



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
Programa de pós-graduação em Geografia



BIANCA DE SOUZA ROCHA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NOS
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI**

UBERLÂNDIA, SETEMBRO DE 2022

BIANCA DE SOUZA ROCHA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NOS
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia, submetido à avaliação da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa 3: Educação Geográfica e Representações Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Tulio Barbosa

UBERLÂNDIA, SETEMBRO DE 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R672e
2022 Rocha, Bianca de Souza, 1997-
 O ensino de geografia no Brasil e a influência neoliberal nos
 programas de formação docente no século XXI [recurso eletrônico] /
 Bianca de Souza Rocha. - 2022.

 Orientador: Tulio Barbosa.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Geografia.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7017>

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Geografia. I. Barbosa, Tulio, 1979-, (Orient.). II. Universidade
 Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III.
 Título.

CDU: 910

 André Carlos Francisco
 Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 527, PPGGEO				
Data:	10 de novembro de 2022	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	16h:30m
Matrícula do Discente:	12012GEO002				
Nome do Discente:	BIANCA DE SOUZA ROCHA				
Título do Trabalho:	O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro [On-line], Campus [Google Meet], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: [Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG-UFU](#); [Jeani Delgado PaschoalMoura - UEL/PR](#) e [Túlio Barbosa - IG/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a). Em função da Pandemia COVID-19, todos os membros participaram de forma on-line.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Tulio Barbosa - IG/UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Jeani Delgado Paschoal Moura, Usuário Externo**, em 15/11/2022, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Presidente**, em 16/11/2022, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/11/2022, às 07:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4065761** eo código CRC **C8FA8F4B**.

Dedico este trabalho à Carolina e a
Leandra.

AGRADECIMENTOS

São reais as dificuldades e os longos e constantes desafios de se realizar um trabalho científico, de se pensar a ciência, de construir argumentos e fazer todo um estudo que carece de muito esforço. Todo trabalho, cada qual com seu devido autor ou autora é escrito na singularidade, por vezes na solidão. Todavia, nunca faltou amparo, companherismo, atos de bondade, paciência e incentivo daqueles que estão comigo e que assim como eu, caminharam para que este trabalho pudesse ser realizado.

Por isso, agradeço imensamente ao meu orientador Professor Túlio Barbosa, pois sua bondade tamanha, sua sabedoria genuína e seu companheirismo, me fizeram enxergar a virtude da pesquisa científica, e de como a práxis pode ser realizada, pois este, ao passo que se embasa de teorias e estudos comprometidos com a busca por uma humanidade melhor, promove ações que nos humanizam, que nos torna vivos e com sagacidade pelo desejo de viver e de transformar a realidade.

Agradeço a todos os meus familiares, por cada aprendizado, pela disposição, pelo amor, pelo empenho, pela luta e suor, pelos exemplos que me dão, por não esconderem as dificuldades e os desafios, por não me deixarem desistir e por estarem sempre comigo.

A todas as minhas amigas e os meus amigos, que são fundamentais na minha vida e preenchem meu coração. Aos amigos e colegas do Laboratório de Ensino de Geografia e a todos os colegas de curso, aos amigos e colegas da Etec 033 e a todos que fizeram parte dessa trajetória.

Agradeço a Prof^a Rita de Cássia pelos ensinamentos dispostos na banca de qualificação. A Prof^a Adriany por estar presente e compartilhar os seus saberes na banca de qualificação e também neste momento de defesa da dissertação, e à Prof^a Jeani, por dispor tempo, comprometimento e conhecimento na defesa do trabalho.

E a todas e todos que por ventura não citei, muito obrigada!

RESUMO

O conteúdo ministrado pelo professor e pela professora em sala de aula não corresponde apenas aos levantamentos, dados, contextualizações e explicações de cunho pedagógico de sua área de estudo, mas, também de uma série de fatores que atravessam a essência da base de sua disciplina. O professor e a professora transpõem em sua aula, complexidades e vivências baseadas no seu processo de formação como aluno de ensino básico e também como aluno de ensino superior, e é válido ressaltar que em todo o seu processo de formação, houveram meticolosas ações que o moldaram e o conduziram a reproduzir determinados comportamentos que somatizam o processo de ensino e aprendizagem. No sentido de elucidar tais questões, esta dissertação possui como propósito central compreender como o neoliberalismo pode influenciar a formação do professor e da professora através dos programas de formação docente no século XXI, especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e a Residência Pedagógica - RP, e de como a Geografia, intrínseca a construção de espacialidades, pode auxiliar neste processo. Para a busca e compreensão de tal análise, se torna necessário realizar um estudo sobre como a figura do Estado pode estar aliada ao modo de produção capitalista e incumbir à escola, o papel de formadora de sujeitos adaptados a este modo de produção. Esta discussão e análise inicial será realizada no primeiro capítulo deste trabalho. O segundo capítulo propõe analisar quais os princípios e preceitos que caracterizam a fase do capitalismo em que estamos vivenciando, o neoliberalismo, afinal, este estudo permitirá compreender como os programas de formação docente estão inseridos em uma base estrutural que molda sujeitos para formar mão de obra trabalhadora e adaptada às condições do sistema imposto. O terceiro capítulo realiza uma análise dos programas de formação de docentes PIBID e RP para revelar como estes estão atrelados a todo o processo de influência neoliberal. Posteriormente, se apresentam possíveis caminhos considerando as discussões levantadas.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Ensino de Geografia; PIBID; Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The content taught by the teacher in the classroom does not correspond only to the surveys, data, contextualizations, and pedagogical explanations of their area of study, but also to a series of factors that go through the essence of their subject basis. The teacher transposes into their class complexities and experiences based on their formation process as a basic education student and college education student as well, and it is important to emphasize that throughout their entire formation process, there were meticulous actions that shaped and led them to reproduce certain behaviors that add up to the teaching and learning process. In order to elucidate such questions, the main purpose of this dissertation is to understand how neoliberalism can influence the teacher's education through teacher education programs in the 21st century, specifically the Institutional Program of Scholarship Initiation to Teaching - PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) and the Pedagogical Residency - RP (Residência Pedagógica), and how Geography, intrinsic to the construction of spatialities, can help in this process. For the search and understanding of such analysis, it becomes necessary to carry out a study on how the State figure may be allied to the capitalist production mode and entrust the school with the role of forming individuals adapted to this production mode. This initial discussion and analysis will be held in the first chapter of this work. The second chapter seeks to analyze which principles and precepts characterize the capitalism phase we are living in, neoliberalism. After all, this study will allow us to understand how the teacher education programs are inserted in a structural base that molds individuals to produce a labor force adapted to the conditions of the imposed system. The third chapter conducts an analysis of the teacher education programs PIBID and RP to reveal how they are tied to the whole process of neoliberal influence. Subsequently, possible paths are presented considering the discussions raised.

Keywords: Neoliberalism; Teaching of Geography; PIBID; Pedagogical Residency.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CadÚnico – Cadastro Único dos Programas Sociais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DIT – Divisão Internacional do Trabalho

EAP – Estratégias de Assistência ao País

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência **PNUD** – Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento **RP** – Residência Pedagógica

UNESCO – Organização Das Nações Unidas Para A Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: 15 municípios com mais autos de infração lavrados em todos os anos no Brasil

Figura 02: Quantidade de trabalhadores em condições análogas à trabalho escravo em todos os anos

Figura 03: Mapa do Índice de probabilidade de escravidão

Figura 04: Mapa do Índice de vulnerabilidade à escravidão

Figura 05: Mapas da Expressão Territorial do Trabalho Escravo

Figura 06: A Escala Unilinear das Raças Humanas e Seus Parentes Inferiores

Figura 07: Aula de encerramento do processo de regência na Residência Pedagógica

Figura 08: Alunos da turma de segundo ano da Escola Estadual Messias Pedreiro, Uberlândia - MG, do programa de Residência Pedagógica.

Figura 09: Festa surpresa realizada pelos alunos para minha despedida da escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – A QUESTÃO DO MÉTODO	14
1.1.O ESTADO BURGUESES E A OPRESSÃO CAPITALISTA: A ESCOLA PRESENTE NESSA RELAÇÃO	21
1.2.A ESCOLA NO ESTADO BRASILEIRO: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE	39
CAPÍTULO 2 - O NEOLIBERALISMO E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO E NA GEOGRAFIA	46
2.1 NEOLIBERALISMO EM SUA FORMA E ATUAÇÃO	51
2.2. NEOLIBERALISMO E ENSINO DE GEOGRAFIA NO COTIDIANO ESCOLAR	64
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	74
3.1. PIBID	81
3.2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

O processo de investigação científica se caracteriza pela necessidade singular de cada pesquisador e pesquisadora em apontar questões, discuti-las e questioná-las com finalidades que promovem alterações e melhoramento nos modos de vida.

As necessidades de pesquisa surgem à medida que o pesquisador e a pesquisadora se sentem envolvidos no processo de estudo e de pesquisa de determinadas problemáticas, e buscam, assim, solucioná-las.

A pesquisa científica no campo das ciências humanas, envolve uma série de questões teóricas, reflexivas e críticas, que vão buscar compreender a realidade, e no caso de ciência geográfica, buscar, através do entendimento do espaço, a promoção de espacialidades que caminhem para um direcionamento evolutivo no âmbito social.

A Geografia, que em seus estudos sobre o espaço, inerente a condição de humanidade, proporciona uma análise espacial na qual os pesquisadores e as pesquisadoras podem compreender este espaço, em que todos e todas estamos inseridos, e apontar como ele se promove e se constrói de maneira divergente quando entendidas determinadas condições, como as de classe, gênero e raça.

Tais condições, empregam diferentes compreensões do espaço. O espaço vivido e produzido pela a classe burguesa, não é o mesmo da classe trabalhadora, afinal, existe uma distinção substancial que permite a essas diferentes classes exercerem seus modos de vida no mundo. O mesmo vale quando se fala em gênero, visto que homens e mulheres disfrutam, vivenciam e produzem o espaço de maneira distinta; e também de raça, dados todos os processos de subordinação racial, preconceito, e exploração colonizadora e imperialista. Ambas as condições, estão atreladas a um mesmo direcionamento, o de que o espaço não é o mesmo para todos.

Nesse sentido, a educação e o processo de ensino e aprendizagem possuem uma influência determinante na produção dos modos de vida. Os estudos e análises que caracterizam os processos de ensino e a aprendizagem no Brasil revelam uma ordem baseada e estruturada em uma realidade que carece atenção, críticas e sobretudo, modificações no plano estrutural.

Tendo em vista que o nosso país se configura enquanto uma potência econômica a nível mundial, é válido compreendermos como de fato esta potência prioriza uma das bases para a formação de indivíduos e da sociedade, e também, como esta formação pode moldar nossa sociedade.

A educação, é utilizada como processo formador, como instrumento fundamentalmente

intrínseco a construção de um avanço de humanidade, pois, ao acessarmos e promovermos o conhecimento, se tornam tangíveis práticas que vão de encontro a uma modificação da realidade em que estamos inseridos, ou seja, das condições de espacialidade.

Todavia, ao falarmos de educação a nível de Brasil, é necessário compreendermos e avaliarmos sua estrutura, afinal, as condições pedagógicas e educacionais inseridas e exercidas hoje, em nosso país, são reflexo de uma base histórica, política, econômica, social e cultural que inviabilizam um conhecimento que cumpre com o sentido democrático, ao não transpor a realidade como de fato ela é, ou impossibilitar alterações que beneficiam a sociedade brasileira, sobretudo, a classe trabalhadora.

Assim a presente dissertação tem como objetivo central direcionar uma criticidade à educação no Brasil para refletir sobre as relações entre a fase atual do sistema capitalista, o neoliberalismo, e sua influência no sistema educacional, sobretudo, nos programas de formação de professores e professoras. Este entendimento implica pensar a educação como instrumento articulador de formação de sujeitos adaptados ao modo de produção capitalista.

Em um primeiro momento, este trabalho apresentará o método escolhido para realizar a análise e a discussão do tema. A importância de se apresentar o método revelará a ótica na qual esta pesquisa pretende abordar. Esta discussão inicial, trará a breve explicação do método materialista-histórico-dialético e porque ele se faz necessário para responder ao questionamento principal da dissertação, se os programas de formação docente do século XXI são ou não influenciados pelo neoliberalismo.

Sem o método, não há pesquisa científica, afinal ele nos proporciona um rigor de experimentação e compreensão que permitirão procedimentos para a produção de conhecimento científico. Embora todos os esforços tenham sido empreendidos sobre a proposta apresentada nesta dissertação, há de se ressaltar que no caminho percorrido até aqui ocorreram inúmeras dificuldades que de certo modo refletem no resultado final desta pesquisa.

Como professora em início de carreira de uma escola pública de ensino básico no país, defendo que embora prazerosa a docência, exige-se tempo e força de trabalho. Este aspecto influencia a dedicação plena e integral à pesquisa científica, algo, que de certo modo, também deve ser avaliado, visto que os pesquisadores não possuem condições materiais e tempo suficiente para desenvolverem suas pesquisas em tempo integral.

O método materialismo-histórico-dialético, permitirá com que a análise teórica dos autores e das autoras utilizadas para a realização da dissertação, caracterize de forma qualitativa as questões de cunho educacional e de formação de professores e professoras no país.

Este método nos permite desenvolver o primeiro capítulo a partir de uma discussão

sobre o Estado burguês e a opressão capitalista, tendo em vista que para se discutir a escola e o processo de ensino, é necessário desvendarmos as questões estruturadas pelo Estado brasileiro. O Estado, que atua como um dos moldes de formação da sociedade, pois, disponibiliza, constrói e fortalece uma série de estruturas jurídicas, sociais, legislativas e executivas, promulga e se institui como um agente representativo da sociedade. Todavia, autores e autoras como Lênin (1919), Vieira (2019), Dallari (1998), Fanon (1968), Barbosa (2015), Codato e Perissinotto (2001) e Engels (1982) nos encaminharão para uma compreensão de que este Estado, na realidade, age como um gerente da classe burguesa. Afinal, para que a burguesia possa continuar com o papel de classe dominante e se manter através da exploração da força de trabalho do proletariado, se faz necessário um agente regulador que legitime e crie instrumentos para essa exploração.

Assim, como a discussão inicial do primeiro capítulo promove a tentativa de buscar um entendimento sobre a situação da educação e de como as instituições de ensino no país podem influenciar e alienar a produção e reprodução social, compreender o Estado é peça chave para entender como o conhecimento é disseminado, articulado e transformador dos modos de vida. Afinal, o Estado quem determina e direciona a educação no país.

Esta discussão sobre o Estado irá nos permitir avaliar a escola no Brasil e os desafios permanentes do tempo presente, tanto nas questões legislativas, quando nas questões que envolvem as dificuldades da classe trabalhadora em se condicionar ao que é imposto, e de como esta realidade de um Estado agente da burguesia, é mascarada para ser mantenedora das desigualdades.

As formas e configurações do Estado brasileiro para manter a dominação da classe burguesa e a subordinação da classe trabalhadora nos permitiu analisar no segundo capítulo deste trabalho como o neoliberalismo se apresenta e configura a educação e o ensino de Geografia no país.

Compreendendo que o capitalismo possui diferentes fases que vão evoluindo e se solidificando ao longo dos anos, neste segundo momento discutimos como estas fases são elencadas e como elas estruturam e condicionam a educação e o ensino de Geografia, pois, a própria Geografia possui um papel determinante para a configuração espacial do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, é realizado uma introdução aos princípios liberais na estrutura do capitalismo e de como ele promove uma sociedade que se torna global. A caracterização do neoliberalismo em sua forma e atuação é permitida através do estudo dos trabalhos de Alves e Junior (2018), Enguita (1989), Cosmo e Fernandes (2009), Dardot e Laval (2016), Hayek

(2010), Harvey (2014), Brown (2018) e um conjunto de autores e autoras que realizam tais discussões e proporcionam, através de críticas, direcionamentos para um pensamento reflexivo. Este caminho neoliberal que altera as condições e os modos de vida, alteram significativamente o papel da escola e da educação. A forma fluida, coerciva e institucionalizada com que ele enraíza o capitalismo faz com que a educação mundial se subordine a programas, projetos e financiadores do mercado externo.

O Fundo Monetário Internacional – FMI, e o Banco Mundial – BM, são exemplos de como há um financiamento da educação a nível mundial para potencialização de uma educação voltada para a formação de sujeitos aptos e adaptados ao mercado de trabalho.

Assim, cada conteúdo disposto na escola tanto no nível de educação básica como no ensino superior, possui um significado considerável para a manutenção desse sistema, o de formar mão de obra trabalhadora.

Os conteúdos e toda a estrutura da escola vão de encontro a um processo formativo financiado por instâncias e instituições globalizadas, capitalizadas. E no que tange essas questões, para legitimar a formação educacional que o capitalismo quer realizar, percebemos como as leis e diretrizes de educação no Brasil remontam e estão condicionadas a exercer esse papel.

Essas leis, planos curriculares, bases e diretrizes são estudadas a partir de uma análise documental realizada neste segundo capítulo em conjunto com as referências teóricas, e assim, centralizadas para que se possa evidenciar como a educação no Brasil é estruturada em bases colonizadoras, imperialistas e perpetuamente condicionadas como estratégias da elite burguesa. Nesse sentido, e após as discussões de como o neoliberalismo coage sujeitos e a própria sociedade no terceiro capítulo deste trabalho discutiremos como os programas de formação docente no Brasil, especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e a Residência Pedagógica – RP, estão atrelados a todo esse processo.

Ao realizarmos uma discussão histórica sobre os programas de formação do Brasil e de como estes programas condicionam professores e professoras a perpetuar um conhecimento decorado, lógico, e distante de pensamentos críticos e mediações que vão de encontro a uma educação realmente libertadora dos modos de vida da classe trabalhadora, finalizamos o terceiro capítulo do trabalho evidenciando a relevância de se construir novas espacialidades.

Assim, esta dissertação promove ao longo dos capítulos uma discussão sequencial de como a estrutura das escolas e do processo de ensino e aprendizagem no país, com enfoque na formação de professores e professoras, são efetivamente medidas de manutenção de classe e de sociedade.

CAPÍTULO 1 – A QUESTÃO DO MÉTODO

A Geografia é uma ciência que por muito tempo desconsiderou e ainda, em sua magnitude essencialmente imperialista, desconsidera manifestações culturais, políticas, sociais e filosóficas do povo brasileiro, pois esses são responsáveis e sustentam a superestrutura capitalista. Teixeira (2020) em seu trabalho “*O Rap na Geografia: possibilidades de mediação do conhecimento e ensino de Geografia a partir da periferia*” nos dá exemplos dessa seletividade e exclusão da ciência geográfica quando revela as dificuldades da ciência geográfica em compreender a periferia como locus de conhecimento, de resistência e de oportunidade para pensar outras espacialidades.

Tal autor que realiza em seu trabalho um exercício de compreensão da produção do espaço urbano brasileiro através de uma leitura crítica sob a ótica do movimento hip hop, revela a partir de um resgate histórico da Geografia o quanto os objetivos desta ciência estão ancorados nos objetivos e propostas da sociedade burguesa.

Como afirma Moreira (2010, p. 4): “[...] a história da Geografia tem sido uma história dos geógrafos. Há os que a fizeram e fazem no rumo da vida e da felicidade do homem. E há os que a fazem deslocando-a na direção da vida e da felicidade dos que o dominam”.

É urgente constituir uma ciência geográfica que supere as bases imperialistas e colonialistas, uma vez que essa superação é necessária para a fundação de outras espacialidades; assim, são essenciais as transformações epistemológicas para a promoção de uma gnosiologia anticolonialista e; assim, superarmos toda e qualquer forma de aprisionamento do pensamento e de práticas que vão ao encontro de uma efetiva libertação coletiva, inclusive, dentro do ambiente escolar, um espaço de construção de pensamento que deve ser ressignificado para uma verdadeira libertação coletiva onde os alunos sejam vistos como detentores de conhecimento e sujeitos ativos na produção espacial.

As críticas e o processo de renovação da ciência geográfica como um todo fundamentaram novos caminhos para diferentes abordagens, métodos, temas e perspectivas. A corrente da Geografia Crítica e da Geografia Humanista propuseram métodos alternativos de se pensar o espaço pela crítica da construção espacial, o que não era visto ou pensado na Geografia Tradicional, seja no determinismo geográfico, no possibilismo geográfico ou até mesmo na geografia teórico quantitativa.

Assim, ampliaram-se novas possibilidades de pesquisa. As correntes e categorias tradicionais da Geografia são fundamentadas em uma estrutura de pensamento, método e prática de cunho expansionista e exploratório. O determinismo de Ratzel e a sua compreensão

de Espaço Vital previa um expansionismo na qual a importância da pesquisa justificava a exploração. Uma exploração social, natural, ou seja, espacial. A escola francesa de Vidal de La Blache ¹ previa a possibilidade de produção e transformação do meio, do espaço, todavia, espaço transformado e alterado para construção e fortalecimento de uma base imperialista. A Nova Geografia por sua vez, concebe e permite com nitidez a divisão entre classes sociais através dos indicadores sócio econômicos, índices matemáticos, tabelas e gráficos que explicam a condição de desenvolvimento, ou mesmo da falta dele.

As possibilidades da Geografia Tradicional não permitiam com que espaços colonizados ou neo colonizados alterassem sua condição de subordinação. Ela revela tal condição, mas não cria ferramentas nem mecanismos teóricos e práticos que concebem uma nova espacialidade favorável aos explorados pelas metrópoles. Enquanto que para os países que promovem a exploração, a construção de espacialidade é dada a todo momento. Um maior estudo espacial, um maior favorecimento espacial, uma justificativa que insere no espaço condições de limitações para uns e benefícios para outros.

Embora os postulados preconizados pela Geografia Tradicional sistematizada na segunda metade do século XIX com caráter fortemente marcado pelas concepções tradicionalistas alemã com Friedrich Ratzel e o conceito de “espaço vital” na defesa pela manutenção do *status quo* do território germânico e, *pari passu* pelas concepções francesas de Paul Vidal de La Blache com o “gênero de vida” que analisava a reprodução social a partir de um conjunto de práticas materiais e imateriais imanente do meio físico, ambas não avançaram de forma contundente nas transformações sócioeconômicas do tempo, haja vista a limitação do método positivista. Porém, é importante que se faça ressalvas em relação a esse mesmo período dominado pela variante positivista em que outras possibilidades de análise do Real se manifestava, como é o caso do geógrafo francês Élisée Reclus e sua proposição crítica a respeito da sociedade francesa a partir da perspectiva dialética em que figurava a variante anarquista.

Essas “novas possibilidades” de pesquisa que surgem na Geografia, como afirma-se nos parágrafos anteriores, são possibilidades de alteração das condições de espacialidade existentes. São, sobretudo, métodos de pesquisa que permitiram diferentes apontamentos reflexivos que se baseiam na crítica e na construção de alternativas à Geografia positivista. Reflexões que partem de uma compreensão de sociedade e natureza que se relacionam e constroem caminhos que podem ser divergentes dos que estão estabelecidos. As reflexões obtidas através de novas correntes de pensamento e seus métodos entendem que a educação e a construção de conhecimento e de pensamento crítico podem alterar as condições vigentes, ou seja, induzir a práticas de transformação da realidade.

No método materialista histórico dialético elaborado por Marx, se admite e legitima diferentes saberes e conhecimentos para além dos que são considerados e produzidos pela classe

burguesa e por porções intelectuais da sociedade capitalista.

Visto que a renovação da ciência geográfica parte das bases apresentadas, e tais categorias são estruturalmente imperialistas, houve uma organização da Geografia conforme as exigências do capitalismo, ou seja, para a produção, consumo e circulação de mercadorias e até mesmo do espaço enquanto mercadoria. As categorias de análise para a construção do

¹ Vale ressaltar que o nome das figuras citadas acima, como Ratzel e Vidal La Blache servem para ilustrar importantes pensadores que atuaram na solidificação da corrente tradicional da Geografia. A Geografia Tradicional não foi pensada apenas por eles, muito menos executada apenas por eles, mas tais geógrafos tiveram uma importante atuação na construção e na legitimação da Geografia Imperialista.

pensamento espacial da Geografia continuam sendo lugar, região, território e paisagem.

Lugar como um espaço de afetividade, território como espaço de disputas e imposição política, paisagem como o espaço observável, região como o espaço fragmentado. Esta é a caracterização de conceitos tão complexos, e que, embora não deixem de ter sua significância, ainda são tidos como os mais importantes para a Geografia. Não se categoriza como uma forma de construção da espacialidade a violência, obtida pela humanidade de variadas formas com variados sujeitos; não se categoriza a fome, que transforma um espaço tão rico em produção de alimentos questionável pela miséria de alguns; não se categoriza a própria bondade, uma forma genuína de construção espacial que promove radicais transformações e sentimentos.

Mesmo a Geografia Crítica, não teve sua origem em premissas revolucionárias, pois o pensamento revolucionário marxista implica em desmontar o que está estabelecido, isto é, fazer críticas radicais à própria construção da realidade que se processa no espaço pelo movimento da História. Para pensarmos em formas de alteração da realidade é necessário portanto compreender como a construção de diferentes métodos pode nos auxiliar nesse processo.

O método, intrínseco à construção científica, consiste em um meio de obtenção de determinados resultados a partir de um conjunto de regras e procedimentos e atua sob a forma de aplicação de um certo sistema racional sob diversos objetos da atividade teórica e prática do sujeito. Kopnin (1978), um importante filósofo russo do século XX que nos auxilia na compreensão do que vem a ser método, afirma que tornam-se métodos os procedimentos que servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para obtenção de novos resultados para encontrarmos a verdade e transformarmos a realidade.

Kopnin (1978) também ressalta que a história da filosofia mostra que o método de cada época surge como resultado da apreensão do quadro científico do mundo para atender as necessidades teóricas e práticas da humanidade. Nesse sentido, na busca de compreender a sociedade burguesa não somente como produtora material mas também de ideias, Marx propõe o método materialista histórico dialético.

A construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista se apresenta como uma possibilidade teórica onde conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - que no caso é a sociedade burguesa - em sua estrutura e dinâmica, a partir de uma reprodução no plano do pensamento do movimento real deste objeto. Esse conhecimento teórico seria, portanto, uma instância - social e histórica - de verificação da verdade para a transformação da realidade pela sociedade que é explorada.

Nesse sentido o pensamento marxista revela que a verdade está constituída na base material da sociedade, e que, no movimento de compreender o processo histórico que a

sociedade se estrutura partindo de sua base material encontraremos a verdade, e apenas com o encontro da verdade teremos possibilidades de superação da realidade.

(...) la verdad no es simplemente un problema de adecuación (como dirían los medievales) ni tampoco de simple correspondencia (como diría Aristóteles), sino que está de manera íntima inserta en relaciones.

¿Qué tipo de relaciones? Pues relaciones prácticas. (...) Para Marx, como para el Galileo de Bretch, la verdad nunca está dada, sino que se conquista, es el producto de la lucha, del conflicto. Un conflicto, una lucha (de clases, pensamos nosotros, los marxistas) que tiene lugar en el terreno de las relaciones sociales. (KOHAN, 2003, p.53-54)

Este método se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da sociedade. Como afirma Netto (2011) trata-se de descobrir as leis que definem a organização social na história a partir das relações materiais as quais criam a base de todas as relações.

As condições da materialidade estudadas por Marx envolvem os processos de produção material, distribuição, troca, circulação e consumo. Tais processos são considerados elementos de uma totalidade que promove contradições, mediações e conflitos na produção de elementos humanos e na formulação de uma sociedade, nesse caso uma sociedade de classes.

Essas contradições, mediações e conflitos precisam ser pensadas por meio da dialética, método de pensamento teórico e científico que se caracteriza pela compreensão e análise da contradição existente na sociedade, sobretudo na sociedade burguesa, seja entre as classes burguesas e proletárias, os donos do meio de produção e os explorados e a classe social dominante e classe social dominada. Essa classe social dominada também foi silenciada na Geografia Crítica, visto que não houve uma construção metodológica para que as denúncias de opressão fossem constituídas respostas desse povo oprimido, ou seja, a Geografia Crítica tratou a luta de classes como um componente do espaço, mas não como o componente principal do processo de transformação real para a classe trabalhadora.

É importante frisarmos que a Geografia é uma ciência que tem como objeto de análise as relações entre a sociedade e a natureza e que portanto ela se apresenta como uma ferramenta importante no processo de compreensão e de transformação do espaço, ou seja, pode edificar novas espacialidades. A Geografia Crítica fez um trabalho considerável em formar um sentido de reflexão contra o Estado burguês, mas não apresentou, em nenhum momento, um projeto de ruptura e transformação da realidade.

