p. 209, grifos da autora).

Dessa forma, objetivando repensar a prática pedagógica, conceber uma nova proposta de trabalho pautada nas conquistas da trajetória do município, além de unidade pedagógica nas escolas municipais de educação infantil e garantir ensino público de qualidade a todas as crianças atendidas pelo sistema municipal, Bauru passou a ter um currículo pautado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Além disso, o currículo também foi contemplado com a Geografia Crítica. É possível notar, na parte específica do documento que trata dos conteúdos geográficos, que a concepção de geografia adotada é de cunho crítico. O currículo reconhece o papel importante da análise do espaço como resultado da materialidade da ação humana e também como natureza.

O currículo de geografia foi coordenado pelo professor Amarildo Gomes Pereira, com formação em história e geografia e, à época, doutorando. Tendo aproximação com a pedagogia histórico-crítica, contou com o apoio de integrantes como Nilza Ferreira Ramos, Cláudia Fonseca Menezes, que orientaram e acompanharam à construção curricular com a colaboração dos professores e professoras das Escolas Municipais de Bauru (MESQUITA et al., 2016).

Com base na dialética, o currículo ressalta a importância do conhecimento crítico para que os alunos compreendam de forma mais ampla a sociedade em que vivem, com vistas a interferirem de maneira crítica e propositiva. De tal forma, os conteúdos abordados são sistematizados; os conceitos-chaves fundamentais e reconhecidos pela geografia crítica são listados no currículo: trabalho, espaço (urbano e rural), tempo, clima, economia e etc. Cabe destacar que a abordagem conceitual no documento está em consenso com a pedagogia histórico-crítica, com a geografia crítica e com os pressupostos marxistas. Essa percepção fica clara no documento ao defender qual abordagem geográfica deve ser priorizada:

Com o objetivo de superar a visão fragmentada e descritiva da Geografia tradicional, propomos junto aos professores da rede municipal de Bauru, um trabalho que privilegiou a utilização de diferentes recursos e procedimentos didáticos. A seleção dos conteúdos, definidos a partir das discussões com os pares, procuraram superar a visão fragmentada e mecânica da disciplina calcada no empirismo e na descrição acrítica dos fenômenos (MESQUITA et al., 2016, p. 601).

Neste capítulo, discorreremos sobre o contexto histórico-político que levou à criação dos currículos nos municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP), as quais constituem duas das poucas experiências educacionais brasileiras assentadas na pedagogia histórico-crítica. A seguir apresentaremos a definição dos Princípios Curriculares nesta perspectiva teórica.

### 3.4 Os Princípios Curriculares Adotados na Perspectiva Histórico-Crítica<sup>97</sup>

Princípios curriculares, a partir da pedagogia histórico-crítica, compreende reconhecer a escola como orientadora e organizadora do conhecimento. É a escola que garante à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sistematizado, de modo que cada indivíduo alcance o desenvolvimento de suas máximas possibilidades. Essa perspectiva busca aprofundar a verdade histórica no processo de conhecimento, de alcançar a percepção da construção de mediações que relacionam a parte e o todo, o sujeito e o objeto, o particular e o universal (MARTINS, 2015).

É a escola responsável por ordenar, organizar, pensar estratégias coerentes com sua função, de tornar claro o conhecimento geográfico, tanto seu objeto – o espaço – quanto suas especificidades e características. Isso, sem perder de vista que o espaço é essencialmente um espaço social, fruto da produção humana. Também tem função de permitir o conhecimento da natureza, os movimentos da formação e da deformação econômico-social produzida (SANTOS, 2004).

Cabe à escola a defesa do ensino, “‘ensinar o concreto’, síntese do diverso e, portanto, de múltiplas determinações. Ensinar o concreto, não de forma escolástica, mas numa concepção materialista de método dialético” (FRIGOTTO, 2005, p. 250). Com efeito, elevar a compreensão do real de maneira que a realidade possa ser transformada. Dar substância ao ensino de geografia para que a disciplina cumpra bem o seu papel de garantir leitura crítica do mundo.

Como ferramenta para nos auxiliar na compreensão dos princípios que delineiam o ensino abordaremos as contribuições de Gama (2015). A autora faz o estudo teórico aprofundado da obra de Dermeval Saviani e elege as contribuições do Coletivo de Autores (2012) para sistematizar princípios curriculares que consistem em: “normatização”, “organização escolar”, “seleção e tratamento dos conteúdos de ensino” e “metodologia para o trato com o conhecimento”. Nos tópicos seguintes apresentaremos cada um desses princípios aproximando-os da geografia.

---

<sup>97</sup> Cabe salientar que os currículos de Cascavel e Bauru foram elaborados e implantados antes do levantamento e sistematização dos princípios realizados por Gama (2015). Portanto, não é possível realizar a análise dos currículos abordando como parâmetro os princípios elaborados pela autora. Isso nos permite verificar o avanço, aperfeiçoamento e ampliação de trabalhos e pesquisas no campo da pedagogia histórico-crítica que se completam à medida que avançamos no tempo histórico.

### 3.4.1 *Normatização*

Por se basear no materialismo histórico-dialético, as proposições na obra de Dermeval Saviani se pautam no exame dos problemas educacionais pelo viés da totalidade. Elas salientam a necessidade de compreender as articulações entre planejamento escolar, política, estrutura educacional e a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil (GAMA, 2015). Saviani (2014) aponta para a necessidade de adotar medidas concretas para a educação e reconhecê-la como prioridade social e política. Isso, em conjunto unificado e articulado com as questões educacionais em todo o território brasileiro com normas e procedimentos comuns, válidos para todo o país.

O funcionamento do SNE deverá ser orientado e regulado pelo PNE para garantir organização e sistematização do campo educacional a fim de superar o espontaneísmo e improvisações (SAVIANI, 2010). Nesse processo é fundamental garantir a função primeira do PNE que consiste em orientar, regular e garantir participação democrática dos educadores.

Algumas características do SNE são apontadas por Saviani (2010): garantir seu caráter público; integrar e articular todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem; criar normas e deliberações exercidas por órgão específico, algo similar ao atual Conselho Nacional de Educação (CNE). Quanto aos níveis e modalidades de educação, estes devem ser organizados e geridos de forma colaborativa por todos os estados sob coordenação da União. Trata-se de um órgão de Estado, não de governo, com autonomia financeira e administrativa sem dependência com o poder executivo (SAVIANI, 2014).

Assim, o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, projeto político pedagógico, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação no âmbito dos estados, municípios, e no interior das escolas, devem guiar-se pelas orientações do Sistema Nacional de Educação, não podendo estar à mercê de mudanças de governos estaduais e municipais, ou de gestões escolares (GAMA, 2015, p. 189).

Dessa forma, as ações poderiam ter traçado um viés de caráter contínuo em prol de promover educação de qualidade para toda a população. A qualidade está diretamente atrelada à elaboração curricular. Ambos os currículos apresentados, do município de Cascavel (PR) e de Bauru (SP), se destacam como exemplos de currículos sistematizados que contribuíram e ainda contribuem para endossar a educação. Isso porque se tratam de medidas concretas, as quais transparecem a prioridade social e política do segmento educacional.

Ao considerar a normatização, Gama (2015) ressalta a importância de proposições consistentes pautadas na historicidade crítica para um currículo e demais formas de

organização, expressas na normatização escolar por meio de seus documentos orientadores. A gestão deve ser estruturada na democracia, com enfoque na cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes.

