



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jessilyn Gomes da Silva

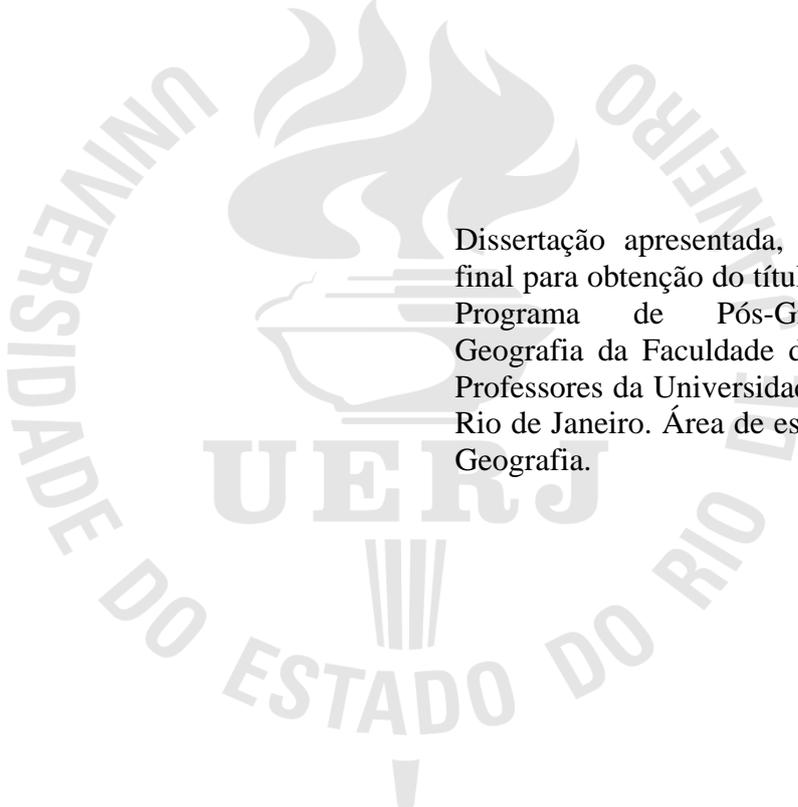
**A Geografia do Ensino Médio nas formações espaciais brasileiras:
Reformas Educacionais e a Contribuição da Perspectiva do Trabalho e
Geografia**

São Gonçalo

2022

Jessilyn Gomes da Silva

A Geografia do Ensino Médio nas formações espaciais brasileiras: Reformas Educacionais e a Contribuição da Perspectiva do Trabalho e Geografia



Dissertação apresentada, como requisito final para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de estudo: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Jessilyn Gomes da.
A Geografia do Ensino Médio nas formações espaciais brasileiras:
Reformas Educacionais e a Contribuição da Perspectiva do Trabalho e
Geografia / Jessilyn Gomes da Silva. – 2022.
172 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Trabalho – Teses.
I. Couto, Marcos Antônio Campos. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB-7 - 4994 CDU 91(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jessilyn Gomes da Silva

**A Geografia do Ensino Médio nas formações espaciais brasileiras: Reformas
Educativas e a Contribuição da Perspectiva do Trabalho e Geografia**

Dissertação apresentada, como requisito final para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de estudo: Ensino de Geografia.

Aprovada em 12 de Abril de 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Janeide Bispo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Astrogildo Luiz de França Filho
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2022

AGRADECIMENTOS

“Sempre tem gente para chamar de nós, sejam milhares, centenas ou dois” (Marcelo Jeneci).

A caminhada para construção de qualquer dissertação é repleta de contribuições, alentos e afagos da família e de amigos queridos. Todavia, a construção da dissertação num período pandêmico intensifica a necessidade dessas contribuições. Primeiramente, venho agradecer a Deus pela saúde e a minha mãe, Dona Lili, mulher guerreira que sempre me ensinou a amar e sempre reprovar os discursos de ódio. Ela sempre me incentivou a estudar, madrugando em filas para vagas na escola pública e incentivando meus hábitos de leitura. Mesmo ganhando muito pouco com os seus salgadinhos incríveis, sempre me incentivou a trabalhar somente quando eu entrasse numa universidade pública. Uma mulher incrível!

Agradeço o companheirismo, a ajuda nas revisões do texto e o amor do Thyago Machado, o qual me acolhe e possibilita que minha saúde mental tenha momentos de alento, mesmo nesse tempo de pandemia e “pandemônio”. Falando em alento, aconchego, gargalhadas (muitas gargalhadas!) e parcerias não posso esquecer das minhas irmãs, que são o bem maior na minha vida, Jéssica e Jessiane, as quais deixam minha caminhada muito mais leve.

Para encerrar os agradecimentos a minha família, agradeço a minha prima Carol Cleres, companheira de signo e de confissões, e a meu pai, o qual mesmo sendo um pai não tão comum sempre se esforçou para não faltar nada material a mim e minhas irmãs, gratidão ao esforço desse amante de Bezerra da Silva e Zeca Pagodinho. Salve o samba!

A trajetória acadêmica é coletiva por isso agradeço meus colegas de turma de Mestrado, os quais foram um presente do ano de 2019. No entanto, agradeço principalmente a Ana Carolina pelas parcerias acadêmicas e minha querida amiga Gleyka, uma amizade do ENG de João Pessoa que acabou sendo para vida: madrinha, amiga, conselheira e muitos outros adjetivos dessa minha mana!

Agradeço a todos professores e professoras que fizeram parte da minha caminhada na rede pública, principalmente aos professores do Colégio Estadual Visconde de Cairu, FEBF e FFP ambas da UERJ, uma universidade símbolo de resistência, a qual continua resistindo para existir.

Aos companheiros e companheiras da AGB-Niterói, com destaque ao Charles da França, um exemplo de militância e meu orientador Marcos Couto por sua paciência e conhecimento, o qual ensina até numa troca de palavras.

Obrigada a todas e todos.

RESUMO

SILVA, Jessilyn Gomes da. *A Geografia do Ensino Médio nas formações espaciais brasileiras: Reformas Educacionais e a Contribuição da Perspectiva do Trabalho e Geografia*. 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

A pesquisa busca analisar a função social da Geografia no Ensino Médio na perspectiva da politecnicidade enquanto instrumento de crítica da dualidade histórica desta etapa da educação básica, tendo como objetivos específicos: apontar os problemas do ensino médio, em particular sua dualidade histórica e o papel da Geografia em sua trajetória nos diferentes períodos da formação espacial brasileira (MOREIRA, 2020) e da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2019), analisar as implicações da ofensiva neoliberal para o Ensino de Geografia nas políticas educacionais do Ensino Médio dentro do período de formação espacial agroindustrial-rentista e analisar a contribuição da “Geografia do trabalho” para o Ensino de Geografia no Ensino Médio na perspectiva integrada ao processo do trabalho pelo viés da politecnicidade. No momento da pesquisa bibliográfica acerca do Ensino Médio destacaram-se os trabalhos de Kuenzer (1991;2007;2017) Nunes (1980;2002), Krawczyk (2009) e Arruda (2007), sobre a ofensiva neoliberal relacionada ao processo de globalização foi destacado os trabalhos de Martins (2016), Harvey (2014), Santos (1996; 2001). Quanto à aproximação entre o Ensino de Geografia e a politecnicidade, há o destaque das leituras de Moreira (2004;2019), Couto (2017) e as principais referências da educação politécnica tanto de pioneiros da educação soviética quanto de brasileiros. A pesquisa está norteada pelo materialismo histórico e dialético organizada na articulação prática-teoria-prática e da metodologia progressiva-regressiva de síntese presente-passado e na investigação fundamentada na periodização de Moreira (2020) atrelada às ideias pedagógicas da periodização de Saviani (2019). Como metodologia de investigação foi escolhida a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas, sendo analisados dois documentos do Banco Mundial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e entrevistas de docentes de Geografia da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da FIOCRUZ. Nessa perspectiva, esta pesquisa traz a aproximação do Ensino de Geografia com a Geografia do Trabalho através da construção de elementos para o currículo de geografia do ensino médio na perspectiva da relação entre trabalho e Ensino de Geografia.

Palavras-chaves: Ensino Médio. Ensino de Geografia. Trabalho. Formação espacial.

RESUMEN

SILVA, Jessilyn Gomes da. *La geografía de la escuela secundaria en las formaciones espaciales brasileñas: las reformas educativas y la contribución de la perspectiva del trabajo y la geografía*. 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

La investigación busca analizar la función social de la Geografía en la escuela secundaria desde la perspectiva de la educación politécnica como instrumento de crítica a la dualidad histórica de esta etapa de la educación básica, en este momento actual de formación espacial rentista agroindustrial, teniendo como objetivos específicos: señalar la problemática de la enseñanza secundaria, en particular su dualidad histórica y el papel de la Geografía en su trayectoria en los diferentes períodos de la formación espacial brasileña (MOREIRA, 2020) y la historia de las ideas pedagógicas en Brasil (SAVIANI, 2019), analizar las implicaciones de la ofensiva neoliberal para la Enseñanza de la Geografía en las políticas educativas de la enseñanza secundaria dentro del período de la formación espacial agroindustrial-rentista y analizar la contribución de la "Geografía del trabajo" a la Enseñanza de la Geografía en la enseñanza media en la perspectiva integrada al proceso de trabajo por el sesgo de los politécnicos. En el momento de la investigación sobre la educación secundaria destacamos los trabajos de Kuenzer (1991;2007;2017) Nunes (1980;2002), Krawczyk (2009) y Arruda (2007) sobre la ofensiva neoliberal y, sobre el proceso de globalización, los trabajos de Martins (2016), Harvey (2014), Santos (1996; 2001). Con respecto a la aproximación entre la Enseñanza de la Geografía y los politécnicos se destacan las lecturas de Moreira (2004; 2019), Couto (2017) y las principales referencias de la educación politécnica tanto de los pioneros de la educación soviética como de la brasileña. La investigación está guiada por el materialismo histórico y dialéctico organizado en la articulación práctica-teoría-práctica y en la metodología progresivo-regresivo de síntesis presente-pasado y en la investigación basada en la periodización de Moreira (2020) ligada a las ideas pedagógicas de la periodización de Saviani (2019). Como metodología de investigación se eligió la investigación bibliográfica, la investigación documental y las entrevistas semiestructuradas siendo analizados dos documentos del Banco Mundial, la Base Curricular Nacional Común (BNCC) de la Enseñanza secundaria y entrevistas a profesores de Geografía de la Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio de FIOCRUZ. En esta perspectiva, esta investigación trae el enfoque de la Enseñanza de la Geografía con la Geografía del Trabajo a través de la construcción de elementos para el currículo de geografía de la escuela secundaria en la perspectiva de la relación entre el trabajo y la Enseñanza de la Geografía brasileña.

Palabras clave: Escuela Secundaria. Enseñanza de la geografía. Trabajo. Formación espacial.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasil Por dependência administrativa – 2005-2017	85
Quadro 1 – Competências específicas da Área de Conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	93
Figura 1 – Localização da EPSJV	102
Figura 2 – Estrutura disciplinar do currículo – EPSJV	102
Quadro 2 – Objetivos da Geografia por série	103
Quadro 3 – Currículo do 1ª ano	113
Quadro 4 – Currículo do 2ª e 3º ANOS	114
Figura 3 – Esquema totalidade do Homem-Meio	135
Quadro 5 – Trabalho e ensino de Geografia: elementos para o currículo de Geografia no Ensino Médio	138
Figura 4 – Princípios da Politecnia	139

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 –	Propostas sobre Ensino Médio na construção da LDB 1996	50
Tabela 2 –	Principais vocábulos do Programa da Reforma do Ensino Médio	75
Tabela 3 –	Principais vocábulos Documento sobre a educação dos países da América Latina e Caribe	77
Tabela 4 –	Estrutura organizacional do Todos Pela Educação em 2019	83
Tabela 5 –	Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola em 2018	84
Tabela 6 –	Análise de entrevistas: Eixo/Categoria: Brasil	106
Tabela 7 –	Análise de entrevistas: Eixo/Categoria: Ensino de Geografia	109
Tabela 8 –	Análise de entrevistas: Eixo/Categoria: Ensino de Geografia II	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação de Geógrafos brasileiros
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista

PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PID	Program for results information document
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	United States Agency For International Development

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A DUALIDADE DO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA	20
1.1	A educação secundária na formação espacial colonial-açucareira	23
1.2	O Ensino Médio e o Ensino de Geografia na formação espacial industrial-cafeeira	26
1.3	O Ensino Médio e o Ensino de Geografia na formação espacial agroindustrial-rentista	36
1.3.1	<u>A dualidade do ensino médio sob a égide das reformas neoliberais</u>	42
1.3.2	<u>Ensino Médio: avaliação, currículo por competências e habilidades na formação de trabalhadores flexíveis</u>	54
2	GLOBALIZAÇÃO, FORMAÇÃO ESPACIAL AGROINDUSTRIAL-RENTISTA E AS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO	66
2.1	O Banco Mundial e as reformas do ensino médio no Brasil	72
2.1.1	<u>Disputa pelo Ensino Médio: tensão entre o empresariado e os educadores</u>	81
2.2	A geografia na reforma do ensino médio: liberdade para escolher itinerários ou submissão aos interesses capitalistas?	89
3	POR UMA GEOGRAFIA DO TRABALHO: APROXIMAÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA POLITÉCNICA NO ENSINO MÉDIO	100
3.1	Relatos sobre o Ensino de Geografia e a educação politécnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	101
3.1.1	<u>As entrevistas</u>	104
3.2	Politecnia no Ensino Médio: alternativa da reformulação?	115
3.2.1	<u>A politecnia no Brasil: divergências e principais debates</u>	121
3.3	Aproximação entre o trabalho e o Ensino de Geografia	126
3.4	Elementos para o currículo de geografia do ensino médio na perspectiva	

da relação entre trabalho e Ensino de Geografia	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146
ANEXO A – Roteiro de perguntas	154
ANEXO B – Pergunta sobre Brasil – Docente A	156
ANEXO C – Pergunta sobre Brasil – Docente B	166

INTRODUÇÃO

A questão que deu origem a esse trabalho foi a reforma do Ensino Médio - intitulada como “O novo Ensino Médio”, criada pela Medida Provisória nº 746/2016 emitida pelo presidente Michel Temer em 22/09/2016, votada no Congresso Nacional em regime de relevância e urgência, transformada em Lei 13.415/2017 de 16/02/2017, ou seja, com menos de cinco meses. Revela-se, portanto, uma política que modifica profundamente a estrutura do Ensino Médio, mas construída sem a ampla participação de estudantes e docentes.

Em virtude da reforma, o Ensino Médio deixa de ser concebido como “educação ou escola básica” cujo currículo seria destinado à todos os estudantes, pois cada um será obrigado a optar por determinado “Itinerário Formativo” com currículo próprio distinto dos demais itinerários. As disciplinas escolares foram substituídas por “estudos e práticas” ou por “componentes curriculares”, todos associados às grandes áreas de conhecimentos.

A disciplina Geografia deixa de ser obrigatória no ensino médio, pois não é exigida como componente curricular e nem como estudos e práticas. A Geografia integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio. No entanto, a BNCC comporá até o máximo (ou seja, pode ser menos) de 1.800 horas do total das 4.200 horas do ensino médio de horário integral, previsto na implantação da Lei. O novo ensino médio passa a ter apenas três componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa; que estarão presentes nos três anos do Ensino Médio.

A BNCC do Ensino Médio já estava sendo construída antes de 2017, formulada no governo de conciliação de classes, entretanto com o golpe parlamentar e midiático que ameaçou a democracia do Brasil em 2016, tendo em mente a acusação de crime de responsabilidade contra presidente Dilma Rouseff (PT), sendo posteriormente retratado pelo próprio Michel Temer (PMDB) vice-presidente da chapa de Dilma Rouseff (PT). O ex-presidente Michel Temer (PMDB) alegou em entrevista após a abertura da Assembleia da ONU que o impeachment teve como maior motivo o não apoio da presidente no programa do PMDB em 2015, “*Uma ponte para o futuro*” (QUEIROZ, 2018), acabando desestimulando a “fração industrial da burguesia interna brasileira” que foi beneficiada com as práticas de “conciliação de classes” do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rouseff (2011-2016).

Caracterizado por educadores como etapa da educação básica, o Ensino Médio brasileiro apresenta dualidade histórica entre a formação geral ou a formação profissional: esta reforma repõe e aprofunda esta dualidade histórica do ensino médio, as “duas faces da mesma moeda” (NUNES, 2002) na sua trajetória, ou seja, a do ensino secundário propedêutico, etapa para o Ensino Superior, destinado às camadas mais abastadas da sociedade, e a formação técnico-profissional para o mundo do trabalho, destinada aos filhos das classes populares.

A politecnia, apresentada na pesquisa, tem sido considerada como saída teórica da reforma do Ensino Médio contemporânea, tendo em vista a busca da superação da fragmentação entre formação propedêutica e profissional, mas também para suplantação das contradições capitalistas no espaço escolar através da perspectiva do trabalho social e de uma educação multilateral. Assim, será analisada a contribuição do Ensino de Geografia no Ensino Médio na perspectiva integrada ao processo do trabalho pelo viés da politecnia.