Essa contribuição da Geografia Crítica é de suma importância para refletirmos sobre a sociedade capitalista e seus entraves na educação, desde o ensino básico até a formação de

professores e profissionais da Geografia, ela nos permite compreender como se dá a hegemonia e a dominação burguesa. São muitos os trabalhos e muitos os autores que se esforçam para nos auxiliar e nos permitir, através de suas críticas, enxergar e analisar como a dominação está inserida em nossa formação educacional e humana, a partir de uma análise que contempla a espacialidade.

No trabalho de Oliveira (1994) “*Ensino de Geografia: horizontes no final do século*” o autor que é um dos principais expoentes da Geografia Crítica brasileira, discute como a Geografia, não somente em seu debate teórico em relação ao ensino, mas também em sua prática, apresenta as da realidade em diferentes escalas. O autor salienta que “[...] o rumo à práxis é o caminho para revolucionarmos a geografia, ou melhor, a sociedade” (OLIVEIRA, 1994, p. 12), mas ao longo do texto percebe-se que não se é proposta nenhuma prática que efetive a teoria, ou seja, que faça com que o pensamento seja concretizado em ações e transformações. Oliveira (1994) ainda disserta sobre a importância da escola e do ensino de Geografia acompanharem de forma crítica essas modificações para uma melhor compreensão da realidade, na defesa de que “[...] professores e estudantes têm que se pôr como agentes ativos do processo de ensino” (Oliveira, 1994, p.6).

[...] nós geógrafos vamos construindo um modo novo de compreender cientificamente, via Geografia, este mundo, e simultaneamente, vamos ensinando os trabalhadores do mundo a construir um território para si com autonomia e liberdade. (OLIVEIRA, 1994, p. 26)

Todavia, mesmo que sua crítica seja fundamental e de extrema importância para compreendermos os avanços do capitalismo e como a ciência geográfica se porta perante a realidade e os diferentes processos espaciais, a transformação espacial e os meios para transformarmos o espaço não são apresentados ao longo de sua obra, mesmo que a prática seja citada como essencial para esse processo.

A Geografia não se transformará sem a premissa e a discussão de como essa transformação deve ser realizada. A falta de menção da transformação da realidade e do espaço não nos permite trilhar novos rumos para a sociedade, para o ensino e para nossas práticas cotidianas, visto que tais práticas não envolvem apenas feitos colossais, mas também pequenas atitudes e formas de pensamento que nos encaminhem para uma revolução, já que esta, se faz no dia a dia, com as ferramentas e os mecanismos disponíveis.

A Geografia brasileira não parte das contradições do capitalismo processado historicamente e espacialmente, pois as contradições precisam de fundamentos dialéticos que

as apresentam como possível de ser transformada.

Marx afirma que quando existe esse conflito entre ideias dominantes e ideias dominadas manifestam-se transformações na história da sociedade, e, ao analisarmos historicamente a sociedade esses conflitos desde a fundação do capitalismo tem desfavorecido a classe oprimida. Afirmando que o crescimento resulta da solução correta das contradições, Machel (1979) nos traz a ideia de que a existência de contradições é um fenômeno natural e inevitável para o progresso e o desenvolvimento resulta do choque dos antagonismos que precederam a nova fase.

Anterior ao pensamento de Marx, a questão da dialética surge ainda na Grécia antiga, como resgata Tozoni (1997), enquanto a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates a utiliza para desenvolver sua filosofia, Platão para os seus diálogos que acontecem como um princípio de identidade entre os iguais, posicionamento que havia sido precedido por uma visão distinta de Heráclito, que afirma que a conversa existe entre os diferentes, e que a diferença é construída da contrariedade e do conflito que conduz o diálogo e permite o movimento do pensamento. Pensamento divergente ao de Aristóteles o qual marginaliza a contrariedade e o conflito e estabelece a fixação do ser: o que é é, e o que não é, não é. O pensamento aristotélico é o pensamento principal que estrutura a economia política burguesa e a sociedade de classes, visto que é um pensamento elitista e desigual no julgamento do mundo, já que determina as condicionantes enquanto ações imutáveis. Simplesmente aceite.

A busca da objetividade no período Renascentista abandonou o pensamento dialético e provocou uma separação entre sujeito e objeto como lógica para o estudo das ciências e da filosofia. Todavia Copérnico e sua ideia de que a terra não é imóvel, a compreensão do movimento como condição natural dos corpos de Galileu e Descartes e a Lei dos Corpos de Newton contribuíram para a elaboração do método dialético. Retomada como preocupação filosófica com Hegel, que parte das ideias de Kant sobre a capacidade de intervenção dos homens e das mulheres na sociedade, ou seja, o homem enquanto um sujeito ativo. (TOZONI, 1997).

Tozoni (1997) também revela que Hegel tratou a dialética como método que se opunha ao dualismo dicotômico de sujeito e objeto e ao princípio de identidade, e preconizou o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade. A dialética Hegeliana determina o processo de pensamento enquanto o criador do real e o real apenas como uma manifestação externa, portanto, o idealismo (que parte do campo das ideias) seria o mais importante viés para se compreender o processo histórico que envolveria a discussão social, cultural e econômica.

Marx, propõe um embate a Hegel e vai afirmar que a dialética busca a compreensão das

diferentes faces do conhecimento, que abarcam não somente a racionalidade da pesquisa científica e do racionalismo científico, mas também as relações políticas, econômicas, culturais e sociais. E que o método não deveria ser analisado através do campo das ideias, ou seja, de que o objeto científico não deveria aparecer de um ponto de vista ideal, já que o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (NETTO, 2011).

Se para Hegel o que faz movimentar o mundo são as ideias, Marx se posiciona que é a luta de classes e as relações de produção. O materialismo histórico dialético questiona a verdade que estamos buscando e a realidade em que estamos inseridos e revela a verdade que está constituída e impregnada em nossa base material a partir de uma análise dos processos históricos e econômicos que direcionam a cultura e, portanto, a sociedade. E neste movimento é de fundamental importância que possamos compreender o processo histórico que a sociedade se estrutura e suas produções espacializantes.

A verdade marxista é abordada por Kohan (2003), em seu texto *“La teoría marxista de la ideología y la noción de “verdad” científica”*, no qual analisa a distinção entre o conceito epistemológico e sociológico de ideologia, onde o conceito epistemológico de ideologia - enquanto um falseamento da realidade - remete relações de hipóteses e conhecimentos teóricos com a verdade.

(...) lo que estamos planteando como interrogante es si ese cuerpo de hipótesis y de conocimientos nos permite conocer tal cómo es la realidad o no. O, si por el contrario, el conocimiento teórico, porque es ideológico (y por lo tanto, porque es falsa consciencia) nos impide conocer la realidad, nos obstaculiza y deforma la correspondencia entre do que se dice - las oraciones del lenguaje, que pueden tener variables o no - y lo que está efectivamente pasando en la realidad - los objetos que <<llenarían>> las variables vacías de las funciones proposicionales para convertir a las oraciones del discurso científico en verdaderas o falsas-. (KOHAN, 2003, p. 74)

O autor nos apresenta e discute sobre os principais tipos de verdade, e como estas interferem no pensamento marxista e na sua relação com a busca pela verdade e pelo conhecimento da realidade tal como ela é ou não é. São elas: a verdade por correspondência, uma verdade baseada no pensamento de Aristóteles e Tarski onde algo é verdadeiro quando coincide com o que está acontecendo.

A verdade como intersubjetividade ao uso da linguagem é uma verdade pragmática que se relaciona com a prática na defesa do verdadeiro que é o que é útil também, o que nos leva a uma visão manipuladora. A verdade como realização, que é a visão hegeliana onde o verdadeiro

é o todo, representa quando algo chega em sua máxima realização, quando algo está maduro é verdadeiro. Para a sua noção de verdade, Marx utiliza as noções de verdade por correspondência, como realização e principalmente como intersubjetividade por essa se inserir nas relações sociais práticas de luta e conflito. Tais noções, mesmo que possuam limitações dentro da crítica marxista permitem que Marx afirme que a verdade é substituível pela ideologia, já que no momento em que se chega no conflito - quando se encontra essa verdade - a questão ideológica realiza o movimento de falseamento da verdade, invertendo e deformando a visão da realidade.

E porque as pessoas e a sociedade se orientam em ideias falsas, que não fazem parte da realidade e que transformam o mundo em algo incompreensível? O que é a verdade e o que, não é? Porque a Geografia não apresenta e efetua práticas que possibilitem para além de um encontro com a verdade uma transformação da realidade? Como a educação e o ensino de Geografia, tanto na educação básica quanto no ensino superior, se inserem na construção do pensamento e de seu encontro com a verdade? Enquanto Hegel acredita que a alienação é ontologicamente humana, Marx tem como ponto de partida compreender a materialidade que se expressa nas condições dadas existentes, num conjunto de ideias que formam a ideologia de uma época. Diante desses desafios compreendemos que é fundamental pensarmos o método na sua composição dialética que revela a verdade, por isso, o primeiro ponto destacado para entendermos o método materialista é o Estado.

1.1. O ESTADO BURGUEÊS E A OPRESSÃO CAPITALISTA: A ESCOLA PRESENTE NESSA RELAÇÃO

“(...) a questão do Estado é uma das mais complexas, mais difíceis e, talvez, a mais embrulhada pelos eruditos, escritores e filósofos burgueses. (...) Todo aquele que quiser meditar seriamente sobre ela e assimilá-la por si, tem de abordar essa questão várias vezes e voltar a ela uma outra vez, considerar a questão sob diversos ângulos, a fim de conseguir uma compreensão clara e firme.”
V. I. Lênin

Compreender a questão do Estado, já afirmava Lênin (1919), pode ser um trabalho complexo e um tanto quanto árduo, todavia, extremamente necessário, uma vez que o Estado é a instituição máxima na qual as pessoas conseguem entender enquanto poder imediato da classe dominante e do capitalismo, que organiza os processos de produção e reprodução da vida material e política para a sustentação da vida econômica. Para analisar de forma mais nítida o que vem a ser o Estado e seus entraves, é interessante pensar nossa indissociação referente a tal

instância, ou seja, que nós somos sujeitos inseridos neste Estado.

Ele não está distante do que somos, muito pelo contrário, o Estado atua como um dos moldes do que somos e daquilo que vivenciamos e vivenciaremos. O Estado, uma estrutura que rege e guia a humanidade, a natureza e as coisas, todavia longe de se ser uma instância divina, mas, no conceito popular, organizado pela própria Geografia Escolar, é indestrutível nas suas premissas opressoras e excludentes. Nesse sentido entendemos que o papel desse trabalho é justamente fomentar o debate e a crítica real contra essa instituição que historicamente se tornou gerente da burguesia como apontou Marx.

A denominação Estado do latim *status*, que expressa “condição”, “postura”, “maneira” e se relaciona com “ficar de pé”, “estar firme”, ou seja, com a ideia de estabilidade, é utilizada desde a Antiguidade, a partir da polis grega e das civitas romanas, até os séculos XV e XVI por países como Inglaterra, França e Alemanha em um contexto de organização social e estabilidade do ordenamento público. Todavia, a primeira vez que a expressão é utilizada na literatura científica é em 1513 com o filósofo Maquiavel, em sua obra “O Príncipe”.

Na obra de Maquiavel, este conceito ainda guarda uma amplitude semântica maior que a delimitação propriamente moderna de Estado. Segundo Hexter, o conceito em O Príncipe guarda mais semelhanças com os predecessores medievais de Maquiavel do que com a tradição moderna. Ele afirma: “por mais difícil que possa ser especificar exatamente o que Maquiavel tinha em mente cada uma das [...] vezes que falou de *lo stato*”, referia-se a “algo que está na esfera ou do *status regis* ou do *status regni*, nos sentidos que estas duas expressões adquiriram na Baixa Idade Média”. Maquiavel herda estes dois sentidos políticos de *status*: “um que focava no governante e nos atos de governar” (*status regis*), e “o outro na ordem, na estrutura política e no modo de vida do governado” (*status regni*). (VIEIRA, 2019, p. 34)

Assim, o conceito de *status* trazido por Maquiavel, como analisa Vieira (2019) transita por entre esses dois sentidos: um sentido de agência política, que se refere ao exercício ou possibilidade desse exercício do governo, e outro sentido relacionado a estrutura de uma esfera, local ou âmbitos políticos, no qual, o conjunto de ordenações e leis que constituem e organizam o exercício do governo está associado a um povo e a um território.

Torna-se importante salientar que, mesmo com a existência de diferentes formas de organização da sociedade que se manifestaram e se manifestam ao longo dos tempos, e, ainda que essas tenham suas respectivas e diferentes posturas, maneiras, ou formas de lidar com a construção e vivência no espaço, a construção de Estado analisada neste trabalho é a do Estado capitalista, não descartando uma análise sociológica da existência de alternativas.

As concepções antropológicas, jurídicas e filosóficas nos auxiliam na compreensão para

desvendar o que vem a ser o Estado e como ele é empregado em determinada sociedade e em determinado território, visto que suas disparidades de atuação são nítidas quando comparamos diferentes realidades e condições de materialidade.

No sentido de facilitar essa compreensão Dallari (1998) disserta que a partir das inúmeras teorias que se tem sobre a formação do Estado, ao seu ver, elas podem ser sintetizadas em três posições principais: a primeira posição se refere a um contexto de organização social e conceitua que o Estado sempre existiu, ou seja, é intrínseco à sociedade, pois, desde que o homem vive sobre a Terra acha-se integrado em uma organização social; a segunda posição defende que a sociedade humana existia antes mesmo do Estado, e que este foi criado para atender as necessidades ou às conveniências dos grupos sociais, aparecendo de acordo com as condições concretas; já a terceira posição diz respeito ao Estado como uma sociedade política dotado de certas características bem definidas, sendo concreto e histórico, e que surge com a ideia de soberania.

Essas três posições apresentadas podem nos trazer alguns pontos importantes para reflexão e discussão. Na primeira posição por exemplo, que se refere a um Estado inerente à condição de humanidade devido ao fim de organização social, podemos pensar acerca das mais diversas defesas e tentativas de alienação ideológica de um Estado, que, ao se tornar indissociável da humanidade, sugere a nós um falseamento da realidade de que este não pode ser substituído por uma outra forma de organização social, de que esta instância impera e não pode ser, em muitos casos, no mínimo transformada. Essa é a base do pensamento autoritário e conservador, uma vez que a humanidade fica presa numa condição simplificada da realidade.

Essa simplificação é constituída por uma força ideológica poderosa que além de falsear a realidade cria condições para que a mesma seja compreendida por meio da mentira, tal como as fake news e os discursos da extrema direita brasileira e alemã na época de Hitler.

Percebemos que esta posição, como no caso brasileiro, pode ser estruturada no pensamento popular, tendo a Geografia como um grande alicerce na implementação desse ideal, partindo do princípio de que somos ou deveríamos nos tornar cidadãos para agir conforme as demandas do Estado, já que este é reflexo da população, quando a realidade aponta que este é reflexo das atitudes e manipulações da burguesia e da elite econômica do país.

A influência do imperialismo na Geografia e sua relação intrínseca com a formação do Estado burguês, caracterizado pela intensa luta entre grandes potências, alterou profundamente a estrutura desta ciência e ditou bases que se perpetuam nos dias hoje, mesmo que em fases distintas do capitalismo, como no caso do neoliberalismo, esta influência que reforça os planos de exploração atua tanto no campo de pesquisas quanto no plano da educação e do ensino de

Geografia. Na área da educação e ensino de Geografia, alinhada às vertentes pedagógicas liberais, Libâneo (1985) define essa relação educacional com a sociedade de classes de forma a nos fazer compreender o poder de influência do Estado burguês na estrutura pedagógica:

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. (LIBÂNEO, 1985, p. 6)

Essa estrutura liberal dentro do campo educacional que atua como pilastra para as diversas disciplinas presentes na escola, se configura enquanto uma educação que vai de encontro ao modo de produção capitalista, em que, mesmo de cunho privado ou público, visto que o ensino público é legitimado e estruturado conforme as bases propostas pelo Estado burguês, incorpora os conhecimentos científicos no processo produtivo e se transforma em um meio privado de produção.

A educação e a Geografia realizam um apelo moral e ético ao definir ser dever de todos a busca para se tornarem “cidadãos” conforme as exigências do Estado, um Estado que apresenta falhas estruturais ao reforçar vários tipos de dominação e exclusão, sobretudo a partir do direcionamento e fomentação de experiências da classe dominante. A Geografia, como ciência inaugurada pelo colonialismo, não busca uma ruptura desse processo, pois configura sua essência científica na direção da perpetuidade do Estado como sinônimo de direção da própria ciência.

A educação, pode ser analisada sob uma ótica escalar - entendendo a escala enquanto um objeto de estudo geográfico que auxilia para uma racionalização espacial (racionalidade não colonizada), tal como em Fanon (1968), o que nos permite perceber como tal é moldada para um direcionamento de experiências e de organização cuja obediência de leis em suas diversas escalas, tanto no âmbito municipal, quanto estadual e federal, provocam uma sensação alienada de que precisamos proteger a sociedade e prestar serviços e uma certa devoção patriótica alienante, de que precisamos agir de maneira benéfica para a sociedade na tentativa de alcançar simbolicamente o título de cidadãos do Estado brasileiro. Uma sociedade que não podemos esquecer que foi criada, regida e legalmente mantida pelo Estado, logo, pela classe burguesa de

forma exclusiva, uma vez que o povo como povo está sempre distante desse poder.

Alguns exemplos de exclusão do Estado, que não devem ser naturalizados como fator de organização social são as recentes leis em defesa da população negra, como a Lei nº12.228 de 20 de julho de 2010, que se destina a combater a discriminação racial e efetivar a igualdade de oportunidades à população negra; a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência; entre outras. O que queremos enfatizar ao trazer tais leis é o fato de serem hodiernas, ou seja, de trazerem de forma evidente o atraso ou ineficiência do Estado na tentativa de assegurar a organização social de forma verdadeiramente plural e que contemple todas e todos, principalmente, no que tange o debate e as defesas acerca das discussões que envolvem raça, classe e gênero.

Já a segunda e terceira posição, que desassocia como fator natural da humanidade a presença do Estado, reforçam respectivamente a ideia do Estado como aquele que atende a necessidade de determinado grupo social e aquele que surge para fins de soberania, o que nos aproxima um pouco mais da discussão que pretendemos evidenciar neste capítulo. O Estado no qual iremos contextualizar a partir de uma breve trajetória histórica que contemple a divisão da sociedade em classes é na realidade uma “máquina para manter a dominação de uma classe sobre a outra” (LÊNIN, 2019).

Na obra “*Elementos da teoria geral do Estado*” Dallari (1998) traz algumas conceituações e caracterizações dos diferentes e principais tipos de Estado que surgiram ao longo da história, adotando uma sequência cronológica. Justificamos a escolha dessa sequência por permitir compreender de forma didática o caminho histórico da Estrutura política dos diferentes Estados, mas compreendendo que estes estão vinculados ao poder dominante e ao mesmo tempo excludente seja da classe trabalhadora ou anteriormente de homens e mulheres que foram escravizados, ou ainda, que estes estados citados na obra e no trabalho não configuram todo e qualquer tipo de construção estatal com maior significância. Neste sentido Dallari apresenta as seguintes fases:

Estado Antigo, Oriental ou Teocrático

Se define pelas antigas civilizações do Oriente ou do Mediterrâneo no qual família, religião, Estado e organização econômica formavam um conjunto sem diferenciação aparente, cujas características principais eram a natureza unitária, que promovia a ideia de unidade geral (sem divisão interior, territorial ou de funções) e a religiosidade (afirmando a autoridade dos governantes e normas de comportamento como um expressões da vontade de um poder divino).

Estado Grego

Representa um conjunto de características semelhantes entre os Estados da civilização helênica, cuja característica principal é a cidade-Estado. Nesse, era empregado o ideal de auto-suficiência, defendido por Aristóteles, justamente para manter a preservação da cidade-Estado. Torna-se de suma importância ressaltar que o Estado Grego, mesmo que tido como um Estado democrático, tinha as decisões políticas tomadas por uma faixa política restrita da população, a elite.

Estado Romano

Expandiu seu domínio por uma grande extensão mundial chegando a constituir um império. Esse Estado manteve características básicas de cidade-Estado desde sua fundação em 754 a.c até 565 d.c. e determinou superações da cidade-Estado com o advento de novas formas de sociedade política englobadas no conceito de Estado Medieval. Uma de suas principais características era a base familiar da organização do Estado, razão pela qual as famílias patrícias sempre tiveram privilégios especiais. Assim como no Estado Grego a noção de povo era para uma faixa restrita da população, mesmo que ao longo dos anos outras camadas sociais foram adquirindo e ampliando direitos, todavia sem deixar desaparecer a base familiar e a ascendência de nobreza tradicional.

Estado Medieval

No plano do Estado, Dallari (1998) afirma que a Idade Média representou um dos períodos mais instáveis, difíceis e heterogêneos com uma quebra rígida entre a organização de Estado romana por meio de novas aspirações que culminaram no Estado Moderno. Os principais fatores presentes na sociedade política medieval que culminaram na caracterização do Estado Medieval foram o cristianismo, as invasões dos bárbaros e o feudalismo.

O cristianismo vai ser a base da aspiração a um Estado universal, uma aspiração de que a humanidade se tornasse cristã adotando as mesmas normas e princípios de comportamento público e particular, estimulando a afirmação do Império como unidade política, pensando sobretudo no Império da Cristandade. Todavia, mesmo com a extrema interferência da igreja a vitória do absolutismo assinalou de maneira violenta a presença de um novo Estado.

As invasões dos bárbaros, que ocorreram entre os séculos III e VI, representadas por incursões armadas pelo território do Império Romano realizaram profundas transformações na

ordem estabelecida, introduzindo novos costumes e estimulando as regiões invadidas a se afirmarem como unidade política independente, resultando no aparecimento de novos Estados.

Ao mesmo tempo, não obstante a ação da Igreja tentando reunir os novos Estados num grande e poderoso Império, os povos do norte da África e do Oriente Médio sentiram-se também encorajados a fazer incursões em solo europeu, percebendo, desde logo, que encontrariam pouca resistência. E tudo se torna mais complicado quando se verifica que, em certas regiões, os povos cristãos, divididos entre si, chegam a celebrar alianças com chefes bárbaros, havendo também, em muitos casos, o estabelecimento de relações amistosas para fins econômicos. Assim, por exemplo, observa Henri Pirenne que desde o século IX os bizantinos, que eram cristãos, através de seus postos mais avançados nas costas italianas, Nápoles, Amalfi, Bari e, principalmente, Veneza, comerciaram mais ou menos ativamente com os árabes da Sicília, da África do Norte, do Egito e da Ásia Menor. Em outras regiões sempre se manteve a luta entre cristãos e não-cristãos.

Dentro desse quadro é que se encontram os fatores de transformação, que, despertando aspirações e criando novas condições, irão determinar as características do Estado Moderno. Desde logo se percebe que, no Estado Medieval, a ordem era sempre bastante precária, pela improvisação das chefias, pelo abandono ou pela transformação de padrões tradicionais, pela presença de uma burocracia voraz e quase sempre todo-poderosa, pela constante situação de guerra, e, inevitavelmente, pela própria indefinição das fronteiras políticas. (DALLARI, 1998, p. 28)

Acrescenta-se ainda ao Estado Medieval o feudalismo, marcado pelo fraco desenvolvimento do comércio devido aos conflitos e guerras internas, e pela forte valorização da posse de terra, que permitia com que a população, grande parte em condição de submissão, tirasse sua subsistência. Essa valorização da posse de terra desenvolveu um sistema administrativo e militar ligado à situação patrimonial.

Henri Pirenne ressalta com muita propriedade as decorrências políticas do caráter de civilização rural adotado pela Europa depois das invasões bárbaras. Conjugados os três fatores que acabamos de analisar, o cristianismo, a invasão dos bárbaros e o feudalismo, resulta a caracterização do Estado Medieval, mais como aspiração do que como realidade: um poder superior, exercido pelo Imperador, com uma infinita pluralidade de poderes menores, sem hierarquia definida; uma incontável multiplicidade de ordens jurídicas, compreendendo a ordem imperial, a ordem eclesiástica, o direito das monarquias inferiores, um direito comunal que se desenvolveu extraordinariamente, as ordenações dos feudos e as regras estabelecidas no fim da Idade Média pelas corporações de ofícios. Esse quadro, como é fácil de compreender, era causa e consequência de uma permanente instabilidade política, econômica e social,

gerando uma intensa necessidade de ordem e de autoridade, que seria o germe de criação

do Estado Moderno. (DALLARI, 1998, p. 29)

O Estado Moderno foi determinado a partir das deficiências da sociedade política

medieval. A ampliação das propriedades dos senhores feudais, tanto dos latifúndios quanto de áreas menores, fez com que esses se impusessem e não tolerassem mais as exigências tributárias dos monarcas, que causavam prejuízo à vida econômica e social. Nesse sentido, buscaram a unidade para afirmar um poder soberano, reconhecido como o mais alto de todos dentro de uma delimitação territorial. A documentação para um novo tipo de Estado foi firmada no tratado de paz de Westfália, que data o período de 1659, onde se estabeleceu a soberania, a igualdade jurídica entre os estados, a territorialidade e a não intervenção.

Tais caracterizações e distinções conforme apontadas por Dallari (1998) permitem com que analisemos a formação do Estado, em seus diferentes tipos, ao longo da história da humanidade. Como o próprio autor coloca que existem diferentes concepções e posições do que vem a ser o Estado, em que alguns autores afirmam que ele está presente na origem da humanidade e outros afirmam que ele se constitui para atender determinadas necessidades de grupos sociais, a importância de entender a origem do Estado, sobretudo o Estado Moderno já que ele é condicionante fundamental de caracterização de nossa sociedade atual, é essencial para nos entendermos enquanto parte de um grupo social e buscarmos formas de compreensão e superação desse, caso não seja intuído como adequado e justo para a população, visto que:

A vida em sociedade traz evidentes benefícios ao homem mas, por outro lado, favorece a criação de uma série de limitações que, em certos momentos e em determinados lugares, são de tal modo numerosas e freqüentes que chegam a afetar seriamente a própria liberdade humana. (DALLARI, 1998, p. 8)

A sociedade atual, ajustada a partir de parâmetros de formação do Estado Moderno, promove o Estado como uma “ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo, situado em determinado território” (DALLARI, 1998, p. 44), no qual a ordem jurídica possui uma força material irresistível limitada e regulada pelo direito.

Nessa perspectiva Dallari (1998) afirma a existência de alguns elementos essenciais do Estado, como o governo, que se constitui enquanto um conjunto de funções para que o Estado realize os fins coletivos: o território, enquanto os espaços terrestres, no qual compreende as águas territoriais, o espaço aéreo e o subsolo; e o povo, enquanto elemento humano que compõe o conjunto de cidadãos. A partir dessas ideias e conceitos apresentados entende-se que o Estado Moderno reúne objetivos de carácter fundamental, que são efetivados pelos órgãos estatais, o Poder Legislativo, Poder Executivo e um conjunto de políticas de Estado e de governo, formado por grupos de pessoas convivendo em sociedade e que buscam metas em comum.

É válido pensarmos como esse conjunto de poderes podem se contradizer quando

analisamos a real situação na qual a realidade do nosso país se enquadra. A sociedade capitalista se baseia na propriedade privada dos meios de produção, logo, o Estado por ser uma determinante da sociedade a partir de uma configuração socioeconômica terá como base um conjunto de poderes e instituições que seguem uma ordem capitalista, ou seja, uma ordem que justifica a existência de privilégios sociais, da exploração e da manutenção de desigualdades e preconceitos através dos fundamentos raça, gênero e classe. Tudo isso partindo de uma burocracia subjetivada por hábitos, culturas e aparelhos ideológicos, em que o trabalhador se vale da constituição estatal para se proteger em suas condições materiais e sociais (BARBOSA, 2015).

Neste sentido, salientamos a necessidade de nos atentarmos para a educação, sobretudo o ensino de Geografia enquanto ferramenta de manutenção da ordem estatal, tendo em vista sua condição de transformação do espaço que se vincula ao processo econômico e político de forma multiescalar com o objetivo de formar e qualificar mão de obra para o sustento da classe burguesa.

Como abordamos anteriormente, a Geografia é protagonista no processo de transformação espacial, ao findar seus estudos em categorias e processos que não alteram ou permitem a alteração a realidade vivenciada, de modo a fazer uma alusão a alienação estatal, principalmente dentro do ambiente escolar visto que este é tido como locus de disseminação do saber e de produção do conhecimento, ela reforça o modelo que mantém a dominação de uma classe sobre a outra.

Mesmo com tais contradições, o Estado tem como finalidade propor um ordenamento social e jurídico para obter uma ação harmônica na sociedade, ele prevê assegurar e orientar as manifestações em um sentido que vai de encontro com a preservação e manutenção da liberdade da humanidade. Todavia, Codato e Perissinotto (2001) expressam em sua análise sobre a formação da sociedade de classes a partir das obras de Marx e Engels, que, essencialmente, a concepção marxista rejeita categoricamente a ideia de Estado como agente da “sociedade como um todo” e do “interesse nacional”. Os autores alegam que o “poder executivo do Estado Moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” no qual Engels expressa o Estado como “a força de coesão da sociedade civilizada [...] que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (ENGELS, 1982, p. 199).