Com viés democrático, dadas às contradições dos processos históricos da construção de ambos os currículos, as propostas curriculares dos municípios tem como fundamento a ação educativa orientada, alinhada com a visão democrática, participativa e organizada. Sistematizam as estruturas teórica e metodológica, as quais conferem direção e apropriação dos métodos do conhecimento a fim de questionar crítica e cientificamente a realidade da qual fazemos parte. Destarte,

Trabalhar com o conhecimento num processo educativo intencional implica: reconhecer a objetividade e universalidade do conhecimento; reconhecer o caráter histórico deste conhecimento, o tratamento científico do conhecimento na organização do Currículo e a vinculação dos conteúdos com as exigências teóricas e práticas da formação dos indivíduos (CASCAVEL, 2008, p. 10).

Com ações intencionais, devidamente planejadas e sequenciadas de forma a cumprir o ensino, por parte do professor, e o aprendizado, por parte do aluno, o currículo se destaca como normatização em prol de uma educação humanizadora.

Diante de tais apontamentos, pode-se compreender que não será tarefa fácil, visto que a sociedade atual está sob a égide da lógica capitalista excludente que se firma, afirma e reafirma constantemente. Sobre essa dificuldade, Saviani (2005) destaca que já existiram tentativas importantes no sentido de implementar a pedagogia histórico-crítica com equipes bem estruturadas e como forma de transformação da qualidade de ensino no país. Tais tentativas, porém, depararam-se com grandes dificuldades. Uma delas, por exemplo, é a resistência de governos financiados pelo sistema capitalista em romper com a lógica excludente. Outro caso de resistência é o modelo de escola atual que está configurada para garantir a vigência do sistema capitalista.

Como possibilidade de romper com os retrocessos impostos pelo sistema vigente e de atender à pedagogia histórico-crítica que nos direciona para uma sociedade igualitária, faz-se necessário ir além de sua difusão no meio docente, discente e na comunidade. Para tanto:

É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão

disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada (SAVIANI, 2005, p. 266).

As propostas curriculares de geografia, abordadas nesta pesquisa, podem ser consideradas um trabalho de avanço na tentativa de atender o que propõe Saviani (2005) no trecho anterior. No que se refere à resistência material, a estrutura curricular de geografia segue fundamentada na compreensão de que o espaço geográfico é social e historicamente produzido. Coaduna-se com a perspectiva teórica fundante adotada, o que permitiu o desenvolvimento lógico e coeso dos conteúdos geográficos. Partiu-se do objeto da geografia, o espaço, para desencadear os conceitos precedentes: paisagem, lugar, tensões sociais, localização, tempo, representações geográficas, gráficos e cartografia. Dessa forma, pensou-se na implementação de um currículo que valorizasse “[...] novas formas de organização do trabalho das equipes escolares, momentos para planejamento e avaliação individuais e coletivas [...]” (GAMA, 2015, p. 191).

Sobre a normatização, conforme o que foi exposto até aqui, defendida na perspectiva adotada, desdobram-se ainda outras questões: investimentos, valorização dos professores, readequação da jornada de trabalho, condições de trabalho e etc. Tal processo de transformação potencializa as condições para uma nova estrutura curricular. Conforme Gama (2015), esse processo estaria previsto e expresso na normatização e, também, na organização das escolas, que trataremos a seguir.

### *3.4.2 Organização escolar*

O segundo princípio curricular apresentado por Gama (2015) consiste na organização escolar. A autora salienta que, nos textos de Dermeval Saviani em que realizou análises, não foi identificada menção direta a esse princípio, mas apontamentos gerais para a organização pedagógica. Um dos motivos para tal é que o autor não se propôs a criar uma teoria do currículo. Gama (2015) considera que as lacunas nesse campo de estudo estão intrinsecamente ligadas à ausência de pesquisas sobre esse segmento no âmbito marxista.

Conforme Saviani (1997), o que dita a organização curricular é o grau de desenvolvimento do processo produtivo em que se encontra a sociedade. É a maneira que a sociedade atual está organizada que referencia a organização dos níveis de ensino. Em uma sociedade dividida em classes e que fomenta a exclusão, o preconceito, a marginalização, a

negação do conhecimento, é preciso pensar formas adequadas de superar tais obstáculos. Logo, os conteúdos geográficos devem seguir a mesma lógica. Transcender o fomento ao individualismo propagado por conteúdos geográficos limitadores e de promoção meramente econômica e atender a dialética entre indivíduo e sociedade de modo a garantir transformações internas no indivíduo, como também transformações sociais coletivas.

Para que isso ocorra, é de fundamental importância que conhecimento geográfico esteja a favor de atender as contradições atuais. Tem-se que estudar o espaço urbano, por exemplo, então é relevante ter como plano de fundo a “[...] evolução espacial, dada pela complicação dos fatores e das relações de produção cujos marcos, no tempo, são as diversas etapas da divisão internacional e interna do trabalho” (SANTOS, 2004, p.21). Sendo assim, a dinamicidade do espaço urbano revela características múltiplas, dentre elas: periferias e centros bem estruturados, reveladores, por exemplo, da má distribuição de renda. Diante disso, cabe-nos pensar as formas de transcender a exclusão social gerada por esse modelo organizativo.

Para Saviani (2007), os níveis de ensino devem ser pensados a partir do conceito de trabalho, entendido como princípio educativo. Para referenciar a organização pedagógica, Gama (2015) assevera, fundando-se em Saviani (1997), ser a contradição fundante “homem natureza e homem cultura” orientadora da educação infantil. Enquanto a “**educação fundamental** deveria permitir a superação da contradição entre **o homem e a sociedade**; a **educação de nível médio** a contradição entre **o homem e o trabalho**, e o **ensino superior**, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre o **homem e a cultura**” (GAMA, 2015, p. 192, grifos da autora). Nota-se o aumento da complexidade ao longo do avanço nos níveis de ensino. Organização pedagógica presente, inclusive, nas propostas curriculares estudadas nesta pesquisa. Como se verifica, por exemplo, no currículo de Bauru (SP) ao esclarecer um dos objetivos do ensino da geografia no ensino fundamental:

[...] promover a apropriação dos conceitos próprios da disciplina – lugar, paisagem, território, natureza, sociedade, região – com vista compreensão das diversas realidades que fazem parte do mundo, tanto numa escala local como numa escala global, e nele atuar com base nos conhecimentos científicos desta área.

É importante ressaltar que os aspectos físicos e culturais do país devem ser trabalhados de forma conjunta, de forma a desenvolver no aluno a ideia de que o território é produto das relações que os seres humanos estabeleceram com ele (MESQUITA et al., 2016, p. 611).

Nota-se o avanço da abordagem local para a global, que direciona o ensino para o cumprimento do respectivo eixo de referência do ensino fundamental. Ademais, visa superar

o antagonismo entre homem e natureza – questão importante para delinear o currículo no enfrentamento das contradições do sistema capitalista.

Para ir em direção ao alcance de tais proposições realizadas pelo autor (SAVIANI, 2005) sobre a organização escolar, é importante buscar o saber mais rico, desenvolvido e produzido pelos seres humanos. É importante considerar a fundamental existência da escola, pois ela permite a socialização do saber sistematizado para as novas gerações. Baseando-se no proposto, Gama (2015) evoca os outros dois princípios abarcados pelo trato com o conhecimento: “metodologia para o trato com o conhecimento” e “seleção dos conteúdos de ensino”. Princípios diretamente relacionados com a organização escolar.