No tocante a Geografia, presente no currículo da escola brasileira desde o final da década de 1830, enquanto disciplina escolar autônoma, acompanha a formação e a transformação do Brasil enquanto estado-nação independente. Na década de 1930, com a criação das Universidades e dos cursos superiores de formação de professores de Geografia, assim como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), novo impulso à função social da Geografia na escola brasileira se desenvolve.

Tendo em mente essa profunda transformação, como é possível compreendê-la no conjunto das atuais reformas neoliberais da educação brasileira? Quais serão as consequências para estudantes e famílias? Como é o possível compreender o papel do Ensino Médio para vida de estudantes? O Ensino de Geografia está sendo ameaçado no Ensino Médio diante da ofensiva neoliberal, no entanto, qual é o sentido do Ensino de Geografia diante ao último segmento da escola básica? As indagações acerca do Ensino Médio estão relacionadas à ideia de falta de identidade própria dessa etapa da escolarização básica, desdobrando-se na seguinte questão: cabe a esta etapa da Educação Básica ser o passaporte para o ingresso à universidade ou ao mercado de trabalho?

O ponto de partida deste trabalho é o cenário do Ensino Médio na atualidade, no entanto, para compreender o presente faz-se necessário um exercício de ir ao passado para analisar os principais dilemas da última etapa da escola básica no processo de formação espacial brasileira.

O objetivo geral foi analisar a função social da Geografia no ensino médio na perspectiva da politecnicidade enquanto instrumento de crítica da dualidade histórica desta etapa da educação básica, neste atual momento de formação espacial agroindustrial rentista. Para isso, foram necessários atingir os seguintes objetivos específicos: 1) apontar os problemas do ensino médio, em particular sua dualidade histórica e o papel da Geografia em sua trajetória nos diferentes períodos da formação espacial brasileira (MOREIRA, 2020) e da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2013); 2) analisar as implicações da ofensiva neoliberal para o Ensino de Geografia nas políticas educacionais do Ensino Médio dentro do período de formação espacial agroindustrial-rentista; e 3) analisar a contribuição da “Geografia do trabalho” para o Ensino de Geografia no Ensino Médio na perspectiva integrada ao processo do trabalho pelo viés da politecnicidade.

Para o desenvolvimento da investigação adotamos o método de análise centrado no materialismo histórico-dialético, tendo em mente às contradições nos arranjos espaciais do capital na formação espacial brasileira, as quais influenciam nas concepções sobre o Ensino Médio brasileiro. Segundo Quaini (2002), o materialismo histórico, em sua perspectiva de teoria científica, supera a dissociação entre natureza e a história a partir da base natural e das características históricas e sociais do método.

O objeto de investigação de Marx (2011, p. 54) é a produção material, isto é, “a produção dos indivíduos socialmente determinada” ou “indivíduos produzindo em sociedade”. No entanto, não há produção em geral, apenas produção “em um determinado estágio de desenvolvimento social” (Marx, 2011, p. 56). Por isso, o seu verdadeiro tema é a moderna produção burguesa.

Contudo, por abstração, é possível identificar características ou determinações comuns à todas as formas de produção na história, conquanto que se distingam, das determinações gerais, suas particularidades em cada modo de produção. Por exemplo, a unidade, decorrente da relação entre sociedade e natureza, comum a todas as formas de produção, não deve esquecer as diferenças essenciais da apropriação da natureza pelas diferentes sociedades. Neste sentido para Marx (2011, p.60), toda “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior e mediada por uma determinada forma de sociedade”; o que significa que “toda forma de produção forja suas próprias relações jurídicas, forma de governo, etc”. A correspondência e/ou as perturbações das condições sociais com os seus determinados estágios da produção, podem conduzir ao desaparecimento ou à transformação dos modos de produção.

Então, a primeira totalidade com a qual a pesquisa se depara é o quadro mais geral da sociedade burguesa neste período histórico imperialista, que permita visualizar suas determinações na formação social e espacial brasileira (sub-totalidade ou segunda totalidade); para que, por sua vez, sirva ao propósito de compreender a educação como produto e produtor de sua dinâmica.

Dessa forma, o método do materialismo histórico e dialético relaciona-se a Geografia na perspectiva da produção do indivíduo espacialmente determinada, compreendendo uma sub-totalidade da totalidade como o todo. A formação espacial brasileira sobre o viés da Geografia é um caminho para compreender a sociedade e suas sub-totalidades. Uma dessas sub-totalidades seria a educação do Ensino Médio ou outra nomenclatura vigente na época inserida na produção social do espaço em cada período destacado por Moreira (2020) e Saviani (2019).

O conceito de divisão social do trabalho contribuiu para o entendimento da dualidade histórica do Ensino Médio brasileiro, tendo em mente que para Marx (2008), a divisão social inicia-se na divisão entre trabalho manual e intelectual e esta relação perpetua-se na relação trabalho e educação na trajetória da última etapa da escola básica. Para Marx (2008) o concreto apresenta-se como a síntese de múltiplas determinações, ou seja, os problemas do Ensino Médio na atualidade são colocados como síntese, através do processo de abstração, mas também como ponto de partida.

Como metodologia para o exercício do método materialista-histórico-dialético utilizou-se a perspectiva progressiva-regressiva na pesquisa que norteou a periodização do trabalho, tendo em consideração o ponto de partida no presente, entretanto, faz-se necessário o movimento ao passado para compreender permanências e rupturas no espaço geográfico brasileiro, tendo o retorno ao presente como crítica e leitura do passado. Na periodização de Moreira (2020) sobre a formação espacial brasileira, “formação espacial colonial-açucareira (séc. XVI-XVIII), formação agroindustrial-cafeeira (séc.XIX e XX) e formação espacial agroindustrial-rentista (pós-golpe de 1964 aos dias atuais)”, periodização utilizada neste trabalho para compreender o ensino de Geografia e a educação secundária/Ensino Médio em cada período da formação espacial brasileira.

A análise das formações espaciais brasileiras considera as categorias que permeiam as complexas relações de produção e societária. Segundo Marx a “sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção”. Com isso, o ponto de partida da dissertação é “a autocrítica da sociedade burguesa”, o ponto de partida é o presente, a crítica da sociedade burguesa do presente, o imperialismo, a hegemonia do capital financeiro-

rentista. Isto é, a metodologia progressiva-regressiva na pesquisa inicia-se com a análise do Ensino Médio atual num processo de progressão para compreensão das bases da formação espacial agroindustrial-rentista buscando o movimento regressivo para em direção às condições, arranjos e categorias que influenciaram e construíram o Ensino Médio da atualidade.

Quanto as ideias pedagógicas, foram associadas aos períodos de “formação espacial” (MOREIRA, 2020) as contribuições da periodização de SAVIANI (2019). Como metodologia de investigação optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica, documental e análise de entrevistas. Serão analisados no segundo capítulo dois documentos do Banco Mundial (1999; 2017) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio na parte da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A totalidade precisa ser decomposta sem que se perca o sentido de um todo orgânico. Desta forma, o todo orgânico geografia-dualidade do Ensino Médio-contexto espacial, que articula a relação entre objetivos gerais e específicos, atravessa a dissertação, contudo, desdobrando-se em três capítulos.

O primeiro capítulo “A dualidade do ensino médio em questão e o ensino de Geografia” analisa a trajetória da dualidade do Ensino Médio e as mudanças na disciplina de Geografia no currículo escolar juntamente aos períodos da formação espacial brasileira periodizados por Moreira (2020) contribuindo para o entendimento das diferentes geografias feitas pela sociedade em cada formação espacial. Ao lado da periodização de Moreira (2020) encontra-se a periodização de Saviani (2019), a qual é um elo das ideias pedagógicas com os “ciclos espaciais de acumulação” na formação espacial brasileira (MOREIRA, 2019; 2020). Foram destacados no primeiro capítulo as leituras sobre Ensino Médio de Nunes (1980; 2002), Krawczyk (2009) e Arruda (2007) dos principais marcos legais e experiências com intuito de compreender como foi consolidada a falta de identidade dessa etapa escolar e conseqüentemente as disputas que serão travadas por grupos com diferentes interesses pelo Ensino Médio.

Sobre as mudanças curriculares e do pensamento geográfico no século XX, Fonseca (1956), Moreira (2015), Melo, Sampaio & Vlach (2006) contribuem no debate sobre a trajetória do ensino de Geografia nas reformas do Ensino Médio no século XX.

O segundo capítulo, “Globalização, formação espacial agroindustrial-rentista e as reformas do Ensino Médio”, analisa as implicações da ofensiva neoliberal para o Ensino de Geografia nas políticas educacionais do Ensino Médio dentro do período de formação espacial agroindustrial-rentista, destacando os principais grupos e sujeitos que disputaram a

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio brasileiro, assim como as instituições financeiras multilaterais respaldadas em discursos da globalização capitalista como único caminho para o desenvolvimento educacional do Brasil.

Os autores que contribuíram com o debate sobre globalização e a relação com o rentismo e o neoliberalismo foram: Harvey (2008) com seu debate sobre o novo imperialismo e a construção do consentimento para o crescimento das políticas e Milton Santos (1996; 2001) com suas críticas às propostas de globalização capitalista e com o debate sobre a categoria espaço geográfico. Santos (2001) traz os conceitos de “globalização como fábula”, “globalização como perversidade” e “uma outra globalização” contribuindo para desmistificação do discurso da globalização apenas como “aldeia global”. Há também contribuição da perspectiva de produção social do espaço realizada por Lefebvre (2008) e Oslender (2002).

Ainda no segundo capítulo, é analisado os documentos *Program for results information document (PID)* (2017), documento que normatiza o financiamento do Banco Mundial à reforma do Ensino Médio brasileira e o documento *La Educación en América Latina y el Caribe* (1999), o qual relata diferentes saídas para problemas educacionais da América Latina e o Caribe como também projeções para educação da região até o ano de 2050.

Sendo assim, Martins (2016) analisa o grupo empresarial que determina a atual política educacional brasileira, o “Todos pela Educação”, identificando sujeitos e grupos empresariais que possuem interesse pelas últimas reformas da educação brasileira seguindo às diretrizes dos documentos do Banco Mundial. Em contraposição, destacaremos as contribuições para o Ensino Médio de educadores como Freitas (2014), Frigotto (1995), Ciavatta e Frigotto(2006) e Saviani (2003; 2013) numa perspectiva antagônica das análises do “Todos Pela Educação”.

Com auxílio de Lacoste (2012) e Cavalcanti (2016), é destacado a importância da Geografia como defesa da disciplina mediante sua retirada de obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O capítulo três: “Por uma geografia do trabalho: aproximações do ensino de geografia numa perspectiva politécnica no ensino médio” é o momento de concretização da aproximação do Ensino de Geografia com a Geografia do Trabalho, tendo por base Quaini (2002), Lacoste (2012), Moreira (2010; 2016; 2019) e Santos(1988; 1996), onde é debatido a função social do Ensino de Geografia num período de “pós-verdades”, “miopia espacial” e negação das ciências Humanas.

Para defender a importância o Ensino de Geografia em sua aproximação com o trabalho como princípio educativo, foi analisado na perspectiva da educação politécnica, a partir das contribuições dos pioneiros da educação soviética (PISTRAK, 2015; SHULGIN, 2013), de Manacorda (2007; 2019) e de autores brasileiros (RODRIGUES, 1998; 2005; KUENZER, 1991; SAVIANI, 1989; 2003; FRIGOTTO, 1984; 1989); destacando como a “politecnicidade” propõe a superação da dualidade “Ensino propeudêutico x profissionalizante” no Ensino Médio.

A consonância entre o Ensino de Geografia e a politecnicidade foi analisada a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

1 A DUALIDADE DO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), é responsabilidade do Estado a oferta do Ensino Médio e a permanência dos estudantes na última etapa da Educação Básica¹. Tal dispositivo legal atende a pauta das camadas populares para popularização dessa etapa. Contudo, em virtude da necessidade de formação de um novo tipo de estudante adaptado às condições flexíveis da contemporaneidade, o direito ao ensino médio e a sua organização sofrem forte influência das exigências das novas divisões do mundo trabalho neste período de reestruturação produtiva.

Neste confronto entre a criação de dispositivos legais, demandas populares e do modelo produtivo hegemônico, serão analisados os marcos legais e teóricos que influenciaram na consolidação do Ensino Médio brasileiro e que auxiliaram na busca do papel do Ensino Médio – e da geografia nele - em diferentes momentos da formação do espaço geográfico brasileiro.

A periodização progressiva-regressiva constrói o primeiro capítulo, dando importância ao ponto de partida, que são os problemas do Ensino Médio na atualidade, embora para a sua compreensão se exija um movimento ao passado e, reciprocamente, um movimento ao presente para analisar o passado.

Tendo a contemporaneidade como ponto de partida, verifica-se a ausência da universalização da última etapa da escola básica e diferentes dilemas mediante sua recente obrigatoriedade. Outrossim, frequentar o Ensino Médio num período de reestruturação produtiva, no qual o destino de grande parte da juventude será o desemprego ou trabalhos precarizados, alimenta o processo de distorção-série e de evasão escolar nesse período (KRAWCZYK, 2009).

A última reforma do Ensino Médio, formulada na Lei 13.415/2017 e normatizada na Base Nacional Comum Curricular, reafirma problemas estruturais do Ensino Médio brasileiro, tais como: a separação entre formação técnico/profissional e formação geral, o alinhamento com o setor empresarial na condução da reforma e a falta de identidade dessa etapa escolar. No tocante à Geografia, a disciplina tornou-se componente curricular da área de

¹ A ampliação da obrigatoriedade do Ensino Médio é formulada pela Emenda Constitucional n° 59/2009. Mesmo em 1996, com a LDB, o Ensino Médio não era considerado obrigatório, mesmo pertencendo à uma fase da educação básica. Contudo, a educação básica obrigatória é apenas para estudantes até a idade de 17 anos.

conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área com fragilidades em articulação conteúdo-método, inclinando-se à diluição dos conhecimentos geográficos pela falta de clareza dos papéis das antigas disciplinas que participam deste componente curricular.

Desta forma, o objetivo desse primeiro capítulo é analisar os problemas do ensino médio, em particular sua dualidade histórica e o papel da Geografia em sua trajetória nos diferentes períodos da formação espacial brasileira (MOREIRA, 2020) e da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2019).

A proposta de periodização do capítulo articula a nova periodização de Moreira (2020) para compreender a sociedade brasileira e suas etapas de formação espacial, unindo os ciclos espaciais de acumulação, infraestrutura dos arranjos territoriais e os circuitos de reprodução, para a criação das seguintes periodizações: “a sociedade da formação espacial colonial-açucareira”, “a sociedade da formação espacial industrial-cafeeira” e “a sociedade da formação espacial agroindustrial-rentista”(MOREIRA,2020).

A leitura da escola secundária/Ensino Médio será articulada com as etapas da formação espacial brasileira de Moreira (2020), dividindo-as em três subcapítulos: “a educação secundária na formação espacial colonial-açucareira”, “a educação secundária na formação espacial industrial-cafeeira” e “o Ensino Médio na formação espacial agroindustrial-rentista”.

As ideias pedagógicas serão acrescentadas na proposta de periodização com base na de Moreira (2020). Dessa forma, os marcos espaciais não seguirão uma cronologia fixa, tendo em mente que a produção social do espaço é caracterizada por um processo.

No entanto, com o intuito de analisar a trajetória do Ensino Médio juntamente a formação espacial brasileira de uma maneira didática, articularemos a periodização das principais ideias pedagógicas de Saviani (2019), sendo o primeiro período de sua periodização o do “monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1529-1759)” estando presente nos debates do primeiro subtópico desse capítulo: “a educação secundária na formação espacial colonial-açucareira”, o segundo e o terceiro períodos, nomeados pelo autor de “coexistência entre a vertente religiosa e lugar da pedagogia tradicional (1759-1932)” e “predomínio da pedagogia nova (1932-1969)”, dialogam estando presentes nas discussões do segundo subtópico, “O Ensino Médio e o ensino de geografia na formação espacial industrial-cafeeira”, e o último período, “configuração da concepção pedagógica produtiva (1969-2001)” com o terceiro subtópico, “o Ensino Médio na formação espacial agroindustrial-rentista”.

O primeiro capítulo analisa a trajetória da dualidade do Ensino Médio e da Geografia relacionados ao processo de formação espacial brasileira destacando os principais marcos legais e experiências com intuito de compreender como foi consolidada a falta de identidade dessa etapa escolar e, conseqüentemente, as disputas que serão travadas por grupos com diferentes interesses pelo Ensino Médio.

No primeiro subcapítulo estão os principais marcos das ideias pedagógicas brasileiras no período da formação espacial colonial-açucareira. Inicia-se pela educação jesuítica e a criação da educação secundária pelas congregações religiosas fundando um processo de elitização dessa etapa escolar. O subcapítulo termina na reforma pombalina com os princípios para uma educação laica e pública com restrições.

No segundo subcapítulo é destacado as conseqüências da reforma Pombalina e a educação secundária no período da formação espacial cafeeira-industrial. Nesse período ocorre o surgimento da Geografia enquanto disciplina escolar e suas reorganizações na escola secundária dentro da fase cafeeira-industrial. Os marcos legais analisados serão as Leis Orgânicas de Ensino de 1940 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024, de 20/12/1961), a qual deu a equiparação no diploma do ensino propedêutico e o técnico para prosseguimento de estudos.