Como apresentado, o Estado e a política são determinados pela configuração sócio-econômica da sociedade, sendo assim, o Estado capitalista com todas as suas instituições age a

favor da sociedade capitalista baseada na propriedade privada dos meios de produção.

O Estado que pautamos esta análise (Estado moderno) surge, portanto, como uma lógica para justificar os privilégios sociais, a existência da exploração e a existência do capitalismo, ou seja, o interesse das classes dominantes e exploradoras constitui-se por uma configuração burguesa, que ocorre no lugar e no momento em que surge a divisão da sociedade em classes, opondo exploradores e explorados (LÊNIN, 2019).

A importância de nos atentarmos para a divisão da sociedade em classes nesta discussão se dá devido ao fato de que as diferentes classes que surgem ao longo da história não interrompem necessariamente os processos anteriores, as classes anteriores, como é o caso da sociedade escravista, ainda se perpetuam dentro de uma lógica de dominação e exploração mesmo na sociedade capitalista. Tal como a sociedade brasileira originária da exploração da escravidão continua com suas bases sociais, econômicas, políticas e culturais dirigida pela classe dominante que se estrutura perpetuamente na sociedade escravocrata ainda no tempo presente.

O que representa, portanto, diferentes variações do Estado, todavia em que ambas partem de um modelo de dominação e exploração da população.

Lênin (2019) aborda a questão da divisão da sociedade em classes a partir de um desenvolvimento de todas as sociedades humanas ao longo de milhares de anos. O autor analisa que na sociedade originária, havia uma sociedade sem classes, patriarcal e primitiva; em seguida, uma sociedade escravista, baseada na exploração direta de homens e mulheres sem qualquer constituição ideológica que subtraíram a opressão na qual reinou soberana há dois mil anos em que toda a Europa moderna e “civilizada” passou por essa etapa. Com o processo de colonização todos os outros continentes passaram a constituir parte inegociável desse negócio, ou seja, a colonização como uma realidade era dada por Estados fortes e imperialistas para Estados que vivenciaram, e ainda vivenciam, uma situação de subordinação às vontades imperialistas.

O Estado brasileiro, portanto, é o resultado direto desse processo e não existem muitos trabalhos que apresentem o Estado como condicionante desse processo, pois a própria organização científica está estruturada em bases colonialistas. É importante, pois mostrar que a história é contínua e ininterrupta, apenas muda as formas pela coordenação de sua funcionalidade dentro da lógica capitalista.

Nesse sentido Barbosa (2015) enfatiza em seu trabalho “*Globalização, Neoliberalismo e luta de classes no Brasil (1990-2010)*” a necessidade de pensarmos a superação da compreensão engessada do Estado visto que este, com toda a sua legislação e burocracia, não

se ausenta do trabalhador e fica incrustado em sua memória e na expectativa de suas ações. Essas condições de exploração e dominação do trabalhador a partir da lógica do Estado não são modificadas ao longo da história de forma abrupta, pelo contrário, se adaptam às novas organizações da sociedade.

Percebemos tais adaptações quando relacionamos o Estado escravocrata e suas aproximações com o Estado neoliberal, onde, na tentativa de sobrevivência, ou melhor, de manutenção da classe dominante, já que a classe trabalhadora que luta pela sua sobrevivência para que a outra goze e mantenha seus privilégios, as táticas e estratégias cotidianas provocam de maneira coercitiva, de forma a anular a projetiva do sujeito, um direcionamento que vá de encontro com a exploração em suas mais diversas faces (BARBOSA, 2015).

Barbosa (2015) nos auxilia na compreensão dessa aproximação entre o Estado escravocrata e o Estado neoliberal quando revela que o neoliberalismo constrói exigências para que os sujeitos as cumpram, em troca de condições para sobreviverem, tornando os trabalhadores reféns da sua própria condição de classe.

As operacionalidades das exigências capitalistas edificaram espacialidades que emudecem os movimentos de resistências e incapacitam as revoltas em grandes escalas. Essa operacionalização dos territórios resultou na configuração da espacialidade vinculada diretamente, e sem a mínima cerimônia, as exigências das grandes corporações multinacionais e transnacionais. Essas exigências materializaram-se (como ainda continuam a materializarem-se) no cotidiano de todos, resultando em novas exigências e, portanto, novas experiências. Essa operação da produção, circulação e consumo vinculada às normas que supostamente subtraíram o papel do Estado foi categorizada como neoliberalismo e sua popularização ocorreu via a palavra globalização, que em pouco tempo tornou-se conceito. (BARBOSA, 2015, p. 101)

Historicamente a divisão entre proprietários de escravos, grupo que possuía todos os meios de produção, e as pessoas em condição de escravização, aqueles que trabalhavam e forneciam o trabalho, evoluiu na maioria dos países para a servidão, que tinha como regime principal o feudalismo, mas se torna essencial compreender a partir dos pontos abordados que sociedade brasileira ainda colhe as questões dessa sociedade escravocrata com ampla desigualdade social, política, econômica, militar e tecnológica, ou seja, que o Brasil ainda constitui, fundamentalmente, uma sociedade colonizada e escravocrata no seu sistema econômico, político e cultural.

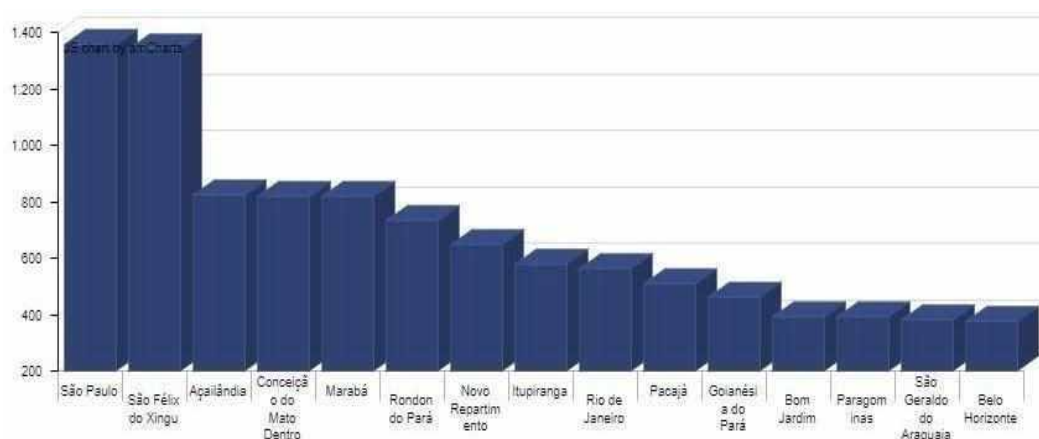
O processo capitalista promove um avanço sem precedente na forma de explorar, mas não abandona o primado escravocrata; assim, todas as instituições que nascem do capitalismo, incluindo, sem dúvida, a escola, são oriundas da direção da escravidão. Diante disso,

compreendemos que as estruturas escravocratas persistem pela orientação da classe dominante e isso coloca toda a classe trabalhadora como oriunda direta desse processo de servidão, mas uma servidão acolhida como trabalho digno pela própria classe trabalhadora. Assim, essa dignidade no trabalho pregada tão bem pelas igrejas e pela escola escondem os fundamentos de opressão e de escravidão de suas próprias existências.

Essas questões oriundas do período escravocrata ainda reforçam todo e qualquer tipo de desigualdade no Brasil e são legitimadas, quando não através do Estado, por mecanismos culturais e comportamentos sociais a favor mesmo que de forma velada, a servidão, a escravidão e a exploração da força de trabalho.

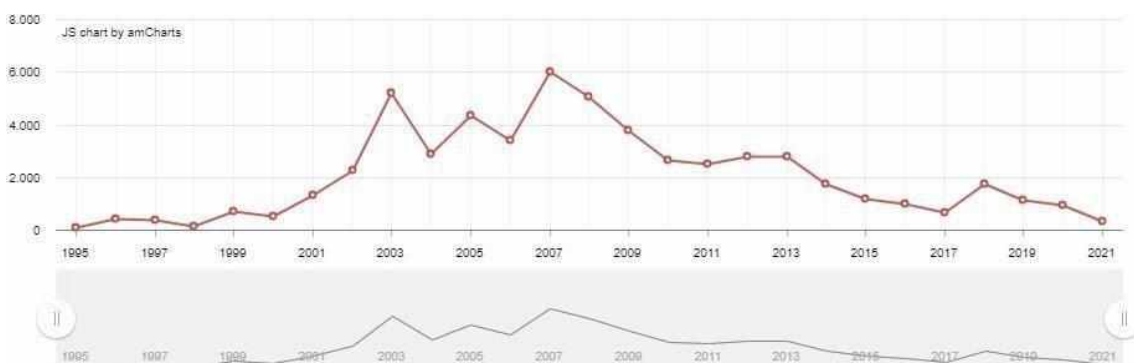
O trabalho análogo a escravidão, que em tese, deveria ter sido abolido pela Lei Áurea em 13 de maio de 1888, não foi abolido justamente pelo fato de que a liberdade das pessoas que foram escravizadas foi construída por uma “falsa” liberdade, como analisa Zeni (2004, p. 227) “[...] à raiz histórica brasileira serve para reforçar o estrago contemporâneo da herança colonial e, por extensão, a persistência da lógica escravista.” Segundo dados do Portal da Inspeção do Trabalho no Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil foram encontrados somente a partir do ano de 1995 um total de 56.021 trabalhadores em condições análogas à de escravo com a fiscalização de 5.684 estabelecimentos, e esses números podem representar apenas uma pequena quantidade de uma situação muito grave e complexa. Para cada dado que temos acesso, a certeza de pessoas que não foram contabilizadas dentro desses números é ainda maior. Esses números simbolizam apenas uma pequena parcela daquilo que foi fiscalizado, na maioria das vezes, através de denúncias.

Figura 01: 15 municípios com mais autos de infração lavrados em todos os anos no Brasil



Fonte: Portal de Inspeção do Trabalho (2021)

Figura 02: quantidade de trabalhadores em condições análogas à trabalho escravo em todos os anos



Fonte: Portal de Inspeção do Trabalho (2021)

A referência em relação à políticas públicas de combate ao trabalho escravo contemporâneo está presente no Código Penal através da Lei nº 10.803/2003 de 11 de dezembro de 2003, que altera o art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940 para estabelecer penas ao crime que se configura condição análoga à de escravo.

Art. 149. Reduzir alguém à condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: Pena reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

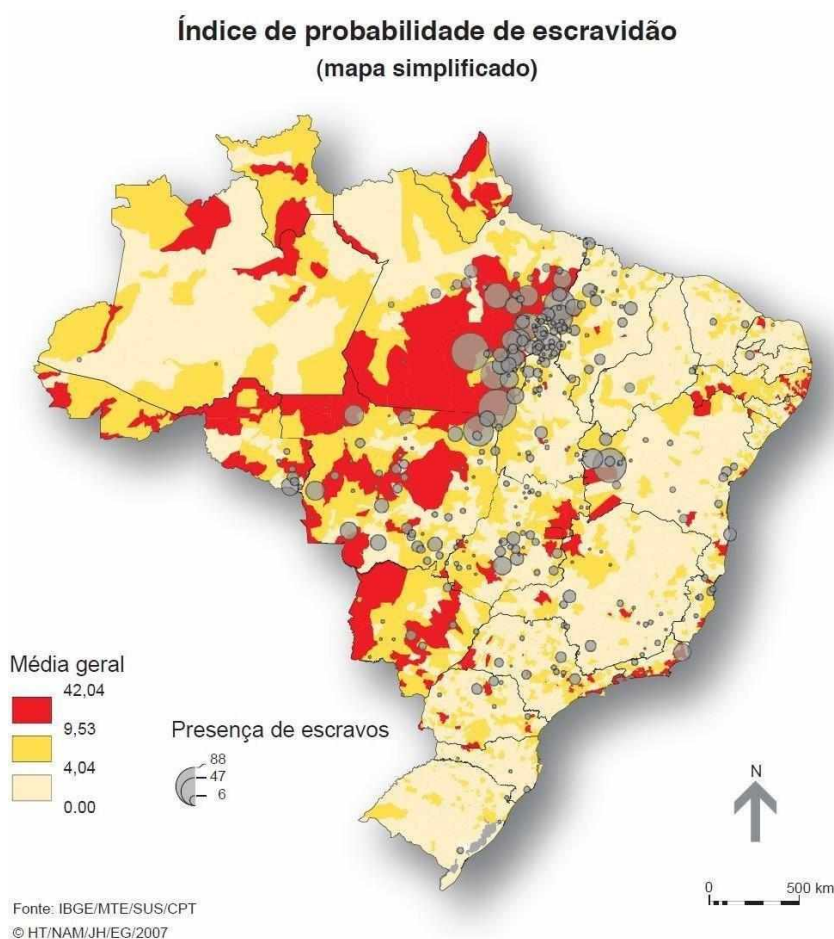
§1º. Nas mesmas penas incorre quem: I - cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho; II - mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho.

§2º. A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido: I - contra criança ou adolescente; II - por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem”. (BRASIL, 2003)

São diversas as formas de cerceamento de liberdade dos trabalhadores e trabalhadoras, e podem variar desde isolamento geográfico até comportamentos ameaçadores dos intermediadores entre o empregador e a pessoa que se encontra em situação de escravidão, conhecidos comumente como “gatos” (GIRARDI, 2014). As pessoas mantidas nessa situação

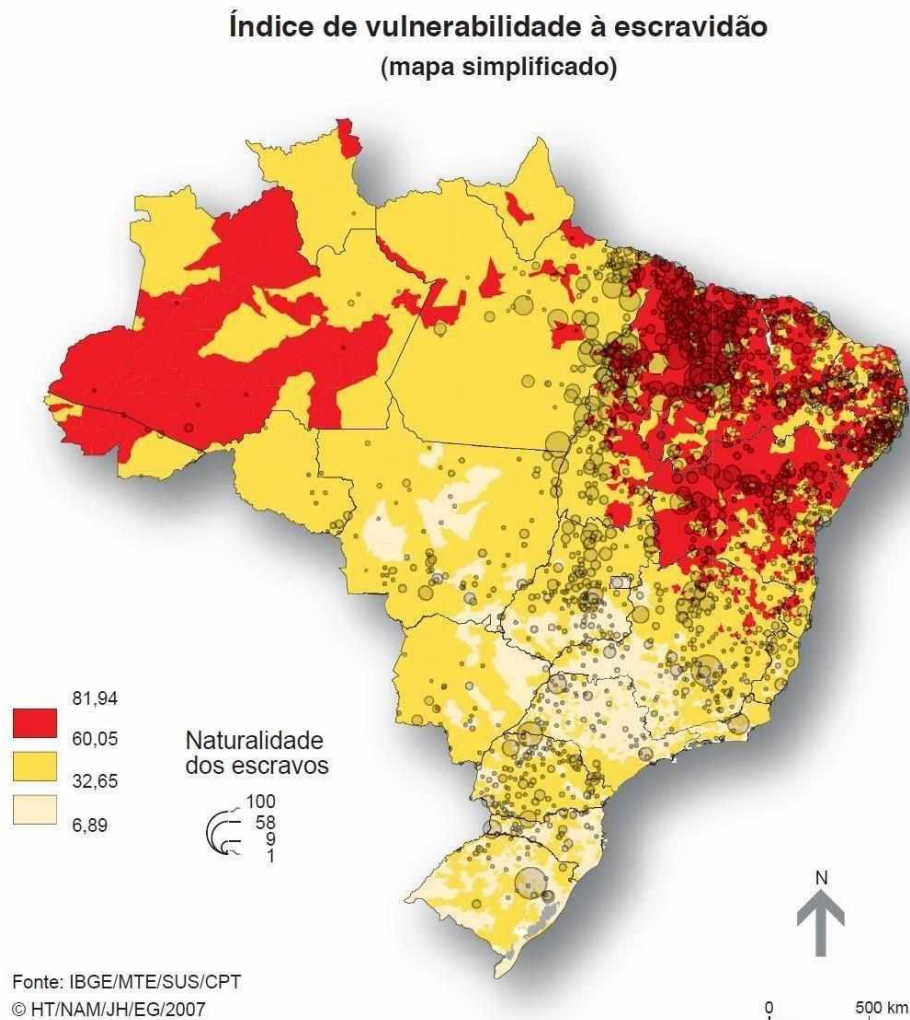
geralmente se encontram em áreas de difícil acesso, com condições degradantes de moradia, alimentação e higiene. Mesmo que predominantemente encontrado em áreas rurais, muitas vezes atrelado às atividades agropecuárias, esses crimes são cometidos também em áreas urbanas principalmente nas atividades de coinfecção e de construção civil. Diante disso, entendemos que a estrutura urbana e rural da sociedade brasileira tem seus fundamentos ainda hoje na sociedade escravocrata transmigra da em sociedade capitalista, mas seus fundamentos ainda são os mesmos e isso atinge diretamente toda a concepção superestrutural da sociedade fundamentando, pelo caminho ideológico explorador, a luta de classes como algo inexistente, mas é o oposto, visto que nosso trabalho parte diretamente da luta de classes como condição para compreender as fragmentações impostas por uma história pouco contada. Trouxemos alguns mapas que nos ajudam a visualizar essas questões:

Figura 03: Mapa do Índice de probabilidade de escravidão



Fonte: GIRARDI, 2014

Figura 04: Mapa do Índice de vulnerabilidade à escravidão

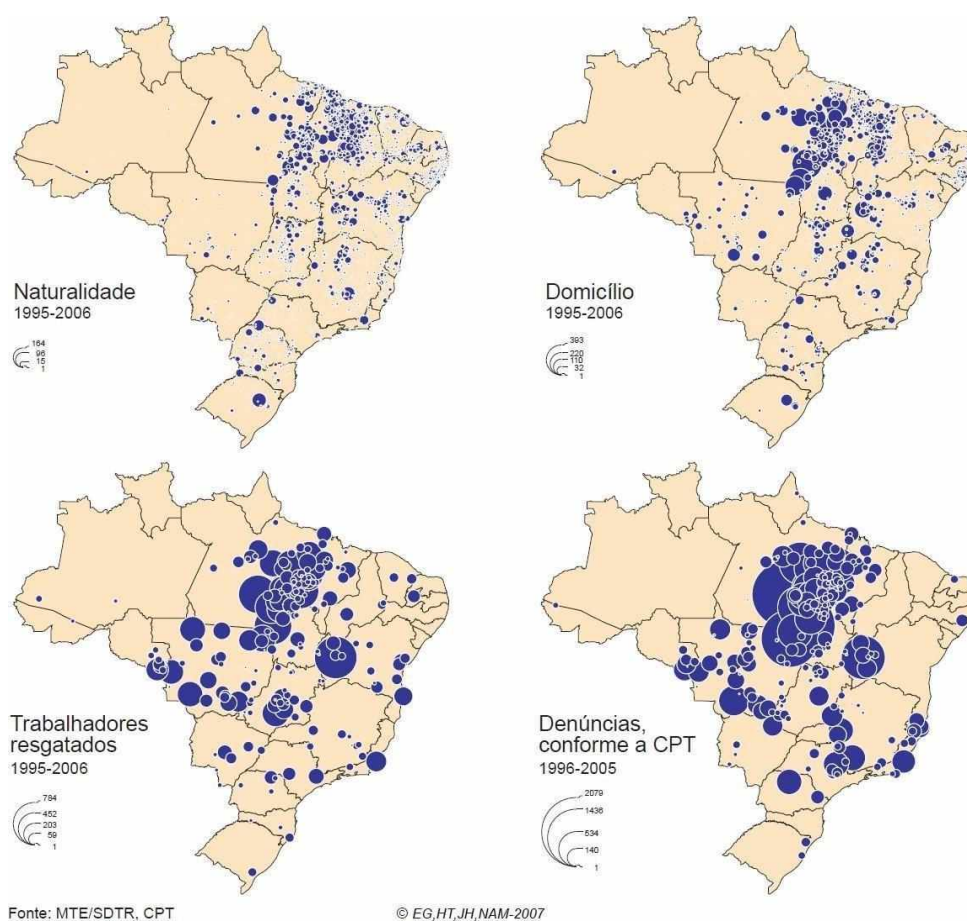


Fonte: GIRARDI, 2014

Os mapas apresentados, dispostos no “*Atlas do Trabalho Escravo no Brasil*”, apresentam o índice de probabilidade de escravidão e de vulnerabilidade à escravidão, que nos permite analisar e interpretar dados e realizar uma média atual de como o trabalho ainda está presente em todo o território. O primeiro mapa, de probabilidade de escravidão, nos apresenta a média sobre a presença de escravos no território brasileiro, e segundo os pesquisadores e autores do Atlas, ele pode, através dos dados apresentados, contribuir para o planejamento governamental frente a esta questão já que norteia quais as regiões que mais possuem trabalho escravo no país. Já o segundo mapa, o de vulnerabilidade à escravidão, aponta para regiões de origem do escravo, o que complementa o primeiro

mapa ao colocar em foco as áreas de ocorrência dessa situação, de forma a deixar ilustrado a urgência de ação e tomada de decisão do poder público frente a prevenção e proteção de grupos sociais expostos ao fenômeno nas regiões de incidência. Outro mapa presente no Atlas que pode complementar a nossa análise é o que revela a naturalidade das pessoas encontradas em condições análogas a escravidão, o domicílio dessas pessoas, os trabalhadores que foram resgatados e as denúncias conforme a Comissão Pastoral da Terra - CPT.

Figura 05 : Mapas da Expressão Territorial do Trabalho Escravo



Fonte: GIRARDI, 2014

Este mapa expressa as dinâmicas do trabalho escravo no território brasileiro, articulada com os movimentos das atividades econômicas presentes sobretudo na fronteira agropecuária. A naturalidade nos permite perceber que mesmo que tais indivíduos sejam provenientes de diversas regiões do país, há uma maior concentração nos estados do Maranhão, Piauí, extremo norte do Tocantins e nordeste do Pará. A relação de domicílio expressa os locais de residência dos trabalhadores após sua libertação, onde somente a partir do ano de 2002 começaram a

receber seguro-desemprego. O terceiro cartograma revela que mesmo os estados mais ricos do país concentram atividades de trabalho escravo e análogo à escravidão. Já o último cartograma aponta os dados de denúncias registrados pela CPT, que se situa em grande maioria no estado do Pará.

Quando pensamos nessa forma de opressão não podemos nos distanciar da escola e seus fundamentos que também operam pela opressão, pela hierarquia e principalmente pelo dogmatismo das ideias. Todo comportamento opressor é ensinado e isso tem que ser realmente analisado a partir de uma lógica anticolonial. Assim, os dados do trabalho escravo hoje nos colocam diante de uma escola que não trata da exploração e opressão como condição de vida da classe trabalhadora. Essa negligência com temas e problemas reais também alcança a Geografia e sua prática escolar:

Também existe uma Geografia ignorada, uma Geografia que precisa ser enterrada todos os dias, uma Geografia dos mortos. Tal Geografia parte de constatações prévias e sem qualquer sentido para aqueles vivem entre os mortos, pois essa Geografia fala da grandeza dos temas e problemas do que merece ser constatado como vivo, menciona paisagens e economia, território e povo, nação e desenvolvimento, mas não trata de coisas simples como o desemprego real materializado nos pais dos alunos e alunas das salas de aula, nem na conta de energia que não pode ser paga, nem na água que precisa ser expropriada pelos trabalhadores e trabalhadoras. Essa Geografia dos mortos precisa realmente ficar enterrada, pois quando começamos a analisar a mesma não encontramos subsídios teóricos dos europeus colonizadores para estimular nossas alunas e alunos para com uma crítica empoderadora de seus pensamentos e ações, em outras palavras, essa educação geográfica é um faz de conta, uma historinha que contam para as crianças entenderem que existe um mundo e para as crianças pobres terem uma ideia que esse mundo nunca pertencerá às mesmas. (BARBOSA, 2020, p. 115).

Um caso que tomou grande proporção nas mídias no ano de 2021 por ser um pacto racista de trabalho análogo à escravidão foi o de Madalena Gordiano, uma mulher negra “adotada” por uma família de pessoas brancas aos 7 anos de idade após pedir comida para essa respectiva família. Ao “adotar” Madalena proibiram que ela frequentasse a escola e a submeteram a serviços domésticos durante o período de 40 anos. Aos 46 anos Madalena foi resgatada no dia 27 de novembro de 2020 e relatou a violência sofrida por parte da família, que não só retirou sua liberdade e utilizou sua força de trabalho como fonte de renda, como também obrigaram ela a se casar com um ex militar de 78 anos, e assim que este faleceu, extorquiram a pensão que seria por direito de Madalena. (EL PAÍS, 2021). Um outro caso de denúncia de situação a trabalho análogo à escravidão foi o de Marcelo Palmério, empresário e antigo reitor da Universidade de Uberaba - UNIUBE, condenado a 9 anos de prisão e ao pagamento de multa no valor de 8,2 milhões de reais pelo crime de trabalho análogo à escravidão e falsidade

ideológica. O criminoso possuía empresas de florestamento, reflorestamento, extração e comércio de madeira no município de Catalão - Goiás, e de acordo com o jornal online G1 (2014) foram encontrados 118 trabalhadores em suas propriedades que viviam em condições similares às de escravos, já que eram alojados em casas precárias, não tinham acesso a instalações sanitárias, alimentação e nem a água para sobreviverem.

Além disso, conforme o parecer, o empresário, no período entre 1996 e 2009, falsificou informações para criar 20 empresas em nome de alguns funcionários junto a Junta Comercial do Estado de Goiás. A intenção, neste caso, era contratar os servidores como autônomos, para que não fosse necessário pagar a eles qualquer tipo de direito trabalhista. (G1, 2014)

Os dados apresentados revelam, como proferia o professor Florestan Fernandes, que a modernidade é um finíssimo verniz no qual a velha realidade se esconde. Um país de extrema desigualdade como o Brasil passou a reconhecer a existência do trabalho escravo somente a partir da década de 1990. Este fato revela o quão nosso país descentraliza de suas discussões e tomadas de decisões políticas governamentais que vão de encontro a libertação da população submetida a situações de trabalho escravo.

A análise de Lênin (2019) sobre a divisão da sociedade em classes, o autor ainda afirma que aqueles que possuíam as pessoas escravizadas, os denominados senhores de escravos, consideravam tais pessoas como sua propriedade, como um objeto que pertencia integralmente ao proprietário. Em relação ao servo, camponês do feudo, este não era tido como um objeto de propriedade, mas subsiste a opressão de classe e a dependência. Essa relação entre servidão e a escravatura não possui grandes diferenças, visto que em ambos os regimes a exploração, a submissão e a violência eram tidas como formas de manutenção para aqueles que desfrutavam da força de trabalho de pessoas escravizadas e servas.

Com o desenvolvimento do comércio, do mercado mundial e da circulação monetária surgiu a classe² burguesa.

Da mercadoria, a troca de mercadorias e o aparecimento do poder do dinheiro, surgiu o poder do capital. Durante o século XVIII, ou por melhor dizer, desde os fins do século XVIII e durante o século XIX, explodiram revoluções em todo o mundo. O feudalismo foi abolido em todos os países da Europa Ocidental. A Rússia foi o derradeiro país onde isto aconteceu. Em 1861, produziu-se também na Rússia uma mudança radical, como consequência disso, uma forma de sociedade foi substituída por outra: o feudalismo foi substituído pelo capitalismo, sob o qual continuou a existir a divisão em classes, bem como diversas heranças e sobrevivências do regime de servidão,

² Cabe a ressalva de que tais regimes, o regime escravista e o servil, não cessaram nem ocorreram de forma linear ao longo da história mesmo com o surgimento da classe burguesa, como foi citado a partir dos exemplos de situação análoga à de escravo no Brasil contemporâneo. A contextualização aqui referida segue as ideias e a linearidade de raciocínio apresentada por Lênin (2019), que para explanar sobre o surgimento da divisão da sociedade em classes estabelece tal raciocínio, deixando de forma mais nítida e simplificada a visualização do surgimento do Estado burguês.

mas fundamentalmente a divisão em classes assumiu uma forma diferente.
(LÊNIN, 2019, p. 352)

Como o próprio autor afirma, os donos do capital, os donos da terra e os donos das fábricas constituíram e continuam a constituir uma minoria insignificante, todavia, que continua a governar totalmente o trabalho do povo. Essa forma de governo da minoria burguesa, que oprime e explora os trabalhadores com a venda da sua força de trabalho, tem o Estado como sustentáculo, ou melhor, utiliza o Estado como ferramenta para sua manutenção e legitimação. Assim o Estado, do ponto de vista da divisão da sociedade em classes, surge e assegura que tal divisão contribua para a preservação da classe exploradora. Essa constituição exploratória não é interrompida pela escola, ao contrário, a escola precisa fortalecer essas bases e constituir as mesmas como direção inquestionável.