### *3.4.3 Seleção e tratamento dos conteúdos de ensino*

Gama (2015) agregou à sua análise, sobre a obra de Demerval Saviani, as contribuições da produção do Coletivo de Autores (2012). A obra acrescentada contribui com a indicação de alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, os quais se constituem como “[...] requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32). Nesse intento, Gama (2015) se debruça sobre os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento e relativos aos conteúdos de ensino <sup>98</sup>. Eles se constituirão em referências para nossa reflexão.

Os princípios para a “seleção dos conteúdos de ensino” são: “objetividade e enfoque científico do conhecimento”; “contemporaneidade do conteúdo”; “adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno” e “relevância social do conteúdo”. Este último fruto da análise das formulações de Dermeval Saviani realizada por Gama (2015) e acrescentado pela autora aos princípios levantados pelo Coletivo de Autores (2012).

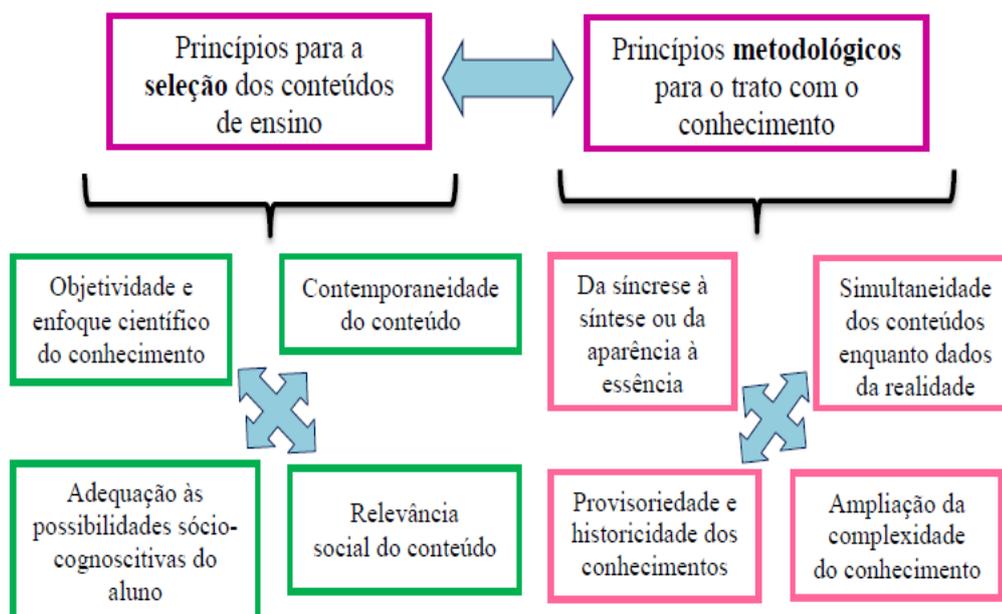
Os “princípios metodológicos para o trato com o conhecimento”, por sua vez, são: “da síntese à síntese ou da aparência à essência”; “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade”; “provisoriedade e historicidade dos conhecimentos” e “ampliação da complexidade do conhecimento”. Para melhor compreender, “[...] o que entra e o que fica de fora dos currículos

---

<sup>98</sup> Gama (2015) se preocupou em renomear alguns princípios curriculares referentes ao trato com o conhecimento apresentados pelo Coletivo de Autores (2012) para garantir melhor compreensão. Assim, ficou da seguinte forma: o princípio “espiralidade da incorporação das referências do pensamento” foi renomeado para “ampliação da complexidade do conhecimento”. Já o princípio “confronto e contraposição de saberes” foi renomeado para “da síntese à síntese ou da aparência à essência”. O termo historicidade foi acrescentado ao princípio metodológico da provisoriedade dos conhecimentos (GAMA, 2015). E, ainda, se preocupou em salientar que “[...] embora a título de exposição, tratemos de cada um dos princípios separadamente, os mesmos se articulam reciprocamente devendo ser considerados em conjunto no processo de definição dos currículos escolares” (GAMA, 2015, p. 192).

escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados” (GAMA, 2015, p. 193). A autora sintetizou os princípios curriculares em um quadro:

**Figura 1 – Princípios curriculares no trato com o conhecimento**



Fonte: Gama (2015, p. 193).

A partir da síntese elaborada, Gama (2015) dá prosseguimento à análise das contribuições identificadas na produção do precursor da pedagogia histórico-crítica e constata que a seleção do conhecimento está diretamente vinculada à definição dos objetivos de ensino. São estes que determinam os conteúdos principais e secundários que, por sua vez, são determinados pelas condições da situação de existência concreta em que vive o ser humano. Caso seja pretendido contestar o sistema vigente – como é o caso da perspectiva adotada por esse trabalho –, faz-se necessário a seleção dos conteúdos clássicos, ferramentas importantes no processo de construção da criticidade. Imbuídos na dialética, num movimento constante de articulação entre passado e presente, a geografia adotada deve pautar-se pela articulação desses conteúdos pela via crítica, a qual propõe que este âmbito científico seja um elemento de superação da ordem capitalista.

Nesse sentido, “[...] são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos” (SAVIANI, 2009, p. 13). De tal modo, complementando essa ideia, Gama (2015, p. 195) afirma o seguinte:

Isto porque, se a definição dos objetivos de ensino vincula-se à condição existencial dos sujeitos aos quais ele se destina, o lugar de classe ocupado pelos trabalhadores, na sua condição de expropriados da riqueza material e espiritual, define como necessário a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora para que ela possa compreender a realidade e transformá-la.

Sobre a seleção do conhecimento, Malanchen (2014) igualmente ressalta que tal seleção deve ser realizada de forma atenta, já que deve contemplar a cultura e seu processo de produção, a elaboração da ciência, a filosofia e a arte, e, por meio da escola, socializar os conhecimentos científicos em prol da superação dos conhecimentos espontâneos.

Transpondo esse pensamento para a geografia, no seu segmento político, podemos destacar a questão do poder no sistema sócio-político econômico atual. Os detentores do poder, por exemplo, têm uma visão integrada do espaço, dominam-no e o conhecem dado seu acesso ao conhecimento elaborado. Enquanto isso, o indivíduo comum, privado desse acesso, tem visão fracionada e limitada, já que só percebe os lugares abarcados por sua vivência cotidiana e, esporadicamente, possui informações – muitas vezes truncadas – da realidade de outros lugares (MORAES, 2005). Diante disso, é necessário garantir o direito de uma visão integrada do espaço para todos, democraticamente. Isso porque, na sociedade vigente, além de humanizar-se é também fundamental agregar estratégias políticas para lutar em prol de uma sociedade justa e igualitária. Conforme Lacoste (1993, p. 189 apud MORAES, 2005, n. p) “[...] é necessário saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater”.

Destarte, a estrutura do currículo da escola básica deve estar assentada no saber sistematizado. Uma vez que é

[...] sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. (SAVIANI, 2011, p. 66).