O terceiro subcapítulo retratará a trajetória da Geografia no Ensino Médio no século XX com destaque ao período de formação espacial agroindustrial-rentista. A Lei 5.692/71 será analisada para compreender o processo de profissionalização compulsória e a integração das disciplinas de Geografia e História em uma disciplina intitulada de Estudos Sociais. O subcapítulo será dividido em duas seções, tendo em vista as conseqüências das ideias pedagógicas produtivistas nas reformas curriculares até a contemporaneidade.

As últimas seções do subcapítulo retratarão a tensão local-global na perspectiva das reformas educacionais, dando ênfase às reformas da educação técnica na década de 1990 para atendimento de demandas do capitalismo internacional. A discussão sobre “currículo integrado” e “hibridismo” estarão presentes nessas seções auxiliando o entendimento das reformas curriculares que surgirão no próximo tópico, “currículo por competências”, comparando as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) do ano de 2012 e 2018, bem como a Base Nacional Comum Curricular, articuladas ao discurso da educação para formação de trabalhadores flexíveis.

1.1 A educação secundária na formação espacial colonial-açucareira

Segundo Nunes (2002), o Ensino Médio brasileiro representa “duas faces da mesma moeda” na sua trajetória, já que o ensino secundário propedêutico, que era uma etapa para o Ensino Superior, era destinado às camadas mais abastadas da sociedade, enquanto a formação profissional para o mundo do trabalho se destinava aos filhos da classe popular.

Para visualizar com maior clareza esta relação entre a educação e os interesses do mundo do trabalho, optou-se pela exposição da trajetória das ideias pedagógicas brasileiras - periodizadas por Saviani (2019) - e associadas aos “ciclos espaciais de acumulação” de Moreira (2019), iniciando-se pela ação jesuítica para uma educação catequizadora indígena e posteriormente para formação das elites.

Segundo Marx (2008), qualquer análise sobre a população de uma determinada época que não leva em conta as classes sociais vigentes trata-se de uma abstração, sendo da mesma forma uma análise das classes sociais sem o reconhecimento dos elementos da divisão do trabalho. Por este motivo, faz-se necessário o domínio da divisão do trabalho vigente nos processos de formação espacial para compreender o papel da escola secundária e os sujeitos que cursaram essa etapa ao decorrer do processo de formação espacial brasileira.

Moreira (2019) reconhece o espaço colonial como criatura das fazendas, tendo em mente as lavouras para produção de cana-de-açúcar nas áreas de vegetação da Mata Atlântica, as quais participam da centralidade plantacionista no “ciclo espacial de acumulação da agroindústria canavieira-açucareira”. O arranjo espacial primeiramente se segue ao Nordeste (capitanias da Bahia e Pernambuco) com uma força de trabalho escravizada agroindustrial, a qual propiciava para os latifundiários colonos uma “produção-expropriação-circulação do seu excedente” (MOREIRA, 2019). A formação espacial colonial-açucareira nas planícies litorâneas integravam o processo de acumulação primitiva do capital num processo financeiro-mercantil, gerando outras atividades econômicas nas localizações rejeitadas na “geografia do açúcar”, tais como a policultura nas áreas mais úmidas e o gado no interior do semiárido.

A economia e a sociedade eram voltadas para hegemonia do capital mercantil-exportador, tendo como braço do colono a mão de obra indígena nos engenhos, sendo posteriormente substituída pela “generalização que a ação jesuítica recria na culturalidade escravocrata-cristã do negro tornado o novo braço do sistema” (MOREIRA, 2019, p. 23).

No período de formação espacial colonial-açucareira a divisão do trabalho indígena era diferenciada da perspectiva mercantil, como também posteriormente outras populações tradicionais foram sendo olhadas e repensadas a partir da perspectiva burguesa. A catequização exercia esse papel de difusão da leitura do mundo de uma sociedade específica. Dessa maneira, a sociedade burguesa historicamente buscou a leitura de outras sociedades pelo valor da própria sociedade burguesa.

Quanto à educação jesuítica, os colégios da educação secundária vieram de congregações religiosas fundadas primeiramente por jesuítas operando com dois modelos educacionais entre 1549-1759: um era direcionado para a catequização indígena e outro para a formação das elites. A universalização da educação secundária não era uma intenção, mas sim uma reprodução do modelo eurocêntrico (SAVIANI, 2019). Contudo, a Geografia não aparecia nas escolas ou nos estabelecimentos de ensino como disciplina, mas sim através de trechos de poesias e leituras românticas da paisagem (MELO, VLACH & SAMPAIO, 2006). Além disso, as informações sobre os aspectos naturais e sociais enviados a Portugal pelos jesuítas eram pautadas no método descritivo das paisagens e dos povos originários do Brasil, verificando os conteúdos geográficos numa visão aristotélica.

A educação jesuítica nomeada de “educação brasílica” por Saviani (2019) foi baseada no primeiro plano do padre Manoel de Nóbrega, o qual constituía um ensino ligado a doutrina cristã, leitura e a escrita desdobrando no ensino musical ligado ao canto orfeônico ou aprendizado profissional agrícola. Além disso, os jovens do ensino musical que prosseguiram nos estudos superiores na Universidade de Coimbra possuíam o ensino da gramática latina. Essa pedagogia missionária é característica de um período de contrarreforma para conversão de novos povos com objetivo de professar a fé católica, no entanto, a educação indígena tinha um objetivo para além da consolidação do catolicismo no chamado “novo mundo”, mas também a conversão para sujeição desses povos.

O plano de Anchieta constituía diferentes autos compostos por alegorias que caracterizavam a liturgia, gestos e ritmos tupi como resultado dos poderes dos espíritos maus, entendendo a religiosidade indígena como obra do demônio. Em contrapartida, o catolicismo seria a obra de Deus tendo a catequese como um dos principais processos de aculturação. (SAVIANI, 2019)

A institucionalização da Pedagogia jesuítica no final do século XVI faz surgir métodos pedagógicos institucionalizados para educação jesuítica, sendo o principal o método parisiense, o consagrado Ratio Studiorum, o qual representava regras para o método pedagógico dos jesuítas, totalizando 457 regras, sendo uma delas: “ouvir e observar os

professores”, existindo um cargo de supervisão nomeado prefeito de estudos. Saviani (2019) considera o plano “Ratio” “universalista e elitista”, pois o plano foi adotado por toda a comunidade jesuítica, todavia excluía os indígenas sendo um ensino exclusivo aos colonos. O plano possuía as disciplinas de humanidades, retórica e gramática para os cursos denominados “inferiores”, no qual o ensino médio estava incluído. Já o currículo dos “estudos superiores” possuía as seguintes disciplinas: lógicas e introdução às ciências, cosmologia, psicologia, física, matemática e filosofia, com duração de três anos.

A educação jesuítica vigorou no Brasil até o século XVIII, por conta da ascensão de novos ideais ligadas ao racionalismo e por influências iluministas, as ideias pedagógicas religiosas começaram a ser reformuladas, desvinculando as escolas da monopolização jesuítica e introduzindo as aulas régias. Em 1759 ocorre a expulsão dos jesuítas e em 1761 começa-se a construir o colégio dos nobres, instituindo os primeiros concursos para professores de aulas régias.

A educação no período de formação espacial colonial-açucareira externalizava a divisão do trabalho baseada entre trabalho manual e o trabalho intelectual, tendo em mente que os filhos dos colonos e dos senhores de engenhos que estudavam nos colégios jesuítas prosseguiram à escolarização nos mais consideráveis níveis de ensino. No entanto, os indígenas e filhos de pequenos produtores para subsistências não trilhavam os mesmos caminhos, já que a escolarização para além do mais básico era restrita às classes sociais mais poderosas que detinham o monopólio da terra (MOREIRA, 2019; SAVIANI, 2019).

A força de trabalho predominante nesse período era excluía do processo educacional, ou seja, os homens, mulheres e crianças negras escravizadas, mesmo quando libertos eram criados mecanismos que dificultavam o acesso e permanência desses estudantes negros em classes escolares, mesmo posteriormente a abolição (BASTOS, 2016).

O período de reformas que sucederam à expulsão dos jesuítas foi nomeada “reformas pombalinas”, orquestradas por Marquês de Pombal, período de reformas da educação geridas pela Coroa portuguesa, dando o primeiro passo a uma educação laica e pública com algumas restrições. A reforma dos estudos menores correspondente ao ensino primário e secundário aconteceu em 1759 tendo prosseguimento na reforma dos estudos maiores. Saviani (2019) destaca a ausência da regulamentação das primeiras letras, ou seja, o processo de alfabetização, a qual foi incorporada na Lei em 6 de novembro de 1772.

Esse processo de introdução às primeiras letras não incluía os filhos das classes trabalhadoras de ofícios manuais, tais como lavradores, nem filhos da população negra escravizadas ou livres. Saviani (2019) evidencia algumas concepções de Bernard Mandeville

(1670-1733) filósofo liberal inglês, o qual influenciou as ideias educacionais da Reforma Pombalina, tendo pensamentos conservadores ao pensar a educação para crianças e adolescentes mais pobres, propondo extinção de escolas para pobres na Inglaterra porque a escolarização poderia influenciá-los a deixar suas profissões de lavradores ou pastores, “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e ao mesmo tempo, totalmente ignorante” (MANDEVILLE, 1982,p. 190).

O objetivo das instituições escolares criadas na reforma pombalina era o atendimento das demandas do Estado, em contrapartida dos interesses sacerdotais. Entretanto, as aulas régias enfrentavam condições precárias para os docentes, tais como redução de salário e atrasos de pagamentos. A situação era diferente em instituições como o Colégio de Nobres e o Seminário de Olinda no Estado de Pernambuco, o qual foi inaugurado em 1800 e considerado a melhor instituição de educação secundária do Brasil tornando-se centro da revolução pernambucana posteriormente.

O período de eclosão da reforma pombalina insere-se ao novo arranjo espacial, ao qual os filhos das elites canavieiras e dos representantes de cargos oficiais da Coroa Portuguesa encontram-se no Nordeste brasileiro, mas também a caminho do Sudeste, a partir da centralidade mineira com o surto da mineração e de urbanização, desencadeando a transferência da capital em 1763 para o Rio de Janeiro.

Os principais legados da Reforma pombalina para Saviani (2019) foram: a desconcentração da educação das mãos da Igreja, estatização e secularização da organização de estudo e magistério, como também a criação de aulas régias de primeiras letras e humanidades.

1.2 O Ensino Médio e o Ensino de Geografia na formação espacial industrial-cafeeira

A elitização da educação secundária colonial perdura até o Império (1822-1889) com algumas características diferenciadas. A principal diferença entre a educação primária e secundária consistia no objetivo de cada etapa escolar, levando em consideração que a educação primária servia para socializar e civilizar, logo os filhos das camadas populares livres eram grande maioria na escola pública primária e a secundária detinha o objetivo de

formação de dirigentes dos quadros da elite com a ideia de quanto mais ilustrada a elite, mais civilizadas estarão as massas populares (SAVIANI, 2019).

As ideias pedagógicas brasileiras vão caminhando em novos rumos com a independência do Brasil em 1822, século XIX, período de surgimento da Geografia como disciplina na escola secundária. No período pós-independência do Brasil, com a Constituição do Estado monárquico, se desenvolveu nova legislação acerca da Instrução Pública. A primeira constituição do império, a qual dissolveu sua Assembleia Constituinte, estabeleceu que apenas a instrução primária seria gratuita aos cidadãos, tendo continuidade a educação secundária apenas para filhos de fazendeiros, militares, comerciantes e outros cargos correspondentes às classes sociais mais abastadas.

Portanto, as meninas eram excluídas do prosseguimento a educação secundária, sendo sua participação restrita ao ensino de instrução primária e em classes separadas dos meninos com conteúdo diferenciados por gênero, tendo corte e costura e as chamadas “prendas domésticas” como disciplinas restritas às escolas primárias para meninas (STAMATTO, 2002). Como destacado por Gouvêa (2007, p.128) “o projeto educacional oitocentista, era o jovem das camadas abastadas o sujeito da escola secundária, sendo a criança das camadas populares, na chamada idade da puerícia, o potencial aluno das escolas elementares”.

Em 1827 criam-se as “escolas de primeiras letras” a qual História e Geografia (noções das ciências da sociedade) integravam o conteúdo curricular fundamental da escola primária, juntamente com a leitura, gramática, ortografia, noções de ciências naturais, aritmética e geometria, segundo Saviani (2019). Entretanto, a Geografia como disciplina autônoma escolar aparece na década de 1830, sendo no Rio de Janeiro em 1838 no Colégio Pedro II.

Novos caminhos para educação são gerados no século XIX, tendo em mente “o ciclo espacial de acumulação agroindustrial cafeeira” (MOREIRA, 2018) concentrado no Sudeste brasileiro, o qual se estabelece com a mão de obra de pessoas escravizadas, todavia alcançando novas formas de trabalho com a vinda de imigrantes principalmente para a Região Sul e o interior paulista. Surge sobretudo a partir da década de 1860 o assalariado-parceiro, “diferindo do binômio escravista, o colono tem a possibilidade de adquirir sua propriedade de terra com o recurso que logre poupar” (MOREIRA, 2019, p.89).

Moreira (2020) compreende as classes sociais numa perspectiva concreta, as quais “emergem da natureza das relações de produção do lugar” (p. 67). Dessa maneira, as relações de sobretrabalho sob as relações escravistas coloniais são substituídas por atividades assalariadas ou por diferentes formas de trabalho: “posseiro, parceiro, morador de condição,

foreiro, arrendatário, intermediário, colono e proletário rural” (MOREIRA, 2020) porém permanecendo a natureza monopolista da terra.

Para Marx (2011) a produção e o consumo estão em dialética dentro de uma totalidade. Em cada periodização tanto das ideias pedagógicas quanto da produção espacial brasileira faz-se necessário compreender a produção, distribuição, troca e consumo (MARX, 2011). No processo de formação espacial brasileira destaca-se a questão da terra e como seu domínio cria hegemonias. Dessa maneira, Marx (2011) destaca que a renda da terra não pode ser analisada sem sua relação com o capital.

O século XIX foi um período de caminho para industrialização e urbanização, “fundem-se o capital agrário, o capital mercantil, o capital industrial e o capital bancário” (MOREIRA, 2020, p. 79), logo propõe-se novas exigências para a educação, com destaque ao período pós-abolição da escravização, em virtude da necessidade da formação rápida de uma mão de obra produtiva para diminuir as possíveis perdas de lucros dos latifundiários, principalmente os donos de engenhos e de fazendas de café. Por conseguinte, essas implicações promoveram as discussões sobre o sistema nacional de educação no século XIX “enquanto forma de organização prática da educação constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo território da nação e articulada entre si segundo normas comuns” (SAVIANI, 2019, p.166).

O projeto de um sistema nacional de educação não se implementou no século XIX. Saviani (2019) enfatiza o baixo investimento do orçamento do império para escolarização primária e secundária, tendo um aumento no ano de 1888 por conta da Lei Áurea, todavia um aumento de investimento irrisório perante as necessidades existentes. A discussão de um sistema nacional de educação continuou presente na primeira república, tendo sido elaboradas diversas reformas na década de 1920 em diferentes estados brasileiros, com ideários liberais e renovadores que desdobrar-se-ão, já no século XX, no Manifesto dos Pioneiros da Educação².

A função da Geografia na escola foi fundamentada na perspectiva da descrição de mapas, os quais valorizavam o Estado-Nação com intuito de fortalecimento patriótico para

² Durante a década de 1920 e 1930 a crítica da escola tradicional foi liderada em sua maioria por educadores em sua maioria liberais com pautas relativas à modernização seguindo métodos ativos baseados na Biologia e Psicologia. Segundo Saviani(2019) mesmo com a reação de desagrado da igreja católica com o Manifesto dos Pioneiros da educação, ocorreu certo equilíbrio entre as ideias pedagogia tradicional e a pedagogia nova entre 1932 a 1947, exemplificando o caso de escolanovistas que ao participarem de reformas, tais como a mineira de Casasanta: “ assumiam que a renovação do ensino se deveria dar sem prejuízo a cristianização” (p. 272). Como corrente não-hegemônica é destacado por Saviani (2019) as pedagogias do movimento operário e no campo político a criação em 1922 do Partido Comunista Brasileiro (PCB) colocado na clandestinidade no mesmo ano de sua criação e duramente perseguidos,a partir do golpe que levou Vargas à presidência em 1930 até 1945 quando o partido retornou à legalidade.

formação de futuros soldados da pátria. No início do ensino de Geografia no Brasil eram trabalhados valores militares e estratégicos, entretanto, com pouca ênfase se comparados ao ensino franco-prussiano, porém o principal objetivo era o fomento do nacionalismo patriótico para formação de uma identidade brasileira (VLACH, 1990, 1991);

A Geografia se tornou disciplina escolar depois de ser estudada em aulas preparatórias para o ingresso nas faculdades de Direito, sendo disciplina escolar apenas na década de 1830 em algumas províncias do Império, criado para se assemelhar com o Liceu francês, no qual a Geografia já fazia parte do programa escolar tornando-se disciplina obrigatória a partir de 1889. O Ensino de Geografia mantinha características poucos formais, tendo em conta suas características atreladas ao olhar europeu das literaturas dos viajantes.