1.2. A ESCOLA NO ESTADO BRASILEIRO: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE

O Estado se configura como agente da classe burguesa e atua, sob os moldes de princípios para a constituição de uma democracia burguesa. Todas as instituições do Estado e reguladas pelo mesmo são oriundas dos processos históricos capitalistas, logo não existe instituição estruturada em outros moldes. Toda a educação brasileira é resultada diretamente desse processo produtivo capitalista, com isso toda forma e conteúdo da educação busca um sentido existencial para canalizar as vontades do Estado.

Nesses tempos de pandemia as diferenças sociais apresentaram os agravamentos na educação brasileira, visto que os problemas não foram apenas referentes ao acesso às tecnologias para a promoção do processo ensino-aprendizagem, pois parte considerável das alunas e alunos brasileiros sentiram falta da escola como lócus de sobrevivência. A escola brasileira, portanto, em tempos de não pandemia era o porto-seguro de milhões de alunos e alunas, pois na mesma existia segurança (em sua maioria), alimentação e condições mínimas de dignidade.

Com a pandemia houve uma construção da educação brasileira nas casas, ou seja, a educação deslocou-se da escola para as casas das pessoas e com isso revelou inúmeros problemas estruturais e que apenas reforçam as desigualdades. O governo federal não mostrou para a educação um plano adequado e nem constituiu um caminho de segurança alimentar, física e psicológica para as crianças em suas casas.

Deste modo, a educação no Brasil em tempos de pandemia mostrou toda a sua perversidade construída historicamente. E por isso é fundamental entender o processo histórico

e o Estado na sua configuração burguesa.

A necessidade de compreendermos este processo se coloca justamente em entender a relação que molda e solidifica nossas ações através de um conjunto de aparatos como a legislação, a execução, o poderio militar e as mais diversas formas coercitivas. Não distante desse conjunto de ações, pelo contrário, extremamente próxima, encontramos a escola enquanto uma dessas ferramentas de manutenção de classe.

A escola, que em tese consiste em uma estrutura, ou melhor dizendo, em um ambiente no qual indivíduos trocam informações, professores e professoras repassam seus conhecimentos através de métodos de ensino e proporcionam às estudantes experiências que potencializam seus respectivos saberes, e em que o conjunto de profissionais da coordenação pedagógica atua para o pleno desenvolvimento deste ambiente, na realidade, não o é.

Em nossa busca para o encontro da verdade, em nossa procura através do método materialista histórico dialético que nos proporcionará esse exercício de encontro com a realidade, é de extrema e fundamental importância que enxerguemos a escola como mais uma das ferramentas de manutenção de classes. A escola, o ambiente escolar, que teria em sua essência a capacidade de promover saberes e uma libertação de pensamento dos alunos na realidade se configura como o oposto, um ambiente de aprisionamento dos saberes, e isso tanto para os alunos como para o corpo docente.

Se pensarmos em termos de estrutura, a escola não poderia fugir às regras de um país que perpetua o legado da colonização e da escravidão e que ao invés de contrapor à dominação, promove esta agora para associação da classe burguesa, assim, entendemos que se trata de um país que segue os domínios e demarcações imperialistas. A colonização e a dominação de uma classe sobre a outra nunca fugirão dos moldes do nosso país, e a maneira mais fácil de tentarmos nos livrar minimamente deste processo ou elaborarmos práticas que vão contra este ideal é enxergarmos que ele é real, que ele está estruturado e enraizado em nossa construção física e psíquica. A dominação e exploração é parte da construção do brasileiro e da brasileira, e com ela, todas as suas formas de violência, diferenciação e perpetuação da exploração de classes, raça e de gênero.

Ao posicionar que a escola e o ensino atuam como agentes de manutenção da classe burguesa por intermédio do Estado não queremos entrar na dicotomia que prevalece no senso comum de que para a esquerda “o Estado atua em favor do capitalismo” e para a direita que “o Estado gera muitos benefícios para a classe trabalhadora, portanto é preciso regrá-los”.

O Estado, aqui questionado, é um Estado que age em favor do capitalismo em todos os aspectos já que foi moldado para atender as demandas desse sistema, um Estado que toda sua

estrutura é mantida por formas capitalistas onde através dessa acumulação de um conjunto de mercadorias pode ser administrado, portanto, regido e mantido. E essa defesa de um Estado que age a favor do capitalismo e sem a admissão de outras questões advém justamente por que tal é fundado sobre este pensamento, e também porque é notável as disparidades quando falamos das diferenças de acesso a mercadorias a classe trabalhadora e aos detentores dos meios de produção

Quando os detentores dos meios de produção afirmam através de um discurso meritocrático que o Estado garante muitos direitos e benefícios a classe trabalhadora percebemos a insensatez de uma classe que goza de privilégios e não quer de forma alguma, que a equidade se promova, que os benefícios, mesmo que sejam mínimos a uma parcela da população não chegue nem alcance todas e todos os indivíduos.

Quando a classe trabalhadora não enxerga o Estado como um grande aliado do capital, o que se promove através de um senso comum de Estado no qual a escola tem um papel influente de disseminação de informação, trabalhadores perdem seus direitos e sobretudo perdem a força de pela coletividade para gerarem uma revolução que encerre com os ideais de uma classe que goze de plenos direitos e privilégios em função de outra que na maioria das vezes não possui uma mínima infraestrutura. Quando se fala em direitos da classe trabalhadora falamos em condições de vida para sua manutenção, não de excesso de ganhos através de mercadoria, mas de formas desta classe ter acesso a moradia, a saúde, alimentação, infraestrutura e educação de maneira minimamente digna, o que não acontece.

Este processo de compreender o Estado a escola possui um papel fundamental, porque ela é mantida e gerenciada por tal instância, assim, como pensarmos uma escola que não atende aos desígnios do capital e promove a exploração da classe trabalhadora se toda a estrutura de ensino se rege por um Estado de direito capitalista?

Ao falarmos de Escola estamos entrando numa temática na qual todas e todos já tem um prévio e breve conhecimento, e conhecimento não apenas no sentido entender o papel da escola, mas as vivências adquiridas e somadas ao longo dos anos e de experiências que foram de fundamental importância para a nossa construção, sendo assim, temos o mínimo conhecimento sobre o papel da escola e da educação e como esta pode influenciar o nosso processo de vida. Segundo os dados do Projeto Colabora, um importante portal que emite dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, e apresenta críticas num sentido amplo e de fácil acesso, no ano de 2019 foi registrado que 28,2% da população brasileira não têm acesso à educação, e neste grupo, estão inclusas crianças de 6 a 14 anos que não frequentaram a escola e pessoas de 15 anos ou mais que não têm o ensino fundamental completo.

A importância de evidenciarmos tais dados que mesmo que estejam reduzindo ao passar dos anos no Brasil, mas ainda expressam uma ampla desigualdade no acesso à educação está no fato de que, ao falarmos de escola e de sabermos o que esta representa, uma expressiva parte da população não tem este conhecimento básico, o que é de extrema preocupação, pois significa que não tem acesso ao mínimo de conhecimento resultando em uma alta taxa de analfabetismo, o que pode interferir na busca por melhores qualidades de vida como na procura por emprego, na falta de autonomia da pessoa, entre outros diversos fatores que são prejudiciais a uma pessoa não letrada.

Apesar de ser garantida pela Constituição Brasileira de 1988, a educação não é de amplo e igual acesso a parte expressiva da população brasileira, visto que grande parcela dessas pessoas que não estão inseridas no ambiente escolar, sobretudo em regiões estranguladas economicamente estão trabalhando, inclusive crianças, que ajudam na economia doméstica. Essa “ajuda” precisa ser evidenciada como a forma mais cruel de conduzir o destino de milhões de crianças e a escola não tem papel formativo para combater esse problema estrutural, pois a escola indica um caminho de organização para que essas crianças possam minimamente terem um conforto, mas as condições reais de luta não são jamais apresentadas.

Para além deste fator não são todas as escolas do país que estão em locais de fácil acesso aos estudantes, não são todas que possuem condições e estrutura o suficiente para dar conta da demanda dos estudantes, e, além desses e de diversos outros fatores que estão associados a falta de infraestrutura básica no ambiente escolar, nem sempre a escola é vista como um ambiente libertador e de efetividade de ensino para grande parte dos estudantes.

Como afirma Almeida (2019) nem sempre a escola e o conhecimento gerado neste ambiente funcionam como um conhecimento libertador e emancipatório, visto que a maioria dos professores e professoras, sobretudo de escolas públicas também tiveram ao longo de seus estudos uma defasagem em relação a crítica estrutural do processo escolar pois vivenciaram tanto no ensino básico quanto no ensino superior todo este processo.

Quando este autor trabalha com a falta de libertação dentro das escolas está falando sobretudo do racismo que está estruturado em nossa sociedade, a referente a esta questão, podemos incluir os outros diversos componentes da sociedade como a falta de informação e de estruturação do conhecimento em relação a questão racial, a questão de gênero e de classe.

Abordar tais temáticas em sala de aula é um desafio no qual é nossa primazia função enquanto formadores e formadoras de conhecimento colocar como evidentes questões que compõem o nosso país e que devem ser discutidas de forma ampla, didática e associativa no ambiente escolar, e estas questões não estão colocadas como componentes nas bases

educacionais justamente porque denunciam um Estado e um país que preza pela desigualdade como manutenção da classe burguesa.

Se denunciarmos e apontamos a questão de raça no país em sala de aula, evidenciaremos um Brasil configurado e moldado em um sistema que escravizou pessoas e em seguida justificou essa escravização marginalizando a população negra do país reforçando os estereótipos de um falso cientificismo que conotava de forma extremamente violenta uma ideia de inferioridade. Se denunciarmos a questão de gênero, conseguimos evidenciar a misoginia e o machismo presente na sociedade que inferioriza, desqualifica e abusa das mais diversas formas da mulher. Se entrarmos na questão de classe, conseguimos mostrar para os e as estudantes a realidade do nosso país as desigualdades enfrentadas, retirando deles a culpa imposta pela meritocracia e construindo um senso de coletividade que vai contra os ideais de individualidade promulgados.

E a escola e o processo de ensino e aprendizagem, justamente por se solidificarem em medidas, leis, planos de ensino, diretrizes educacionais e projetos de educação promovidos e instaurados por um Estado burguês, não conseguem fugir a essa regra.

Outras formas de evidenciarmos o papel do Estado na construção de uma escola que segue as medidas estatais está nos planos das reformas da educação.

Este reformismo do Estado nos planos e na conjuntura educacional faz parte de mais uma da série de reformas que o Estado propõe quando prevê um plano de alteração do que já está previamente estabelecido. Um exemplo recente que temos dentro do campo da educação é a “nova” Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), instrumento chave para a sanção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Esta reforma protagonizou um grande embate das últimas décadas entre o Estado e profissionais da educação, como professores e professoras e o corpo pedagógico, justamente por ser um conjunto de medidas que altera a legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Esta medida foi proposta num contexto de crises políticas, sociais e econômicas no Brasil, quando o pedido de “afastamento temporário” da ex-presidente Dilma Rousseff foi aceito pelo Senado Federal resultando num processo de impeachment, no qual sua substituição foi feita pelo ex-presidente Michel Temer.

O governo Temer que gestou a chamada reforma do ensino médio é o mesmo que utilizou recursos questionáveis para aprovar a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como teto do fim do mundo, que limita gastos de educação, saúde e assistência social nos 20 anos subsequentes a sua aprovação aos limites da inflação, trazendo como consequência a redução brutal de investimentos nestas áreas, representando uma desvinculação da utilização

de recursos até então garantidos por lei. Nesse mesmo contexto, aprovou a Lei 13.429/17, que permite a terceirização irrestrita do trabalho mesmo com os indicativos de pesquisas que demonstram que os terceirizados trabalham por mais tempo, ganham menos e se acidentam mais, oficializando a precarização das relações de trabalho. (ABRANTES, 2018, p. 128)

Dentre o conjunto de medidas propostas pela Reforma do Ensino Médio, algumas que tiveram uma ampla discussão foram a integralização do ensino médio, o que inicialmente parece uma proposta louvável.

Art. 1o - O art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: § 1o A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Todavia que nos faz questionar e criticar a forma como tal medida poderia ser colocada em prática visto que os gastos para manutenção do sistema de ensino seriam reduzidos enquanto a carga horária de funcionamento das escolas quase dobraria, prejudicando o conjunto de estudantes e de todos aqueles que trabalham nas escolas e que precisam de tempo para planejamento de aulas, de atividades, de construção de conhecimento, de correção de avaliações, entre outros processos que demandam tempo além do conjunto de burocracias que devem ser prestadas aos estados e municípios, ou seja, faltaria recursos humanos e condições de trabalho para a devida integralização em tempo integral.

Outra questão discutida na Reforma do Ensino Médio foi a das disciplinas de cunho obrigatório, e as disciplinas por itinerários formativos. No qual as disciplinas de caráter obrigatório seguindo esta nova reforma seriam apenas Língua Portuguesa e Matemática e os componentes seriam às áreas de linguagens, matemática e ciências da natureza com suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional.

Neste ponto foram geradas uma gama de discussões no que se refere à disposição das respectivas áreas do conhecimento em função do pleno desenvolvimento do estudante. Visto que os estudantes já possuem comprometimentos e defasagens dos conteúdos, separar e não permitir que eles tivessem um amplo acesso ao conhecimento proporcionado em cada uma das áreas e suas respectivas disciplinas cada qual com seus objetos de estudo específicos iriam contra uma proposta de conhecimento para formação humana, intelectual e crítica.

Essa proposta remonta um ideal neoliberal do Estado, que impõe através de “reformas que beneficiam a população” reformas que vão de encontro ao estudante apenas para sua formação no mercado de trabalho, ou seja, formação de mão de obra, na qual o foco seria que

os estudantes aprendessem a ler e fazer contas e se especializar em alguma área do conhecimento para além dos cursos técnicos.

Esta postura deve ser analisada, questionada e criticada pois é nítido o compromisso do Estado em atender aos anseios da classe burguesa, de oferecer à classe trabalhadora uma formação especializada para o mercado de trabalho retirando dela sua base que vai de encontro a um compromisso intelectual mais crítico para se pensar e repensar a sociedade.

Percebe-se como a reforma que o Estado propõe dentro do eixo educacional alternativas que vão de encontro com as medidas em favor do capitalismo. Este exemplo de reforma apresentada é apenas mais uma do grande conjunto de propostas adotadas pelo Estado. Vale ressaltar, que para a classe trabalhadora, para o proletariado, não serão reformas dentro do Estado que vão permitir uma alteração dos padrões e mudanças de vida. As reformas, mesmo que tenham um teor com enfoque em benefícios do proletariado, ainda manterão suas alianças com a classe burguesa, assim, manterão as desigualdades sociais e os privilégios daqueles que já o têm.

CAPÍTULO 2 - O NEOLIBERALISMO E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO E NA GEOGRAFIA

*“Até quando suportar?
Sustentar essa grande mentira.
Pois é, a verdade é indigesta,
Quem sustenta essa festa é o suor da tua testa.”
El Efecto, 2018.*

No primeiro capítulo deste trabalho abordamos algumas indagações que são essenciais para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio contidos neste segundo capítulo. Foram analisadas e discutidas as questões que envolvem o Estado, que o caracterizam e o afirmam como principal agente da burguesia. Além disso, discutimos como a escola, enquanto instituição fundamental para a perpetuação do Estado, pode ser uma das ferramentas que dá sustentação para a burguesia quando essa precisa ditar as regras a serem seguidas pela classe trabalhadora.

Oras ganhando um tom de protagonismo, ou até mesmo atuando como um exímio coadjuvante, o Estado molda, solidifica e rege o pensamento e a construção de conhecimento e consequentemente construção de sociedade. Se achamos por poucos instantes que somos alheios a uma objetificação massiva, estamos completamente enganados ao ponto de que ao fugirmos a regra, não há como sobreviver dignamente. E mesmo se a seguimos, as formas dignas de se sobrevivência se apresentam como privilégios.

Para exemplificar tal afirmação, vemos trabalhadores que se desdobram e transformam toda sua energia em força de trabalho, na qual a disparidade da mais-valia irá transformar o salário em uma quantia que mal paga as contas, mal cobre os gastos com o básico para a sobrevivência de um indivíduos ou de uma família. As despesas com água, energia, imóvel, transporte, e alimentação não se apresentam de qualidade para a maioria dos trabalhadores e trabalhadoras no mundo. E se estamos falando a nível de Brasil, é nítido que o trabalhador com salário mínimo, como no dito popular, “realiza alguns milagres”.

(...) a fome está aumentando em quase todas as sub-regiões da África, tendo a prevalência de subnutrição atingido prevalência de 22,8% na África Subsaariana e, em menor grau, na América Latina e no Sudoeste Asiático em 2018. Também mais de dois bilhões de pessoas, principalmente em países de baixa e média renda, não têm acesso regular a alimentos seguros, nutritivos e suficientes. Mas o acesso irregular também é um desafio para os países de alta renda, incluindo 8% da população na América do Norte e na Europa.

No Brasil, a desnutrição alcançou até 5,2 milhões de brasileiros no triênio 2015-2017. (...) A baixa ingestão de micronutrientes como ferro, cálcio e vitaminas A e D, doenças carenciais conhecidas como “fome oculta” desde os estudos de Josué de Castro nos anos 40, do século passado, permanecem sendo

importantes problemas nutricionais no país. Essa condição traz sérias implicações para a saúde e o desenvolvimento físico e cognitivo, com efeitos diretos na qualidade de vida das pessoas; (...) Nessa pandemia, famílias e populações, em contextos de vulnerabilidade social, podem apresentar maior vulnerabilidade à Covid-19 por conta da desigualdade social presente, sobretudo, entre pessoas de baixa renda – os desempregados e aqueles na informalidade, que necessitam complementar renda, ainda que estejam em programa temporário de transferência de renda. Tais condições de vulnerabilidade podem ser mais danosas nas comunidades formadas por famílias que vivem em único cômodo doméstico e com compartilhamentos de materiais de higiene pessoal. Gera-se, portanto, necessidade de superar os desafios em torno das medidas efetivas para a redução da incidência de COVID-19. (RIBEIRO-SILVA, 2020, p. 3421-3430).

Essa relação de trabalho, que se mostra insuficiente para manutenção da vida, é analisada por Enguita (1989) e apontada como atividade regular, sem interrupções, intensa e carente de satisfações intrínsecas. Uma atividade regular que se torna desgastante à medida que o contentamento do trabalhador nunca ocorre, já que a cobrança nunca se esgota. As metas quando atingidas são comemoradas por instantes, até que outra apareça para alertar que o suficiente não possui limites.

O único limite aparece quando não nos vemos controlando nosso próprio corpo, nossa própria mente, nossa própria imaginação. Somos barrados pelas cobranças, já que em absolutamente todos os aspectos de nossa vida, se demanda o trabalho. Para comer, é necessário alguém que esteja por trás do processo de produção do alimento, e também, se faz necessário a venda do nosso próprio trabalho para comprarmos esse alimento. Para termos acesso a água, luz, recursos básicos e elementos necessários da nossa vida cotidiana se demanda trabalho, pois necessitamos de indivíduos que vendem sua força de trabalho para atuar em todos os processos que envolvem a produção e o abastecimento de água e de energia elétrica e, mesmo assim, nem todos possuem acesso.

Podemos exemplificar essa questão quando analisamos os casos de alguns trabalhadores que atuam na construção de usinas hidrelétricas. Quando observamos usinas hidrelétricas tais como a Usina Hidrelétrica de Jirau, localizada no município de Jaci Paraná - Rondônia, abastecida pelo Rio Madeira, enxergamos uma obra exuberante, que promete um alto nível de abastecimento para a região e para o país. Percebemos que para a construção dessa obra inúmeros governadores, deputados, e um conjunto de políticos que seriam beneficiados com o lucro da usina e com o investimento do governo, defendiam o empreendimento num contexto de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, onde a Amazônia se consolidava como fronteira hidroenergética nacional. Todavia, encontramos também uma série de trabalhadores que saíram de suas cidades para trabalhar na construção da obra, sobretudo aqueles que migraram da região

nordeste do país; trabalhadores que moraram por meses em alojamentos que não dispunham de uma estrutura adequada; ficaram por meses sem receber salário; não possuíam salubridade e estavam inseridos em situações de precarização e superexploração; além de situações de risco nas quais 8 trabalhadores foram mortos por acidentes na construção. Segundo Alves e Junior (2018).

(...) na exploração da força de trabalho pelo capital que buscamos avançar na reflexão e desnudar as condições laborais encontradas em Jirau. Tais condições ficam mais precarizadas à medida que as formas manipulatórias de exploração se desenvolvem, com destaque para os mecanismos de extração de mais trabalho, via processos de expansão da jornada, intensificação da produção, subcontratação, terceirização, aumento dos coeficientes de produtividade e metas de produção. Além dessas formas de controle nos canteiros de obras, há também a expansão para a esfera da vida da reprodução do trabalho, impactadas pelo cotidiano em alojamentos insalubres, alimentação insuficiente, coerção, vigilância, assédio etc. (ALVES e JUNIOR, 2018, p.39)

Como os autores relatam, o destrutivismo do capital sobrepõe o lucro à vida de homens e mulheres. Nunca faltará mão de obra excedente e uma fila imensa de pessoas que arriscam a própria vida em uma realidade que não limita a acumulação de capital.

Trabalhamos e nos desgastamos no processo produtivo para que a nossa classe, a classe trabalhadora, tenha recursos limitados para sua sobrevivência e seja questionada quando tenha acesso ao que a elite econômica possui.

Em sua maioria, os trabalhadores de hoje não contam com a capacidade de controlar e determinar por si mesmos seu processo de trabalho. Os trabalhadores assalariados, que são a maior parte da população chamada "economicamente ativa" - da qual um claro viés sexista exclui as mulheres que realizam apenas tarefas domésticas, e conseqüentemente são classificadas como inativas -, veem-se inseridos em organizações produtivas com uma divisão do trabalho mais ou menos desenvolvida para cuja conformação não se contou nem se contará com eles. (ENGUIA, 1989, p.9)

A escola e sua estrutura não se distanciam desse processo. A educação, promulgada como recurso básico do nosso entendimento de humanidade, transforma algo que era para ser uma forma de possibilitar a construção de conhecimento, em uma estrutura que demanda trabalho, que forma trabalhadora e que se esgota a partir do momento em que seu alvo é tornar o conhecimento uma mercadoria. Ou seja, a escola colabora para que esse processo de exploração por meio do trabalho continue existindo.

O trabalho, inserido em todos os processos de produção, de consumo, de distribuição e de acumulação, de formas desiguais e variadas, rege a nossa sociedade para atuar em uma perspectiva: a da compra de mercadorias. Assim, nos tornamos vítimas de nosso etnocentrismo,

como dito pelas palavras de Enguita (1989), ao julgar e discriminar outras culturas e outras formas de gerenciamento e manutenção da vida ao passo que nossa limitada experiência histórica omite a ideia de possibilidade, onde não há espaço para imaginar que a vida possa ser de outra forma. A liberdade é o auge do desejo dos indivíduos de nossa sociedade. Mas essa mesma liberdade se finda em uma relação de independência financeira e poder de compra. E a instituição escolar, não nos permite incorporar novas formas de pensamento ou construção de conhecimento, apenas reforçar o que foi dito, reproduzir o que foi realizado.

Seria de maior importância e relevância para a compreensão desse processo, do processo de entendimento de classe, de sociedade e de questionamento das formas econômicas, políticas e conseqüentemente culturais, que um aluno de ensino médio tivesse como base, dentro da perspectiva geográfica, um foco maior nos estudos sobre o continente Africano, que diz mais sobre o Brasil, do que sobre a grandiosa potência econômica que os Estados Unidos se tornou. Que a base ensinada permitisse com que o aluno entendesse que para que um país tenha o cargo de potência econômica, inúmeros outros países que hoje são caracterizados como emergentes ou subdesenvolvidos, tiveram seus recursos naturais e principalmente a mão de obra de sua sociedade explorados.

O trabalho colonizou, neocolonizou e continua colonizando. Seria fundamental que os estudantes enxergassem partindo dessas premissas, para entenderem suas condições de classe e pensarem em alternativas. Todavia, os próprios professores de Geografia foram ensinados a partir de bases européias, sob a ótica da Geografia dos colonizadores e não da Geografia dos colonizados, que viveram e vivem a espacialidade de formas extremamente distintas.

Ao tentarmos quebrar ou sair um pouco das formas designadas pelo Estado, da ordem estabelecida e dos parâmetros que devem ser seguidos, nos deparamos com a dúvida, com as diretrizes traduzidas em cartilhas colonizadoras ou neocolonizadoras e também com a incerteza de estarmos fazendo o certo. A dúvida sobre a tentativa de “construir um conhecimento revolucionário” persiste, afinal, nos vestibulares e no mercado de trabalho os Estados Unidos aparece como a terra dos sonhos, idealizada e desejada por todos, enquanto o continente Africano ainda é confundido com um país.

Esse modelo de educação que visa o trabalho e vive para a permanência do trabalho, é tido e incorporado como o correto, como único e que não possui desvios. Tal modelo emprega mudanças radicais nas funções e características do trabalho e de seu lugar na vida das pessoas.

O capitalismo e a industrialização trouxeram consigo um enorme aumento da riqueza e empurraram as fronteiras da humanidade em direção a limites que

antes seriam inimagináveis, mas seu balanço global está longe de ser inequivocamente positivo. (ENGUIITA, 1989, p.5)

Ao compreendermos que o capitalismo, enquanto sistema econômico vigente baseia sua manutenção na **exploração**, é de suma importância, que, por sermos os indivíduos atuantes nesse processo, identifiquemos a exploração no decorrer de nossa vida, de nossa sociedade, de nossa comunidade e sistema. O fato de empurrar as fronteiras da humanidade aos limites revela-se nas macro e micro escalas que polarizam a riqueza e a pobreza. E a riqueza, desejada pelo seu grau de idealização, é intangível à maioria.

Ela vira o alvo da satisfação, o anseio pelo qual justificamos nossas relações baseadas em méritos e também um permanente descontentamento por não atingirmos o sucesso. E o inatingível pode ser o sonho de pertencer a elite econômica, ou “simplesmente” possuir uma moradia, acesso a alimentação de qualidade, saúde, lazer.

A naturalidade com que o descontentamento, a “autoculpabilização” como nas palavras de Enguita (1989), o desgaste e a competição se apresentam, é o fato preocupante que nos cega para sequer imaginarmos possibilidades e alternativas que rompam com esses aspectos. O grau como o capitalismo articula e nos torna vítimas, ou melhor dizendo, marionetes de sua ordem, solidifica as cordas que nos movem, que nos fazem pensar e atuar. Seria inalcançável uma forma de cortar essas amarras? Pensamos que sim, mas no momento em que essa possibilidade surge, nosso pensamento quer descanso, exige descanso para que gastemos energia no trabalho, afinal, a fome deve ser suprida e para isso, trabalharemos.

A educação, nos moldes de uma estrutura colonizada, pode ludibriar nosso pensamento ao se apresentar como solução aos problemas. Enxergamos a educação, a construção de conhecimento, a capacidade de enxergar a verdade e pensar criticamente sobre a verdade, de transformar e alterar a realidade como forma de melhorar a sociedade, e não estamos equivocados. Erramos, ou, somos enganados quando achamos que a educação em questão é aquela passada somente nas escolas, em cartilhas, em livros que nem sempre são compreensíveis para os indivíduos.

A educação, quando apresenta a verdade com a pretensão de alteração da realidade para um bem coletivo, é ideal. Mas a educação sob a ótica dos vencedores da batalha exploratória, que hoje esbanjam o desenvolvimento às custas do trabalho e dos recursos do outro, é apenas mais um dos artifícios de colonização.

Neste capítulo, abordaremos o que é o neoliberalismo e como ele está presente na educação e no sistema educacional, e também no ensino de Geografia no cotidiano escolar, influenciando a formação de professores e professoras e também do próprio estudante. Visto

que no próximo capítulo analisaremos como esta influência aparece nos programas de formação docente, analisar estas questões educacionais de modo geral para em seguida focarmos as atenções no docente em Geografia se torna de suma importância para que as bases do pensamento e do raciocínio neoliberal na educação sejam evidenciadas. Uma vez que a educação é parte do Estado, e a formação de professores é voltada para um Estado que incorpora o sistema econômico vigente, não há possibilidade de desassociarmos esse enraizamento, ou de negá-lo.

2.1 NEOLIBERALISMO EM SUA FORMA E ATUAÇÃO

Nesta seção, resgataremos alguns dos princípios, sobretudo liberais, que atuaram na construção e estruturação da fase do capitalismo que discutiremos, o neoliberalismo. O enfoque principal desta parte do trabalho é discutir como as propostas neoliberais surgem, são definidas e estabelecidas para então podermos compreender a situação das escolas e do ensino em relação a tal questão, e como os programas de formação docente não rompem com os ideais propostos neste modelo econômico-político.