Ao considerar a seleção dos conteúdos de ensino como algo importante e de grande impacto na formação do indivíduo, seu primeiro princípio coaduna em “relevância social do conteúdo”. Este implica em

[...] compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deve estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32).

Esse princípio refere-se à prioridade dos conhecimentos que tornam possível a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana produzida. O enfoque é direcionado ao que é clássico para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade.

Lembre-mos do currículo municipal de Cascavel (PR), um esforço conjunto e coletivo que culminou na construção de um currículo pautado na pedagogia histórico crítica, iniciado em 2004 e finalizado em 2007. Serviu como importante ferramenta para a elaboração de um novo currículo, o do município de Bauru (SP). Notou-se, ao longo desta pesquisa, que a produção outrora elaborada foi lapidada e aperfeiçoada. Serviu de referência e permitiu o avanço da elaboração curricular, não só no âmbito da geografia, mas em seu conjunto. Esse exemplo nos remonta aos clássicos. Clássico no sentido de uma produção relevante com contribuições pertinentes a serem aperfeiçoadas que, diante da crítica à nova realidade, torna-se um avanço para o conjunto humano. Desse modo, apropriando-nos dos currículos já construídos, temos a possibilidade de uma produção futura ainda mais rica e completa, também no que se refere aos conteúdos, especificamente os geográficos.

Já a “contemporaneidade do conteúdo” se apresenta como complementar à “relevância social do conteúdo”, cuja atualidade consiste em garantir aos alunos o que há de mais moderno, incluindo a ciência e a técnica (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Desde as práticas rudimentares de localização, como as constelações e a posição solar em relação ao horizonte terrestre, até os aplicativos atuais que utilizam os satélites mais modernos. É fundamental o ensino das obras mais arcaicas, dos acontecimentos e descobrimentos geográficos, tal como a determinação da circunferência da Terra por Eratóstenes de Cirene (285-194 a.n.e), antes do desenvolvimento das máquinas com técnicas elaboradas.

A “adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno” é outro princípio salientado por Gama (2015). Significa dosar e sequenciar os conteúdos de ensino ao longo do tempo-espço com o intuito de atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno. Inclui, nesse processo, considerar as possibilidades e necessidades do aluno enquanto sujeito histórico (GAMA, 2015).

Esse princípio nos remete à psicologia histórico-cultural e às contribuições de seu precursor as quais apontam para as mudanças na vida material ao longo da história e produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. “Trata-se do entendimento de que as possibilidades de aprender dos sujeitos são socialmente produzidas” (GAMA, 2015, p. 200). Entende-se que o desenvolvimento individual está diretamente relacionado à qualidade das mediações disponibilizadas para cada indivíduo, uma vez que nem todas as apropriações são

promotoras de desenvolvimento (MARTINS, 2015). Portanto, para apropriação do conhecimento geográfico elaborado, tal como as tecnologias modernas aplicadas à cartografia, antes é necessário dosagem e sequência de ensino apropriada, como localização e orientação, diferença e histórico das cartas e mapas, representação gráfica, análise tridimensional de uma carta topográfica, diferença e compreensão dos tipos de projeções cartográficas. Pois, à medida que a aprendizagem se efetiva, qualifica o indivíduo para novas aprendizagens.

O próximo princípio apontado por Gama (2015) consiste em “objetividade e enfoque científico do conhecimento”. Aborda a superação da falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade como sinônimas. A autora evoca a contribuição de Saviani (2011, p. 57) que ressalta a questão da ausência de neutralidade:

[...] a questão da neutralidade (ou da não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.

Mesmo a neutralidade sendo algo impossível, não quer dizer que exista impossibilidade de objetividade. É importante identificar nitidamente o que é o gnosiológico (centrado no conhecimento) e o que é o aspecto ideológico. Gama (2015) afirma ser necessário identificar o aspecto centrado no conhecimento, neste caso na objetividade geográfica, assim como o aspecto ideológico, “uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências” (GAMA, 2015, p. 201).

Na geografia, o que se designa como geografia tradicional traz as marcas do entrelaçamento entre objetividade e falsa neutralidade, com “[...] redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos” (MORAES, 2005, n.p). Ou melhor, conforme a geografia positivista, o conhecimento concentra-se no que é visível. Perspectiva que reduz o conhecimento geográfico e o empobrece, visto que determinado conhecimento expressa as leis que regem sua existência. Seu entendimento é realizado pela análise das diversas determinações que dele emanam.

Em contrapartida ao pensamento geográfico limitado e superficial, com influência positivista, a geografia crítica surge com intento de resgatar a gnosiologia, compreender e desvendar a realidade, trazer a tona as particularidades e as desigualdades produzidas por suas contradições.

Diante disso, cabe salientar e reafirmar o quão necessária é a escola, pois é nela que se trata o conjunto de conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade ao longo da história. Diante disso, os “princípios curriculares para o trato com o conhecimento” é apresentado a seguir a fim de concatenar com os princípios anteriores.

#### *3.4.4 Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento*

Ao se pautar na premissa de que a chegada à aprendizagem ocorre por meio de um processo sistêmico, deliberado e que o currículo se configura como importante para traduzir a organização dos conteúdos, Gama (2015) aborda os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento a começar por “da síntese à síntese ou da aparência à essência”.

Esse princípio é caracterizado, do ponto de vista dialético, como confronto e contraposição de saberes entre o popular (senso comum) e as formas elaboradas do saber. Ou seja, “unidade e luta dos contrários, e não como exclusão de um pelo outro” (GAMA, 2015, p. 204). Trata-se de confrontar, por exemplo, a noção aparente do movimento do satélite natural da Terra, a Lua, do Sol e demais estrelas, com o movimento de rotação e translação terrestre, conhecimento científico. Ao confrontar as duas dimensões, o indivíduo transcende a superficialidade, alcança determinações que podem ainda ser trabalhadas a fim de angariar ainda mais conhecimento a respeito e superar as descobertas até aqui realizadas.

No intento de melhor explicitar o assunto e evitar imprecisões na compreensão do princípio, a autora salienta ser a partir das exigências do meio cultural informado pelo senso comum que o conhecimento científico é construído. Porém, nem sempre o meio cultural exigirá novas determinações. Neste caso, cabe, então, a provocação, especialmente por meio da escola – onde se trata do conhecimento científico – para que novas exigências sejam requeridas. Assim sendo, não se trata de desprezar aquilo que é popular ou contentar-se com a ausência de provações. O que se pretende é agregar novas determinações de modo que se torne rico, diverso, erudito e sistematizado.

O trato com o conhecimento também engloba o princípio “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade”. Esse princípio consiste em buscar as inúmeras relações de amplitude e particularidade imbrincadas no fenômeno, ou seja, a visão de totalidade que carrega o particular e o universal. Por primar pelo aprofundando de sua compreensão acerca do real de forma simultânea, esse princípio confronta o etapismo, ideia de transmissão do conhecimento por etapas conforme sua complexidade, presente na organização curricular conservadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Deve-se assegurar o trânsito da visão caótica do todo (síncrese) a uma totalidade de relações e determinações (síntese) pela mediação das abstrações e determinações mais simples. Isso significa permitir o entendimento cada vez mais ampliado da realidade, pois nenhum dado pode ser pensado ou explicado isoladamente (COLETIVO DE AUTORES, 2012). O indivíduo não se encontra só; uma comunidade, por mais que esteja isolada do ponto de vista territorial, não é a única a usufruir do solo rico em nutrientes; o planeta Terra não está isolado no Sistema Solar, faz parte de um conjunto coeso e coerente com forças gravitacionais proporcionais e desproporcionais que permitem sua existência na chamada “Zona da Vida”<sup>99</sup>. Além do mais, compreender que de um dado conhecimento pode-se extrair diversas possibilidades de entendimento, com embasamento científico, nos remete à compreensão do real cada vez mais amplo e complexo. “Tal orientação metodológica ao longo do processo de escolarização fundamenta a superação do senso comum pela consciência filosófica, remetendo a um outro princípio curricular – o da ampliação da complexidade do conhecimento” (GAMA, 2015, p. 206).