Para exemplificar a importância dos professores do ensino secundário, Melo, Sampaio & Vlach (2006) destacaram os livros didáticos de Delgado de Carvalho e sua discussão sobre os desdobramentos da Geografia Científica sob a Geografia Escolar, buscando a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos e o distanciamento da Geografia Clássica³, a qual valorizava a descrição, a memorização e o distanciamento da realidade. Embora com pouco êxito, tendo em mente que o auge da Geografia Clássica coincide com a institucionalização da Geografia nos cursos universitários no Brasil, segundo Moreira (2015).

As características da Geografia Clássica permaneceram presentes na Geografia como disciplina escolar, mesmo depois das tentativas de retorno aos princípios da Geografia moderna consagrados por Ritter e Humboldt.

De um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos. Ao longo de sua afirmação enquanto matéria escolar, a Geografia incorporou paradigmas vigentes na sociedade, como por exemplo, o ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem “decorados”. (MELO, SAMPAIO & VLACH, 2006, p. 2686)

A “influência Livresca no Modo de Ensinar Geografia” é um dos tópicos retratados pelos autores, destacando a importância dos autores de livros didáticos como referenciais

³ Não há concordância entre Melo, Sampaio & Vlach (2006) e Moreira (2015) quanto aos conceitos de Geografia Clássica e Moderna. Para Moreira (2015, p. 14) a Geografia Moderna surge com a revolução burguesa tendo como principal expoente Kant, Ritter e Humboldt a partir da ideia de “encontrar o ponto comum de pensar a natureza e pensar o homem”. Enquanto a Geografia Clássica, Moreira (2015) entende seu surgimento com base da necessidade de fragmentação na conjuntura positivista e neokantiana da virada do século XIX para o XX sem perder a integralidade da visão de mundo da Geografia Moderna. Todavia, a Geografia Clássica começa a ser mais conhecida a partir da Geografia Regional como representante La Blache e a Geografia da Civilização através de Ratzel. Enquanto para Melo Sampaio & Vlach (2006) a Geografia Moderna é considerada também Científica e caracterizada por um conteúdo explicativo e não descritivo como considerado a Geografia Clássica tratada como Tradicional nos métodos de ensino da Geografia Escolar. Todavia, as autoras sinalizam que na década de 1970 ambos conteúdos da Geografia Clássica e Moderna estavam fundamentados na memorização na escola básica.

teóricos na incorporação de determinados métodos de ensino. Além disso, a produção e discussão da Geografia como disciplina acadêmica era realizada por professores do ensino secundário anteriormente à criação de cursos universitários.

Na década de 1930 são criados a Geografia universitária, o Conselho Nacional de geografia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Os cursos superiores de Geografia tinham como objetivo a formação de professores e, posteriormente, com a criação do IBGE foi iniciada a formação do técnico em Geografia, o bacharel. A AGB é criada para reunir intelectuais que pesquisavam sobre a Geografia brasileira dando início as primeiras obras formais da Geografia no Brasil.

No período varguista (1930-1945), em virtude da construção do projeto urbano-industrial, novas diretrizes serão consolidadas nas instituições escolares ocorrendo mudanças no currículo com as leis orgânicas do ensino, mais conhecidas como reforma Capanema⁴. A reforma Capanema, conseqüentemente, fez mudanças no Ensino de Geografia dentro da educação secundária.

Nunes (2002) retrata a importância das Leis Orgânicas de Ensino na década de 1940 na formulação do projeto econômico do país voltado para consolidação do capitalismo industrial, pois “promoveram os ajustes necessários às mudanças exigidas pelo desenvolvimento da indústria que precisava recrutar mão de obra qualificada” (NUNES, 2002, p. 10).

Com as leis orgânicas proclamadas entre 1942 e 1946 contextualizadas num período de incentivo à industrialização de base⁵, reafirma-se a dualidade do ensino secundário, já que ele era organizado em dois ciclos: o ginásio com duração de quatro anos e o colégio com duração de três anos, o qual dividia-se em clássico e científico. Para os trabalhadores, formulam-se cursos de segundo ciclo: o curso agrícola, industrial, comercial e normal sem prosseguimento para o ensino superior, sendo instituições privadas que forneciam a maior parte dos cursos conveniados ao SENAI⁶ e SENAC, ambas instituições criadas no mesmo período (NUNES, 2002).

⁴ Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei n. 424, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei n.6141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 8529, de 2 de Janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino primário, Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei n. 8621, de 10 de Janeiro de 1946, que criou o SENAC e Decreto-lei n. 9.613, de agosto de 1946: Lei Orgânica de Ensino Agrícola.

⁵ Com destaque a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (1941) e Companhia Vale do Rio Doce (1942) ambas privatizadas na década de 1990.

⁶ Criado pelo Decreto-lei n.4048, de 22 de janeiro de 1942.

A partir do Estado Novo (1937-1945), há o crescimento das escolas industriais, no entanto, seus diplomas não tinham a equivalência do ensino secundário, apenas em 1950 com a Lei 1.076/50 foi dada o reconhecimento, a partir de um exame, o direito de transferência do ensino industrial para o segundo ciclo do secundário (clássico ou científico).

Na sua primeira série o ensino clássico era dividido em: Português, Latim, Grego, Francês ou Inglês, Espanhol, Matemática, História geral, Geografia geral. Na segunda série era acrescentado Física e Química e na terceira série era retirado Geografia Geral e História Geral para acrescentar Biologia, Filosofia, História do Brasil e Geografia do Brasil.

O ensino científico era dividido em três séries, sendo a primeira série com o currículo dividido entre: Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral, Geografia Geral e Desenho. A segunda série se distingue da primeira com o acréscimo de Biologia e retirada de Espanhol. Na terceira série acrescenta-se Geografia do Brasil e História do Brasil substituindo Geografia Geral e História Geral. Ademais, as disciplinas de língua estrangeiras são suprimidas da terceira série. Além dessas disciplinas, existiam as práticas em Educação Física, Educação Militar aos estudantes do sexo masculino, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa e economia doméstica para mulheres.

De acordo com Fonseca (1956) o programa de Geografia para o ensino clássico e científico na primeira série era relacionado ao entendimento da ciência geográfica, a posição da Terra no espaço, atmosfera, hidrografia e relevo. No segundo ano buscava-se o entendimento da escala global ao trabalhar o Mundo de acordo com o entendimento da “América Meridional e Setentrional, Comunidade Britânica, continente europeu, China, Japão, Indostão (Índia, Paquistão, Bangladesh, Nepal e Butão), Pérsia, Ásia Menor e Egito”. Na terceira série o enfoque era o espaço brasileiro relacionando sua posição geográfica com a fisiografia do Brasil, trabalhando o desenvolvimento econômico, a circulação pelo país, a indústria e o comércio (FONSECA, 1956).

O objetivo da primeira série do colegial era aprofundar conteúdos importantes do ginásial, enquanto a segunda série possibilitaria o aprendizado de elementos internacionais podendo o estudante consolidar sua opinião acerca de acontecimentos do mundo. Na terceira série os conteúdos eram voltados ao espaço geográfico brasileiro com objetivo de que ao saírem da escola, os estudantes pudessem pensar e criar soluções inteligentes produzindo o espaço geográfico brasileiro (FONSECA, 1956).

Os “círculos concêntricos” constituíam o principal método no Curso Colegial, já que os conteúdos eram trabalhados de forma progressiva ao desenvolvimento físico e mental do

aluno (desenvolvimento psicológico), ou seja, o conteúdo era repetido e ampliado do Ginásial ao colegial.

A oferta da Geografia na escola secundária era responsabilidade do governo federal, tendo o papel do Estado como mantenedor das escolas para formação de magistério, como também, organizador do plano de educação primária e responsável por alguns estabelecimentos da escola secundária subordinados pelas leis federais. Ademais, o poder federal, que dividia os programas para o Ensino de Geografia para os níveis escolares vigentes na época, fiscalizava juntamente ao Ministério da Educação e Cultura os estabelecimentos escolares para o controle do cumprimento do programa de ensino de acordo com o nível escolar do estudante.

Desse modo, a classe social era o principal critério para diferenciar o tipo de escola e o prestígio dos diplomas, institucionalizando a separação entre atividades intelectuais e manuais. O agravante dessa dualidade para os trabalhadores do ensino comercial, normal, agrícola e industrial era que a formação desses trabalhadores não permitia o acesso ao ensino superior, ou seja, o objetivo era formação de operários.

Krawczyk (2011) destaca o aumento do embate entre a formação geral e formação profissional a partir da década de 1940 no Brasil, tendo em vista o aumento das parcerias público-privadas na implementação e manutenção das escolas técnicas de Ensino Médio, as quais encaminhavam os mais afortunados para universidade e os mais pobres direto para o mundo do trabalho.

O jogo de força entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação no período varguista é retratado por Cunha (2000a), dado que os educadores e instituições escolares concebiam o interesse de incorporar o ensino profissional como responsabilidade do Ministério da Educação, no entanto o Ministério do Trabalho discordava desse posicionamento, por entender que a responsabilidade do atendimento do segundo ciclo - o ensino agrícola, comercial, industrial e o normal - era do empresariado.

A outra etapa do segundo grau era realizada por exames de admissão para ingresso no ensino comercial, agrícola, comercial, industrial ou normal. No caso do ensino comercial, existiam dois ciclos: o curso comercial básico com duração de quatro anos e o curso comercial técnico com duração de três anos com cursos específicos da área comercial, os quais tinham a finalidade de formar trabalhadores aptos nas funções de auxiliares administrativos no setor público ou privado, assim como nos exercícios de atividades atreladas ao comércio possibilitando o ingresso futuro ao ensino superior apenas na área de formação do ensino comercial.

O ensino agrícola institucionalizado na Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946 teve por finalidade preparar profissionais para trabalhos relacionados à agricultura. Ministrado em dois ciclos, o primeiro o curso de iniciação agrícola e o curso de mestria agrícola com duração de dois anos e o segundo, com duração de três anos são os cursos técnicos específicos em agricultura, horticultura, zootecnia, veterinárias, agrícolas, laticínios e curso de mecânico agrícola. As disciplinas eram divididas entre cultura geral e cultura técnicas.

Dada a notória seletividade do sistema escolar, os estudantes começaram a se organizar para possuir o acesso ao ensino superior ou arcar com gastos de pagamento das escolas técnicas particulares com horários mais acessíveis ao trabalhador.

Segundo o decreto lei 4.073/1940, realizar a preparação profissional segundo o interesse do trabalhador, da empresa para adequação de mão de obra e da nação para crescimento econômico eram os objetivos das escolas industriais. O ensino industrial era administrado em dois ciclos. O primeiro ciclo dividia-se em: ensino industrial básico, artesanal e aprendizagem com duração de quatro anos e maestria com duração de dois anos. O segundo ciclo dividia-se em ensino técnico com duração de três ou quatro anos e ensino pedagógico com duração de um ano.

Além das disciplinas específicas do ensino industrial existiam as práticas educativas para homens e mulheres. A educação musical, a educação física, o ensino pré-militar para os estudantes do sexo masculino e educação doméstica para administração do lar reservada às mulheres numa sociedade de gêneros desiguais e com a supremacia masculina.

A Geografia aparecia no ensino industrial dentro da disciplina de cultura geral com o objetivo de entrosar o aluno com o padrão mais elevado de cultura. No entanto, as escolas de ensino comercial ofertavam a Geografia em todas as séries.

As políticas educacionais do Colegial tinham como eixo a modernização pautada nas atividades técnico-profissionais, bem como a busca da despolitização no meio estudantil. O financiamento desse novo tipo de projeto educacional era feito por convênios entre o governo estadunidense e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), seguindo as mesmas diretrizes e propostas de outros países do capitalismo periférico.

O ensino de Geografia apareceu em todas as séries da escola secundária no ano de 1942 com a Reforma Capanema, distribuída em sete anos, sendo quatro do ginásio e três do colégio (atual Ensino Médio), o objetivo da disciplina estava relacionado ao ajustamento do adolescente no meio físico e social (FONSECA, 1956).

Fonseca (1956), ao questionar a função da escola secundária, com destaque aos seus anos finais, coloca em pauta as disputas dentro de correntes humanísticas, os quais

desqualificavam a quantidade de tempos que eram destinados aos conteúdos de Geografia, os quais poderiam ser reduzidos e substituídos por Latim, Grego e interpretação de textos clássicos. No entanto, o autor destaca a existência de um grupo que concebia a escola secundária como preparatória para os exames superiores, não tendo interesse para os conteúdos que não possuíam relações com as provas dos vestibulares.

Essas oposições acabaram influenciando na formação docente dos professores do ensino secundário. No caso da Geografia, a maioria dos educadores eram graduados em outros campos de conhecimento, com horários disponíveis, os quais procuravam as faculdades de Filosofias depois do ingresso autodidata na docência.

A graduação em Geografia nas faculdades de Filosofia era concomitante com a História numa formação conjunta com duração de quatro anos. A formação desse magistério era deficitária, tendo em vista a carga horária de História para aqueles que buscavam a formação em Geografia, ao mesmo tempo em que ficavam ausentes conteúdos importantes para a compreensão da ciência: “não têm os alunos de Geografia um estudo regular de Cartografia, como de Geografia Regional dos Continentes” (FONSECA, 1956, p. 107).

Para Moreira (2019) a História possui relações comuns com a Geografia, tal como o mapeamento das tendências, no entanto, a leitura de mundo fundamentada na relação das escalas de tempo e espaço é diferente principalmente quando tratada da situação geográfica, considerando-se a Geografia como investigadora das relações internas e externas dos fenômenos espaciais.

Moreira (2019) destaca que a geografia brasileira atinge seu apogeu numa perspectiva clássica na década de 1950, enquanto em outros lugares do mundo a Geografia Clássica estava numa fase de crise. Os problemas educacionais relacionados aos conhecimentos pedagógicos não eram levados em conta por muitos professores e instituições de ensino secundário, tendo a escola o papel de transferência de conhecimentos conteudistas em massa para a prática da vida dos estudantes.

A equiparação do ensino profissional ao regular para prosseguimento de estudos se realizou na década de 1960 com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) permitindo até os estudantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com todas as exigências legais obterem a equivalência de ensino aos níveis escolares. A equivalência de diplomas era uma medida para diminuir o dualismo histórico dentro do que seria chamado futuramente de Ensino Médio.

A partir da Lei 4.024/61 o ensino secundário brasileiro funcionava em dois ciclos, o ginásial e o colegial abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores, os quais outrora não eram considerados parte da educação de segundo grau. O ingresso ao Colegial, ensino que não possuía caráter vocacional era realizado por processos seletivos e sua distribuição no território brasileiro possuía um caráter desigual.

Nunes (1980) busca dados sobre matrículas no Ensino secundário na década de 1960 ressaltando as disparidades regionais, já que o Sudeste concentrava 60% das matrículas do ensino secundário brasileiro tendo a maioria dos estabelecimentos escolares nas áreas urbanas.

Além disso, a taxa de evasão nessa etapa escolar era bastante elevada a ponto de 80% dos alunos matriculados no primeiro ano não concluíam a educação do segundo grau. Ademais, o aumento da escolaridade brasileira aumentou, no entanto, as dificuldades de ascensão social a partir da escola é um dos motivos da sua desvalorização, sendo inclusive, da evasão.

Os problemas da educação secundária começaram a motivar propostas de reformas e projetos específicos nessa etapa educacional, como foi o caso dos Ginásios Vocacionais no estado de São Paulo entre 1962 e 1969. Essa proposta pedagógica foi criada pautada na perspectiva do currículo integrado, a partir da área de conhecimento de Estudos Sociais (Geografia, História, Economia, Antropologia e Filosofias) trabalhados com outras disciplinas escolares, tais como: Matemática, Ciências, Economia Doméstica, Artes Industriais, Práticas Comerciais e Agrícolas.

A proposta dos Ginásios Vocacionais não tinha caráter tecnicista, visto que a ideia de “vocação” estava relacionada a personalidade do aluno no mundo, ou seja, a escola concebia estudante como transformador da sociedade. Por conseguinte, o ensino era baseado em situações dentro do contexto local relacionado à perspectiva global.

Nunes (1980) exemplifica o caso da turma da 3ª série do Ginásio Vocacional de Rio Claro, a qual trabalhava “a diversidade brasileira e a interdependência econômica dos estados”, a partir de estudos de meio e questionamentos sobre a temática que estava sendo trabalhada. A autora enfatiza alguns questionamentos, tais como: “O que explica a grande influência de nordestinos para os estados do sul? O que representa, para o Brasil, o fato de ser a metade de sua população analfabeta? Apesar da diversificação regional, o Brasil é único?”

Todos os questionamentos levantados em sala de aula eram confrontados com a realidade do subdesenvolvimento da América Latina. Dado isso, eram estudadas diferentes perspectivas de escalas para compreender a relação do local na perspectiva global.

A experiência pedagógica inovadora dos Ginásios Vocacionais com sua proposta de formação completa, democrática e humanística começa a ser criticada com a expansão de ideias tecnocráticas na educação a partir do golpe militar de 1964 e com a criação de outras propostas escolares, tendo os principais exemplos: os “Ginásios Polivalentes”, “Ginásios Orientados para o Trabalho” e “Ginásios Pluricurriculares”, os três ginásios, criados na década de 1960, tinham as mesmas finalidades, os três projetos estavam relacionados à aptidão para o trabalho, no entanto se diferenciavam em sua organização curricular.