Sabe-se, a partir dos estudos realizados em Marx, que para irmos de encontro com a verdade é necessário compreender como a materialidade está expressa. E não é necessário um imenso esforço para enxergarmos uma materialidade alinhada a um pensamento cada vez mais destrutivo de coletividade, que acentua as desigualdades e emprega técnicas com propósitos de plena adaptação aos modos de vida.

A ideologia dominante, ou seja, os ideais que remontam o pensamento coletivo são parte da burguesia, da elite econômica, e que não somente econômica também opera na esfera política. A política que determina as legislações, ações e planos de governos estão intrinsecamente atreladas ao fator econômico, assim, as lógicas dominantes são e serão burguesas, visando sustentar os antagonistas da classe trabalhadora como detentores do conhecimento e da verdade.

Seguindo a afirmação de que “o capitalismo sempre encontra formas de superar suas crises e se manter dominante” (MARX apud COSMO; FERNANDES, 2009), se torna necessário compreender algumas premissas que apontam o neoliberalismo enquanto fase do nosso atual sistema econômico e social. As amarras que a burguesia projeta são firmes e meticulosas. Impedem e criam nós cada vez mais resistentes a possibilidades ou a fugas. Desde o surgimento do sistema capitalista, na baixa idade média - séculos XI ao XV - e idade moderna - séculos XV ao XVIII - com o crescimento da burguesia e da importância da comercialização

de mercadorias no continente Europeu, a demarcação de classes sociais já estavam enrijecidos, afinal, na história da humanidade a sobreposição de um grupo social ao outro, por ter características e aspectos diferentes, ou apenas para fins exploratórios demarcam uma naturalidade que justificou milhares de atrocidades cometidas inclusive, até os dias atuais, e infelizmente que não terá finalidade tão cedo.

A exploração de metais preciosos era o foco daquela classe social que almejava uma maior obtenção de lucro e que, em resposta a isso, conseguiria um maior status social que possibilitaria títulos de superioridade. O Estado, por ser mercantilista, intervia na economia e permitia a burguesia privilégios antes disponíveis apenas para a “ditadura monárquica”.

O capitalismo mercantil ou comercial, ainda que tivesse os burgueses como base para sua reprodução, colocava a figura do rei, ou melhor dizendo, a figura monárquica como principal. Assim, na divisão de classes desse período, aqueles que possuíam a coroa detinham de maior quantidade de benefícios e lucros em relação aos burgueses, e estes em relação aos camponeses e trabalhadores.

Enguita (1989) ressalta sobre a importância de nos atentarmos a essa fase e as relações de trabalho que ela promove. O capitalismo neste período, mesmo que regionalizado e com menos influência a nível mundial transformava o trabalho do produtor mercantil simples tão explorável quanto o do trabalhador assalariado. As metrópoles, especialmente europeias, conquistaram terras e colonizaram brutalmente lugares no mundo todo transformando-os estes espaços em permanentes territórios de exploração; incentivaram a manufatura, algo que seria potencializado principalmente após a revolução industrial; e admitiram medidas protecionistas para um aumento na balança comercial, tudo isso de uma forma significativamente marcante a ponto de contribuírem para que o capitalismo se tornasse um sistema perdurável.

(...) como é impossível e carece de sentido evitar que o camponês coma parte do que colhe ou cria e pode-se mesmo estimular a pequena produção de subsistência, o capital comercial desloca assim para a esfera doméstica uma parte dos custos de reprodução maior que aquela que pode deslocar o capital industrial em um contexto urbano. As parcelas de subsistência permitem, além disso, explorar indiretamente o trabalho da mulher como dona-de-casa, já que elas levam a uma maior contribuição de sua parte à reprodução da força de trabalho e diminuem assim o custo monetário desta, ou seja, o salário. Podemos apostar que a maior parte da pequena produção mercantil, e especialmente agrícola, que a história moderna conheceu situou-se em algum lugar entre sua figura idílica em um mercado perfeito inexistente e casos do tipo citado, podendo chegar facilmente a localizar-se entre estes últimos, mas raramente ou nunca em consonância com sua imagem ideal. Este mecanismo não apenas funcionou para pequenos produtores recém-implantados como os dos povoamentos, mas, em uma ou outra medida, para os camponeses em geral em um setor dominado pelos comerciantes; e também, no devido

momento, para a pequena indústria doméstica rural, com o sistema de trabalho a domicílio para um comerciante que traz as matérias primas e leva o produto a mercados inacessíveis para o produtor ou que, simplesmente, conta com o capital necessário para esperar o momento oportuno para comprar e vender, algo que raramente pode permitir-se o pequeno produtor. (ENGUIITA, 1989, p. 14).

Com a revolução industrial e o fortalecimento da indústria têxtil e da máquina à vapor o modo de produção se alterou fazendo com que o sistema capitalista ganhasse ainda mais força. O clamor pela liberdade econômica e conseqüente liberdade política vindo da burguesia colocava em xeque a figura do rei. A burguesia com suas revoluções e criação da força de pensamento iluminista defendia formas de governo mais democráticas, como repúblicas parlamentaristas, monarquias parlamentaristas, onde houvesse menos interferência do Estado e mais liberdade econômica do mercado.

Uma emblemática figura que defendia a não participação do Estado na vida ativa das pessoas, ou seja, que defendia um Estado mínimo, que não definiria o quanto e o que devia-se produzir, qual o valor da mercadoria produzida, o imposto taxado sobre essa mercadoria, era o filósofo e economista Adam Smith. Em sua obra escrita no século XVIII - período do capitalismo industrial que vai do século XVIII até o final do século XIX - intitulada “A Riqueza das Nações”, Smith argumenta que “a mão invisível do Estado” é capaz de regular os preços e definir o valor das mercadorias, assim, não seria necessária a intervenção estatal em um processo que consegue naturalmente lidar o a lei da oferta e da procura e todas as complexidades envolvidas neste quadro.

Assim o liberalismo toma corpo no século XVIII por teóricos, filósofos e economistas e se caracteriza pela imposição de limites estabelecidos ao governo, na qual a negação de poder ao Estado, liberdade comercial, liberdade da propriedade privada e liberdade do indivíduo caracterizavam seus principais dogmas. Vale ressaltar que a liberdade individual defendida pelos liberais era uma liberdade considerada algo da própria natureza humana, todavia, é interessante concluir que tal liberdade era concedida apenas a uma camada da sociedade, a burguesia. Afinal, não seria o proletariado, que em tempos de expansão capitalista, êxodo rural devido ao grande crescimento urbano, aumento expressivo da produção e do consumo de mercadorias, que teria uma plena liberdade para sua vida.

A mais-valia crescia ao passo que a exploração do trabalhador se tornava o sustento para a nova perspectiva econômica e política. O fortalecimento do imperialismo durante a segunda revolução industrial configurou uma nova Divisão Internacional do Trabalho - DIT, onde países desenvolvidos ou metrópoles, no caso, países exploradores, exportavam manufaturas cuja matéria prima vinha dos países subdesenvolvidos ou colônias, exploradas por seus recursos

naturais e sociais. Os países colonizados nesse período sofreram das mais diversas maneiras. E o Brasil não foge aos demais.

A industrialização em geral e o capitalismo em particular empurram e arrastam milhões de pessoas a pautas de trabalho radicalmente distintas das que correspondiam a seus desejos e preferências e a seus padrões culturais profundamente arraigados. Consegui-lo, exigiu, em primeiro lugar, privá-los de quaisquer outras possibilidades de subsistência. (ENQUITA, 1989, p.26)

A colonização brasileira assim como de diversos países da América Latina, países do continente Africano, Asiático, entre outros, foi extremamente exploradora e expropriativa. O imperialismo europeu avançou, principalmente após a segunda revolução industrial, de tal forma que os Estados Unidos exploravam majoritariamente o continente americano e a Europa os continentes Asiáticos e o continente Africano, isso de acordo com os seus próprios interesses. A ideia do economista da modernidade Adam Smith, que, ao observar a economia capitalista tanto pela ótica da produção, da acumulação e do excedente como pela forma do mercado, propõe uma autorregulação do mercado, que independe da intervenção estatal. Com a teoria de que o mercado teria “uma mão invisível” e que esta seria atuante em uma regularização harmônica da economia capitalista, a livre concorrência torna-se politicamente insustentável.

As transformações sofridas pelo liberalismo ao longo dos anos promovem diversas alternâncias que precedem crises econômicas em todo mundo, já que, a medida que o capitalismo se torna globalizado, as crises enfrentadas por esse sistema econômico e o gerenciamento direto da burguesia na economia sem a harmonia idealizada escancaram intempéries.

A livre concorrência não ocorre, a superprodução e a especulação financeira, que foram reflexos da euforia do desenvolvimento da economia, ampliaram o acesso ao crédito, o aumento desenfreado do consumo, o surgimento de novas empresas, o investimento nas bolsas de valores e em contrapartida, mercadorias estagnadas, desvalorização de empresas e alto fluxo de venda de ações. Por ser um sistema que não sobrevive sem desigualdade, inclusive, dentro de seus próprios nichos, algumas empresas acabam garantindo um maior lucro sobre outras e provocando falhas no liberalismo, uma fase que promovia, portanto, a falsa sensação de prosperidade.

O desemprego, a falência de empresas, a redução da produção industrial e o fortalecimento de movimentos como o nazifascismo, visto que o “*American Way of Life*”, ou, “estilo de vida americano”, era tido como ideal, e que, ao compreendermos que o liberalismo

promove uma ascensão da burguesia num controle que foge ao econômico e se torna também político, o fortalecimento de uma classe social sobre as outras torna-se nítido e profundamente fortalecido.

Vale pensar que ao idealizarmos o consumo e a produção de mercadorias, como propunha essa fase, colocamos o capitalismo como a solução mundial de problemas que na realidade são provocados por esse próprio sistema. O estilo de vida norte americano de intenso consumo e endeusamento do capital não era apenas seguido ou regido no mercado. Na realidade, tudo se torna mercado. As escolas se tornaram alvo de disseminação de um conhecimento enxuto no qual os Estados Unidos, aquele que lidera o capitalismo, se tornou o padrão e o modelo que todos os outros países queriam se tornar. E o conhecimento, torna-se uma mercadoria.

Segundo os autores Dardot e Laval (2016) as crises que o liberalismo enfrenta se relacionam principalmente às crises de governabilidade, e, a partir das crises de governabilidade encontradas, consegue-se entender como o liberalismo deu lugar ao Estado de bem-estar social e este ao neoliberalismo.

O que o liberalismo clássico não incorporou adequadamente foi precisamente o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a concentração de seus recursos, as novas formas de competição. As necessidades de uma “gestão científica”, que mobilizasse exércitos industriais enquadrados num modelo hierárquico de tipo militar por pessoal qualificado e dedicado. A empresa moderna, integrando múltiplas divisões, geridas por especialistas em organização, tornara-se uma realidade que a ciência econômica dominante ainda não conseguia compreender, mas que muitos espíritos menos preocupados com os dogmas, em particular entre os economistas “institucionalistas”, começaram a examinar. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 40)

A desarmonia que tange o liberalismo é então substituída pelo Estado de bem-estar social, o “*welfare state*” segue então políticas que promulgaram inovações e reformulações a um sistema que provocava falhas e necessitava de um gerenciamento auxiliado pelo Estado, que juntamente com as organizações privadas criaram regras e medidas para superar as crises e garantir o crescimento do mercado.

O Estado se faz, portanto, parte, ou melhor, coprodutor das normas de competitividade e se torna parte do funcionamento e da manutenção do capitalismo. A conferência de Bretton Woods no ano de 1944 reuniu representantes do governo aliado às empresas privadas e como forma de regularizar o mercado propuseram o Fundo Monetário Internacional - FMI, que realiza um empréstimo para países que se encontram em crises financeiras; o Banco Mundial - BM, que empresta dinheiro para países em situação de crise de infraestrutura; além de organizações

como a Organização Mundial do Comércio -OMC, que prevê supervisionar e liberalizar o comércio a nível internacional.

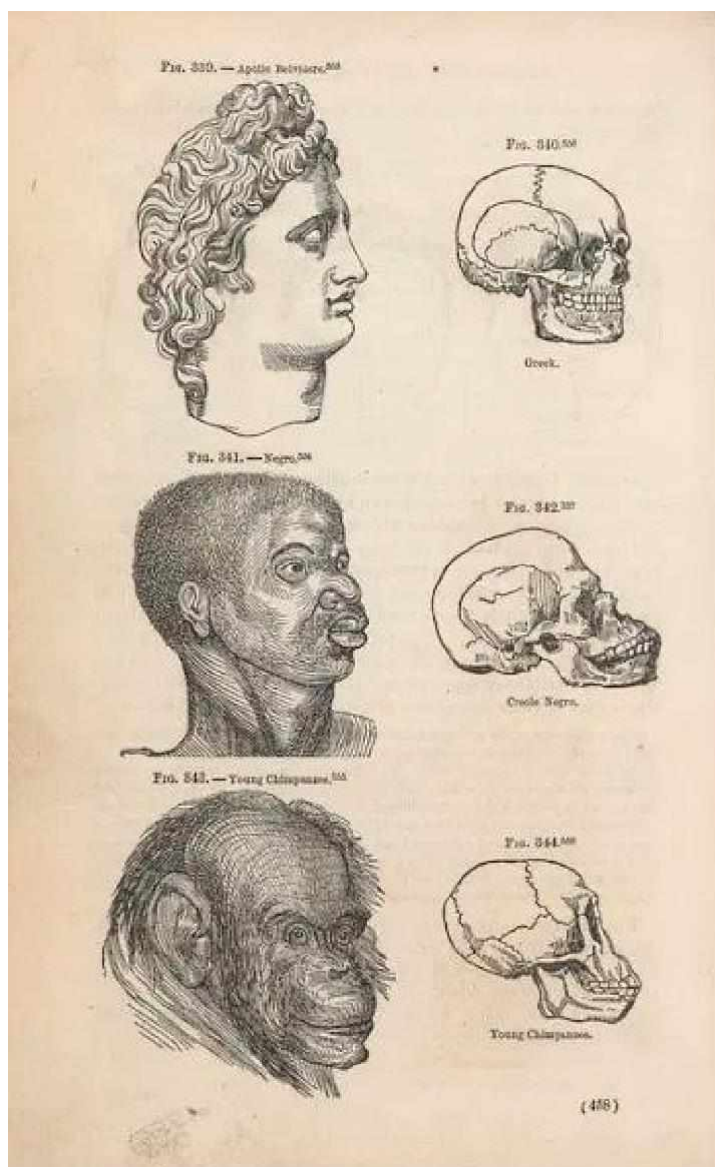
O FMI, o Banco Mundial e a OMC propunham uma reestruturação econômica devido às crises econômicas provocadas por um sistema falho, que incitava a competitividade, e que vivenciou inclusive a primeira e segunda guerra mundial. Como anteriormente falado, a ascensão do nazifascismo neste período demonstrou como a competitividade, inclusive, uma competitividade sistêmica relacionada com a criação e distinção de sociedades e culturas, poderia provocar e incitar a violência das mais diversas maneiras.

Ao nos depararmos com um sistema regido pela desigualdade, torna-se óbvio que ela seria encontrada nas mais diversas esferas, seja ela cultural, quando religiões, crenças, línguas e estilos de vida são massacrados na partilha do continente africano com o da extração de recursos e dominação do território; seja ela social, quando uma sociedade aspira superioridade sobre a outra, descartando, de forma violenta, aqueles que não seguem o padrão tido como ideal. A violência instaurada é constante e ainda aliena a população mundial, os bons, continuam sendo aqueles que detém o capital.

Quando observamos conflitos como o que ocorreu em Ruanda entre as etnias Tutsis e Hutus, percebemos como essa violência é aplicada. Inicialmente, com a ideia de que havia uma raça superior e realizando até mesmo medição no corpo e crânio de pessoas para através de “medidas” caracterizar aqueles que eram superiores. A craniometria, estudo cuja função é medir o crânio humano para encontrar dados e realizar análises antropológicas, serviu de base para apoiar o determinismo biológico, que se revelou como uma doutrina racista.

A hierarquização social serviu para traçar uma linha de escala intelectual na qual os brancos europeus ocupavam o topo, os indígenas abaixo dos brancos e os pretos abaixo de todos os outros. Nott e Gliddon (1868) utilizam na representação abaixo comparações de como os crânios de pessoas pretas se parecem com o de chimpanzés, enquanto os crânios de pessoas brancas são considerados “normais”. Tudo isso, para justificar a violência e a exploração cometida.

Figura 06: A Escala Unilinear das Raças Humanas e Seus Parentes Inferiores



Fonte: Nott e Gliddon (1868)

A justificativa de raças inferiores para resultar a subordinação explica as diversas atrocidades cometidas ao longo da humanidade. O ensino de Geografia é de fundamental importância para o reconhecimento de que na busca por imposição territorial, uma cultura se faz dominante para fins exploratórios, condicionando outras à marginalidade social e cultural. Não faltarão exemplos para representar essa marginalidade, exemplos que ocorreram durante todas as fases desse sistema econômico e que ainda se perfazem, todavia, é interessante pensar ao falarmos deste recorte, como essa violência permitiu um dos maiores genocídios da história da humanidade.

O genocídio em Ruanda entre Tutsis e Hutus, no qual no ano de 1994, durante 100 dias 800 mil pessoas foram massacradas por extremistas étnicos. Hoje, quando se fala do genocídio em Ruanda nas escolas, aponta-se uma atrocidade provocada por etnias diferentes. Todavia, sabe-se que para além de conflitos étnicos, este, foi impulsionado por Belgas e Franceses pois era de interesse internacional o conflito entre etnias, o conflito e a hostilidade entre povos disputando território para que os europeus conseguissem o real domínio com o enfraquecimento da população. Para além de impulsionar o conflito, os belgas que disputavam a partilha do continente africano financiaram armas e negaram e/ou omitiram apoio à população que sofria com o atentado. E não há como negar a influência europeia neste caso já que as duas etnias conviviam em harmonia naquele período.

Não é de interesse para os imperialistas o socorro, ou a prestação de ajuda. Os conflitos somam, no final das contas, um benefício para países que visam conquistar o território enfraquecido socialmente e culturalmente.

Os conflitos são utilizados como argumentos para justificar a superioridade de classe, de raça e de gênero. O marginalizado de Ruanda é tido como peão para o xadrez capitalista, a periférica do Brasil é tida como peão para o xadrez capitalista, e assim segue o jogo até que os denominados reis ganhem a partida com a exploração dos peões.

O Estado torna-se, portanto, no período de bem-estar social, parceiro da burguesia e dessa soma de atrocidades. Com o conflito durante o período de Guerra Fria entre capitalismo e socialismo, e, compreendendo que o socialismo favorecia a classe trabalhadora ao partilhar e ser a figura responsável pela distribuição de bens e serviços como moradia e infraestrutura da população, o capitalismo então torna-se bom, amigável e benéfico para conquistar o povo.

Nos Estados Unidos com os programas de recuperação, o New Deal gerido por Franklin Delano Roosevelt, e na Europa Ocidental, a partir do Social Welfare State elaborado por John Maynard Keynes os benefícios sociais surgem em uma lógica cíclica que visa a garantia de empregos para aumento do consumo e consequentemente aumento do lucro dos donos dos meios de produção. As políticas trabalhistas vigoram, como o salário mínimo, o seguro desemprego, além do maior controle de produção e das diversas políticas para evitar a queda no preço dos produtos. Em paralelo ao que acontecia nos Estados Unidos, no Brasil, como no ano de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) adotou a política de bem-estar social e criou medidas através de programas sociais para que a população brasileira tivesse acesso a alimentação, como o programa Bolsa Família; moradia como o programa Minha Casa Minha Vida; energia com o programa Luz para Todos, e acesso a alimentação com o Fome Zero.

“O capitalismo sempre encontra formas de superar suas crises e se manter dominante” (MARX apud COSMO; FERNANDES, 2009) assim, o Estado aparece com uma figura de regulador e distribuidor, moldando politicamente as relações não mais políticas, mas também econômicas e rejeitando o princípio dogmático do *laissez-faire* de que o Estado não deveria interferir economicamente.

Todavia, visto que o liberalismo havia apresentado crises a ponto de que o próprio Estado necessitou intervir, teóricos, filósofos e economistas favoráveis ao liberalismo se encontravam para traçar novos rumos ao sistema econômico, para reinventar o liberalismo ou dar início a um novo. O Colóquio de Walter Lippmann, que ocorreu em agosto de 1938 na capital da França, Paris, reunia os principais da Europa, que debatiam sobre os rumos da economia mundial. Um dos integrantes presente no colóquio era o austríaco Friedrich Von Hayek, que criticava o intervencionismo do Estado ao afirmar que as crises do capitalismo estavam relacionadas com o poder excessivo dos sindicatos, do movimento operário, das reivindicações salariais, ou seja, dos gastos que o Estado tinha com a classe trabalhadora.

Hayek, portanto, se opunha aos direitos e conquistas duramente obtidos pela classe trabalhadora e configurava tais direitos, que foram na realidade sinônimo de muita luta por parte do proletariado, como benefícios do Estado. O Estado na realidade, enquanto fator e instituição de organização civil, no período de bem-estar social permite aos trabalhadores melhores condições de vida, todavia, aliadas a um pensamento de que se a qualidade de vida do trabalhador aumenta, a produção aumenta e conseqüentemente o consumo aumenta. Ou seja, o Estado, mesmo que seja por vezes um empecilho para a burguesia no que tange o fator político, já que ele quem determina as jurisdições e legislações, ele age, mesmo em um momento que ele beneficia mais a classe trabalhadora e permite acessos até então negados, de forma favorável à burguesia.

O Estado nunca se opôs a burguesia, ele não deixa de agir a favor de sua existência, e mesmo que a elite burguesa tenha que lidar com empecilhos, burocracias e legislações que a impedem de explorar ao máximo a capacidade e os recursos, visto que não há escrúpulos quando se visa a obtenção de lucro, Hayek afirma as intervenções como sinônimos de um totalitarismo que aprisiona a liberdade burguesa.

Em sua obra “*O Caminho da Servidão*” publicada em sua primeira edição no ano de 1944, o autor enfatiza o quão o Estado distancia a liberdade econômica, e que sua forte presença se assemelha ao socialismo.

Fomos aos poucos abandonando aquela liberdade de ação econômica sem a qual a liberdade política e social jamais existiu no passado. Embora alguns

dos maiores pensadores políticos do século XIX, como de Tocqueville e Lord Acton, nos advertissem de que socialismo significa escravidão, fomos continuamente avançando em direção ao socialismo. E agora, tendo visto uma nova forma de escravidão manifestar-se diante de nós, já esquecemos de tal modo essa advertência que mal nos damos conta da possível relação entre as duas coisas. (HAYEK, 2010, p.41)

Para além de sua afirmação e das citações de que a aproximação com o socialismo consiste em um rompimento com a essência da civilização ocidental, tida pelo autor como a civilização ideal já que evolui com preceitos do cristianismo e do Estado grego e romano, Hayek enfatiza um dos termos essenciais e que mais caracterizam a fase que sucede o capitalismo de bem-estar social, o individualismo.

A burguesia precisa acreditar na sua verdade para defendê-la. E ao acreditar que a essência da sociedade se rege por um individualismo e não um senso de coletividade, ela promove esse individualismo nas mais diversas esferas. Ao citar que “o individualismo tem hoje uma conotação negativa e passou a ser associado ao egoísmo” (HAYEK, 2010, p.42) o autor promove um pensamento, ou um conjunto de ideias que fazem do individualismo algo bom para a sociedade, para a humanidade.

(...) o individualismo, que a partir de elementos fornecidos pelo cristianismo e pela filosofia da antiguidade clássica pôde desenvolver-se pela primeira vez em sua forma plena durante a Renascença e desde então evoluiu e penetrou na chamada civilização ocidental, tem como características essenciais o respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual, por mais limitada que esta possa ser, e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais. (HAYEK, 2010, p. 42-43)

Daí concluem os individualistas que se deve permitir ao indivíduo, dentro de certos limites, seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem; e que, nesse contexto, o sistema de objetivos do indivíduo deve ser soberano, não estando sujeito aos ditames alheios. É esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta que constitui a essência da visão individualista. (HAYEK, 2010, p.85)

Do incentivo ao individualismo como sendo benéfico para a humanidade, e como uma ferramenta essencial para a evolução e não regresso da sociedade, Hayek, como uma das principais figuras a favor da não intervenção do Estado na economia, se une a liberais extremados como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polany e Salvador Madariaga (DARTOT e LAVAL, 2016) para fundar a sociedade de MontPèlerin, na Suíça, e, aliado a esses, combater as políticas assistencialistas, reguladoras e protecionistas do Estado ao pensar e preparar as bases para um novo tipo de capitalismo, uma nova fase do capitalismo.

Esta nova fase, que retoma os princípios liberalistas, que se constitui em um novo liberalismo, é denominada neoliberalismo. A competitividade que o capitalismo possuía em relação ao socialismo havia acabado com o final da Guerra Fria, o socialismo passava então por um período de crise, então, não era mais necessário, para a ótica capitalista, que houvesse um ideal de sociedade, uma sociedade beneficiada, um capitalismo humanizado.

Com essa questão latente e também devido às crises econômicas, sobretudo a crise do petróleo em 1970, tornava-se cada vez mais necessário, um novo rumo na economia, e claro, um rumo que favorecesse os economistas, e nunca a classe trabalhadora. Harvey (2014) apresenta que as medidas neoliberais são implantadas inicialmente em alguns países da América Latina como um “teste” de forma “rápida, brutal e segura”, através de golpes militares que foram apoiados pela elite burguesa de cada local, como no Chile de Pinochet, com um intenso programa de privatização e também na Argentina, com uma intensa repressão à movimentos trabalhistas e sociais.

Pensadas e elaboradas por um conjunto de economistas formados na Universidade de Chicago, os *Chicago Boys*, criaram medidas baseadas nos ensinamentos de Hayek e Friedman. No Reino Unido de Margareth Thatcher e nos Estados Unidos de Ronald Reagan, as ideias de corte de benefícios sociais, exclusão de direitos trabalhistas, corte de benefícios sociais e de gastos públicos com ajustes fiscais e políticas de austeridade, colocaram em execução os ideais neoliberais. A convicção de um Estado que deveria se ausentar de todo e qualquer tipo de auxílio social era tida como inerente a um país que queria se desenvolver economicamente, afinal, os gastos sociais são desnecessários e existem outros fatores, como o próprio apoio e incentivo ao mercado, que promovem um maior crescimento econômico.

Brown (2018) reflete que para além das políticas impostas pelo neoliberalismo, que seguem um modelo liberal de não intervenção estatal, existem novas facetas que introduzem complexidades que por vezes não estão explícitas, mas que podem ser sentidas. O neoliberalismo se torna portanto um conjunto sistemático de normas que estão profundamente inseridas na sociedade, nos governos, nas políticas e nos estilos gerenciais. O neoliberalismo torna-se amarras que dão nós cada vez mais apertados e que nos tornam vítimas que sentem a força e a pressão exercida, mas não conseguem ver e identificar as amarras que nos aprisionam, e mesmo quando podemos enxergar, os laços firmes são praticamente impossíveis de serem desatados.

A “economização”, termo utilizado por Brown (2018), revela essas amarras ao mostrar que a atual vida política e social converte toda pessoa em capital humano.

Consumo, educação, capacitação e escolha de parceiros são configurados como práticas de investimento em si mesmo, sendo o “si mesmo” uma empresa individual; e tanto o trabalho quanto a cidadania aparecem como modos de pertencimento à (equipe da) empresa na qual se trabalha ou à nação da qual se é membro. (BROWN, 2010, p.6)

O deslumbramento de que o individualismo é algo extremamente positivo para que a sociedade avance e prospere no pensamento de Hayek é desenvolvido neste novo sistema. O senso de coletividade fragmenta-se à medida que o de competitividade ganha um protagonismo capaz de oferecer recompensas materiais. O capitalismo neoliberal compra a humanidade e torna a sociedade cada vez mais individualista, tornando o ser humano cada vez mais distante da própria verdade desigual que esse sistema carrega.

Empresas modernas buscam seus próprios interesses, é claro, mas de uma maneira específica. Longe de serem deliberadamente vorazes ou indulgentes, para conseguir sobreviver e prosperar precisam buscar estratégias cuidadosas de investimento, aprimoramento de capital, obtenção de vantagens, redução de custos, adaptação a ambientes em transformação, a novos desafios e às prolongadas altas nas taxas de crédito. (BROWN, 2010, p.6)

A capacidade com que as empresas conseguem avançar no mercado se torna cada vez mais nítida e rápida já que, ao mesmo tempo em que as empresas tomam o papel central na economia, a revolução técnico-científico-informacional promove uma rede de reprodução e fortalecimento desse sistema expressivamente mais intensa.