Apontado pelo Coletivo de Autores (2012) e adotado por Gama (2015), o outro princípio curricular, denominado de “ampliação da complexidade do conhecimento”, “parte do entendimento de que a apropriação do conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma ‘única dose’, mas por meio de sucessivas aproximações” (GAMA, 2015, p. 206). Consiste na apropriação do conhecimento de forma gradativa, de maneira que a compreensão do assunto/objeto seja ampliada cada vez mais. Significa compreender, do ponto de vista do materialismo histórico dialético, as determinações/particularidades do assunto/objeto de forma que essas determinações sejam cada vez mais fidedignas.

Para que a ampliação do conhecimento seja efetivada, não se deve pensar em um processo rígido realizado em etapas, mas em uma organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para alcançar a aprendizagem. Tal organização pode ser traduzida no currículo, guiado pelo princípio do trabalho (GAMA, 2015). A autora resgata da obra de Dermeval Saviani as proposições a respeito do sistema de ensino que devem ser pautadas pelo enfrentamento de contradições intrínsecas do sistema capitalista. Três estão diretamente ligadas à educação: contradição ser humano e sociedade; ser humano e trabalho e ser humano e cultura<sup>100</sup>.

Em associação a esse princípio, Gama (2015) destaca a “provisoriedade e a historicidade dos conhecimentos”. Tal princípio compreende que o conhecimento geográfico

---

<sup>99</sup> Região ao redor de uma estrela com características suficientes para o surgimento e manutenção da vida.

<sup>100</sup> Gama (2015) disserta detalhadamente em que medida, como se dão e em que níveis de ensino a abordagem das contradições ligadas à educação devem ser realizadas.

não possui caráter de terminalidade, ou seja, o conteúdo é apresentado ao aluno de forma que a noção de historicidade seja realçada desde sua gênese até a sua percepção como sujeito histórico. A título de exemplo: as primeiras migrações, registradas nas pinturas rupestres, até os mais bem elaborados registros das movimentações de massas populacionais e o êxodo rural do qual faz parte. Nesse minucioso trabalho, é fundamental apresentar ao aluno a produção humana (intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc.) e explicar que o estágio de desenvolvimento atual da humanidade foi construído gradativamente (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nesta perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização) (GAMA, 2015, p. 210).

À luz desta compreensão, pretende-se adotar a história como fundamental de maneira que a organização dos conteúdos curriculares seja orientada pelo princípio da historicidade humana, pois nela há elementos que projetam o futuro (SAVIANI, 2013). Sem dar a esses princípios caráter receituário rígido e estático, Gama (2015) trouxe suas contribuições enriquecidas no âmbito do currículo. Elas têm como função orientar a definição e organização do currículo escolar, assim como o trabalho educativo desenvolvido no ambiente de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui o objetivo central deste trabalho: avaliar os avanços e limites das propostas curriculares de Geografia das redes públicas municipais de ensino de Cascavel (PR) e de Bauru (SP) para o avanço da pedagogia histórico-crítica. Para isso, fomos além da superficialidade no ensino de geografia; conceituamos currículo, trabalho, conhecimentos clássicos e buscamos o histórico dos currículos dos municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP), além de identificar a geografia adotada e elencar os princípios curriculares da pedagogia histórico-crítica.

Para tanto, os pontos fundamentais foram: identificar como as propostas curriculares de Geografia em Cascavel (PR) e em Bauru (SP) incorporam a pedagogia histórico-crítica; verificar se havia diferenças e similitudes entre essas propostas curriculares; elucidar qual concepção de Geografia se revela nas propostas desses materiais para pensar o ensino de Geografia.

Assim, iniciamos nosso percurso de pesquisa retomando o projeto neoliberal, iniciado com Hayek na década de 1940, até seu aperfeiçoamento denominado pós-neoliberalismo por Sader e Gentili (2003). Abordar o assunto foi de extrema importância para compreender qual a proposta de educação vigente e, por conseguinte, atender uma das propostas da pesquisa: saber se os currículos dos municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP) são propostas que incorporam a pedagogia histórico-crítica ou reforçam o modelo educacional vigente no Brasil.

Ao fazer o resgate do projeto neoliberal notou-se o objetivo de fortalecer a classe elitizada, corporificando-se e fortalecendo suas bases por meio de institutos privados de educação para alcançar o mundo. No Brasil, sua maior evidência deu-se pela aprovação da BNCC, com apoio do grupo Todos Pela Educação e outros institutos privados. Estruturada nas pedagogias das competências e defensora do lema “aprender a aprender”, que nega intencionalmente os conteúdos, a base se institucionalizou. O novo documento aprisiona, condena e obriga o indivíduo a aceitar a história humana imediata e o mundo da exclusão, desvinculando a educação da história e da prática social.

O cenário que hoje nos envolve é devastador do ponto de vista da classe trabalhadora. Desde o golpe, travestido de impeachment da presidente Dilma Rousseff, o povo brasileiro tem sentido o acirramento da luta de classes. O Estado, desde seu surgimento como forma histórica de organização política das sociedades, mercantis e capitalistas, e como representante da classe burguesa, exerce sua função profícua de equilibrar interesses inconciliáveis (NEVES; PICCININI, 2018). Doa nossas conquistas históricas em prol da lucratividade, renega a liberdade, a emancipação.

A escola, nesse contexto, alinhada à BNCC, cumpre muito bem o seu papel. Dadas às exceções, o conhecimento socializado é o oposto do defendido por este trabalho. O currículo de geografia foi diluído na base, os conteúdos geográficos deram lugar ao preparo de indivíduos para atender ao capital. Os objetivos são transparentes: formar sujeitos adaptáveis, acríticos e com competências e habilidades coadunadas com a lógica excludente. Compreendemos a importância da geografia na formação humana, pois a humanidade está indissolúvelmente ligada à natureza. Por meio do trabalho, o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. É desta relação que surgem as ciências naturais, nas quais se insere a geografia (LOMBARDI, 2017). Portanto, contrapor-nos à base é defender os sujeitos como partícipes do gênero humano, livres para pensar e ler criticamente o real.

A geografia, em sua abordagem crítica, direciona os indivíduos à leitura da realidade, suas contradições, especificidades e dimensões. É parte importante do conhecimento, do currículo, pois, civiliza, conforme Kant, e faz entender o autoproduzir-se humano como um processo, conforme Hegel (MORAES, 2008; SANTOS, 2004; 2006). Entendemos os conteúdos, não só da geografia, de qualquer disciplina, conforme exposto no primeiro capítulo, a expressão unitária do conjunto de propriedades que qualificam um determinado objeto ou fenômeno. Conteúdos são históricos, contextualizados e fundamentais para compreender a realidade e transformá-la, são fundamentais no processo de emancipação humana. E isso a base não apresenta, conforme elucidado.