Segundo Nunes (1980), os três projetos surgiram para fortalecimento de hierarquias capitalistas entre países dentro da estratégia de política educacional autoritária com propostas pedagógicas inconsistentes. O Ginásio polivalente foi formulado a partir de ideologias tecnocráticas por educadores liberais conservadores.

1.3 O Ensino Médio e o Ensino de Geografia na formação espacial agroindustrial-rentista

Para o atendimento da reprodução capitalista na ditadura civil-militar, tendo o crescimento econômico em seu ideário como promoção do “milagre econômico”, necessitava-se de mão de obra especializada. Por isso, em atendimento a esses interesses ocorreu a implementação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 fixando às diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, ampliando a escolaridade obrigatória para 8 anos (primeiro grau) e tornando a profissionalização compulsória no segundo grau.

Segundo a Lei 5.692/71, o segundo grau possuía entre três a quatro anos dependendo da habilitação, tendo duração de no mínimo 2.200 horas para os cursos de três séries e 2.900 horas para o curso com quatro séries. O objetivo da profissionalização compulsória era o atendimento de mão de obra qualificada para empresas públicas e privadas num período de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e servia de justificativa para diminuir os efeitos de medidas autoritárias praticadas pelo regime militar.

A ideia de escola única do trabalho dentro de uma sociedade historicamente diferente estava fadada ao insucesso, tendo em mente o discurso da profissionalização para todos. O discurso da profissionalização compulsória estava relacionado ao encerramento da escola para as classes mais favorecidas com formação mais humanística para formação de dirigentes,

entretanto, esse discurso era travestido de interesses na universalização de instituições sem um currículo crítico ou voltadas a uma formação integral do indivíduo (NUNES, 1980).

Uma das consequências das diretrizes advindas da Lei 5.692/71 foi o fechamento das escolas experimentais de ideias pedagógicas do Ginásio Vocacional, as quais foram extinguidas de forma autoritária, encarcerando a coordenadora do programa, Maria Nilde Mascellani, por motivo de denúncias que relacionavam as práticas da escola como “comunistas”.

Todas as unidades dos Ginásios Vocacionais foram fechadas ou aglutinadas na Secretaria de Educação de São Paulo com a justificativa de que as instituições eram onerosas para os cofres públicos.

O término da experiência dos Ginásios Vocacionais foi acompanhado, paralelamente, pela instalação de unidades ginásiais que também se propunham a renovar o ensino médio, na linha de influência da política cultural de dominação norte-americana; foram os Ginásios Orientados para o Trabalho, também conhecidos como Ginásios Polivalentes, Ginásios Únicos ou Pluricurriculares. (NUNES, 1980, p. 139)

Diante dessa reflexão, é possível compreender as mudanças das políticas educacionais para educação secundária brasileira (criação dos ginásios orientados para o trabalho) posteriormente ao golpe militar de 1964, com destaque a interferência no campo das relações internacionais, tendo em mente a aproximação dos técnicos do Ministério da Educação com os Estados Unidos, a partir de treinamentos da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), que fortaleciam a dependência cultural brasileira e o alinhamento Brasil-Estados Unidos frente a Guerra Fria (NUNES, 1980). Com isso, todos os níveis de ensino da escola básica foram redefinidos de acordo ao atendimento do sistema capitalista vigente, a partir das políticas educacionais instituídas no regime militar brasileiro.

Essas políticas fortaleciam os grupos empresariais da educação, despolitizando os filhos da classe trabalhadora com práticas vocacionais, por exemplo, as artes industriais formuladas pelos convênios de cooperação internacional do MEC com os Estados Unidos era justificada a partir de reflexões simplistas sobre o abandono dos estudantes no final da década de 1960 favorecendo a busca de atividades manuais e domésticas no campo escolar, sendo inserida essas questões nas escolas que frequentavam os filhos da classe trabalhadora (NUNES, 1980).

Em oposição a essas ações, o movimento estudantil organizado por secundaristas e universitários resistiu com diferentes formas e dilemas a opressão dos primeiros anos

posteriores ao golpe militar, com destaque ao ano de 1968, considerado um ano histórico para o movimento estudantil, em virtude das intensas mobilizações em todo país de ocupações em universidades a passeatas, tendo a “Passeata dos Cem Mil” no Rio de Janeiro considerada um marco (CINTRA & MARQUES, 2009), tanto por conta de ter sido um ato posterior ao assassinato do estudante Edson Luís Lima Souto, morto pela repressão policial, mas também pela presença maior da população que não era estudante na manifestação.

Visto isto, os representantes do empresariado constantemente criticavam o sistema de ensino brasileiro, incentivando a criação de reformas na educação no período da ditadura militar que os beneficiariam. Com a Lei 5.692/71, que tentou atender a pressão do empresariado somada a ampliação do acesso da população ao sistema educacional de profissionalização compulsória, manteve-se a estrutura social excludente.

A Lei alterava o Ensino Médio, chamado 2º grau, e tinha como objetivo principal “o ajustamento crescente do educando ao meio, no qual deve viver e conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva contemporânea de seu desenvolvimento” (MELO, SAMPAIO & VLACH, 2006, p. 2688).

A Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, consolidava as matérias do núcleo comum e disciplinas obrigatórias para o 2º grau. As disciplinas obrigatórias eram Comunicação e Expressão, tendo como conteúdo específico a Língua Portuguesa, Ciências, com conteúdo específico de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Estudos Sociais, sendo a matéria que trabalharia conteúdos específicos da Geografia, História e da Organização Social e Política do Brasil. Além das matérias do núcleo comum, era obrigatória a oferta de Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Ensino Religioso ou Programas de Saúde, sendo facultativas aos estudantes.

Segundo Schinemann (2015), mesmo com a oposição dos estudantes à Lei 5.692/71, o movimento estudantil foi desarticulado de suas lideranças UBES e UNE, devido a Ato Institucional nº 5 de 1969 considerado por Cintra & Marques (2009, p.73) “a mais autoritária das medidas da ditadura, cassou direitos elementares do povo, massacrou os movimentos estudantil e sindical, desatou a prática da tortura e selou os ‘anos de chumbo’”. Com objetivo de desmobilizar os estudantes no mesmo ano da Lei 5.692/71 são extintos os grêmios estudantis e substituídos pelos “centros cívicos”, a serviço dos interesses do Estado, o qual funcionavam com assistência de um representante escolhido pela direção escolar (SCHINEMANN, 2015).

A Geografia era uma das disciplinas que compunha o núcleo comum de Estudos Sociais, ou seja, ajustando e pulverizando o conteúdo geográfico com a finalidade de

adequação do estudante ao meio, não apenas para convivência, mas também com enfoque nos conhecimentos sobre Brasil e o desenvolvimento do país.

O parecer 853/1971 destaca a construção da proposta de núcleo-comum e diversificado dentro do 1º e 2º graus, o qual indicava outros objetivos das matérias obrigatórias, dando exemplo de Estudos sociais que tinha o objetivo de integrar o espaço e o tempo do estudante numa perspectiva escalar maior. Os componentes básicos de Estudos Sociais eram estruturados na Geografia e História “focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos”

A "matéria" segundo o Parecer 853/1971 possuía definições diferenciadas de área de estudo ou disciplinas. Por isso, a comunidade geográfica se posicionou para que a Geografia permanecesse como disciplina autônoma e não apenas uma interdisciplinaridade com Estudos Sociais. Há depoimentos dos professores Terezinha Saraiva, Esther Figueiredo Ferraz, Vicente Sobrino Pôrto, Lena Castello Branco, Nair Fortes Abu-Merhy, Arlindo Lopes Corrêa defendendo a permanência da disciplina no 2º grau:

O Homem necessita compreender o Universo e, especialmente, a posição que nele ocupa. A própria atitude do educando em relação à vida depende da compreensão do meio geográfico em que se situa. Sem a geografia, dificilmente se compreende o fenômeno histórico. Sem ela, não se aprende bem o valor da ecologia na adaptação do homem ao meio. Sem a geografia humana, ficam sem alicerces os estudos sociológicos. (BRASIL, 1971, p.195)

Os professores questionam os objetivos específicos da disciplina, posto que na teoria seria uma integração espaço-temporal e social do estudante relacionando os fenômenos naturais com as experiências humanas e, igualmente, preparar para o exercício da cidadania. No entanto, na prática, os conteúdos eram fragmentados e superficiais, com caráter disciplinador.

A geografia ocupa, pois, posição primacial. Não aquela geografia de nomenclatura, mas a Geografia que Vidal de La Blache e tantos outros elevaram à posição de ciência, que objetiva a compreensão de como fatos diversos — físicos, biológicos, demográficos, econômicos e sociais — se expressam em combinações distintas e complexas e põem em evidência a importância das condições geográficas sobre o ser humano. Com efeito na inter-relação constante do Homem com o meio geográfico em que vive — como agentes e como resultante é essencial que cada indivíduo esteja apto a compreendê-lo e a sobrepujá-lo conscientemente, o que é impossível sem o conhecimento da geografia. Igualmente dentro da perspectiva da "aldeia global" em que se transformou o mundo contemporâneo, pela difusão dos meios de comunicação de massa, é imperativo que este sentido de aproximação das distâncias entre os países, continentes e povos seja compreendido em suas verdadeiras

dimensões e significado, o que somente poderá ser alcançado através do sentido da ciência geográfica. (BRASIL, 1971, p.195)

Além disso, os professores justificavam como a inclusão da Geografia não sobrecarregaria o núcleo comum de Estudos Sociais, tendo em mente o parágrafo dois do art. 5, este aprovado em 10/11/1971, o qual admite possíveis variações na carga horária ao incluir alguma disciplina ou uma possível inclusão de área de estudo.

Entre as principais mudanças e permanências no Ensino de Geografia, segundo Melo, Sampaio & Vlach (2006), está o papel do livro didático como referencial para prática do professor de Geografia e a quantidade dos cursos de licenciaturas em Geografia no período noturno.

No final da década de 1970 acontece o crescimento das discussões sobre Ensino de Geografia em Encontros promovidos pela AGB, em busca de novos fundamentos teórico-metodológicos sobre a Geografia Escolar, tendo em mente que a Geografia ensinada na escola não era a mesma àquela da universidade. Contudo a Geografia mnemônica e enciclopédica continuava em hegemonia, todavia novas vertentes começaram a disputar espaços na escola, sendo um erro caracterizar uma época específica com uma metodologia única de ensino.

A importância do conhecimento geográfico para além do escolar é defendido em momentos históricos anteriores aos tempos republicanos no Brasil, visto que os conselhos de Maquiavel (2010) à Monarquia mostravam a necessidade do conhecimento geográfico para o exercício do poder e a compreensão da mobilidade das fronteiras dividindo o espaço matematicamente de acordo com conquistas e perdas de uma guerra.

As discussões sobre o Ensino de Geografia começaram a ser pautadas na reflexão sobre para que serve esse Ensino, outrora num caráter estratégico e na escola com seu caráter maçante.

No período anterior ao golpe militar (1964), havia discussões sobre o papel do ensino na universidade, e a preocupação, cada vez maior, de abordar, nas aulas de Geografia, assuntos cotidianos e de fazer delas momentos de reflexão da própria vida e do mundo. De forma geral, havia muitas possibilidades de participação cívica, que, entretanto, foram autoritariamente rompidas pelo Golpe de 1964. (MELO, SAMPAIO & VLACH, 2006, p. 2690)

Essa fragmentação foi questionada fortemente na década de 1970 com a emergência das releituras da teoria marxista, com geógrafos retomando as discussões ligadas a relação entre espaço e as estruturas políticas sociais, bem como o papel ideológico da Geografia Escolar em esconder o caráter estratégico do saber sobre o espaço (LACOSTE, 1988).

Os princípios geográficos são imprimidos na natureza quando a sociedade se apropria da natureza e a natureza apropriada converte-se em “meio geográfico” tornando a relação sociedade/meio geográfico. A partir da década de 70 e 80 o espaço se colocou como condição direta para ser objeto da geografia assumindo ser a própria realidade em materialidade.

Quanto a Geografia, as mudanças no espaço geográfico influenciaram o crescimento da Geografia na perspectiva positivista, que cumpriu com o papel de descrição de lugares associados à memorização de conteúdos e a separação entre natureza-homem-economia conhecido como o esquema fragmentário N-H-E (MOREIRA, 2017). Esse paradigma permaneceu durante muito tempo no Ensino de Geografia brasileiro, sendo ainda evidente nas realidades das escolas públicas e privadas.

Aumentou a fragmentação da ciência geográfica quando a Geografia começou a tentar se adequar ao rigor científico positivista. Desse modo, as Ciências Humanas e Sociais são modificadas pelo positivismo, no entanto por serem ciências subjetivas os métodos serão diferentes das “ciências duras”. O rigor científico e o mundo-máquina serão questionados dentro das Ciências Sociais.

Os autores retratam a corrente teórica positivista frente a neokantiana na Geografia (crítica ao positivismo mecanista de Comte), como as correntes que mais influenciaram a escola básica brasileira, pois privilegiaram o quadro natural suprimindo o sujeito e trabalhando numa tentativa da perspectiva neutra, no entanto, isso fundamentava o caráter de dominação. O surgimento da frente neokantiana foi uma reação interna dentro do positivismo, tendo referência a visão organicista de Spencer (1820-1903). Moreira (2014) resume o neokantismo em três pontos: o primeiro seria a paisagem vista como soma de partes, a qual é reorganizada na continuação do padrão N-H-E acabando correlacionando-se para formação de uma totalidade síntese.

A Geografia Escolar trabalhará diversas “geografias”, posto que a humanidade dispõe de diferentes marcas na terra, ou seja, formas diferenciadas de organizar o espaço, por isso a disciplina auxiliará o estudante na formação do sujeito que conhecerá as relações de continuidades e ruptura das marcas espaciais da sociedade em relação à natureza.

O movimento de renovação, no final da década de 1970, sendo a base da crítica da Geografia que se ensina no Brasil, foi reprimido durante o período militar, tendo espaço apenas no final da década de 70 com o começo da abertura democrática. A revisão dos fundamentos da Geografia Clássica embala o discurso geográfico brasileiro tendo ainda poucos reflexos nas práticas escolares dentro de instituições marcadas pelo positivismo e tecnicismo.

Em 1975, a partir da resistência da sociedade à profissionalização compulsória foi criado o Parecer 76/75, no qual a política de profissionalização foi repensada, sendo a profissionalização compulsória reduzida à algumas escolas, tendo os alunos como optarem pela formação geral.

Portanto, as principais alterações referentes ao Ensino Médio instituídas na Lei 5.692/71 foram substituídas pela Lei nº 7044, de 11 agosto de 1982, a qual alterou de vez a normativa para a educação profissionalizante. A legislação alterou a duração do Ensino do 2º grau para no mínimo 2.200 horas sendo desenvolvido dentro de, pelo menos, três séries, normatizando a educação geral e o ingresso a universidade. No entanto, o empobrecimento tanto da escola humanista quanto o esvaziamento do ensino técnico foram o reflexo de anos de profissionalização compulsória.

Após o fim da ditadura militar em 1985 e da aprovação da constituição democrática em 1988, demoraram oito anos para construção da nova LDB com uma reforma do ensino secundário, agora denominado de Médio. O Ensino Médio à luz da democracia continuará com seu caráter de terminalidade e sofrerá diferentes mudanças de acordo com a organização do mundo do trabalho.

1.3.1 A dualidade do Ensino Médio sob a égide das reformas neoliberais

A dualidade do Ensino Médio brasileiro acompanha as mudanças do pensamento pedagógico no Brasil. Dado isto, no final da ditadura militar novas formas de ensino já estavam se consolidando, tendo como base um novo modelo, a perspectiva neoliberal, a qual surgiu com força no Brasil na década de 1990.

A mudança política e econômica com o neoliberalismo no Brasil seguiu com a permanência da modalidade agroindustrial ressignificada com o comando pelo capital rentista, sendo o planalto Central a expressão do agrobusiness, segundo Moreira (2020, p.409) em Brasília “desfaz-se a bipolaridade econômico e centro político, formando agora uma mesma área de localização e modo arranjo”

O debate do Ensino Médio à luz da constituição de 1988 permaneceu polarizado, entretanto, com o surgimento de novos grupos, tendo o predomínio dos grupos neoliberais com propostas educacionais meritocráticas para o Ensino Médio propedêutico e com propostas que buscavam diminuir as disciplinas de conteúdo geral no Ensino Médio técnico.

Em contrapartida, há uma proposta de superação da dualidade do ensino propedêutico versus profissionalizante no Ensino Médio, a educação politécnica, liderada por educadores que pesquisavam a área de “educação e trabalho”, visto que suas propostas eram o rompimento de uma educação generalista descolada do mundo do trabalho, mas também descolada de uma educação estritamente tecnicista, ou seja, uma proposta que buscava entender o trabalho como princípio educativo se opondo à teoria do Capital Humano prestigiada na época por educadores liberais.

O Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi a principal manifestação da perspectiva voltada ao trabalho como princípio educativo na universidade. Sendo criado em 1981 com objetivo de mostrar a importância da temática pouco trabalhada nos Programas de Pós-Graduação em Educação com objetivo de aprofundamento no processo histórico da relação da educação e trabalho no Brasil. Os debates iniciais eram sobre os principais princípios para uma educação politécnica (KUENZER, 1991) participando das discussões para promoção da nova LDB.

No ano de 1991 efetivou-se a inversão do nome do grupo⁷ com pequenas divergências entre as suas principais referências: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Celso Ferreti, Fernando Fidalgo e Miguel Arroyo para o GT Trabalho e Educação escolhido por motivos políticos para contribuir com a identidade do grupo de pesquisa (BOMFIM, 2008).

O caminho pela identidade do grupo começou a distanciar-se da educação no decorrer da década de 1990 com novas temáticas do mundo do trabalho trazidas pelas teorias e ideários acerca da pós-modernidade, tecnologias, globalização e a centralidade no trabalho. Para Kuenzer (1991, p.92), “reconhecer que o trabalho, na organização da sociedade é o princípio educativo primeiro, é fundamental para superar a concepção burguesa da relação entre educação e trabalho”. No entanto, a própria Kuenzer, segundo Bomfim (2008), reconheceu o afastamento do GT com a Educação Básica vindo a enfrentar os temas sociológicos dentro do GT juntamente a Miguel Arroyo, o qual em 1998 escreveu sobre o afastamento do GT com a educação básica.

Uma das pautas do GT Trabalho e Educação era o caráter fordista na concepção do modelo educacional que imperou até 1996, como também é ressaltado por Arruda (2007), porquanto na atual acumulação flexível a nova divisão internacional do trabalho requer novo tipo de trabalhador. A imagem dos trabalhadores em vilas operárias criando laços sociais e

⁷ De GT Educação e Trabalho passou a ser GT Trabalho e Educação.

organização sindical é substituída por trabalhadores competindo tal como as empresas, dado que o desemprego é o destino daqueles que não se submetem às condições capitalistas de trabalho.

As crises cíclicas do capital são debitadas na ineficiência do Estado e aos gastos com políticas sociais adequando sua economia à dinâmica do mercado global com novas formas de emprego e novas formas de precarização do trabalho, assim como: trabalhadores part-time, terceirizados, trabalho por tempo determinado e empregados da mesma empresa com formas de contratos diferentes (ANTUNES, 2018).

Essa nova classe formada pelas condições atuais do mundo do trabalho não participa das formas de garantia e segurança do emprego, nos termos da cidadania industrial, baseada no modo de produção fordista, tais como: garantia de mercado de trabalho, vínculo empregatício, garantia de reprodução de habilidade, isto é, oportunidade a progressão de carreira a partir de cursos e treinamentos e finalmente, a garantia de representação, a partir dos sindicatos que cada vez mais são cooptados pela lógica neoliberal (ANTUNES, 2018; KRAWCZYK, 2009)

Krawczyk (2009) evidencia a consciência dos estudantes no entendimento da elevação dos critérios de seleção para alcançar um emprego, todavia, acreditam que o ensino superior e a continuada qualificação diminuem o medo do desemprego. No paradigma pós-fordista, o qual tende a investir na formação de habilidades e competências mais complexas numa perspectiva integrada, pois esse modelo está pautado na proatividade e fluidez nas funções de trabalho.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministro da Educação Paulo Renato salientou que a reforma educacional na década de 90 prepararia o Brasil para a economia globalizada e formar trabalhadores para atender certa dinâmica produtiva. No entanto, ocorre na década de 1990 no Brasil um processo de desemprego generalizado atingindo principalmente a camada com maior nível de estudos.

A adoção de políticas para atenuar a pobreza gerada pelo desemprego é contraditória ao sistema neoliberal, dado que a desigualdade, exclusão e pobreza são o cerne do neoliberalismo e o pleno emprego atinge poucas economias no capitalismo mundial.

A partir da década de 1990 ocorreu um crescimento de escolas em parceria com setor público e privado, a partir de programas como: “Adote uma escola” para incentivar o apoio de empresas privadas na educação para o oferecimento de cursos extracurriculares tendo opções referentes ao Ensino Técnico envolvendo o empresariado local na educação profissional técnica de nível médio.

Krawczyk (2009) traz alguns estudos que estabelecem relação entre as necessidades e a expectativa das indústrias com os projetos escolares, isto é, a influência da empresa na orientação curricular. O setor empresarial está ocupando cada vez mais o espaço no projeto político educacional brasileiro e influenciando modificações nas políticas educacionais. Ademais, a participação da iniciativa privada na escola está relacionada à dificuldade orçamentária, enquanto o interesse empresarial está relacionado à imagem social da empresa ao utilizar uma estratégia assistencialista.

Com a ampliação da oferta de ensino no período de governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) não foi garantida a permanência dos estudantes e a equiparação da faixa etária e série. Com a ampliação de matrículas no Ensino Médio começam a surgir uma crescente geração empobrecida com a escolaridade mais elevada, dificultando a compreensão do sentido do Ensino Médio.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (KRAWCZYK, 2009, p.9)

A temporalidade é vivenciada de formas diferenciadas entre as instituições escolares e juventude, pois o discurso da escola é otimista, contém promessa de um futuro melhor, promessa de autonomia individual, trabalhista, ideia da “escola redentora” que irá salvar todos do desemprego, no entanto, no período de incerteza e flexibilidade das relações trabalhistas, a escola não dará conta deste processo que é estrutural da sociedade capitalista

A diversidade de grupo cultural do aluno com suas experiências nem sempre irão possibilitar que o estudante continue frequentando ou nem se quer seja cobrado por essa saída do sistema educacional, pelo fato da pouca chance de mobilidade social somente pelo Ensino Médio. Isto é, uma tendência estrutural, chamada de “retração do mercado de trabalho” aumentando a escolaridade para o exercício de qualquer ocupação (KRAWCZYK, 2009).

Diante disso, cursar o Ensino Médio num período de reestruturação produtiva, período em que o desemprego é um dos principais destinos para a juventude, isto é, nem todos os alunos terão a possibilidade de ingressar em uma universidade ou se quer conseguirão ingressar no mercado de trabalho, restando a incerteza dos trabalhos informais.

Dessa maneira, a disputa curricular existente no Ensino Médio por diferentes atores e grupos possui o objetivo da apropriação do conhecimento produzido pela escola, mas também por conta do seu potencial de inserção no mercado de trabalho. Os atores sociais que irão

disputar esse currículo reforçarão a insuficiência do Ensino Médio frente à mudanças e demandas de conhecimento para o mercado.

A dualidade da última etapa da escola básica enfrenta novamente tensões entre formação propedêutica e formação técnica para o mercado na década de 1990. A partir do decreto 2.208/97 desvincula-se a instituição de Ensino Médio à oferta da educação profissional. Os estudantes do Ensino Médio estavam aptos ao ingresso da forma concomitante ofertada pelos cursos técnicos, entretanto em instituições sem vínculo ao Ensino Médio. Foi estabelecida a separação entre lugares de “pensar e fazer”, embora a dualidade não se incorporava no seu formato absoluto, já que os egressos e estudantes do Ensino Médio poderiam se matricular nos cursos de formação profissional, todavia afirmava-se a fragmentação da integração entre trabalho e educação.

Arruda (2007) esclarece a organização curricular e os trâmites acerca do diploma, a partir do Decreto 2.208/97:

(...)a organização curricular independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial à educação secundária (art. 5º). Entretanto, a certificação no ensino técnico fica subordinada à conclusão do ensino médio. Só os alunos que apresentarem o certificado de conclusão do ensino médio estarão aptos a receber o diploma de técnico de nível médio (art.8 § 4º).

Segundo o decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, um dos objetivos da educação profissional seria a promoção da transição do mundo escolar para o mundo do trabalho, a partir da formação profissional, com organização curricular própria e independente ao Ensino Médio. Além disso, estava aprovado o uso de currículos experimentais com aprovação no sistema de ensino competente. A carga horária mínima do ensino médio passou para 800 horas, distribuídas ao longo de no mínimo 200 dias, desvinculando-se do Ensino Médio Técnico.

A Reforma de 1997 reduziu tanto as vagas para o Ensino Médio em escolas técnicas como a criação de novas escolas técnicas, além da redução dos horários noturnos do Ensino Médio, ou seja, dificultando a concomitância externa dos alunos do Regular e Técnico. Suzana Burnier (2003) investigou duas gerações de técnicos de nível médio, os quais cursaram o curso técnico em instituições separadas da formação propedêutica e a grande maioria posteriormente ingressaram no ensino superior por causa da insatisfação do valor da remuneração recebida como técnico.

Permanecendo a coexistência de duas propostas de Ensino Médio, as quais mantinham poucas relações entre ambas, mesmo sendo uma condicionada a outra, preparando um modelo

de estudante para o mercado de trabalho e outro modelo de estudante para o acesso ao ensino superior sem base curricular que articulasse essas duas formações para uma formação integrada.

O especialista em educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessor do ministro da Educação do período FHC, Claudio de Moura e Castro defendia repensar a estrutura do sistema de ensino permitindo trajetórias acadêmicas diferenciadas, de acordo com o perfil do aluno, ou seja, mais de um ponto de chegada, permitiria várias saídas e não apenas para o Ensino Superior.

Arruda (2007) salienta que a ideia era voltada à autonomia, visto que os alunos com interesse na educação profissional seriam direcionados para educação profissional, “os que desejassem uma formação flexível (generalista) teriam a sua disposição o ensino médio; e aqueles que desejassem continuar os estudos poderiam se preparar para o ensino superior” (ARRUDA, 2007, p.107). No entanto, muitos dos estudantes da classe mais pobre não continuavam os estudos nem generalista e nem com a qualificação da educação profissional acabando nos postos de trabalhos com baixos salários.

A ideia de Castro era que as disciplinas seriam agrupadas em áreas e não em disciplina específica: “Assim, aprende-se matemática aplicada aos negócios, aprende-se física estudando máquinas, ferramentas, ou aprende-se a ler e escrever redigindo relatórios e lendo manuais de computador” (CASTRO, 1997, p. 16).

Arruda (2007) retrata a permanência da desvalorização do ensino técnico manual no imaginário das autoridades ao avaliar que “Castro (2005, p. 119) não só promove a homogeneização dos estratos médios, como estabelece uma dissociação entre este estrato social e o trabalho manual, este último mais adequado às camadas populares” Além disso, o assessor acreditava que o Brasil era o único país da América Latina no qual os alunos dos colégios técnicos provinham da classe média, por conta da qualidade do ensino.

Para contrariar os argumentos de Castro, a autora relata como a maioria dos alunos do ensino técnico não advêm das camadas com maior status na sociedade. No entanto, se a classe média estivesse ocupando espaço seria pelo fato das reformas neoliberais que contribuíram para o empobrecimento dessa classe. Dessa maneira, as reformas educacionais no ensino técnico brasileiro foram contraditórias, pois não encaminharam às ações necessárias para que a democratização do acesso e a efetivação do ensino de qualidade expandisse nas escolas públicas.

O Decreto 2.208/97 foi revogado em 2004, já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, a partir do Decreto 5.154/2004, possibilitando que a educação profissional técnica de nível

médio pudesse ser ofertada de forma integrada com o ensino médio, de forma concomitante (interna ou externa) ou como pós-médio (subsequente) respeitando a carga horária de cada um, no entanto restabelecendo a integração curricular. O decreto 5.154/2004 foi transformado na Lei 11.741/2008, na qual a formação técnica subsequente, concomitante e integrada foram regulamentadas. A formação integrada era a mais próxima da proposta de Ensino Médio articulado com a proposta politécnica. Antes de adentrar no campo da politécnia é necessário compreender as mudanças no Ensino Médio regular à luz do neoliberalismo.

A construção da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciou antes da sua consolidação, tendo sido discutida por diferentes setores da sociedade e reformulada de acordo às discussões de atores e grupos interessados em sua construção.

O processo de discussão e formulação da primeira LDB de 1996 depois da redemocratização e da Constituição Federal de 1988, já salientava as futuras disputas políticas do campo educacional vindouras de sua aprovação. As conferências Brasileiras de Educação promovidas no processo da Constituinte tiveram como principal produção a “carta de Goiânia” em 1986. A carta de Goiânia foi importante para contribuição de diferentes pontos do processo de construção da LDB e a Constituição, principalmente nos pontos “em torno da democratização da sociedade e outras questões, tais como: participação popular; política econômica; reforma agrária; acesso à escola pública; eleições para a Constituinte e a Constituinte” (PINHEIRO, 2015, p.159).

O Fórum Nacional em defesa da escola pública contribuiu com a pauta de gestão democrática do ensino público com sua participação na Assembleia Nacional Constituinte. Os desdobramentos das propostas do Fórum Nacional em defesa da escola pública também apareceram nos textos constitucionais e na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996.

Saviani (2011) retrata o campo de disputa política dos diferentes projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando o processo democrático constituído pela câmara dos deputados buscando diálogo com diferentes setores da educação na constituição do projeto. O senado tinha o papel de revisar o projeto, no entanto, novos projetos em paralelo ao da câmara foram elaborados pelo senado, tendo destaque o de Darcy Ribeiro. Saviani (2011) compreende o projeto da câmara como formulação da concepção de democracia participativa, entretanto o do Senado, tem por base a concepção de democracia representativa “na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes” (SAVIANI, 2011, p. 144).

Publicada na Revista da ANDE, n. 13, p. 5-14 a contribuição do professor Saviani para o texto da LDB nomeada por: ‘Contribuição à elaboração da Nova LDB: um início de conversa’. As contribuições do texto do professor Saviani foram importantes para toda etapa da escola básica, no entanto há o destaque da concepção de Ensino Médio. À vista disso, será comparada a concepção de Ensino Médio de Saviani (2011) com os outros projetos que entraram em discussão na consolidação da LDB.

O primeiro projeto de LDB foi apresentado à câmara dos deputados em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) tendo no mesmo mês sua primeira emenda. As entidades de âmbito nacional contribuíram através do Fórum em Defesa da Escola Pública na construção de um projeto dentro da comunidade educacional. Com isso, o relator Jorge Hage teve papel importante na escuta das pautas da comunidade educacional criando o “substitutivo Jorge Hage” (aprovado na câmara em 1990), incluindo a “educação de jovens e adultos trabalhadores, educação especial, educação de populações indígenas, formação técnico-profissional e educação à distância que mereceram um tratamento articulado com a educação escolar regular” (SAVIANI, 2011, p. 71).

Em 20 de maio de 1992 apareceu na Comissão do Senado o projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) assinado por Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF) numa mudança de contexto político e correlação de forças (SAVIANI, 2011). Durante os oito anos de discussão, relatoria de projeto e aprovação, tiveram duas eleições para deputados e senadores gerando mudança da câmara e de relatoria do projeto para perfil bem mais conservador comparado a da primeira eleição, percorrendo o projeto por quatro presidentes: José Sarney - 1985-1989, Fernando Collor de Melo - 1990/1992, Itamar Franco – 1992-1994 e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o qual homologou a LDB.

O projeto substitutivo de Darcy Ribeiro, mesmo seguindo a estrutura dos outros projetos, favorecia interesses do empresariado da educação, tendo em mente o interesse de João Carlos Di Genio na época proprietário da Rede de Cursos e Colégios Objetivo, o qual elogiou o projeto substitutivo de Darcy Ribeiro apenas criticando a exigência de mestres ou doutores lecionando no ensino superior, sendo retirado posteriormente essa exigência colocando a necessidade de no mínimo ter curso de especialização (SAVIANI, 2011).

Na concepção de Saviani houve o esvaziamento das principais pautas e discussões trazidas nos primeiros projetos, já que:

O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em

discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na LDB. (SAVIANI, 2011, p. 226)

Essa pequena explicação do processo de construção da LDB de 1996 têm objetivo de destacar o campo de disputa pela educação com destaque ao Ensino Médio, o qual será retratado a partir da análise da concepção de Ensino Médio de cada projeto:

Tabela 1 - Propostas sobre Ensino Médio na construção da LDB 1996

Projetos	Propostas
Ensino Médio: perspectiva socialista D. Saviani	- Propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializadas, mas de politécnicos”. - O papel fundamental da escola de segundo grau será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.
1º texto do projeto LDB: Octávio Elísio (deputado)	Propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.”
Substitutivo Jorge Hage (dez/1988 - jun/1990)	I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior; III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica
Projeto Darcy Ribeiro	I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - o aprimoramento do educando como pessoa humana; III - a preparação básica para o trabalho e a cidadania; IV - nos cursos preparatórios para o ensino superior, o aprofundamento dos estudos gerais necessários ao ensino de graduação.
LDB FINAL	I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Fonte: A autora, 2002.

Há similaridade entre a concepção do Ensino Médio do deputado Octávio Elísio com o anteprojeto de Saviani, tendo em vista, a proposição de uma educação com domínio da teoria e a prática em diferentes esferas para além de uma perspectiva tecnicista. Segundo Rodrigues (1998), o deputado Octávio Elísio considerou o eixo de análise da concepção politécnica em detrimento das tradições baseadas na fragmentação entre “pensar e fazer” e o tecnicismo na educação.