Com o advento de uma tecnologia mais avançada e de um sistema de redes imateriais, para além do desenvolvimento das redes materiais, o capitalismo neoliberal avança e se promove cada vez mais. Com este maior avanço, e com suas características principais que consistem no uso da força da coerção e da construção de consentimento, ele consegue penetrar das mais diversas formas nos sistemas econômicos e claro, no sistema político.

A discussão de que o Estado opera como um agente da burguesia enquanto verdade que este trabalho pretende apresentar se firma principalmente neste momento político-econômico. Se no período liberal o Estado não intervém no mercado, no período neoliberal, visto que sua não intervenção é tida como crucial para o favorecimento da classe burguesa, ele se torna aliado de todo esse processo, ele se promove cúmplice para os desdobramentos que o mercado pretende executar.

A Divisão Internacional do Trabalho se altera e o mundo se divide entre países desenvolvidos, ou seja, países que possuem maior capital e detém de maiores tecnologias; países emergentes que possuem em sua maioria produtos manufaturados com tecnologia

estrangeira e commodities; e países subdesenvolvidos que ainda trabalham com a produção de commodities.

Os papéis ainda seguem sendo os de metrópoles e colônias, de países que exploram e países que são explorados das mais diversas maneiras, todavia, que são divididos pelo modo como são explorados.

No Brasil, assim como na maioria dos países “subdesenvolvidos”, o neoliberalismo foi implementado a partir do Consenso de Washington realizado no ano de 1989, o ex-presidente Fernando Collor de Mello o (1990-1992) e posteriormente nos dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), prosseguindo nos dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), da ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016), do ex-presidente Michel Temer (2016-2018) e atualmente no governo de Jair Bolsonaro. As empresas públicas se tornam privatizadas, os impostos aumentam para a população ao passo que diminuem para as empresas, e os gastos públicos sofrem cortes e reduções.

Percebe-se, portanto, um Estado que cumpre o papel de agente regulador e controlador e contribui para a manutenção da desigualdade social provocada por execuções que enrijecem a desigualdade social através dos privilégios das elites econômicas e da baixa assistência à sociedade.

A individualidade latente de forma coercitiva transforma o ser, o indivíduo, em uma espécie de máquina que deve-se extrair o máximo de força de trabalho, de modo violento, todavia, aos olhos do trabalhador, como algo digno de orgulho. O Estado é parte disso, parceiro dos donos dos meios de produção que exploram cada vez mais os indivíduos ao fazer com que esses além de trabalhar, acreditem que só através do trabalho haja uma verdadeira libertação.

A romantização do trabalho e a alienação estão cada vez mais presentes. A forma com que o neoliberalismo aliena a humanidade e nos distancia da verdade estão presentes das mais diversas maneiras e das mais diversas formas. A governança, como Brown (2018) sugere como um conjunto de práticas políticas e empresariais transformam absolutamente tudo e todos em mercadoria. Na última sessão deste capítulo trataremos como são apresentadas as manipulações e ações neoliberais, sobretudo na educação e no ensino de Geografia. Afinal, se a Geografia tem em sua essência transformar o espaço, é de uma escancarada obviedade que esta é utilizada para transformar os sujeitos em transformadores a favor de um espaço neoliberal.

2.2. NEOLIBERALISMO E ENSINO DE GEOGRAFIA NO COTIDIANO ESCOLAR

As transformações que ocorreram na educação nas últimas décadas foram significativas para constituirmos um caminho crítico quanto ao próprio ensino de Geografia, uma vez que a educação geográfica está subordinada à educação direcionada pelo Estado. A legislação educacional trouxe novidades a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96) e os anos seguintes a mesma também foi acrescida de outras mudanças importantes para pensar a educação para além dos modelos impositivos do mercado de trabalho, todavia a própria LDB se mostrou estruturada para que o conhecimento fosse uma composição entre a cidadania do Estado e as questões produtivas capitalistas.

O caminho dos PCNs até a BNCC evidenciou questões estruturais que não alcançaram a democratização real da educação. De forma antagônica a um processo de democratização da educação e conseqüentemente do ensino de Geografia, o Estado brasileiro estrutura uma reforma educacional com políticas, leis e diretrizes, ou seja, uma série de ordenamentos que vão de encontro com os ideais neoliberais, tudo isso, porque o projeto de globalização desta nova fase do capitalismo impunha no mundo todo profundas intervenções vinculadas a um projeto neoliberal na qual a educação serve como parte de sua reprodução e instauração.

Se na perspectiva neoliberal todos os indivíduos são consumidores, e tudo deve ser transformado em mercadoria, era lógica a atuação e sobreposição da economia no viés político, ou melhor, a indissociação da economia com o viés político. Afinal, a burguesia não consegue controlar e dominar a economia sem intervir diretamente no Estado, sem influenciar e determinar as questões políticas. Se as formas materiais e imateriais transformam-se em mercadoria, a educação será parte disso e para além de ser transformada em mercadoria, terá um papel chave para o neoliberalismo, o de instauração, fixação e disseminação dos ideais neoliberais.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA e MOREIRA, 1994, p. 14)

Com o intuito de planejar “cientificamente” a base pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino, o currículo se caracteriza historicamente como um documento capaz de nortear, ou, em outros dizeres impor de forma sistêmica os objetivos não só do Estado, mas

principalmente do sistema econômico que financia o Estado para que esse currículo seja colocado no sistema de ensino.

A influência do currículo é muito maior do que se imagina. Este documento, que contém os passos a serem seguidos, promove intersecções que são capazes de acompanhar os sujeitos por toda a vida. O sistema de ensino, aliado ao sistema econômico, formam indivíduos aptos e preparados para o mercado de trabalho.

Não se vê educação financeira nos currículos das escolas brasileiras. A matemática básica que é passada e por vezes desentendida pela ampla maioria da população, não permite com que o sujeito tenha perspectivas ou o entendimento básico de questões financeiras que podem auxiliar no seu plano de vida. Não é interessante para o Estado brasileiro sujeitos que pensam e saibam controlar seu dinheiro, sem fazer empréstimos a juros exorbitantes que acorrentam pessoas e famílias a situações de desespero.

Assim, o currículo segue como uma forma de dominação, um instrumento de poder que vai permitir ao neoliberalismo, outra maneira de se estruturar e criar raízes tão profundas, que a população sequer saberá identificar que é vítima desse processo, pelo contrário, ela só consegue se imaginar dentro desse processo.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p.71)

O conjunto de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes na estrutura curricular irá moldar toda uma sociedade com o objetivo de produzir sujeitos vinculados a padrões sutis de controle por parte do Estado. Afinal, a educação é caracterizada a todo momento como uma forma emancipadora e transformadora da sociedade, sempre através de uma perspectiva benéfica. Na realidade, sabe-se que a educação, a mesma que é postulada como algo benigno, é na realidade, apenas mais um instrumento de poder.

(...) o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. Somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro; à medida que se vincule a um sistema massificado de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato. Quando a ele se associam os outros itens da pauta da Direita - a mercadização e a privatização - há motivo suficiente para nos fazer parar e pensar, especialmente tendo em vista as cada vez mais poderosas

conquistas conservadoras nos âmbitos local, regional e estadual. (APPLE, 1994, p. 94)

Os organismos internacionais que impulsionam e financiam a reestruturação dos países tais como o FMI, o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, entre outros, realizam um novo plano de ordenamento curricular para que todos se alinhassem. Visto que a influência nas decisões e votos dos mais de 190 países era proporcional à sua contribuição orçamentária, os Estados Unidos, como maior potência econômica em ascensão, liderava na década de 1980 e 1990 as decisões e os ordenamentos a serem seguidos.

Essa influência, seguida de modificações no papel do Estado, ocorre sobretudo no Encontro de Cúpula do Milênio. Este evento proporcionou um documento que continha dentro de seus objetivos gerais a erradicação da pobreza e da fome no mundo até o ano de 2015. Os oito objetivos presentes no documento eram:

erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino primário universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade do meio ambiente; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento e a luta contra a pobreza. Para cada objetivo traçado havia 18 metas a serem cumpridas. (HELENO, 2017, p.90)

Esses objetivos e metas foram parte de documentos intitulados de Estratégias de Assistência ao País - EAP. Segundo Mota (2013) este documento consistia em uma estratégia do Banco Mundial para os países tomadores de empréstimos, no qual a assistência do Banco seria conforme os indicadores de prioridades do país vinculados ao desempenho econômico do mesmo.

Este documento foi substituído por outro denominado Estratégia de Parceria de País (EPP), que compreendeu os exercícios fiscais de 2012 a 2015, o que coincidiu com o primeiro semestre de governo da ex- presidente Dilma Rousseff.

a criação de oportunidades para redução da pobreza e da desigualdade definindo como meta os pobres e vulneráveis, apoiando o crescimento e a criação de empregos, fortalecendo a governança, promovendo uma ação coletiva global, estimulando a inovação e competitividade no setor privado e abordando a mudança climática (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1).

O Banco Mundial exige, portanto, condicionalidades para conceder o investimento, podendo intervir em políticas internas e influenciar na própria legislação dos países “parceiros” (HELENO, 2017). Ao monitorar a América Latina e a África na tentativa de erradicar a pobreza,

o próprio estímulo à competitividade no setor privado, como aparece no documento enquanto meta, acentua mais a pobreza e a desigualdade social.

Acabar com a pobreza em uma realidade capitalista que necessita da pobreza para se manter, não é o real objetivo de órgãos internacionais que fiscalizam, traçam metas e impõem essas metas para os países que possuem maior influência nesses órgãos.

O Banco Mundial previa o crescimento econômico e o derrame de riquezas, mas, ao analisarmos o contexto que o Brasil se insere, vemos um país com fome, com um índice de desemprego altíssimo, e que luta contra uma pandemia que não só aumentou esses números, mas também evidenciou para aqueles que não queriam enxergar, a miséria que o nosso país vive.

Segundo os Dados do Relatório da ONU (2000), a diferença entre países ricos e pobres, no período 1960-62 e 2000-02 vem aumentando. A renda per capita média avançou sete vezes mais para os países ricos em comparação aos 25% de avanço dos países mais pobres. No início dos anos 1990, 45% das rendas nacionais eram detidas por apenas 10% dos países ricos, sendo o Brasil o líder da região, “os 10% mais abastados tem renda equivalente a 32 vezes o que ganham 40% mais pobres. Em 1980, a América Latina e o Caribe tinham renda per capita média de 18% dos rendimentos dos países mais ricos do mundo. Em 2001, os ganhos eram só de 12,8%”. (HELENO, 2017, p. 84)

Segundo dados do Poder 360 (2022) o número de famílias em situação de extrema pobreza inscritas no Cadastro Único dos Programas Sociais - CadÚnico, a partir dos dados disponibilizados em fevereiro pelo Ministério da Cidadania, totalizam 17,5 milhões de famílias brasileiras que vivem com uma renda mensal de até 105 reais.

Do início da pandemia de COVID-19 até fevereiro de 2022, o total de famílias em situação de extrema pobreza saltou 11,8%. Em um país que a cesta básica para alimentar uma família custa em torno de 777 reais devido a uma elevação substancial no preço dos alimentos, aqueles que tentam sobreviver com uma renda mensal de até 105 reais lutam diariamente contra a fome.

Os dados do IBGE também revelam o assustador número de desempregados no país, que totalizam 11,9 milhões no primeiro trimestre de 2022. As intenções de erradicação da pobreza, da fome e do desemprego do Banco Mundial não condizem com a soma de dados na realidade e no dia a dia dos brasileiros.

O relato de professores e professoras, sobretudo de escolas públicas, que revelam a enorme quantidade de alunos que vão à escola para se alimentar, para comer a merenda, também é enorme. E mesmo que sempre fizesse parte da realidade das escolas brasileiras, tem aumentado diariamente. Afinal, o liberalismo precisa manter uma casta de escravos

permanentes, e o neoliberalismo reforça essa casta com uma exacerbação impregnada de discursos meritocráticos e uma coesão que impregna o modo de pensar, agir e viver dos sujeitos. O conjunto de decisões e imposições neoliberais transvestidos de financiamentos vinculados à estruturação apareceram nos mais diversos setores da economia brasileira, sob a forma de políticas curriculares, a partir da década de 1990.

Tais políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado. (DA ROCHA, 2010, p. 15)

Essas características inseridas promovem em sua estrutura e essência as propostas de uma educação voltada para o mercado, de uma educação que forma indivíduos que possam se adequar cada vez mais às demandas do mercado, do capital. Essa influência dos organismos internacionais ultrapassam o poderio econômico e fazem parte da jurisdição e legislação. As decisões se tornam leis, regras, diretrizes e planos educacionais, e todos os cidadãos formados nessa pátria deverão ao longo de sua jornada no ambiente escolar se formar de acordo com uma estrutura solidificada, maciça, e que não abre brechas.

Os dados apresentados por Da Rocha (2010) revelam que a partir do ano de 1995 que se implementa os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, ao realizar uma discussão sobre a questão curricular e como o ensino de Geografia aparece no currículo educacional brasileiro, ele aponta como o ensino de Geografia aparece nas recomendações oficiais curriculares. Através de recortes e citações que ele faz dos textos oficiais consegue-se compreender a partir de suas análises a forma “relacional” presente na Geografia.

De início, o autor evidencia a apresentação que o documento oficial faz sobre a diferenciação entre a Geografia tradicional e a Geografia marxista. A busca para identificar as correntes de pensamento da Geografia são apresentadas da seguinte maneira no documento:

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza. (BRASIL, 1997, p. 105).

Ao definir que a Geografia Tradicional e a Geografia Marxista falham em apresentar o espaço pois respectivamente denotam uma falta sensibilidade ideal para a produção de

espacialidade e nega relações de subjetividades com o espaço, o documento revela de qual ponto ele quer partir, de qual posicionamento ele quer seguir.

Os organismos internacionais, tais como Banco Mundial, FMI, UNESCO e PNUD impõem aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais em que essas reformas educacionais aparecem como uma forma de colonização da educação.

(...) Ao se ler os PCN destinados aos conhecimentos geográficos, percebe-se que os mesmos tratam exclusivamente dos saberes produzidos pela ciência geográfica, saberes estes que nos PCNs foram, evidentemente, submetidos a um processo de transposição didática. (DA ROCHA, 2010, p.17)

A transposição didática mencionada pelo autor, que é apresentada no documento, não se faz e nem permite com que a Geografia mencionada no documento promova uma visão dialética. O documento aponta que a ciência geográfica tem como objeto de estudo central o espaço, e os conceitos e categorias de análise que devem ser analisados, implementados e “transpostos” para os alunos e alunas são: paisagem, lugar, território, e em última instância região.

Visto que os conceitos são mediados por sujeitos, e que esse processo está diretamente relacionado à condição de vida desses sujeitos, os PCN's trazem a efetividade de um conceito que tenta se apresentar enquanto didático, e por isso, intermediado pelo professor sob a forma de uma transposição didática. Ao realizar essa transposição do conhecimento geográfico, a produção didática simplifica a realidade, pois a realidade é muito mais complexa.

Os diversos documentos curriculares, desde sua versão inicial do PCN em 1995, e também suas atualizações até chegar na BNCC, ressaltam a importância de se trabalhar com os conceitos da geografia para a caracterização desta ciência.

(...) quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição da população que nela vive, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo, assim, da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos. (BRASIL, 1997, p. 112).

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em

diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza. (BRASIL, 2018, p.381)

A forma como são apresentados os conceitos e as categorias nos documentos curriculares oficiais promovem um ideal positivista e conservador no qual a transposição didática segue como uma forma de simplificar a realidade para que o aluno entenda, no caso, o espaço geográfico. Todavia, os conceitos e as categorias não são uma simplificação da realidade, mas eles apresentam a realidade. É necessário que os alunos e alunas compreendam a realidade em sua totalidade, e que essa totalidade não age a favor de uma exclusão das subjetividades.

As políticas de formação de professores e professoras precisam levar em consideração essa mediação didática, ao invés da transposição didática, visto que a mediação não transpõe o conhecimento geográfico, mas faz com que o aluno faça parte e se sinta sujeito ativo nesse espaço e na produção espacial, já que ela encontra a experiência do sujeito e dialoga com essa experiência.

Quando se fala em conceitos, está se ensinando como se operacionaliza uma forma de compreender a realidade imediata. Os PCN's e a BNCC homogeneizam a relação sociedade e natureza, tornam iguais concepções geográficas. A construção capitalista e a influência neoliberal tornam os conceitos iguais pois partem de uma construção na qual a produção é que vai determinar se é válida ou não uma concepção de mundo. O marxismo, definido nos documentos oficiais como alienantes a explicações subjetivas e afetivas da relação entre a sociedade e natureza, partem da realidade que existe a partir da própria humanidade e da humanidade que o sujeito pertence. Assim, a subjetividade não se trata de uma transposição de ideias, nem de sentimentos, mas uma construção permanente do conhecimento.

A formação de professores e professoras, e os programas de formação docente, que serão discutidos com maior ênfase no capítulo posterior, trazem como foco a necessidade de uma formação vinculada a um modo de produção, e não a condição de opressão do próprio capitalismo, que transforma os indivíduos e o próprio coletivo em sujeitos e massa trabalhadora e condicionada ao modo de produção.

A mediação didática permite com que o professor e a professora identifiquem nos estudantes como eles vivem, quais suas fragilidades, quais as rupturas, quais as impossibilidades que esses possuem em relação a uma dimensão mais ampla da vida. Nos PCN's e na BNCC as categorias vão tomando um sentido de supremacia, ou seja, a ciência é

suprema por si mesma, e esta não precisa dialogar com a realidade. Em consequência desse processo, a realidade é pouco acessada, e passível de alterações.

A mediação permite com que se possa entender a realidade imediata sem permanecer no imediatismo, e ao desqualificar a Geografia Marxista, desqualifica-se a própria Geografia.

Os(as) professores(as) não devem esquecer que, ao se fazer o estudo da paisagem, entendida como uma totalidade por ser uma síntese de múltiplos espaços e tempos, deve-se considerar tanto o espaço topológico – o espaço vivido e percebido – quanto o espaço produzido economicamente. Para os(as) elaboradores(as) do documento, pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar. A paisagem deve ser compreendida como algo que ganha significados para aqueles(as) que a vivem e a constroem. (DA ROCHA, 2010, p. 18)

Existe uma paisagem topológica, ficcional do sujeito, emotiva, e ignora-se o sentido de paisagem material e imaterial ao dar sentido a essa paisagem. Esse sentido, na realidade é construído socialmente, politicamente, economicamente, culturalmente, ou seja, é construído de forma coletiva. E esses documentos empregam um sentido que foge da relação com o vivido, com o percebido, com o produzido economicamente, ou seja, com o espaço em que estamos inseridos. Nós somos o espaço pois ao passo que temos relações cotidianas que se dão nesse espaço teremos mediações constantes com o que é estabelecido.

Na prática docente, as experiências de vida vão sendo ignoradas, e ao serem ignoradas não trazem de fato nenhuma construção imediata desse processo, pelo contrário, distanciam-se cada vez mais de uma construção de conhecimento efetiva e que possa alterar a realidade e os sujeitos inseridos nessa realidade.

A transposição torna os conceitos e as categorias em formas de limitar as ideias e simplificá-las, e a necessidade da mediação no lugar da transposição ocorre ao passo de que ao mediar você torna-se um sujeito existente, e permite também com que os alunos existam. O mundo é feito com as condições que são dadas, não com as condições que desejamos, mas ao identificar tais condições, se parte da realidade na qual se vive. A diferença entre o sujeito que cresceu ouvindo um estilo musical como ópera e outro ouvindo forró, revela a realidade em que esses sujeitos vivem. Nem melhor nem pior, apenas realidades diferentes que apresentam condições de espacialidades e produção de espacialidades distintas.

Um exemplo dessa afirmação encontra-se nos versos de “Lamento sertanejo” (Dominguinhos e Gilberto Gil), Gilberto Gil, LP Refazenda (Warner, 1975): “Por ser de lá/ do Sertão/ Lá do cerrado/ Lá do interior do mato/ Da caatinga, do roçado...”, e mais adiante, “Por ser de lá/ Na certa, por isso mesmo/ Não gosto de cama mole/ Não sei comer sem torresmo...”.

Versos que enumeram algumas das designações identitárias da alteridade do sertanejo como alguém que não consegue de adequar ao *modus vivendi* da cultura cosmopolita, e assim, demonstra uma realidade vivida e uma espacialidade percebida diferente de outras formas.

O professor e a professora são colocados para ter uma função na qual não se pode depor contra o modo de produção capitalista, não de pode depor contra a ciência europeia, então a sua formação docente e todos os programas e projetos de formação docente terão delimitações originárias dos PCN's que se preocupam principalmente com a transposição. Ao não discutir a realidade, e ao não se inserir nessa realidade, não se ensina Geografia.

O neoliberalismo continua, portanto, produzindo as coisas em série, as pessoas, a ciência, as formas de conhecimento em série. E em todas as etapas do ensino, por mais que professores e professoras tentem exercer a mediação, em algum momento da docência eles devem trabalhar com conceitos, com as diretrizes, afinal, são elas que norteiam os currículos e fugir completamente do currículo estabelecido ainda é um desafio e uma sentença aos docentes. São apresentadas mais categorias, mas quais são de fato as categorias que partem da mediação desse conhecimento para o aluno, da relação imediata do aluno? Apresentando temas e problemas que são próprios do capitalismo e não abrandando uma crítica em si. O documento coloca no mesmo nível a dialética e o positivismo. Esses conceitos próprios do capitalismo precisam existir para o/a estudante formar uma identidade capitalista. Todas as relações da classe trabalhadora são pensadas no dinheiro, aliados à frustração, ao medo, e onde estão esses elementos na formação docente? Se ignora o sentido da prática da formação docente por uma subjetividade real, que dialogue com as condições materiais dadas.

Quando o professor e a professora em seu processo de formação participam dos programas de formação docente tais como o PIBID e a Residência Pedagógica, continuam utilizando o livro didático, continuam utilizando teóricos e teóricas da Geografia e não realizando o exercício de entender esse processo como um processo no qual só existe de fato os/as professores/as que são mediadores dessa realidade. Não de mediação da realidade da professora com a realidade do aluno, mas de mediação da realidade na qual estão inseridos uma multiplicidade de fatores que levam a uma permanente exploração.

Para o neoliberalismo deverá haver uma diferenciação subjetiva, onde o mundo particular de cada sujeito vai torná-lo único, ao consumir materiais que o tornarão únicos, quando na realidade será vítima do mesmo processo. Nos diferenciamos para sermos iguais, não sendo realmente quem somos.

A partir desse entendimento da forma como esta fase do neoliberalismo coage os indivíduos, sujeitos e a própria sociedade, e ao entender que a educação segue sendo uma arma

poderosa para a manutenção desses sujeitos e de seus modos de vida, no próximo capítulo traremos como ponto central de discussão, uma análise do PIBID e da Residência Pedagógica, que mesmo que programas de grande importância e avanço para as universidades e para a área da educação, não rompem com as estruturas neoliberais.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A programação da educação brasileira sempre esteve atrelada aos interesses da classe dominante, por isso antes de discutirmos o PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA precisamos compreender os mecanismos históricos e estruturais da formação docente no Brasil. Os programas de formação docentes são fundamentais para compreendermos os objetivos do Estado brasileiro quanto a educação nacional. Formar docentes, portanto, tem um sentido prático para o país, visto que as políticas nacionais somadas ao cabedal teórico que precisa ser desenvolvido nas escolas e nas universidades são os responsáveis pelo direcionamento da educação.

São inúmeras políticas educacionais e formativas do Estado brasileiro ao longo da História, pois em cada momento com diferentes governos o Estado brasileiro foi provocado para que as mudanças educacionais nacionais comunicassem com os interesses das elites locais e do mercado internacional, bem como aos interesses diretos dos países imperialistas; assim, podemos afirmar que raras vezes o Brasil teve autonomia na construção de suas diretrizes educacionais, nas políticas nacionais de formação docente e na construção do currículo e do sentido epistemológico do mesmo.

As políticas nacionais de formação de professoras e professores tem significado prático para o cotidiano escolar, bem como alcança diretamente a universidade e busca inicialmente diálogos para a constituição do sentido formativo e, posteriormente, uma imposição por meio da própria obrigatoriedade legal. Assim, a legislação educacional busca consolidar a forma de atuação do Estado na estruturação dos conteúdos e, posteriormente, na imposição superestrutural de como é preciso pensar o cotidiano pela escola e a escola por um cotidiano voltado para o mercado, não necessariamente como a LDB apresenta quanto ao mercado de trabalho.

A formação docente tem que ser pensada dentro dos objetivos do Estado e como o mesmo está inserido na lógica do modo de produção capitalista. Cada momento do modo de produção capitalista pressiona o Estado para que o mesmo desenvolva condições estruturais e superestruturais para constituição de sujeitos que estejam aptos para serem inseridos às exigências do mercado nacional subordinado ao mercado internacional.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000, p. 62).

Segundo Tanuri (2000) a formação docente surge a partir da necessidade da especialização da profissão e da urgência permanente em vincular conteúdo, currículo e conhecimento cotidiano com as necessidades do Estado. Assim, segundo o autor as ideias liberais ligadas as secularizações fomentaram uma condição própria para que a classe dominante conseguisse articular suas demandas e interesses próprios para com a educação. O liberalismo, agora neoliberalismo, continua sua ação e discurso que fomenta nos sujeitos uma composição de liberdade para o mercado e ao mesmo tempo de escravidão para a estrutura capitalista. As ideias liberais tiveram repercussões diretas na constituição e no sentido do Estado e ao somarem forças aos movimentos científicos anticlericais e antirreligiosos conseguiram afastar, de forma significativa, a influência da religião sobre a composição curricular. A escola e a formação docente são imbricadas numa condição liberal, secular e produtiva, logo a formação docente passou a imprimir a condição e as exigências do Estado. Assim, o Estado conseguiu que as burguesias nacionais fossem a única força capaz de organizar o currículo, o conhecimento e o sentido do próprio processo de ensino e aprendizagem.

[...] desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade. Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político. (TANURI, 2000, p. 63).

Conforme Tanuri (2000) todo o projeto de formação docente foi estruturado pelo colonialismo e pelo conservadorismo das elites nacionais. As escolas normais, as quais foram as primeiras escolas pensadas na formação docente para a educação básica, tiveram como modelo definidor de seus currículos e de sua organização burocrática as escolas europeias, com destaque para a educação francesa. A formação de professoras no século XIX trouxe o conhecimento organizado pela estrutura das elites nacionais e com isso o conhecimento voltado sempre para os interesses da classe dominante. Obviamente, que existem as contradições desse processo, todavia essas contradições nunca foram capazes de destituir o poder conservador do conhecimento escolar e com isso hegemonizar o sentido da formação docente.

A supremacia e o poder político, conforme Tanuri (2000), parte da hegemonia do grupo conservador já no século XIX. Ao analisarmos a formação docente ao longo dos séculos XIX ao século XXI temos como fundamento e base desse processo o domínio político, econômico e

cultural da classe dominante; assim, questões antirracistas, anticolonialistas, antipatriarcais e antimachistas são ignoradas, já que a classe dominante determina um sentido e uma narrativa social. A formação docente, portanto, precisa confirmar a supremacia da classe dominante. Todavia, esse processo de supremacia burguesa foi confrontado com a necessidade de superar essa condição de opressão por diversos movimentos nacionais com destaque para a Escola Nova a partir da década de 1920. Mesmo com todos esforços a escola continuou a ser o lócus da “fala” burguesa e todas as contra-narrativas precisaram de um caminho mais árduo para que minimamente a escola se tornasse democrática e plural.

Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 98)

A partir da década de 1930 a escola no Brasil passa a ter uma política oficial de Estado e com isso as distorções e equívocas da formação tradicional docente são simplesmente novas condições para pensar o Estado durante um período ditatorial promovido por Getúlio Vargas. As reformas educacionais e as políticas nacionais de formação docente nesse período estão vinculadas as exigências da ditadura Vargas, mesmo o Estado Novo sendo colocado em prática anos mais tarde, esse protótipo da ditadura varguista já estava em curso, portanto, a formação docente foi modernizada nas práticas pedagógicas e didáticas, mas não quanto aos conteúdos e o currículo, ou seja, a forma não afetou a função.

A criação de espaços específicos para a formação docente foi de grande relevância primeiro com as escolas normais no século XIX, depois com os institutos e por fim com as universidades no século XX, pois esses espaços garantiram publicamente a necessidade de formar professoras e professores. Assim, historicamente formar docentes é uma condição estratégica para o Estado brasileiro para conseguir instituir o sentido curricular como vontade da classe dominante. As transformações dos espaços formativos também garantiram maior profissionalismo e mais eficiência nesse processo, como atesta:

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus

cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação. (TANURI, 2000, p. 73).