Foi possível identificar que a Geografia Crítica, que prima pela análise do espaço geográfico como espaço social construído por lutas e conflitos sociais, retrocedeu no pouco que havia avançado no âmbito escolar. Conforme a BNCC, os conteúdos relacionados a ela deixaram de fazer parte da realidade do ensino.

Ao contrário da base, os currículos municipais, referências dessa pesquisa e dadas às respectivas contradições, se apresentaram fundamentados na pedagogia histórico-crítica. Pedagogia que se posiciona, de forma combativa, na defesa dos conteúdos essenciais, fundamentais para a aprendizagem. Defende, para a formação da classe trabalhadora, a seleção de conteúdos historicamente produzidos, os mesmos conteúdos utilizados para instrumentalizar a burguesia. Pois, conforme Saviani (2009), os conteúdos socializados no espaço escolar não podem ser guiados pelo espontaneísmo e por práticas cotidianas. Afinal, não há conhecimentos que pertençam à burguesia e outros que pertençam à classe trabalhadora.

Os currículos dos municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP) se diferenciam no processo histórico de consolidação, assim como nas questões administrativas, políticas e

também teóricas, conforme abordado no capítulo 2. Propostas construídas em meio às contradições do sistema. A primeira, no bojo do movimento histórico em meio ao período de transição democrática, revela a pedagogia histórico-crítica nos documentos oficiais como uma alternativa ao modelo tecnicista e aos interesses políticos sociais.

Desse modo, a presença da teoria pedagógica foi frágil, não apenas pelo modo como se deu nos âmbitos estadual e municipal – por vezes, populista, outras vezes, mais neoliberal –, mas porque, no campo teórico, havia também algumas lacunas. As inconsistências se deram devido o momento inicial de elaboração da pedagogia, envoltos por discussões que se prolongaram demasiadamente. Por exemplo, a questão da neutralidade ou não da educação, muito discutida à época. Conforme Duarte (1999), ocorreu um hiato no plano de concretização da pedagogia: faltou uma construção teórica mediadora entre as teorizações mais amplas (macro) e a teorização específica da prática educativa. Conforme o autor, faltou uma ponte entre a teorização geral ampla com a prática pedagógica.

Mesmo ante os problemas que envolveram a adoção da pedagogia histórico-crítica no currículo de Cascavel (PR) há que considerar o grande esforço e avanço que esse documento representou na trajetória dessa teoria. As proposições do documento serviram de referência para a proposta curricular de Bauru (SP), por exemplo. Essa proposta se apresenta mais madura em termos documental.

Ambos entendem currículo como um documento que direciona o trabalho pedagógico. Almejam formar intencionalmente indivíduos direcionados à omnilateralidade, ou seja, formar indivíduos livres e universais. Compreendem que o currículo tem característica teleológica, direciona o trabalho educativo, considerando seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Entendem que a apropriação, a leitura do real, não aparece de forma imediata, mas através dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana (MALANCHEN, 2016).

Ambos os currículos destacam a necessidade de compreender o que deve ser ensinado, suas complexidades social, política e ideológica, alcançando o mais alto grau de elaboração e aperfeiçoamento, um clássico. O clássico se configura como conceito de extrema relevância para pensar a educação. Tal como apresentado na pesquisa, o clássico é aquilo que se firmou como essencial e fundamental, é um elemento que nos move. É através dos clássicos, da oscilação e das relações de caráter distinto entre eles, da apropriação e aprofundamento que avançamos no espaço-tempo em direção ao aperfeiçoamento humano (MOREIRA, 2008).

Porém, não se trata de propostas curriculares revolucionárias, tampouco de um currículo revolucionário. Ainda é necessário avançar. Garantir a principal característica da

escola. É a escola que socializa os clássicos, o saber sistematizado. Cabe à escola defender o ensino e delinear os conteúdos a serem ensinados. Mas, isso não ocorre sem estratégia, desvinculado da prática social, rica em determinações. A pedagogia histórico-crítica tem elencado princípios fundantes que delinham o currículo: normatização, “organização escolar”, “seleção dos conteúdos de ensino” e “metodologia para o trato com o conhecimento”.

Esses princípios operam entre si, de forma dialética e em consenso com a formação omnilateral dos indivíduos. Trata-se de, respectivamente: reconhecer a educação como prioridade social e política, como conjunto unificado e articulado no âmbito nacional; organizar os níveis de ensino, tendo como referência o conceito trabalho, reconhecido como princípio educativo; tratar o conhecimento, de forma geral, significa ter evidentes requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino; traduzir os conhecimentos, percorrer o caminho da aparência em direção à essência.

A educação, da maneira como é proposta pela pedagogia histórico-crítica, está a favor da classe trabalhadora. É elemento essencial na luta pela emancipação e deve ser um direito de todos, indiscriminadamente. Deve promover a cidadania e a democracia. É por meio dela que a sociedade pode transformar e construir novas formas de organização e participação no sentido da contra-hegemonia (ARAÚJO, 2019).

Não temos como pretensão considerar essa pesquisa como algo rígido, imutável, distante de aprimoramentos ou considerações. Reportemo-nos à Calvino (1993), ao escrever sobre os clássicos, para fazer analogia ao estudo desta pesquisa e da realidade em geral: o mundo é uma alcachofra! Isto é, a realidade do mundo se apresenta diante de nós de forma múltipla, espinhosa, com estratos densamente sobrepostos – como uma alcachofra. O que nos cabe, então, é desfolhá-la, como uma alcachofra infinita. Assim, ao buscar compreender as questões da realidade educacional, não percamos de vista as inúmeras relações, dimensões, especificidades, singularidades, características e influências, desvendando cada camada do real e seus espinhos que atravessam cada dimensão.

Tal como a alcachofra citada por Calvino (1993), compreendemos o quão grandiosa é a complexidade dos objetos de análise dessa pesquisa. A realidade possui dimensões inúmeras, difíceis de serem alcançadas. Complexas para serem desvendadas nas suas entrelinhas e no universo em que se inserem. No entanto, apesar das dificuldades, do árduo exercício, uma contribuição foi realizada e se junta à luta coletiva. Os avanços nas análises, nas elaborações, na prática, em cada passo rumo ao aperfeiçoamento da teoria pedagógica faz parte de um grande conjunto de trabalhadores que lutam por uma sociedade justa e igualitária.

É com esse pensamento, e com o entendimento de ser fundamental a existência da dialética entre indivíduo e sociedade, que nos posicionamos para alcançar a liberdade das atividades humanas e a construção de uma sociedade igualmente livre, sem a naturalização das condições sociais que oprimem (DUARTE, 2016). O posicionamento contrário à lógica vigente é um grande desafio. Mesmo assim – e exatamente por isso –, extremamente necessário quando se trata de construir um novo modelo de sociedade, pautado na igualdade, na educação como instrumento de libertação humana rumo ao socialismo e seu aperfeiçoamento, o comunismo.