Nos outros substitutivos a concepção de Ensino seguindo objetivos da educação politécnica foi esvaziada restando apenas “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996) como um princípio de aproximação conservadora aos interesses da educação politécnica sendo, ainda assim, abolido na reforma do Ensino Médio contemporânea. Para Saviani (2011) o primeiro projeto de LDB como um todo detinha a concepção social-democrata numa linha progressista, enquanto o texto final escolhido tanto no Ensino Médio como em outras etapas foi a concepção mais conservadora de educação.

Para terminar a análise acerca das concepções de Ensino Médio que disputaram o projeto da LDB, a ideia de desenvolver a adaptação a flexibilidade no mundo do trabalho chancela as ideias neoliberais dentro da escola pública brasileira com mecanismos de mercado e incentivos a iniciativa privada e às organizações não governamentais que abriram caminho aos empresários na política educacional brasileira.

Frigotto (2010) ressalta o caráter pseudo-democrático da LDB ao remetê-la como um exemplo de como iniciativas e aspirações populares podem ser abortadas democraticamente. Os vetos, as emendas e conceitos amplos subvertem propostas de caráter popular e norteiam para atendimento de demandas específicas.

A crítica posta por Frigotto (2010) é relacionada a construção da LDB projetada com a participação da sociedade civil e diversos segmentos da sociedade, no entanto o projeto foi preterido e o escolhido foi o substitutivo do senador Darcy Ribeiro com alguns vetos dado pelo presidente. Similarmente o Plano Nacional da Educação sofreu o mesmo processo quando foi levado ao Congresso Nacional, já que a proposta defendia a gestão do fundo público e a ampliação dos gastos com educação e foi preterida por uma proposta substituta apresentada pelo deputado Nelson Marchezan no Congresso Nacional.

As políticas educacionais podem ser construídas com diversos setores da sociedade refletindo a pauta da comunidade e como as mesmas podem ser deslegitimadas quando não estão relacionadas com o projeto político dominante.

Uma das principais funções da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) seria assegurar o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores. A LDB entende o Ensino Médio como etapa final da educação básica tendo como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, art.35)

A segunda finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” é a afirmação da precarização do trabalho que começou a se manifestar com mais ênfase no século XXI. O consentimento do modelo neoliberal estava sendo preparado dentro das políticas educacionais, transformando a insegurança trabalhista em falta de adequação ao mercado de forma individual.

A terceira finalidade do Ensino Médio à luz da LDB estabelece a promoção humana e o papel da última etapa da escola básica como preparação para ética no exercício da cidadania. Portanto, as diferentes finalidades do Ensino Médio estão em questão na mídia e na sociedade por conta da disputa de visões economicistas e humanísticas nesse nível de ensino.

Anteriormente foram destacados os diferentes grupos que influenciavam a construção do Ensino Médio na década de 1990 dando destaque aos grupos do empresariado defensores das políticas neoliberais e os defensores da educação politécnica. A nova LDB de 1996 buscou conciliar às diferentes visões sobre a educação, a partir da ampliação das finalidades do Ensino Médio, dado que a “formação cidadã” estaria relacionada ao campo da política em geral, em contrapartida “adequação à flexibilidade” atenderia os interesses dos grupos neoliberais.

A dualidade sobre a finalidade do Ensino Médio continua existindo, mesmo com todas as mudanças promovidas pelo Decreto de 2004, pois, segundo Nunes (2002), é uma característica comum numa idade que coincide com a construção do projeto de vida baseado na maioria das vezes nas condições socioeconômicas ou pelas habilidades pessoais.

Os dilemas acerca da continuação dos estudos para academia ou para o ensino técnico poderia ser o único problema da etapa do Ensino Médio, todavia, a falta de identidade institucional converge à precarização dessa etapa da escola básica. Nunes (2002) retrata que o Ensino Médio se expandiu com a ausência de espaços físicos e recursos financeiros próprios, mas sim dependente do Ensino Fundamental.

Com isso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado em 2008 com a função de complementação financeira para a educação infantil ao Ensino Médio tendo um valor estimado por aluno de R\$ 1.365 por ano em 2008, uma quantia insuficiente para elevar o grau da educação brasileira. Em uma simulação feita por Carreira & Pinto (2007) a quantia necessária seria cerca do dobro mandado pelo FUNDEB, ou seja, seria R\$ 2.243 por aluno em cada ano em valores do ano de 2007.

Não obstante, a quantia necessária do FUNDEB para o Ensino Médio nem sequer dobrou depois de doze anos do estudo feito por Carreira & Pinto (2007). A estrutura do Ensino Médio brasileiro continua preterida comparadas às instituições de ensino fundamental, tendo em mente a quantidade de estados brasileiros que declararam crise financeira nos últimos anos, os quais são responsáveis pela maior parte do Ensino Médio brasileiro.

Contudo, o problema é modificado pela recente obrigatoriedade da oferta escolar de estudantes entre 4 (quatro) e 17 anos (dezessete) estabelecida pela Emenda Constitucional n. 59/2009. A partir disso, cria-se a ideia compensatória de que se todos possuem acesso à educação, logo as oportunidades sociais: ocupação, salário ou capital cultural seriam iguais mesmo numa sociedade marcada pela desigualdade de renda e divisão de classes e até mesmo que o Ensino Médio seria obrigatório para toda população brasileira (KRAWCZYK, 2009).

No entanto, essa obrigatoriedade não atende a população mais pobre, já que a distorção idade e série dos estudantes das classes populares acaba sendo mais elevada do que a dos mais favorecidos economicamente, já que terminam essa etapa com poucas dificuldades em relação a concomitância de estudar e trabalhar. Todavia, os jovens da classe popular reprovavam ou evadiam em grande maioria por conta da jornada dupla. Por isso, a obrigatoriedade foi um avanço tardio, porém conservador para o percurso escolar da juventude filha da classe trabalhadora.

1.3.2 Ensino Médio: avaliação, currículo por competências e habilidades na formação de trabalhadores flexíveis

Couto (2015) aborda os problemas da educação pública, os quais estão fundamentados no modelo de desenvolvimento do capitalismo atual. Os problemas retratados pelo autor vão da falta de disciplina dos alunos à precarização do trabalho, a partir da formação da juventude para serem trabalhadores flexíveis, adaptáveis ao desemprego estrutural, o qual é a principal referência da conjuntura do capitalismo atual. Segundo Paula (2016), a Geografia torna-se capaz de responder, pela leitura espacial, questões que envolvem as juventudes por um entendimento do urbano e pela produção social do espaço nas cidades. A perspectiva de juventudes no plural, tendo em mente que a prática social é influenciada por diferentes fatores, com destaque ao recorte de classe, faz com que haja o reconhecimento de que os jovens exercem diferentes juventudes.

A maioria dos jovens das classes populares usufrui muito pouco dos territórios juvenis da cidade existentes fora do seu bairro. Esse fato está estreitamente ligado a sua condição social e econômica que os impede de vivenciar sua juventude de forma plena, pois há limites que lhes são impostos: de acessibilidade, de mobilidade, de tempo, de recursos financeiros etc. (PAULA, 2016, p. 38)

As práticas espaciais permeiam as relações de classe, raciais, de gênero e ecológicas, as quais estão relacionadas aos espaços vividos com grande potencial de resistência a mecanismos de opressão. Santos (2010, p.142) salienta que “o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo. (...) Tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo”. Os conceitos geográficos são construídos nos imaginários dos estudantes a partir de diferentes processos, entretanto, faz-se necessário o movimento de reflexões crítica sobre a vida cotidiana desses estudantes que praticam sua juventude em seus espaços de vivências numa perspectiva escalar, levando em conta o movimento do global e as contradições do modo de produção capitalista.

Por conseguinte, essas contradições estarão também no espaço escolar, dado que os estudantes possuirão diferentes significados para a última etapa da escola básica, todavia as políticas públicas estudantis são fundamentais para a permanência da juventude mais pobre no Ensino Médio. No entanto, diferentes problemas estruturais assolam a realidade material das escolas para juventude periférica, sendo pautas para lutas estudantis: “ausência de espaços

para socialização dos alunos, professores e funcionários, falta de espaços adequados para realização de atividades artísticas, culturais e esportivas; salas de aula inadequadas; carência de mobiliário, equipamentos e material didático” (SILVA, 2016, p.163).

Cabe ressaltar também a importância de entender a escola como espaço geográfico constituído por contradições e influenciado pela hegemonia de cada momento histórico na formação espacial brasileira, mas também pela condição juvenil de cada período. No tocante a juventude e sua relação com o Ensino de Geografia no Ensino Médio, compreende-se como uma forma de leitura de mundo sobre a produção do espaço, tendo em mente a práxis como caminho metodológico numa relação dialética que busca alcançar o que não está evidente, ou seja, a busca pela formação de sujeitos críticos de sua contemporaneidade e não aptos à competências e habilidades específicas.

Esta discussão sobre competências e habilidades está presente desde o início desse primeiro capítulo fazendo parte do âmbito da organização curricular na educação neste período de mudanças tecnológicas advindas pela globalização. O discurso de que a educação é responsável para formar o ser humano, ou seja, o trabalhador do século XXI, o qual buscará adquirir habilidades para sustentar o modelo produtivo da contemporaneidade.

O currículo ligado às competências como conhecido hoje vêm dos anos de 1970 atrelado à ideia de “ensino para a competência”, já que o estudo dos objetivos comportamentais se transforma em competência. Para esse currículo, as competências são mensuráveis e podem ser controlados pelos aspectos científicos. Portanto, os currículos por competência têm o objetivo de transferir técnicas do mundo do trabalho para a vida escolar (LOPES, 2008).

Não obstante, a partir do final da década de 1970 começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente. Com isso, surgiu a discussão da pedagogia histórico-crítica com arcabouço teórico materialista-histórico numa proposta de identificação das formas do saber produzido historicamente convertido em saber escolar num processo dialético entre saber erudito/popular para aproximação do conhecimento elaborado à medida em que os trabalhadores e estudantes possam dominar os “instrumentos de elaboração do saber” (SAVIANI, 2013) para socialização do saber elaborado.

Na pedagogia histórico-crítica a prática é o ponto de partida e de chegada a partir dos momentos da “problematização”, a “instrumentalização”, “catarse”, o qual é o momento em que ocorre a incorporação dos elementos ativos da transformação social influenciando a

prática social, ou seja a educação é entendida como um processo de mediação para prática social.” (SAVIANI, 2013).

Sendo assim, Lopes (2008) critica essa matriz curricular por entender que embora a competência possa ter meta social com maior complexidade sendo “capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma isolada” (LOPES, 2008, p.67).

A autora termina a caracterização dessa matriz curricular como princípio de integração do conhecimento, pois articula saberes disciplinares para o desenvolvimento de aquisições. No entanto, é uma integração ao modelo produtivo, pois apresenta enfoque instrumental. A integração do currículo por competência não está relacionada ao potencial crítico, e sim aos princípios de manutenção do sistema desigual, o qual não questiona o modelo de sociedade em que os estudantes estão inseridos.

Lopes (2008) enfatiza a necessidade do currículo integrado, mas não o de habilidades e competências relacionadas ao processo produtivo. A autora traz Harvey (1996) para contextualizar à dinâmica do espaço-tempo neste período de reestruturação produtiva para tratar o Ensino Médio, pois é o momento da formação do estudante que coincide com as características da produção pós-industrial.

Há discussões que retratam as políticas educacionais como resultados das prescrições de organismos, tais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), tornando a globalização como um “processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual” (LOPES, 2008, p. 22). Além disso, para UNESCO “a educação é o meio pelo qual os indivíduos podem se preparar para se articular com as transformações advindas da internacionalização do capital”, ou seja, recomenda uma educação ligada ao consenso, cooperação e conciliação para o enfrentamento dos desafios de demandas vindas da evolução do conhecimento científico-tecnológico no mundo do trabalho.

Os relatórios e orientações de agências multilaterais acabam influenciando no processo de formulação das políticas educacionais e nas práticas escolares, tendo em mente que há um relatório criado em 2006 pelo Conselho Consultivo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) que responsabiliza os professores pela elevação da qualidade no sistema de Ensino na América Latina.

Nos documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é mencionado a presença da tecnologia no Ensino Médio, mas não no sentido integrador entre várias

disciplinas do currículo, mas sim responsabilizando a educação pela preparação de novos trabalhadores, por isso o discurso privilegia linguagens, matemáticas e suas tecnologias.

Arruda (2007) interpreta a análise de Leher (1999) sobre a relação do Banco Mundial com a finalidade do sistema educacional dos países periféricos para um incentivo da estabilidade política e governabilidade de um país como fator de conformação dos indivíduos à pobreza e desigualdade gerado pelo sistema atual flexível. O Banco Mundial direciona investimentos para educação a países que se adequam a sua concepção de educação, ou seja, às diretrizes ao exemplificar que o ensino básico se tornou prioridade nessas agências financiadoras depois da década dos anos 90.

Dentro do currículo voltado para competências o tratamento metodológico buscado nas diretrizes educacionais seria o da contextualização e da transdisciplinaridade. Para Lopes (2008) o tratamento metodológico hegemônico da contemporaneidade seria uma “recontextualização por hibridismo” mostrando que as orientações globais são redefinidas por contextos locais e ressignificadas por discursos diversos. A autora se baseia em Bernstein (1996), o qual descreve a recontextualização como passagem de um contexto a outro, ou seja, a passagem de um contexto global para os Estados Nacionais ou de um contexto oficial para o escolar.

A tensão global-local é destacada pela autora dentro do processo de recontextualização, já que o modelo de Bernstein compreende as políticas curriculares nacionais não como reprodução de diretrizes externas, no entanto, a autora traz a existência de regras e princípios de controle no âmbito da produção capitalista que vão de encontro com interesses locais.

Lopes (2008) retrata que as relações de poder no campo científico são diferentes das do contexto escolar. A defesa da autora para um currículo integrado é desenvolvida a partir do que vem sendo denominado de “mudanças no mundo globalizado”, retratando que “é desejável que o currículo escolar permita o aprendizado das mais diversas áreas de conhecimento que constituem a base da cultura humana” (LOPES, 2008, p. 49). Em contrapartida, há o risco do currículo integrado ignorar alguns conceitos principais das áreas de conhecimento.

A questão da integração curricular está dentro das diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares. Tendo em mente que, para uma eficiente análise sobre a integração curricular, deve ser levado em conta a análise das disciplinas escolares. Com destaque a última etapa da escola básica, em virtude de o Ensino Médio ser a etapa com maiores números

de professores com identidade com suas disciplinas sendo muitas vezes afetados nas constantes reformas dessa etapa escolar.

No Brasil, a dualidade do Ensino Médio é reconfigurada com a criação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 1998 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP-MEC). Visando avaliar o desempenho do estudante no final da educação básica, teve caráter diagnóstico para formulação de políticas educacionais; no entanto, reconfigurado em 2009, se tornou a principal ferramenta para ingresso nas universidades públicas do país. Os antigos vestibulares começaram a serem extintos para concentração numa única prova, não mais separadas em disciplinas, mas sim em áreas de conhecimentos: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias e uma proposta de redação.

A mudança de uma prova que tinha como objetivo a aferição de competência para o exercício da cidadania e do ensino da última etapa escolar se transformou em uma das maiores influências nas políticas do atual Ensino Médio, por conseguinte, modificando às diretrizes educacionais para adequação do exame. As aprovações no ENEM começam a ser a maior propaganda dos colégios de Ensino Médio aumentando o número de “Colégios Cursos”, os quais limitam todas as funcionalidades da última etapa da escola básica requeridas pela LDB em aprovação para adequação do estudante no mundo do trabalho.

As finalidades do Ensino Médio elaboradas pela LDB continuaram vigentes nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) formuladas na resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 com objetivo de serem aplicadas em todas as formas e modalidades de Ensino, no entanto é acrescentado no artigo nº 5 as bases que nortearão o Ensino Médio em todas as modalidades, as quais eram:

- I - formação integral do estudante;
 - II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
 - III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
 - IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
 - V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
 - VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
 - VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
 - VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.
- (BRASIL, 2012)

A formação integral do estudante era o primeiro princípio das bases que norteavam o Ensino Médio, tendo em mente a dualidade histórica dessa etapa na educação brasileira. A formação integral, na teoria, buscava ultrapassar a educação voltada às disciplinas específicas para atividades específicas no mercado de trabalho, bem como as disciplinas gerais para o ingresso na universidade. As bases que delimitavam o Ensino Médio continuaram articuladas com os princípios dos grupos que disputavam essa etapa escolar.

A organização curricular das DCNEM 2012 mesmo antes da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possuía uma base comum e uma parte diversificada. O currículo comum começou a ser organizado em áreas de conhecimento com objetivo de adequação ao Exame Nacional para o Ensino Médio. As áreas de conhecimentos eram: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, as quais tinham componentes curriculares obrigatórios que foram institucionalizados a partir da LDB.

Os componentes curriculares de Linguagem eram: Língua Portuguesa, língua materna para populações indígenas, língua estrangeira moderna, Artes e Educação Física. Os componentes curriculares de Biologia, Física e Química estavam relacionados a área de conhecimento das Ciências Naturais e por fim as Ciências Humanas dividida nos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Por fim, o modelo dos componentes curriculares da DCNEM era o mesmo modelo do ENEM, ou seja, uma avaliação começou a nortear o caminho do Ensino Médio brasileiro. Além disso, os componentes curriculares poderiam ser tratados como disciplinas, no entanto com integração às áreas de conhecimento, como o caso da Matemática considerada componente curricular e área de conhecimento.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) progressivamente teria o ENEM como parte de sua composição, tendo as funções de avaliação sistêmica, com objetivo de subsídio de políticas públicas, certificadoras, a qual teria o processo avaliativo da escolarização de ex-estudantes e classificatória para o acesso ao ensino superior.