Desta maneira, os espaços físicos permitiram o aperfeiçoamento da formação docente por meio de uma estrutura adequada voltada para diferenciação da profissão docente, ou seja, a profissão docente, por meio do melhoramento dos espaços físicos e suas definições funcionais, teve visibilidade social e passou a ser compreendida com mais respeito e responsabilidade pela sociedade, já que o “salto” das escolas para a universidade garantiu a formação docente como profissão necessariamente qualificada para ser exercida. As escolas normais continuaram existindo durante quase todo o século XX ao mesmo tempo com os cursos superiores promovidos pelas universidades, institutos e faculdades. Com as universidades os cursos de formação docente também tiveram condições de formarem docentes em ciências específicas como a Geografia; assim, a estrutura pedagógica durante parte considerável do século XX persistiu sendo a mesma com especificidades das ciências que habilitaram professoras e professores para o magistério.

Ao avançar na história, chega-se ao quarto período, o qual se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 99).

A universidade como autoridade científica garantiu que a formação docente fosse considerada política de Estado; assim, os investimentos públicos nesse período foram significativos para compor a formação docente e obrigar os Estados da federação a também criarem suas políticas estaduais de formação docente e suas universidades estaduais. A ampliação dos cursos de pedagogia e de licenciatura a partir da década de 1940 foram significativos, bem como a ampliação dos interesses das/dos mais jovens para a profissão docente.

O quinto período foi caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71 (Brasil 1971) modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer

n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 100).

A transformação educacional brasileira durante a ditadura militar teve um retrocesso considerável, visto que as Escolas Normais tiveram a substituição de suas funções formativas para uma generalização somada ao impacto das universidades que foram transformadas em “escolas” com especialidades limitadas na formação, já que as licenciaturas de formação “curta” constituíram enorme retrocesso desde 1932 com as Reformas implementadas pelas políticas educacionais de Anysio Teixeira.

[...] o governo militar propôs e implantou uma série de reformas, em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade entre 1968 e 1971 (GERMANO, 2008, p. 324). Estes anos, profundamente importantes para a constituição da política educacional que guiaria o ensino no Brasil durante as décadas seguintes, foram marcados pelo gradativo fechamento político do país, a partir da publicação dos diferentes Atos Institucionais (AI), sobretudo, o AI-5, editado em dezembro de 1968. Período que se caracteriza pela sistematização do aparato repressivo e perda das liberdades individuais e coletivas, tortura, luta armada e pelo chamado “Milagre Econômico”. Neste momento conturbado da cena política nacional, foram realizadas reformas no Ensino Superior e do Ensino de 1º e 2º graus que alteraram profundamente sua organização. Uma das modificações foi à criação das licenciaturas curtas em outubro de 1964 por meio de Indicação, do Conselho Federal de Educação, proposta pelo Conselheiro Newton Sucupira. (NASCIMENTO, 2012, p. 340).

Assim, a partir de Nascimento (2012) e Borges; Aquino e Puentes (2011) entendemos que a formação docente no período de 1930 a 1988 foi impactada pelas mudanças ditatoriais da Era Vargas e dos Governos Militares de 1964 a 1985, ambos ditadores com amplo histórico de violência contra a população, logo, a formação docente precisaria ser subordinada integralmente as vontades do Estado opressor. Não podemos entender como neutro esse período, bem como não entendemos a influência neoliberal como neutralidade, pois em cada um desses momentos históricos a subordinação do Estado foi completada pelas exigências da classe dominante.

As licenciaturas curtas foram uma forma de aceleração da formação num país com a população crescendo exponencialmente e com o número de crianças e jovens precisando de escola e de formação; assim, encurtar a licenciatura foi a resposta dada a essa condição demográfica, todavia sabemos que a verdade é que essas licenciaturas curtas tinham como caráter formativo a técnica e o conservadorismo do antigo “verbalismo” criticado pela Escola Nova já na década de 1920.

Deste modo, a formação docente foi seriamente comprometida, pois o retrocesso foi enorme, pois na ditadura civil-militar de 1964 o controle sobre o currículo, conteúdos e didática foi ainda maior, principalmente com o AI-5 colocado em vigor em 1968.

O impacto na formação docente repercutiu também na organização e estrutura das escolas normais e das universidades, tal impacto foi a simplificação dos conteúdos e do currículo formativo, logo, houve uma deficiência pedagógica e científica para a formação docente, tal repercussão alcançou a escola. Obviamente, que essa ligeira formação somente foi possível pela forma como a classe dominante compreende o país, visto que essas professores e professores formados de maneira ligeira e mais simplificada iriam trabalhar diretamente com filhas e filhos da classe trabalhadora urbana e rural. Era preciso uma formação mínima para que essas crianças e jovens conseguissem minimamente ler manuais para operar equipamentos nas fábricas e no campo, para isso não era preciso nenhuma educação mais “refinada” ou mais “aburguesa”, visto que a formação das professoras e professores deveriam ser simples, ou seja, para que fosse possível um “volume” considerável de trabalhadores e trabalhadoras no campo e na cidade com o mínimo de formação.

A licenciatura curta surgiu, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a “aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo”. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

Nascimento (2012) nos alerta que a experimentalidade da licenciatura curta é mentira, visto que o domínio político da educação é a base para qualquer dominação ditatorial, logo a ampliação dos exames de suficiências, como exames que aligeiravam ainda mais a formação docente, foram regras que fizeram muitos docentes serem formados e terem um diploma sem terem minimamente o domínio da disciplina. Isso aconteceu com a licenciatura em Geografia também, logo a formação em Geografia passou a ser “divida” com a formação em Estudos Sociais, já que licenciatura curta permitia que docentes com Estudos Sociais também

lecionassem em outras áreas das ciências humanas. Quando olhamos para esse processo histórico alcançamos a reforma do ensino médio e a BNCC, ou seja, as questões que subtraíram a formação docente no período da ditadura continuam existindo no período democrático.

A simplificação do ensino na formação docente nas licenciaturas curtas trouxe grandes prejuízos para a classe trabalhadora seja enquanto docentes seja enquanto discentes, uma vez que:

Assim, teríamos três licenciaturas para o essencial do ensino no primeiro ciclo: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências, e Matemática. (NASCIMENTO, 2012, p. 345).

Para a Geografia a licenciatura curta em Estudos Sociais não dava um suporte necessário para as especificidades da ciência geográfica, ou seja, houve uma simplificação considerável da formação docente, bem como simplificou o próprio sentido das ciências humanas. A subtração de conteúdos formativos designou uma condição pior para se tornar docente com desprezo considerável pela reflexão e por um currículo crítico e culturalmente rico. Essas condições afetaram a classe trabalhadora e tornaram a mesma refém de uma escola com pouca qualificação científica, pedagógica e cultural.

Após 1988 os movimentos democráticos impuseram uma pressão sobre as políticas nacionais de formação docente e desde então tem sido uma luta histórica a construção de narrativas que buscam consolidar outras formas de ensino e de formação docente; assim, os direitos humanos e a democracia tomaram o tom das reformas e das mudanças na escola brasileira, mesmo com toda pressão a escola ainda é direcionada pelo Estado em conformidade as elites nacionais.

Gatti (2021, p. 02) quanto ao período pós-democratização salienta que:

Tomando os anos mil novecentos e noventa como ponto de partida, no Brasil - momento em que se procura instalar um regime democrático - observa-se que várias iniciativas em políticas dirigidas à educação básica e à formação de professores tomaram corpo e se sucederam em vários governos até aqui. Sinalizaremos alguns dos esforços políticos em educação que foram desenvolvidos na direção de melhor qualificar a formação de professores no Brasil, lembrando que ainda não demos conta desse desafio, o que é atestado pelas análises contidas, por exemplo, em parecer do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015a), e, por pesquisas sobre o currículo de licenciaturas. No entanto, há que se sinalizar que nos últimos anos algumas experiências inovadoras, de caráter institucional local, vêm sendo ensaiadas. Trazem um sopro renovador, com

novos formatos e tipos de abordagem para essa formação, o que pretendemos tratar mais adiante neste artigo.

Gatti (2021) destaca 1999, mas preferimos recuar no tempo e partir em 1989, pois a partir desse ano ocorreram inúmeras construções e debates quanto ao sentido da escola e a importância que a formação docente também trouxe para a realidade democrática.

A inovação e a renovação destacada por Gatti (2021) foi de grande relevância para a construção de uma escola que trouxesse outras políticas formativas a partir da universidade. A universidade pública brasileira tem papel significativo nesse processo e as políticas de formação docente como PIBID e RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA são fundamentais para que compreendamos o Estado, as políticas nacionais e as contradições próprias do processo capitalista na formação docente.

3.1. PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Este programa de iniciação à docência se volta para alunos de cursos presenciais de nível superior, especificamente licenciaturas, com o intuito de antecipar o vínculo entre os futuros docentes e a rede pública de ensino. Neste sentido, o programa realiza uma articulação, uma espécie de “estágio docente”, entre a educação superior e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O programa foi criado em 2007, durante o mandato do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011), e do ex-ministro da educação Fernando Haddad (2005 - 2012) e é coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Seus objetivos principais segundo dados do Portal do MEC (2022) estão ligados ao incentivo à formação de docentes para a educação básica; contribuição para valorização do magistério; maior qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura; inserção dos licenciados no cotidiano escolar ao proporcionar oportunidades e participação em experiências de prática docente; incentivo da participação das escolas e sua mobilização para inclusão na formação de professores; e contribuição para articulação entre teoria e prática na formação dos futuros docentes.

Para o desenvolvimento do programa, as universidades e os institutos de pesquisa elaboram projetos institucionais que devem ser desenvolvidos de forma plena e que atendam os

objetivos principais do programa. O programa também concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública e aos professores das Instituições de Ensino Superior.

Os bolsistas de iniciação à docência, alunos regularmente matriculados no curso de licenciatura, recebem uma bolsa mensal no valor de quatrocentos reais para dedicação mínima de trinta horas mensais. O docente da escola pública que faz parceria com o projeto, denominado como professor supervisor é responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas, este recebe uma bolsa mensal de setecentos e sessenta e cinco reais. O coordenador de cada projeto, denominado coordenador da área, professor de educação superior, é responsável pelo planejamento, organização e execução das atividades e da articulação com a escola, o valor da bolsa que o coordenador de área recebe é de um mil e quatrocentos reais. Já o coordenador institucional, também professor da educação superior, é responsável perante a CAPES por acompanhar o planejamento, organização e execução de cada projeto, este, recebe uma bolsa mensal com o valor de um mil e quinhentos reais.

Segundo os estudos de Cornelo e Schneckenberg (2020) o processo de surgimento do PIBID seus acontecimentos e influências estão aliados a eventos do cenário nacional e internacional, que possibilitaram um sentido como também um molde ao programa. Como exemplo desses eventos em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em Jomtien, Tailândia, culminou em diversas reformas educativas a nível mundial com foco na educação básica. No ano 2000 os participantes da Cúpula Mundial de Educação se comprometeram a alcançar os objetivos e metas de Educação Para Todos em Dacar, no Senegal. Nos anos 2005 e 2006 a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE realizou uma série de apontamentos no processo educativo, dentre eles as dificuldades de atrair professores qualificados para novos postos.

No Brasil, diante ainda das muitas insuficiências no âmbito da formação de professores e o compromisso firmado com os organismos internacionais com relação à melhoria da qualidade da educação básica, a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (Decreto nº 6.755/2009), foi um marco significativo para legitimar e fortalecer propostas que vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, com a finalidade de melhorar a qualidade da formação docente. (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2010, p. 5)

Uma das propostas para melhorar a qualidade de formação docente foi a instituição do PIBID. O primeiro documento oficial do programa foi lançado no ano de 2007, todavia, foi instituído somente no ano de 2010 através da Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010 e pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Estes documentos, em conjunto com a Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013, que aperfeiçoa as normas do programa, caracterizam o PIBID e revelam como

maior objetivo do programa o apoio de estudantes de licenciatura plena de instituições de educação superior, sejam elas federais, estaduais, municipais e comunitárias, o incentivo à iniciação à docência.

Durante o período de elaboração e instituição do PIBID, o então Ministro da Educação (2005 – 2012), Fernando Haddad, apresentou o Programa no segundo semestre do ano de 2007, e salientou que esse vem nos moldes da bolsa de iniciação científica dos graduandos, concedidas pelo CNPQ, embora a responsável pelo PIBID, neste caso, seria a CAPES. (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2010, p. 5)

Diante do que está exposto pela Portaria nº 72/2010, especificamente no artigo 10º, as atividades do PIBID devem ser cumpridas em diferentes escolas com distintos contextos e realidade, inclusive em escolas que possuem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média. Segundo o documento, a compreensão de diferentes realidades e necessidades da educação básica promove uma ampla condição de ensino-aprendizagem no cunho pedagógico para os bolsistas, de forma com que este, ao entrar para a profissão docente, e com as experiências adquiridas pela sua inserção no programa, possa “contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³” (BRASIL, 2010).

Percebe-se que a finalidade do programa é, portanto, a plena inserção do futuro docente na escola, pois ao compreender que este é o seu futuro espaço de trabalho, a ambientação se torna necessária para melhor desempenho na carreira e no processo de ensino e aprendizagem com o aluno. Todavia o que se observa na prática é que não há uma valorização desse instrumento pois ele não corresponde ao que está na teoria, pois existem debilidades na formação docente como a falta de incentivo para cursos de licenciatura, o desmonte na educação tanto no ensino básico quanto no ensino superior, além da desvalorização do professor e da carreira docente no Brasil.

Este programa, assim como toda a base fundante e estruturada de educação e ensino superior no país são apenas ferramentas e mecanismos neoliberais para aprimoramento da mão de obra, da classe trabalhadora. Este programa, assim como a Residência pedagógica que discutiremos a seguir, e também os mais diversos projetos de melhoramento da formação docente no país, se tornam necessários à medida proporcionam uma aproximação do estudante

³ Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2007). A implementação deste plano por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino se dá pelo cumprimento de 28 diretrizes previstas no artigo 2º do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

de licenciatura com a escola. No entanto, fogem de uma verdadeira educação libertadora e crítica, que pode provocar alterações na realidade e transformar um espaço de trabalho massivo e exaustivo, que é o trabalho da professora e do professor, em um trabalho crítico e construtor de conhecimento.

As descrições fundamentadas em argumentos rasos condizem com um plano de ensino verdadeiramente neoliberal. “Bater metas” como no dizer popular vivido pela classe trabalhadora, é o principal foco deste programa, e, ainda que as metas inseridas nas regulamentações do programa apontem um caminho para uma execução da educação, percebemos que na prática as teorias para o pleno desenvolvimento da educação não depende somente do papel ou da formação do professor e da professora, mas de uma gama de processos e projetos estatais que irão contribuir e possibilitar estruturalmente uma mudança radical nos modos de vida.

Nesse sentido, ao analisarmos as diretrizes e burocracias impostas, que transferem a responsabilidade do Estado para a construção de uma escola que atenda as demandas e as necessidades educacionais da sociedade, observamos que o papel dos estudantes de licenciatura tem como finalidade o aumento nos índices educacionais, os aspectos determinantes para a emancipação da educação recaem em números. Números que, ainda que elevem-se para que o Estado brasileiro apresente e garanta um maior êxito a nível nacional e internacional, não demonstram de fato como a educação brasileira se mostra ferida, desestimulada, precarizada e desvalorizada. Os índices quantitativos não condizem com os parâmetros qualitativos na educação brasileira, sul americana e de países emergentes e subdesenvolvidos que promovem uma soma inversamente proporcional aos padrões de sociedades que carece de alterações permanentes e de uma valorização de qualidade nos modos de vida, e não de alcances em gráficos e porcentagens, afinal, é da sabedoria de todos os que trabalham e exercem práticas nos sistemas de ensino que os gráficos não apresentam a realidade do cotidiano escolar, mas pelo contrário, mascaram as dificuldades e defasagens.

Se temos um Estado e um sistema de ensino escola/universidade, que seguem ordenamentos e construções projetadas e impostas pela burguesia, temos um programa de formação de professor que irá se aliar a este processo. Constrói-se, na realidade, práticas burocráticas cerceadas pelas imposições burguesas.

A política neoliberal não quer formar professores gabaritados para o ensino básico ou superior público ou privado, a intenção é servir de ferramenta para o mercado de trabalho que irá atender as demandas do capital.

Na primeira fase de implementação do programa entre os anos de 2007 e 2017 para a segunda fase do programa, onde foram atualizadas as diretrizes, nota-se uma redução na quantidade de bolsas. Segundo dados da CAPES, o número de bolsas disponibilizadas pelo programa que somavam 72.845 no ano de 2014, foram reduzidas para 45.000 no ano de 2018. Ou seja, houve uma redução significativa em um programa, que em tese, auxilia o processo de valorização da formação de licenciandos.

Além disso, a soma do número de bolsistas por projeto foi reduzida, o que anteriormente previa uma oferta de bolsas para todos aqueles que estavam inseridos no PIBID, agora, reduz-se para 24 alunos e alunas bolsistas com a inclusão de 6 não bolsistas para totalizar os 30 pibidianos e pibidianas. Vale ressaltar as limitações de duração do programa, em que a duração máxima das bolsas concedidas será de 18 meses.

Ainda que o valor das bolsas tenha se mantido, o fato de o novo edital propor o incentivo de coordenadores e, principalmente, de estudantes, a não recebê-las, leva a se questionar o intuito do Programa, o qual vai de encontro a sua nomenclatura: “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. (CORNELO e SCHNECKENBERG, 2010, p. 10)

Para além das questões de gênero, que inserem mulheres em maior quantidade na profissão docente, justificadas pelas questões estruturais elitizadas, em que mulheres possuem maior “devoção”, ou até mesmo “dom natural” para o ensino, fatores relativamente ligados ao ato de construção machista relacionada à concepção de maternidade. É inegável as questões de classe que inserem na grande maioria dos cursos de licenciatura alunos e alunas que possuem condições de renda inferiores às demais graduações.

Pautando quantidades, os índices de estudantes que cursam graduações que possuem uma remuneração e condições salariais consideravelmente superiores às de um professor ou uma professora apontam que pobres não estão inseridos nesse espaço.

Como graduada em licenciatura em Geografia e participante de programas de formação docente, não consigo excluir os fatores que me levaram a tomar a decisão de cursar licenciatura em Geografia e que se equiparam a grande maioria dos colegas de curso e de profissão: licenciaturas são mais fáceis de entrar, portanto para nós que possuímos baixa renda e que não nos é permitido acesso a escolas particulares ou cursos pré-vestibulares, visto que as condições de renda impossibilita nossa inclusão nestes, a licenciatura é portanto uma das formas mais palpáveis de termos acesso ao ensino superior; mesmo que os salários de professor e de professora sejam substancialmente inferiores aos de outras profissões, ainda nos dão esperança e garantia de acesso a um piso salarial que nos proporcione melhor qualidade de vida, já que é

evidente os esforços da classe trabalhadora na busca de valorização da sua própria classe; as licenciaturas durante o período de graduação possibilitam um diálogo mais aberto e acessível à comunidade, pois, ainda que os esforços para compreender a perspectiva e visão acadêmica para a permanência em cursos de licenciatura, o que se diferencia da totalidade de cursos como engenharia, medicina, entre outros, são dificultosas para os que não puderam ter acesso a um ensino básico de qualidade.

As licenciaturas portanto são fundamentais para a inserção da classe trabalhadora na universidade, longe de querer demonstrar ingratidão, a elitização das universidades é nítida, e os programas de formação docente, mesmo que com suas virtudes e uma real aproximação do discente nas escolas públicas, potencializam essa lógica elitizada ao retirar bolsas, ao permitir alunos não bolsistas nesses programas, e para além disso, não possibilitar um intermédio para aqueles discentes que não conseguem realizar uma dedicação tão efetiva ao ter que dividir as horas de estudo, com jornada de trabalho.

O PIBID é portanto mais um programa inserido na lógica neoliberal de formação de mão de obra trabalhadora. É um programa que mesmo com um cabedal de diretrizes teóricas que colocam o discente como responsável pelo futuro da educação no país de forma majestosa, ainda promove essa diferenciação ao não valorizar e não propor práticas realmente efetivas e inalcançáveis pelos licenciandos. É necessário portanto reavaliarmos o papel que os programas de formação docente têm para questionar se estes se fazem de fato como mediadores na construção de conhecimento do universitário com a universidade e consequentemente com a escola que atuará, e não mais um ou uma alienado(a) no processo de formação.

3.2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Residência Pedagógica assim como o PIBID, se constitui como um programa da CAPES que possui como finalidade aperfeiçoar a formação inicial de professores e professoras da educação básica nos cursos de licenciatura. O programa, vinculado ao MEC, está envolvido com a formação das disciplinas da BNCC, e se configura como uma das ações de aperfeiçoamento da Política Nacional de Formação de Professores.

Aprovado durante o governo do ex-presidente Michel Temer e do ministro da educação Mendonça Filho, segundo os dados de Da Silva e Cruz (2018) a primeira discussão sobre o programa surgiu em 2007 através de uma proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE) que admitiu ter se inspirado nos programas de residência médica, todavia, por discussões que

careciam de maior atenção, sobretudo voltadas ao campo teórico-metodológico para ser melhor estruturado o programa é instituído somente no ano de 2018.

Antes de sua implementação, desde a década de 2000 aconteceram experiências isoladas no campo da formação de professores em sistemas municipais, estaduais e federais de educação básica e superior, como: o programa “Residência Educacional” instituído por meio dos decretos nº 57.978/2012 e 59.150/2013 no estado de São Paulo, que operacionalizava práticas docentes, todavia, que foi suspenso no ano de 2014; a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo - EFLCH/Unifesp que desenvolve desde 2009 a “Residência Pedagógica” no curso de pedagogia, como um programa de estágio; a prefeitura de Jundiaí - SP que firmou parceria com universidades particulares para criação de um programa semelhante a Residência Pedagógica no ano de 2014, mas não houve continuidade; o Instituto Superior de Educação Ivoti - ISEI, no qual o projeto de Residência Pedagógica criado em 2008 ainda vigora; a Residência Pedagógica implementada no primeiro ano de ingressantes na rede municipal de educação em Niterói - RJ.

Tais projetos apresentam-se de forma fragmentada, e como Da Silva e Cruz (2018) analisam, são projetos pontuais para resolverem questões na teoria e prática que atendem demandas locais. Portanto, são ações que não direcionam para a totalidade do trabalho docente. Além desses projetos de formação inicial, relacionados a estágios docentes a residência como formação continuada também foi aplicada pela CAPES no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro - RJ e no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG através de uma proposta de pós-graduação lato-sensu; e também no Colégio Visconde de Porto Seguro, Morumbi - SP, que é destinado a professores e futuros docentes que pretendem atuar no próprio colégio.

A Residência Pedagógica enquanto programa de formação docente instituído a nível nacional que pretendemos discutir neste capítulo do trabalho não são os programas fragmentados citados anteriormente, ainda que estes atuem com uma vinculação teórico-metodológica que se aproxima com o melhoramento da formação docente, o programa discutido e analisado se dispõe a âmbito nacional, tal como o PIBID, nas Instituições de Ensino Superior - IES para os cursos de licenciatura conduzidos em parceria com redes públicas de educação básica. Previsto a partir do edital CAPES nº06/2018 seus objetivos principais e tarefas a serem desenvolvidas apresentados pela CAPES estão:

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES, 06/2018)

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (Edital CAPES, 06/2018)

Como o PIBID este projeto conta com a elaboração de um projeto institucional e subprojetos para os cursos de licenciatura, no qual cada núcleo de residência contará um docente orientador, 3 preceptores (professores de educação básica) e 24 a 30 residentes, sendo admitidos participantes com ou sem bolsa. A residência tem no total a durabilidade de 440 horas de atividades distribuídas entre: 60 horas de ambientação escolar, 320 horas de imersão, 100 horas de regência e 60 horas de elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Das disposições e normativas associadas ao programa, todas encontradas no edital referenciado, é importante se discutir e analisar algumas questões, que mesmo que de modo geral se assemelham a discussões anteriormente executadas no processo de análise sobre o PIBID, possuem algumas diferenças substanciais.

A Residência pedagógica, tal como o PIBID proporciona bolsas para os residentes com o valor de quatrocentos reais, as bolsas, assim como anteriormente discutidas, não são de acesso para todos os residentes visto que são aceitos residentes não bolsistas no programa. O que mais uma vez argumentando, fere com as perspectivas de pesquisadores na área da educação e também de valorização dos futuros docentes, percebe-se que a baixa valorização da carreira não

está apenas no mercado de trabalho, mas se encontra também quando estes estão inseridos no processo formativo.

Após a implementação da residência pedagógica, percebeu-se dentro das universidades o movimento que os programas de formação docente fizeram ao se dividir, o PIBID como um programa para os iniciantes das licenciaturas e a RP como um programa para aqueles que já concluíram 50% ou que estão no quinto período do curso de licenciatura. As estratégias de formação governamental tendem a agir de maneira com que acompanhe todo o processo formativo do(a) licenciando(a). Tais estratégias, que, não podem ser desmerecidas no sentido de ambientação e construção de vivências de alunos dos cursos de licenciatura dentro das escolas de ensino básico, também denotam o acompanhamento do estudante e da estudante no período universitário. Uma espécie de “estágio não obrigatório” e nem sempre remunerado, que, ao ser associado com o âmbito acadêmico formativo, forma estruturalmente os docentes.

Essa formação segue os princípios e parâmetros da BNCC, e ao analisarmos a conjuntura em que ela se fundamenta e também suas transformações e suas atualizações frente às construções de ensino que o governo realiza, como a reforma do ensino médio, percebemos uma construção e formação docente que exige dos docentes à crítica a este tipo de imersão. Percebemos e equiparamos a narrativa neoliberal dentro da RP em diversas perspectivas e iniciaremos aqui, a discussão de como a estrutura capitalista também influencia em cada fase do programa, e conseqüentemente constrói, um conjunto de barreiras e imposições, que mesmo que de maneira nem sempre perceptível, ainda é notada em toda a “imersão” do residente durante o programa.

A ambientação escolar, processo de extrema significância para aqueles que estão inseridos em licenciaturas e visam trabalhar no ambiente escolar é de suma importância. Sabe-se que todos os que estão inseridos na universidade já vivenciaram suas respectivas experiências dentro do contexto escolar e carregam consigo uma somatória de aprendizados, lembranças, afetos, traumas e críticas do que vem a ser a escola; sabe-se que cada escola é única, todavia, em uma superestrutura capitalista a nível de Brasil, mesmo com suas singularidades, o processo de ensino e aprendizado dentro do ambiente escolar se torna hegemônico à medida que possui um currículo base, diretrizes e ações norteadoras que vão de encontro a um mesmo direcionamento.

A ambientação realizada na RP, vos falo como participante e concluinte do programa, é o momento inicial de apresentação do programa, realizada e mediada pelo orientador. Nesta fase os docentes realizam visitas às escolas, sobretudo a escola que irão desenvolver o

subprojeto, reconhecem o espaço que estão inseridos e realizam tanto análises estruturais como análises teóricas que premeditam a imersão, próxima etapa deste processo.

Durante a ambientação são apresentados os professores preceptores, estabelecem-se diálogos e uma série de construções sobre o papel do residente dentro do ambiente escolar, seja para o próprio aprendizado, como também sua contribuição com o ambiente escolar designado. As escolas participantes do subprojeto possuem características distintas, vão desde escolas centrais, com estudantes majoritariamente de classe média, a escolas periféricas. Ambas carregam desafios para os preceptores e para os residentes, que nem sempre são discutidos no processo de ambientação. Esses desafios remontam a própria compreensão em que cada um dos sujeitos estão inseridos no processo. Muitas vezes, os professores e professoras preceptores, pela vasta carga horária que devem cumprir na escola com aulas e adequações burocráticas, não dispõem de tempo suficiente para avaliar, acompanhar as aulas e auxiliar os residentes na construção das aulas que serão ministradas.

Durante a imersão, fase do programa que demanda mais tempo, são realizadas com os coordenadores, preceptores e residentes, reuniões semanais para discutir metodologias, teorias e práticas de ensino. Percebe-se neste momento, o esforço inegável dos coordenadores e preceptores em inserir os residentes na realidade do cotidiano escolar. Para além dos esforços, vale ressaltar que uma distinção da RP para o PIBID é que os relatórios cobrados pela RP são estritamente mais burocráticos e se assemelham às práticas vivenciadas dentro da escola no papel de professora. Burocracias essas, que servem para ressaltar os cumprimentos das normas de acordo com as exigências impostas. O que não abre espaço para que sejam discutidas questões essenciais, mascara a realidade, e coloca o sistema educacional em contradição. São cumpridas metas, valores, como de empresas.