Por fim, ao considerar a educação como algo fundamental é importante atender a princípios curriculares coadunados com a perspectiva social almejada. Neste caso, perspectiva alinhada com a luta por uma nova organização do tecido social. Uma sociedade comprometida com o desenvolvimento humano, detentora de novas bases objetivas e subjetivas. Para tanto, implica pensar e transformar as políticas relacionadas à educação, nacionais e internacionais, seu caráter economicista; sua evolução educacional impulsionada pela lógica pós-neoliberal; sua materialização em conteúdos mínimos, pautados na exaltação das diferenças em prol de justificar as disparidades, principalmente, econômicas; a padronização curricular sem garantir as especificidades de cada região; a redução do conhecimento escolar em prol do conhecimento pragmático, ao mesmo tempo em que a ciência é rejeitada e menosprezada.

Como ferramenta, nesse empreendimento a pedagogia histórico-crítica se configura como base para a difusão do materialismo histórico dialético. Ou seja, organizar o trabalho pedagógico em favor de uma concepção de mundo. A Geografia Crítica, por sua vez, hoje ainda mais consolidada enquanto perspectiva teórica, posiciona-se no intuito de garantir o desvelamento das disparidades produzidas pelo sistema vigente. Prima pelo conteúdo mais elaborado da ciência geográfica, pelo fomento da criticidade e plena formação humana.

Ao considerar a educação como um trabalho não-material e diretamente relacionada à prática social, ambos currículos abordados nessa pesquisa lapidou nosso olhar sobre o currículo. Deu-nos direcionamento para pensar o alinhamento entre currículo e organização educacional. A “normatização”, “organização escolar”, “seleção dos conteúdos de ensino” e “metodologia para o trato com o conhecimento” foram importantes subsídios para auxiliar no empreendimento de avançar na sistematização do conhecimento, principalmente geográfico, neste caso. Questão pertinente que se fortalece ao reconhecer a instituição escolar como orientadora e organizadora do conhecimento. Cabe à escola provocar e suprir necessidades no indivíduo de modo que cada um desenvolva de suas máximas possibilidades, tem como papel importante a busca pelo aprofundamento da verdade histórica no processo de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Paulo Oliveira Porto de. **Classes sociais em livros didáticos de geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02032016-152820/publico/2016\\_PauloHenriqueOliveiraPortoDeAmorim\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02032016-152820/publico/2016_PauloHenriqueOliveiraPortoDeAmorim_VCorr.pdf). Acesso em: 02 jan. 2020.

ARAÚJO, Carolina. O clássico como problema. **Revista Poiésis**, n. 11, p. 11-24, nov. 2008. Disponível em: [http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis\\_11\\_clasprob.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_clasprob.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1 ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando, 2019.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa Moura. **A implementação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: BATISTA, Eraldo Leme; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, p. 59-84, 2012.

BALL, Stephen Jhon. **A educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARATI, Guilherme Henrique Lima. **Impasses e perspectivas do coaching: a psicanálise e seu avesso na (de)formação do trabalhador**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305038/1/Barati\\_GuilhermeHenriqueLima\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305038/1/Barati_GuilhermeHenriqueLima_D.pdf). Acesso em: 02 ago. 2019.

BAURU. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica de educação infantil do município de Bauru**. Bauru, 1996.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Trad. João Ferreira et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONELLI, Regis; RAMOS, Lauro. Distribuição de renda no Brasil: avaliação das tendências de longo prazo e mudanças na desigualdade desde meados dos anos 70. **Revista Brasileira de Economia**, v. 49, n. 2, p. 353-73, 1995.

BORGES, Zacarias Pereira. **A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): a proposta partidária e sua execução**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253004>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRAGA, Paulo Romeu. Os interesses econômicos dos Estados Unidos e a segurança interna no Brasil entre 1946 e 1964: uma análise sobre os limites entre diplomacia coercitiva e operações encobertas. **Revista Brasileira de Política Internacional**, n. 45, p. 46-65, jul. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, ano 2014, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, Brasília: MEC/SEB/DCEI, julho 2014. Disponível em: [https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/direitos-a-aprendizagem-versaoseb\\_03julho.pdf](https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/direitos-a-aprendizagem-versaoseb_03julho.pdf). Acesso em: 19 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 set. 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BUONICORE, Augusto César. Revolução russa e a luta pela emancipação. CASTANHA, André Paulo; MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino José (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, p. 11-34, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; NAKATANI, Paulo. CUBA: socialismo de mercado ou planificação socialista? **Revista de Políticas Públicas**, n.1, p. 7-34, jan. 2006. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3791>. Acesso em: 08 mai. 2019.

CASTRO, Carmen Lucia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CEPIK, Marco Aurélio Chaves. **Serviços de Inteligência: Agilidade e transparência como dilemas da institucionalização**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/Servi%C3%83%C2%A7os%20de%20Intelig%C3%83%C2%Aancia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación**: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales – CLACSO, Buenos Aires, Ano 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CASCAVEL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Cascavel, 2008. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012\\_ensino\\_fundamental\\_-\\_anos\\_iniciais.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf). Acesso em: 01 jun. 2017.

CORREA, Carolina Zundt. **Objeto de estudo da geografia: a análise do conceito segundo os professores da rede pública de ensino de Londrina-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

CORRÊA, Marta de Castro Alves. Trajetória de elaboração da proposta pedagógica para a educação infantil no sistema de ensino de Bauru na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. **Revista Germinal**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 190-202, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9710>. Acesso em: 29 ago. 2018.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 26-31, set. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art02\\_23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art02_23.pdf). Acesso em: 27 ago. 2018.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): componente curricular - Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, v. 12, n. 19, p. 183-203, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CUNHA, Célio da Cunha; SOUSA, José de Vieira; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação** (Coleção Políticas Públicas em Educação). Campinas: Autores Associados, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: Flacso do Brasil, 2005.

DAIBEM, Isaias Milanezi; CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Um olhar histórico sobre a educação municipal**. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 1996.

DIONÍSIO, Débora Accioly. **Trabalho, educação e conhecimento**: da universalização do Ensino superior ao produtivismo acadêmico – o *homo lattes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Educação. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83587>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, p. 129-149, 1994.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Janaina Lopes do Nascimento; NUNES, Helen Talita Santos. A solidariedade sob o véu neoliberal. In: **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação, Realizado na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luis, MA, 20 a 23 ago. 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo16-impasse-desafios-das-politicas-daseguridadesocial/asolidariedades-sob-veuneoliberal.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

EDITORIAL. Gilmar Mendes manda soltar ex-governador Beto Richa. In: **G1**, Política, 14 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/14/gilmar-mendes-manda-soltar-beto-richa.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Desigualdade de renda para de cair no Brasil após 15 anos, e número de pobres cresce, aponta ONG. In: **G1**, Economia, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/11/26/desigualdade-de-renda-para-de-cair-no-brasil-apos-15-anos-e-numero-de-pobres-cresce-aponta-ong.ghtml>. Acesso em 28 mai. 2019.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, p. 11-28, 2004.

FILHO, Kepler de Souza Oliveira; SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira. **Astronomia e Astrofísica**. Porto Alegre: Livraria da Física, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Imperialismo e educação no Brasil**: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio. Tese (Doutorado

em Estado, Sociedade e Políticas Públicas). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil - 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Filosofia e História da Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GODOY, Paulo R. Teixeira (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1996.