A burocrática demanda do Estado em cobrar relatórios, análises e principalmente ações do professor e da professora na escola nem sempre condizem com as bases que lhe são oferecidas, ou até mesmo com a estrutura que lhe é oferecida. O Estado cobra dos professores e professoras e também da gestão escolar, uma gama de pontos a serem executados quando na prática, nem sempre podem ser cumpridos por impossibilidades cotidianas que não são avaliadas e notadas.

Mesmo que o residente tenha cumprido no mínimo 50% de sua licenciatura, são percebidas inúmeras dificuldades na imersão, nos objetivos que se propõem o programa ao inserir o residente na escola pois a maturidade necessária para avaliar e tecer práticas construtivas não é levada em consideração. O que se mostra como dificultosa, e mais uma vez, como massiva e tecnicista a formação docente. Mais uma vez a lógica de rapidez e fluidez

neoliberal é atingida. Como dito anteriormente, a soma maioria dos alunos e alunas que cursam licenciaturas vêm de escolas públicas, com um ensino defasado e por vezes raso, sem bases críticas suficientes para acompanhar plenamente a linguagem acadêmica, e neste processo do programa, percebe-se o quanto os alunos possuem dificuldades em acompanhar teoricamente e desenvolver uma leitura e análise crítica sobre a imersão no processo.

Percebe-se intencional “imersão” o estudante nas escolas sem o devido preparo e construção necessária, afinal, não se quer formar docentes mediadores do processo de conhecimento, que compreendam a realidade do aluno e transformem em conjunto, teoria e prática em conhecimento, e conhecimento em práxis. Muito pelo contrário, colocam-se estudantes em escolas para que estes, seguindo os parâmetros estabelecidos pela BNCC e pela composição curricular dividida em competências e habilidades, possam reproduzir, sem mediar, ou sequer questionar a importância da mediação.

A pedagogia das competências, que molda a BNCC, promove um ensino neoliberal por se tratar de um esvaziamento dos conteúdos disciplinares, voltada especificamente para atender a prática cotidiana, ou melhor dizendo, às demandas do trabalho e do capital. A preocupação em adaptar o residente conforme o capitalismo globalizado de acordo com as competências a serem seguidas, transformam a construção de conhecimento em desenvolvimento individual, do aprender fazendo, aprender a aprender e atingir de os objetivos a fim, ao generalizar os conhecimentos das áreas de ensino em competências e habilidades rasas, permitir com que o futuro professor ou professora apresente comportamentos flexíveis para se moldar à sociedade.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)

A pedagogia das competências sob viés do “aprender a aprender” é o pilar da educação na ótica capitalista. E a BNCC não somente adota e reproduz os saberes definidos pela pedagogia das competências, mas legitima seu caráter tecnicista como algo positivo para a

formação escolar, e a universidade, por seguir o currículo escolar, não foge a esse processo. Os programas de formação docente, por sua vez, reforçam tanto explícito quanto implicitamente a mobilização de atitudes e valores voltados ao mercado de trabalho. A “imersão” na prática implica, na análise de Da Silva e Cruz (2018) em um “aprimoramento” do estágio supervisionado, vinculado a uma prática esvaziada de teoria e política.

Por experiências de residente, percebi o esforço que o coordenador de curso realizava ao inserir nas reuniões semanais no período de imersão, textos críticos que abordavam como se davam a procedência dessa experiência, como torná-la mais mediadora, pois durante este período é necessário observar as aulas do professor preceptor, e como estruturar melhor uma prática que fugisse ao comportamento de mera reprodução.

Confesso que, ao residente, as limitações são inúmeras pois este segue inserido em uma lógica de reprodução, afinal, é um trabalho árduo cortar laços com a forma como nos foi ensinado.

O residente, que também foi aluno de um ensino que é estruturalmente reprodutor de conhecimento, ou melhor, conteudista, se vê perdido ou não contemplado na tentativa de criar aulas que permitam a mediação de conhecimento. O processo de mediação exige do docente, ou residente, que este conheça, conviva, compreenda a realidade do aluno. E visto que a escola que eu estava inserida era central, de alunos de classe média que em suma maioria admitiam estar na escola pública para conseguir “cotas” nos vestibulares, afinal, em paralelo com a escola estes realizavam cursinho preparatório em escolas particulares da cidade de Uberlândia- MG, a compreensão da realidade desses alunos, mesmo que o processo de imersão promova uma quantidade de horas significativas, demandava uma série de compreensões e fatores complexos, por vezes, para professores e professoras em formação.

Estive em uma escola que os alunos que frequentavam escolas particulares caçoavam dos residentes e atrapalhavam as aulas prejudicando aqueles que não tinham as mesmas condições. Todavia, é interessante notar em que local estamos inseridos e realizar o esforço para atender as devidas necessidades, e nesse sentido, o “restante” dos alunos que precisavam assistir as aulas, sempre auxiliaram no processo e colaboraram para uma imersão minimamente positiva.

É válido salientar que o RP, principalmente pelo fato de exigir 100 horas de regência, e cobrar relatórios e cronogramas com as regências, promovem uma imersão diferente em relação ao PIBID. Enquanto no PIBID promove aulas com metodologia diversificada, temáticas diferenciadas como no caso da Geografia, a literatura na Geografia, a música na Geografia, o cinema na Geografia, possibilitando trabalhar e se envolver com a escola de forma mais lúdica, consequentemente mais atrativa; a residência, mesmo que permita uma metodologia

diversificada, baseia-se mais na regência tradicional de aulas, na tentativa de reproduzir a experiência que será vivenciada futuramente pelo professor(a), e são, de fato semelhantes.

Como professora de ensino básico, compreendo o quão os programas de formação docente foram essenciais para uma reintegração na escola, para o exercício de planejar as primeiras aulas, de perder a timidez com os alunos e alunas. Compreendo o quão todas as etapas foram fundamentais, desde a ambientação até mesmo a imersão e regência. No entanto, somente com o amadurecimento, com a real inserção nas escolas como professora e coordenadora, percebo o quão esses programas estão alinhados à lógica mercadológica.

Seria tão necessário evidenciar isso aos residentes, construir uma mediação evidenciando toda a estrutura que nós, professores, estamos inseridos, de atender as demandas do Estado, e para além disso, ressaltar como o Estado se ajusta, ou, se estrutura a uma condição burguesa e elitista de sociedade. Seria tão necessário tornar nítida a verdadeira função dos programas de formação docente. Acredito que os residentes não abandonariam seus postos, afinal, a grande maioria necessita das bolsas, e seria fundamental serem apresentados à realidade que nos aliena.

A elaboração do relatório final, a avaliação e a socialização das atividades, solicitadas para cumprimento integral do programa também são experiências significativas, pois permitem ao residente apresentar todo o trabalho desenvolvido e além disso, discutir com os demais colegas, diferentes preceptores e coordenadores como as atividades se desenvolvem em cada subprojeto.

De modo geral, e, assim como defendido ao analisar o PIBID, longe de qualquer teor de ingratidão, a RP é um programa que realmente auxilia no processo de formação docente. Por mostrar na prática como ocorrem as experiências dentro do ambiente escolar, por permitir ao residente compreender as dificuldades no processo de planejamento de aula, de como ministrar as aulas de forma mais didática e para além disso, por permitir uma formação que envolva o docente no cotidiano da escola, com suas dificuldades e complexidades.

Os programas de formação docente permitem ao docente uma vivência quiçá única dentro do ambiente escolar antes de entrar como professor. Mesmo que a influência neoliberal esteja estruturalmente introduzida de todas as formas, desde a construção curricular, a construção das aulas e de planejamento do conteúdo, é revolucionário quando conseguimos com o aprendizado que nos é fornecido, construir laços e vínculos significativos em nossa formação.

Petruci (2016) nos faz refletir sobre como a construção e a adequação dos currículos no processo de formação educacional está intimamente vinculada a uma construção de matriz que

possui quatro orientações fundamentais: que o currículo seja adaptado a soma de exigências acadêmicas, a base de experiências, ao legado tecnológico e eficientista e seja configurador de práticas. Essas premissas que baseiam a construção do currículo refletem em como a RP remonta suas estruturas e continua reproduzindo uma formação educacional que se distancia da prática docente da realidade, pois, ainda que o caráter acadêmico deste projeto seja o de uma imersão para a construção do futuro professor/a, esse distanciamento da universidade com as práticas reais vividas é notável e sentido pelos próprios sujeitos em processo de formação.

O currículo, ao ser adaptado a soma de exigências acadêmicas, enviesam para uma perspectiva academicista e valorização de um conhecimento culto e científico o que reflete na falta de consideração da variante histórica do processo de formação de cada sujeito. Este processo concretiza a polarização existente entre a universidade e as escolas, pois as escolas, sobretudo públicas no país, somatizam diversas questões que envolvem premissas que vão além da teoria fundamentada na universidade. Estes projetos não consideram que o futuro professor não vai lidar apenas com as uma relação entre conteúdo previamente moldado pelo currículo e estudante, mas irá encontrar alunos que passam dificuldades, alunos que carecem atenção, alunos que sofrem os mais diversos tipos de abuso e violência que acabam por refletir em seu comportamento na sala de aula e no ambiente escolar, alunos que possuem necessidades alimentícias (quantos não vão para a escola para comer?), alunos que sequer tem acesso a infraestrutura basilar. A visão academicista se distancia de uma práxis que realmente insere os alunos ao ambiente escolar real.

Os currículos escolares propostos pelo MEC são fundamentados em uma concepção de educação que padroniza e homogeneiza o ensino no Brasil, não considerando suas particularidades espaciais e sociais. Afinal, o que se aprende nesses processos de formação docente são uma série de normas e atribuições que estão longe de se conectarem com a realidade. Não se aprende que as exigências de um currículo mínimo estabelecem diretrizes que não servem para a realidade das escolas. Mas para quem este currículo serve? As competências e habilidades da BNCC atendem quem?

A influência tecnológica presente nos currículos, muito ressaltada pela BNCC, é determinada pela racionalidade dos conteúdos ao atender as normas de produção capitalista, principalmente a visão neoliberal. Como iremos falar de tecnologia quando as escolas na maioria das vezes não possuem uma infraestrutura básica como acesso garantido a computadores? Como iremos abordar os parâmetros de inovação tecnológica, demandados pela era digital, quando na pandemia ficou nítido a quantidade imensa de alunos que não tem acesso a rede de internet, celulares, ou qualquer aparelho que lhes permitisse assistir as aulas online?

Como iremos falar de tecnologia quando os residentes, ao imergirem na escola, nem sempre conseguem o apoio e o acesso necessário para utilizá-las ou, também se encontram na maioria daqueles que não possuem auxílio e infraestrutura necessária.

Os programas de formação docente possuem uma relação de intenção e ação que exerce influência na sociedade, já que “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 1998, p. 108).

Esses programas não se revestem de neutralidade, pois são somatórias de discursos produzidos e verticalizados de determinados grupos responsáveis pela organização e materialização da educação no país.

A Residência Pedagógica, tal como o PIBID, derivam de uma estrutura muito bem introduzida e solidificada no processo de ensino e aprendizagem brasileiro. Que sejamos atentos aos pequenos, ou não tão pequenos, atos de revolução que podem tornar uma “aula de Geografia” em uma aula mediada por professores e professoras que compreendam a realidade que estão inseridos, que compreendam as dificuldades e as mazelas sociais estabelecidas e que, mesmo com o que possuem, lutem por uma valorização do ser professor, do ser professora, de uma aula mediada em que todos aqueles presentes na sala de aula, construam o conhecimento juntos, entendam a realidade juntos, se sintam construtores de uma Geografia, na qual todos fazemos parte.

Figura 07 - Aula de encerramento do processo de regência na Residência Pedagógica



Acervo pessoal, 2019.

Figura 08 - Alunos da turma de segundo ano da Escola Estadual Messias Pedreiro, Uberlândia - MG, do programa de Residência Pedagógica.



Acervo pessoal, 2019.

Figura 09 - Festa surpresa realizada pelos alunos para minha despedida da escola



Acervo pessoal, 2019.

As fotografias anteriores nos apresentam uma condição de luta e de realizações, pois as mesmas resultam de processos formativos, avaliativos e construtivos, visto que os programas de formação docente se tornam efetivamente revolucionários nas práticas discentes e docentes. As questões críticas que foram apresentadas nessa dissertação tem grande relevância para constituirmos um caminho epistemológico para a formação docente e ao mesmo tempo uma direção reflexiva para a prática cotidiana docente.

O engodo neoliberal tomou a forma estrutural de uma reação do Estado nas funções educacionais e com isso promoveu um sentido privado sobre a denominação das ações públicas, logo todo empenho do Estado brasileiro esteve atrelado aos interesses privados das práticas do mercado internacional. A formação docente pelo PIBID e Residência Pedagógica foi de grande importância ao apresentar a macroestrutura neoliberal, mas não ter o controle efetivo das microestruturas fizeram com que houvessem fissuras e, com isso, a possibilidade de rupturas.

Todos os processos promovidos com essas fissuras compuseram uma dinâmica de ruptura com o que está estabelecido, deste modo, a escola e a formação docente passam pelo currículo oculto como condição que vai muito além do estabelecido. O que é estabelecido precisa efetivar uma condição de reprodutividade das direções neoliberais, logo a escola e a formação docente a partir do currículo enfrentam um direcionamento impeditivo para assegurar outras reflexões, todavia a ruptura se dá pelas escolhas na microescala em sala de aula na relação direta com a realidade estabelecida.

Desta forma, o programa de formação docente tem grande responsabilidade na continuidade das questões neoliberais e na estrutura de um tipo de conhecimento vinculado aos interesses da classe dominante, todavia as rupturas inseridas pela crítica direta à realidade fizeram com que discente, docentes em formação, empreendessem um sentido na promoção da narrativa da realidade.

O neoliberalismo não é simplesmente uma composição política e econômica, visto que o neoliberalismo tem uma constituição ideológica que promove a superestrutura, logo a escola, a religião e o cotidiano familiar são nutridos pelo pensamento produtivista, egoísta e economicista, com isso toda a formação docente tem impacto considerável ao tomar para si o neoliberalismo como verdade absoluta ou refutá-lo.

Refutamos veementemente o neoliberalismo em todo esse trabalho. Nos colocamos diante das questões primeiras do neoliberalismo como a austeridade fiscal e a necessidade de rompimento permanente com o estado de bem-estar social materializadas na educação. Essa materialidade neoliberal impulsionou um espírito e uma narrativa ímpar na formação docente,

por isso o papel docente na crítica direta ao neoliberalismo se faz necessário e com isso superar a condição impositiva do capitalismo.

As experiências escolares anti-neoliberais são fundamentais para comporem um sentido de luta na constituição curricular e nas formas/funções da escola, bem como a própria formação docente.

As estruturas econômicas e políticas determinam os caminhos da educação, bem como a força ideológica organiza o sentido do próprio conhecimento. No processo neoliberal, como condição imperialista, a educação volta-se para o indivíduo e não para a coletividade. Os programas, PIBID e RP, trouxeram questões neoliberais, mas foram surpreendidos pela coletividade, pela ação da universidade na comunidade, pela força de estudantes de graduação que unidas conseguiram fundamentar novo caminho para a ação coletiva, para a criatividade e para o amor por um conhecimento que liberta de todas as amarras opressoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo impulsionou uma política educacional voltada para resultados empresariais, para um discurso meritocrático e para a anulação do papel do Estado diante dos compromissos sociais com a própria questão educacional; assim, as terceirizações na educação avançaram consideravelmente e impediram que políticas educacionais voltadas para o coletivo fossem efetivadas. Desta forma, os programas de formação docente, PIBID e RP, foram significativos não na sua estrutura formal, mas nas condições cotidianas dialogadas com a narrativa oficial e as rupturas cotidianas com o modo de produção capitalista.

PIBID e RP promoveram um sentido formativo no qual a prática cotidiana na escola tem grande referência, mesmo com inúmeros problemas orçamentários, de organização ideológica do Estado e com limites estruturais esses programas permitiram que inúmeras estudantes de todo país tivessem uma experiência direta na escola e com isso fez com que a própria formação na universidade fosse questionada ou mesmo colocada como necessária complementação. A prática não pode existir sem a teoria e a teoria precisa constantemente se renovar pela construção das práticas, com isso os programas PIBID e RP são significativos para apresentar formas e conteúdos curriculares na prática e com isso colocar reflexões diretas quanto a própria organização da educação nacional.

Ao analisar os aspectos que remontam a conjuntura em que se vive a educação brasileira, ao exemplificar como a Geografia é caracterizada nesta relação, nota-se as divergências e os contrapontos que a educação e o ensino caminham no Brasil.

O Estado como gerente atuante da elite burguesa continua a progredir e ordenar que todas as suas instâncias se movam na direção que o mercado determina. Suas bases fundantes regidas pelo colonialismo e imperialismo ainda estão alinhadas à prática contemporânea, e, pelo que observamos, não permitem um desmonte legalizado de uma configuração que atenda as demandas e as necessidades da classe trabalhadora.

A indissociação do Estado ao modo de vivência dos brasileiros impede que formas que rompam com traços e laços amarrados e vinculados a uma história racista, machista, classista e anti-democrática, possam ser realizadas.

Enquanto o Estado brasileiro continuar a representar e atuar para a burguesia, a classe trabalhadora sairá perdendo. Perdendo seu espaço, perdendo seus direitos, suas necessidades, seu conforto, sua garantia mínima para sobrevivência, sua liberdade de corpo, de pensamento e de vivência. Desta forma, o Estado continua gerenciando para que o mercado introduza em todas as repartições culturais, econômicas, políticas e culturais, seu ordenamento, critérios e

conjunto de ações que devem ser seguidas, a classe trabalhadora estará fadada ao insucesso de humanidade.

A Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, permite vivermos e experiencarmos o espaço das mais diversas maneiras, compreendermos o mundo como rico cultural e socialmente. A educação geográfica possibilita, pela formação docente, compreender as contradições do capitalismo no local, na realidade imediata e tais contradições são fundamentais para que a formação docente aproxime as contradições das possibilidades para construir um conhecimento coletivo, plural, democrático e transformador.

Assim, é fundamental compreendermos que no ensino e na educação, tais questões não se diferenciam. A estrutura incoerente que o mercado promove para que o Estado brasileiro cumpra, não promove uma educação voltada para a construção de um conhecimento crítico, voltada para a construção de um conhecimento que edifique melhorias nos sujeitos em seus pensamentos e práticas.

Se torna ilógico o conhecimento da forma com que é difundido. Ilógico para a classe trabalhadora, e não para a burguesia, afinal, esta segue com seus privilégios e com os benefícios que a massa trabalhadora e o exército de reserva formados na escola a proporcionam.

Perceber que o Estado brasileiro promove através de seus currículos e de seus programas de formação nas universidades uma teoria incumbida de intenções, é perceber que estamos cerceados em meio a um falseamento da liberdade e de nossas escolhas.

Todavia, perceber estes fatores também nos fazem sentir menos culpados daquilo que não temos culpa. A culpa, que brasileiros e brasileiros, que professores e professoras, que todos os trabalhadores e trabalhadoras carregam de não conseguir atingir o sucesso material, de não atender e realizar tudo aquilo que lhes confere a dignidade humana, se dilui e se enfraquece ao vermos que não é por falta de esforço ou de condições alinhadas ao merecimento. Não obstante, a revolta e a indignação ocupam nossas mentes.

O conhecimento, tão vasto, tão rico, tão libertador, se esvai à medida que compreendemos que faz parte de uma estrutura que impede com que ele seja efetivado. Conhecimento é poder, e aos pobres, não cabe o poder, pois para nós que vivemos injúrias e aguentamos os mais diversos tipos de atrocidades, o poder é uma arma que nos libertará.

Os professores e professoras, como formadores de opinião, como atuantes e mediadores no processo de dispor conhecimento aos estudantes, podem lhes permitir tal poder. Mesmo que nossa formação, mesmo que os programas que nos formam ainda estejam dentro de uma lógica neoliberal que corrompe e nos desgasta das mais diversas maneiras, é louvável reconhecer os gestos de humanidade que a carreira docente pode produzir.

As escolas podem ser prisões e os currículos regras, todavia, cada professor e professora ainda pode, em suas limitações, e em seus atos revolucionários, produzir o verdadeiro conhecimento.

Aquilo que não nos foi ensinado nos programas de formação: não damos aula para uma classe, permitimos com que o conhecimento dos alunos em encontro ao nosso, produza novas espacialidades, novas relações socioespaciais. Assim, este trabalho conclui que o esforço para atingirmos o ideal ainda é grande, o caminho ainda é longo. Mas que possamos, em pequenos gestos, entender que cada ato de humanidade segue sendo revolucionário em meio a uma massificante vida cíclica de desumanidade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra)reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Luciana Aparecida Araújo Penitente; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Stela Miller. (Org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. 1ª ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2018, v. 1, p. 125- 148.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. **Pólen Produção Editorial LTDA**, 2019.

ALVES, José; JUNIOR, Antonio Thomaz. “Tragédia Anunciada” da Neobarbárie: Segurança e Saúde do Trabalhador na Uhe Jirau (Ro). **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 19, n. 1, 2018.

APPLE, M. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs.), **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BANCO MUNDIAL. Brazil - Country Partnership Strategy (CPS) for the period FY2012-2015. Washington, DC: **World Bank**. 2011. Disponível em:

<<http://documents.BANCOMUNDIAL.org/curated/en/801861468016829855/Brazil-Country-Partnership-Strategy-CPSfor-the-period-FY2012-2015>> Acesso em março de 2022.

BARBOSA, Tulio. Globalização, neoliberalismo e lutas de classe no Brasil (1990- 2010). 394 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BARBOSA, Tulio. A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista. **Ciência Geográfica-Bauru-XXIV-Vol. XXIV-(1)**, p. 114, 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/1998 (Processo 23001.000309/97-46). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> Acesso em: 04 de junho de 2021.

_____. **LEI 10.803 de 11 de dezembro de 2003**. Altera o art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 –Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10803-11-dezembro-2003-497431-norma-pl.html>>. Acesso em: 09 de julho de 2021.

_____. Ministério da Educação - MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf Acesso em: 22 de agosto de 2021

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Brasília, 2009.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010. **Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm Acesso em: 17 dez. 2019

_____. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:sebeducacaobasica&Itemid=936>. Acesso em: 07 de junho de 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010. **Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID, no âmbito da CAPES.** Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010. **Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID, no âmbito da CAPES.** Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID.** Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, 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; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicação: Diário Oficial da União em 17 de fev. de 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. **Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.** Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site.pdf Acesso em junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 038, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo** / Wendy Brown traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. - São Paulo : Editora Filosófica Politeia, 2019, 256 páginas.

CAVALCANTI, L. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas: Papyrus, 2012. CHAUI, M. S. **O que é ideologia?**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CODATO, Adriano Nervo; PERISSINOTTO, Renato. **O Estado como instituição. Uma leitura das "obras históricas" de Marx.** Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 13, 2001, p. 9-28.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. n. **27-o programa institucional de bolsa de iniciação à docência–pibid: trajetória e desdobramentos.** Jornal de políticas educacionais, v. 14, 2020.

HELENO, Carolina Ramos et al. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular–a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** 2017.

COSMO, C. D. C.; FERNANDES, SILVIA, A. D. S. **Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições.** In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, VIII. Campinas-SP, 48 Universidade Estadual de Campinas, 30 de junho a 3 de julho de 2009. Anais eletrônicos... Campinas-SP, HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, Faculdade de Educação, Unicamp. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/>. Acesso em 10 de maio de 2021.

CURY, C. R. J.. **A educação nas constituições brasileiras.** In: Maria Stephanou; Maria Helena Câmara Bastos. (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III - Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, v., p. 19-29.

DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** Momento-diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>

DA ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais.** Revista Contrapontos, v. 10, n. 1, p. 14-18, 2010.

DARTOT, P; LAVAL, C. A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. DUARTE, N.. **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.

DALLARI, Dalmo de Abrel. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** 2 ed. São Paulo: 1998.

EL PAÍS. **Caso de Madalena, escrava desde os oito anos, expõe legado vivo da escravidão no Brasil.** São Paulo, 14 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/internacional/2021-01-14/madalena-escrava-desde-os-oito-anos-expoe-caso-extremo-de-racismo-no-brasil-do-seculo-xxi.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

DE OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 72, p. 3-28, 1994.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Trad. Leandro Konder. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982. p. 199

FANON, Frantz. Da violência. **F. Fanon, Os condenados da terra**, p. 24-74, 1968.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **"A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo."** Porto Alegre: Artes Mé dicas (1989).

G1. **Justiça condena empresário por trabalho análogo à escravidão em GO.** 16 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/08/justica-condena>-

empresario-por-trabalho-analogo-escravidao-em-go.html>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

GATTI, B. Formação de professores no brasil: políticas e programas. **Paradigma**, 42 (e2), 2021. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>.

GATTI, B., ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili – (org.) “Escola S.A.”, Brasília, CNTE; 1996

GIRARDI, Eduardo Paulon et al. **Mapeamento do trabalho escravo contemporâneo no Brasil: dinâmicas recentes**. Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica, n. 4, 2014. 49p.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**, 1991.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. Tradução: Adail Sobral, Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. LORENZO, M. F. Un paseo por la historia, la educación y la historia de la educación. **Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas** / coord. por Juan Mainer, 2008, ISBN 978- 84-7733-141-4, págs. 119-144

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão**. LVM Editora, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. Junho de 2022. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>.> Acesso em julho de 2022.

KOHAN, Néstor. **El Capital historia y método**. Buenos Aires: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, 2003.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LÊNIN, Vladimir Ilitch (1979). **Sobre o Estado**. Conferência na Universidade Sverdlov, 11 de julho de 1919. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.36411>

LENIN, Vladimir Ilitch Ulianov. Sobre o Estado-Conferência na Universidade Sverdlov. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 3, p. 348-368, 2019. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.36411>

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública - **A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985. 149p.

MACHEL, Samora. Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder. **República Popular de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 1979. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/ano/mes/escola.pdf>.

MINTO, L. W.. **Capitalismo e Educação no Brasil: análise do processo de reforma do Estado e do ensino superior**. In: VI Seminário do Trabalho, 2008, Marília/SP. Anais do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação. Marília: Gráfica Massoni, 2008.

MIRANDA, C. M. As políticas sociais no contexto Neoliberal. In: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Org.). **Políticas Sociais e Educacionais? Cenários e Gestão**. 1ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 17-31.

MONARCHA, C. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil - século XIX-XX)**. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2016. v. 1. 424p.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MOTA, LEONARDO DE ARAÚJO E. Capitalismo contemporâneo, desigualdades sociais e a crise de 2008. **Revista brasileira de desenvolvimento regional**, v. 1, p. 51-64, 2013

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 12, n. 45, p. 340-346, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153>. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i45.8640153>

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. Brasiliense, 2017.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. **O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar**. Pro-Posições (Unicamp), v. 28, p. 193-212, 2017. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0097>

PETRUCI, Rosimeire et al. **Os cursos de Geografia por dentro das universidades mineiras: modernidade científica para um projeto territorial**. 2016.

PROJETO COLABORA. **Sem direitos: o rosto da exclusão social no Brasil**. 25 de março de 2019. Disponível em: < <https://projctocolabora.com.br/ods8/sem-direitos-282-da-populacao-nao-tem-acesso-a-educacao/>>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

PODER 360. **Número de famílias na extrema pobreza salta 11,8% em 2022**. 08 de maio de 2022. Disponível em: <

RADAR SIT. **Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil**. 2021. Disponível em: < <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>>. Acesso em: 22 de julho de 2021.

RIBEIRO-SILVA, Rita de Cássia et al. Implicações da pandemia COVID-19 para a segurança alimentar e nutricional no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3421-3430, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.22152020>

SADER, E. & GENTILI, P. (1999). (org) **La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social**. Buenos Aires: Universitaria de Bs. As.

SAES, Décio Azevedo Marques de et al. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)**. 1982.

SANTOS, M. A. **As cidadanias mutiladas**. In: Julio Lerner. (Org.). O preconceito. São Paulo: IMESP, 1996, v., p. -. SAVIANI, D. Escola e democracia. 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. v. 1. 144 p.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. . Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Antonio Flávio Moreira; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994, v. 1, p. 7-38.

Tanuri, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2000, n. 14 p. 61-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Acesso em: junho de 2022.

TEIXEIRA, Alison Nascimento. **O RAP na Geografia: possibilidades de mediação do conhecimento e ensino de Geografia a partir da periferia**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.258>>. Acesso em janeiro de 2021.

TEIXEIRA, M. C. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. Revista do Curso de Direito, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. <https://doi.org/10.15603/2176-1094/rcd.v5n5p146-168>

TOZONI-REIS, M. F. C.; PIRES, M. F. C. ; **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface. Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v. 1, n.1, p. 83-94, 1997. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

VIEIRA, Otávio Vasconcelos. **Conselhos aos príncipes novos em O Príncipe de Maquiavel**. 2019. 1 recurso online (167 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

ZENI, Bruno. **O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva**. Estudos avançados, v. 18, p. 225-241, 2004. https://doi.org/10.3726/85597_225