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Uma análise das políticas educacionais do Paraná nas décadas de 1980 e 1990**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

GRIMM, Viviane; SEGABINAZZI, Marília; SOSSAI, Fernando Cesar. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 850-54, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GROS, Denise Barbosa. **Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 3 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, jun. 1998, sem paginação. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000200002#not1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002#not1). Acesso em: 18 mai. 2019.

IBGE. **Estimativa populacional 2017.** Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2017/estimativa\\_dou\\_2017.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf). Acesso em: 16 ago. 2018.

JÚNIOR, Armando Boito. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KATUTA, Ângela Massumi *et al.* Subsídios teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental fundamentados na pedagogia histórico-crítica. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia; PAGNONCELLI, Claudia (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, p. 161-196, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Editora Vozes, p. 55-75, 2002.

KUIAVA, José. **“Os bárbaros estão chegando”:** o processo de democratização do governo Richa no Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

LESSA, Sergio. **Capital e estado de bem-estar:** O Caráter de Classe das Políticas Públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. A revolução Soviética e a pedagogia histórico-crítica. In: CASTANHA, André Paulo; MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução:** 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, p. 73-100, 2017.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, p. 169-190, 2018.

MATTOS, Bruna Barcellos. **A meta de investimento público do II Plano Nacional de Educação:** entre projetos políticos e coalizões. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-20082017-230009/publico/dissertacao\\_bruna\\_mattos\\_final.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-20082017-230009/publico/dissertacao_bruna_mattos_final.pdf). Acesso em: 28 fev. 2020.

LUIZ, André Amarante. **História da astronomia e uma introdução aos Princípios matemáticos da filosofia natural.** 2009. Disponível em: [http://www.feg.unesp.br/Home/PaginasPessoais/profandreamarante/a\\_amarante\\_2009a.pdf](http://www.feg.unesp.br/Home/PaginasPessoais/profandreamarante/a_amarante_2009a.pdf). Acesso em: 02 mai. 2019.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 2 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

MACHADO, Rosana Pinheiro; SCALCO, Lucy Mury. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. In: GALLEOGO, Esther Solano (orgs.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade** (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa - PR). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2014.

\_\_\_\_\_. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia; PAGNONCELLI, Claudia. (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, p. 17-48, 2016.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; PAGNOCELLI, Claudio. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. In: BATISTA, Eraldo Leme; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, p. 59-84, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: uma análise de programas e documentos relativos ao Ciclo I no período de 1983 a 2008**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/142/103>. Acesso em: 20 set. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 6 set. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **“Movimento Todos Pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250813>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2015.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia; PAGNONCELLI, Claudia. (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, p. 49-94, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, p. 533-535, 2007.

\_\_\_\_\_. Introdução à Contribuição à crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 237-272, 2008.

\_\_\_\_\_. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** Trad. Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital.** Trad. R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATALOTO, Ruy; BOAVENTURA, Rui. Entre vivos e mortos nos IV e III milénios a.n.e. do Sul de Portugal: um balanço relativo do povoamento com base em datações pelo radiocarbono. **Revista Portuguesa de Arqueologia**, Lisboa, v. 12. n. 2, p. 31-77, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9859/1/mataloto%20e%20boaventura.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A Crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. **Psicologia Política**. v. 12, n. 23, p. 13-26, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n23/v12n23a02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Carneiro Bechara Fernanda; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva (orgs.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: [http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf). Acesso em: 1 jun. 2017.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZAROBBA, Glenda. **Um acerto de contas com o futuro: a anistia e suas consequências – um estudo do caso brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-06112006-162534/publico/dissertacaoglenda.pdf>. Acesso em 15 mai. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos 1960 e 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena história crítica**. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Revista Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, s/ paginação, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400009#back](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400009#back). Acesso em: 19 dez. 2019.

MOREIRA, Ruy (org.). **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MORMUL, Najla Mehanna et al. O processo de construção e implementação das diretrizes curriculares estaduais de Geografia no Paraná. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 103-113, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/13913>. Acesso: 09 jul. 2018.

MOURA, Rosa et al. Geografia crítica: Legado histórico ou abordagem recorrente? **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. XIII, n. 786, n.p., 5 jun. 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-786.htm>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MURATT, Rafaela Ferreira dos Santos Mendes. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de crianças pobres: em defesa de uma educação popular. In: **XIV Jornada do HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Realizado na Unioeste entre 3 e 5 de maio de 2017. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017. Disponível em: <http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20899>. Acesso em: 6 set. 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Curso Livre Marx – Engels: A criação destruidora**. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: Evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Revista Germinal**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>. Acesso em: 06 jul. 2019.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 166-88, 1998.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

OLIVEIRA, Betty Antunes de; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1992.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. In: ORSO, Paulino José et al. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba, PR: CVR, p. 54, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2010.

\_\_\_\_\_. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, p. 191-212, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (orgs.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos na educação básica paranaense**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PRADO, E. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 115-30, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/%20331/329>. Acesso em: 04 ago. 2019.

RESENDE, Pâmela de Almeida. Da abertura lenta, gradual e segura à anistia ampla, geral e irrestrita: a lógica do dissenso na transição para a democracia. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 2, n. 2, p. 36-46, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/4710>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ROSENFELD, A.; GUINSBURG, J. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, Jaime (org.). **O romantismo**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, p. 3-22, 2000.

RUSCHEL, René. Um dia triste para os professores do Paraná. **Carta Capital**, Paraná, 29 abr. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SAES, Décio. **República do capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SANTOS, Heleno Ferreira dos. **A degradação ambiental do Córrego Ribeirão Preto: uma proposta metodológica para o ensino de Geografia no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2014.

SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. In: \_\_\_\_\_. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, p. 149-152, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, Paula Santana. **Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-19062018-180644/publico/Corrigida\\_Paula\\_Santana\\_Santos.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-19062018-180644/publico/Corrigida_Paula_Santana_Santos.pdf). Acesso em: 08 jun. 2019.

SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira; FILHO, Kepler Souza Oliveira; MULLER, Alexei Machado. **Astronomia e Astrofísica para EAD**. s/data. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~fatima/faad.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, p. 63-77, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36285/39005>. Acesso em: 15 out. 2018

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-80, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 27 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Marxismo e pedagogia. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41 esp., p. 16-27, 2011a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: 17 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SIMIELLI, Lara Helena Ramos. **Coalizões em educação no Brasil: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Faculdade de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2424>. Acesso em: 16 jul. 2019.

TEIXEIRA, Fabrício Barbosa; DIAS, Graziany Penna; OLIVEIRA, Tiago da Silva. A BNCC e o projeto de formação humana dominante: reflexões sobre a função social da escola à luz da pedagogia histórico-crítica. In: **VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**.

Realizado em Belém na Universidade Federal do Pará, entre 3 e 5 de maio de 2016. Disponível em: [http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIIEBEM/VII\\_EBEM/paper/download/268/11](http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/download/268/11). Acesso em: 06 set. 2018.

TEIXEIRA, Lucas André. O ensino de Geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 189-199, jun. 2015.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica**: o processo de construção e o perfil do “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná” (1980-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

VIEIRA, Fernando. **Identificação do Céu**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro, 2002.

WEINER, L.; COMPTON, M. Scrutinizing how the world bank’s project for educational reform in latin america and the caribbean substitutes ideology for evidence. **Critical Education**, december 2015. Disponível em: <http://teachersolidarity.com/sites/teachersolidarity/files/research/GTfinal%20%281%29.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.