Segundo a DCNEM 2012, o Ensino Médio Regular deveria ser totalizado em no mínimo três anos com duração mínima de 2.400 horas, distribuídas numa carga horária anual de 800 horas em 200 dias letivos. No entanto, a carga horária para o Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica era de 3.200 horas de carga horária mínima do curso.

O marco do retrocesso do projeto de Ensino Médio voltado para o trabalho como princípio educativo foi a Medida Provisória nº 746/2016, na qual o currículo começou a ser adaptado ao projeto de vida do aluno, o contexto local e a possibilidade de oferecimento do

sistema de ensino, visando a adequação da Base Nacional Comum Curricular. A Medida Provisória foi transformada na Lei 13.415/2017 intitulada “Reforma do Ensino Médio”.

A Base Nacional Comum Curricular norteia o currículo do Ensino Médio em áreas de conhecimentos, estando a Geografia dentro da área de conhecimento de Ciências Humanas. Foi determinado apenas o máximo da carga horária destinada ao atendimento da BNCC na Lei 13.415/2017 que seria mil e oitocentas horas do Ensino Médio de carga horária integral de 4.200 horas totais, 1.400 horas anuais. Os estudantes terão que optar por um dos itinerários formativos do novo Ensino Médio, que são: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação técnica profissional.

A separação entre ensino técnico e formação geral apresenta-se na Lei 13.415/2017, dado que os currículos não são integrados, tal como previsto no Decreto 5.154/2004. O itinerário formativo, não complementar à formação geral, diminui as alternativas da busca dos estudantes por novas aprendizagens, tendo em mente que os conteúdos específicos do Ensino Médio da formação geral podem motivar à procura de novas aprendizagens ou até a escolha da futura profissão do estudante.

A formação técnica profissional será ofertada ao critério do sistema de ensino considerando, segundo o art. 6 da Lei 13.415/2017:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017)

A Lei 13.415/2017 relembra algumas medidas da Lei 5.692/71, a qual diminuiu a carga horária das disciplinas gerais para o atendimento da formação técnica. No entanto, a formação profissional compulsória tinha valor para todos os estabelecimentos escolares. No caso da Lei 13.415/2017 na prática os estabelecimentos que oferecerão a formação técnica profissional serão para a juventude menos favorecida financeiramente ou para atendimento de alguma empresa local em caso de municípios menores.

Posteriormente a Lei 13.415/2017 foi criada as Diretrizes que nortearão o Ensino Médio brasileiro, consolidadas na resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. A DCNEM de 2018 assegura a finalidade do Ensino Médio formulada na LDB, no entanto algumas bases que norteariam todas as modalidades do Ensino Médio foram modificadas.

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018)

A base que relacionava o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente é substituída por projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. Isto significa, o afastamento das pautas dos grupos que defendem a educação politécnica é uma das mudanças da antiga DCNEM de 2012, na qual já possuía poucos itens que remetiam a formação politécnica.

Outrossim, “a educação em direitos humanos” é substituída por “respeito aos direitos humanos” e “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” é substituído por “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo” enfatizando o estudante como condutor do processo educativo a partir das suas vivências e seu projeto de vida, o distanciando de outras dimensões da cultura, trabalho e tecnologia, como também entendendo o trabalho docente como um processo de mediação, na qual o estudante aprende a aprender se pautando na prática. Mais importante do que a apropriação dos conhecimentos disponíveis, é a construção de novos conhecimentos, a partir de ou pelo protagonismo, projeto de vida, múltiplas trajetórias, prática social e diferentes saberes.

As reformas que modificaram a escola básica nos últimos anos alavancaram o surgimento de novo vocabulário curricular, no qual ingressou conceitos como “habilidades socioemocionais”, “competência”, “projeto de vida”, “protagonistas” entre outros; todos de caráter eminentemente liberal ou neoliberal.

A Geografia não é citada como componente curricular dentro da DCNEM de 2018, o mais próximo do conhecimento geográfico é quando a Diretriz retrata a estrutura curricular

destacando estudos e práticas e o que deve ser contemplado dentro das áreas de conhecimentos. Dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas de forma integrada, transdisciplinar e contextualizada se deve trabalhar “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

No mesmo contexto a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio também não especifica a Geografia dentro do currículo como disciplina ou componente curricular do Ensino Médio, mas apenas através de determinadas categorias (conceitos) integradores das Ciências Humanas, a qual não excederá 1.800 horas juntamente com as outras áreas de conhecimentos que atenderão o conteúdo comum da base genérica.

Além disso, o itinerário formativo de Ciências Humanas e sociais aplicadas será organizado levando em consideração os “conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza” (BRASIL, 2018). Vale lembrar, nesse caso, em que a Geografia como parte integrante do itinerário estará inserida no processo de aprendizagem, tendo em mente a relação entre modelos econômicos e a relação entre sociedade e a natureza.

No entanto, poucos estudantes terão acesso às ciências humanas na dimensão que podem ser levadas à elaboração do pensamento crítico, tendo o Ensino Médio como uma das etapas, nos quais os alunos, por estarem na transição entre adolescência e idade adulta estão mais atentos e atuantes no espaço geográfico consolidando suas visões de mundo.

A DCNEM 2018 deixa em evidência que pode ser oferecido outros tipos de abordagens dentro do itinerário, no entanto dependerá das possibilidades da instituição escolar e a possível demanda do contexto local, no qual a escola estará inserida. Os docentes que atuarão no Ensino Médio serão licenciados nas disciplinas referentes a área de conhecimento, exceto aos que irão lecionar no itinerário formativo profissional, mesmo assim, nem a Lei 13.415/2017, nem a diretriz norteadora do Ensino Médio exemplifica a organização do itinerário formativo de acordo com a formação, ou seja, o licenciado em História discutirá questões de outras áreas das Ciências Humanas ou dividirá tempos com professores licenciados em outras ciências? As dúvidas são reflexos de legislações produzidas com pouco diálogo com grupos e educadores das próprias áreas de conhecimento, ora, o não atendimento das demandas dos pareceres críticos.

A ampliação da carga horária do Novo Ensino Médio se dará até o primeiro semestre letivo de 2022 para 3.000 horas mínimas, entretanto, a DCNEM não especifica a carga horários dos colégios de Ensino Médio técnicos. O itinerário formativo voltado a educação

profissional não possui as mesmas características do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional, tendo em mente que a Educação Profissional não será a única opção dentro dos sistemas de ensino.

Kuenzer (2017) entende a Reforma do Ensino Médio como forma de flexibilizar os projetos e práticas pedagógicas permitindo que o estudante num precoce período de escolhas venha eleger o percurso de acordo com seu projeto para o futuro. A formação integral referida na DCNEM/2012 é substituída por um pragmatismo utilitarista, segundo Kuenzer (2017), é reduzido o conhecimento em práticas imediatas e experiências sensíveis, no sentido individual, não tendo a produção do conhecimento para um fim coletivo.

O eixo da integralidade da pessoa humana com uma formação integral para o estudante que ao mesmo tempo é trabalhador, previsto na DCNEM 2012 é substituída por uma DCNEM consolidada para promoção de uma aprendizagem flexível que forma trabalhadores flexíveis que acompanhem o modo de produção vigente sendo mais importante a adaptabilidade adquirida pelas competências e habilidades desenvolvidas no currículo escolar do que uma qualificação específica.

Segundo Kuenzer (2017), a finalidade do Ensino Médio posterior a Lei 13.415/2017 seria a formação de profissionais com subjetividades flexíveis tanto os estudantes com os itinerários formativos por área de conhecimento quanto os da formação técnica e profissional, os quais atenderão as demandas do regime de acumulação flexível.

Em consonância, Kuenzer (2017) retrata que “aprendizagem flexível é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas” (KUENZER, 2017, p. 347), ou seja, a articulação do Novo Ensino Médio reproduz o encontro das tendências da reprodução capitalista da contemporaneidade. Pragmáticas, ao valorizar a prática pela prática, não estão orientadas pela articulação epistemológica da teoria e nem da prática, como também “presentista”, pela valorização das escolhas feitas por condições da vida sensível do estudante e fragmentada, pois trabalha como a homogeneização de conteúdos e ciências travestidos de transdisciplinaridade e áreas de conhecimento.

As mudanças curriculares do Ensino Médio influenciarão o ENEM tendo em mente a organização curricular pela BNCC e pelos itinerários formativos, por isso pretendem aplicar o ENEM com duas provas, referentes aos conteúdos das áreas de conhecimentos da BNCC e outra prova para o itinerário formativo escolhido.

Em suma, a relação entre os diferentes objetivos da educação secundária de acordo com as classes sociais dos estudantes influenciou todas as formações espaciais brasileiras,

desde a educação na formação espacial-açucareira com a pedagogia missionária e catequização para os indígenas enquanto aos filhos das elites em sua maioria descendentes de latifundiários detinham o privilégio da educação geral e ampla. A elitização da educação secundária permaneceu na formação espacial agroindustrial-cafeeira em todo império, tendo seu objetivo a formação de dirigentes dos quadros da elite, enquanto estudantes de famílias da classe trabalhadora permaneciam apenas nas escolas elementares.

Para concluir o papel da educação secundária na formação espacial agroindustrial-cafeeira em seu segundo momento a partir do Brasil republicano, há o destaque das leis orgânicas de Ensino de 1940, as quais aprofundaram a dualidade histórica do Ensino Médio para fomentar o capitalismo industrial criando diferentes tipos de escolas com diplomas de prestígios diferentes.

Quanto ao Ensino Médio no período da formação agroindustrial-rentista, seu objetivo foi desde a profissionalização compulsória (Lei 5.692/71) com o propósito ao atendimento de mão de obra qualificada para principalmente empresas privadas num período de crescimento de empresas privadas no Brasil a formação de indivíduos adaptados a acumulação flexível com competências e habilidades da Lei 13.415/2017 para a formação de jovens resilientes ao processo de desemprego estrutural e crise do capital.

O papel da disciplina de Geografia no decorrer da formação espacial brasileira não permaneceu o mesmo, tendo em mente que na formação espacial colonial-açucareira não existia uma disciplina de Geografia. A partir da formação agroindustrial-cafeeira a Geografia ingressa como disciplina autônoma na década de 1830 com objetivo ao fomento do nacionalismo patriótico para formação de uma identidade brasileira. Na reforma Capanema na década de 1940, ainda a maioria dos educadores de Geografia eram formados em outras ciências, tendo a disciplina o objetivo de ajustamento do adolescente no meio físico e social.

No tocante a Geografia na formação espacial brasileira agroindustrial-rentista, a Geografia era integrante da disciplina Estudos Sociais criada a partir da Lei 5692/1971 a mesma lei da profissionalização compulsória. A Geografia considerada antes uma disciplina estratégica torna-se maçante e com perda de conteúdos historicamente produzidos pela ciência em sua inserção nos Estudos Sociais. Durante o capítulo foi destacado a resistência de professores de Geografia, movimento de renovação da Geografia e associações importantes para defesa da disciplina perante os impactos da inserção da Geografia nos Estudos Sociais.

Portanto, a dualidade histórica do Ensino Médio manteve-se em todas suas reformas, sendo substituído o nome da etapa escolar, porém permanecendo os interesses por uma escola que formará diferentes sujeitos de acordo com seu estrato social para o atendimento da

reprodução desigual do capital. No que tange a Geografia, é a flexibilização de seu currículo em diferentes épocas da história do Ensino Médio brasileiro de acordo com projeto de educação vigente, tendo em mente os poucos momentos de tentativa de valorização das ciências humana.

O debate sobre as implicações da ofensiva neoliberal para o Ensino de Geografia inserido na formação espacial agroindustrial-rentista norteará às discussões presentes no segundo capítulo, levando em conta a necessidade de problematizar a inserção de grupos empresariais locais e do capitalismo financeiro mundial na última reforma do ensino Médio brasileiro.

2 GLOBALIZAÇÃO, FORMAÇÃO ESPACIAL AGROINDUSTRIAL-RENTISTA E AS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO

O segundo capítulo propõe discutir as implicações da ofensiva neoliberal para o Ensino de Geografia nas políticas educacionais do Ensino Médio dentro do período de formação espacial agroindustrial-rentista, destacando os principais projetos de grupos e sujeitos que disputaram a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio brasileiro. Além disso, compreendendo também como as instituições financeiras multilaterais se respaldaram em discursos da globalização capitalista como único caminho para o desenvolvimento educacional do Brasil.

No primeiro subcapítulo foram analisados dois documentos do Banco Mundial identificando a interferência no Ensino Médio brasileiro de setores que ultrapassam as esferas públicas e privadas. A primeira seção do primeiro subcapítulo, nomeado “Disputa pelo Ensino Médio: tensão entre o empresariado e os educadores”, destaca o alinhamento do setor empresarial ao projeto nacional de educação brasileira. Foram analisados os grupos empresariais organizados em instituições sem fins lucrativos que influenciaram a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com ênfase ao movimento nomeado “Todos Pela Educação”, cuja estrutura organizacional será evidenciada.

A parte final do subcapítulo foi estruturada por discursos sobre propostas e contribuições para o Ensino Médio de educadores, tais como Freitas (2014), Frigotto (1995;2006) e Saviani (2003; 2019). Em contrapartida, foram analisados alguns dados do Anuário de Educação Brasileira de 2019 com dados sobre o Ensino Médio produzidos pelo MEC, INEP e IBGE com análise e elaboração de gráficos pelo “Todos pela Educação” com intuito de confrontar o tipo de Ensino Médio defendidos por educadores e grupos empresariais.

No subcapítulo 2.2, “A geografia na reforma do Ensino Médio: liberdade para escolher itinerários ou submissão aos interesses capitalistas?” foram analisadas a Base Nacional Comum Curricular conjuntamente com a Lei 13.415/2017. A autora destacou a posição do Ensino de Geografia dentro das mudanças proveniente as reformas, tendo em mente a substituição da disciplina de Geografia por componente curricular. Com auxílio de Lacoste (2012) e Cavalcanti (2016) destacou-se a importância da Geografia e os problemas que historicamente desqualificaram o Ensino de Geografia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada no formato para o Ensino Médio foi institucionalizada mediante os princípios da Lei 13.415/2017, última reforma do Ensino Médio brasileiro. Seus relatores construíram o consentimento de que suas pautas se baseavam em países como Coreia do Sul, Inglaterra, França, Portugal e Austrália. Portanto, o discurso da reforma foi promovido através da influência de políticas educacionais estrangeiras que seriam modelo para o crescimento econômico brasileiro.

Há a ilusão nas imaginações acerca do processo de globalização, de um mundo integrado com as mesmas necessidades e com os mesmos antídotos, sem o reconhecimento das diferentes produções do espaço geográfico e as multiplicidades espaciais dos países. A crítica de Milton Santos (1996; 2001) sobre as propostas de globalização é antagônica à perspectiva dos países numa trajetória única estabelecida pela ideia.

Para Harvey (2004), seu objeto de pesquisa não é a globalização, mas sim a acumulação do capital que advém da fase de um novo tipo de imperialismo, o qual é estruturado pela doutrina político-econômica neoliberal tendo o capital financeiro como principal influência e o chamado processo de globalização como difusor dessas práticas. Esse novo tipo de acumulação do capital é nomeado por Harvey (2004) de “acumulação por espoliação” interpretada como um “custo necessário de uma ruptura bem-sucedida rumo ao desenvolvimento capitalista com o forte apoio dos poderes do Estado”.

Segundo Harvey (2004) o sinônimo para acumulação por espoliação seria o saqueamento dos direitos e o esvaziamento das instituições democráticas e da justiça do trabalho. O maior exemplo da acumulação por espoliação é a desapropriação de populações tradicionais e exploração de recursos que antes eram partilhados e agora foram privatizados e inseridos na lógica capitalista com apoio de instituições multilaterais.

Os procedimentos para reestruturação do Ensino Médio são desenvolvidos a partir de instituições multilaterais, as quais não levam em conta às dimensões locais e acabam favorecendo determinados grupos empresariais do capitalismo global, não questionando as contradições do capitalismo atual. No primeiro capítulo foi destacado alguns projetos de educação não-hegemônica no Brasil, os quais foram reprimidos no crescimento de governos autoritários apoiados na pedagogia tecnicista.

Mesmo com todas as aproximações socioeconômicas entre os países da América Latina, será retratado o crescimento da participação do empresário na gestão e elaboração de políticas curriculares juntamente com o incentivo de organismos multilaterais, os quais carregam geografias imaginativas de um espaço geográfico padronizado e dividido conforme uma progressão linear do espaço-tempo.

Segundo Harvey (2014), o neoliberalismo não é uma teoria apenas econômica, mas sim das práticas político-econômicas pautadas na liberdade e capacidade empreendedora do indivíduo com direitos a propriedade privada para o bem-estar humano, tendo o Estado o papel de garantidor da “qualidade e a integridade do dinheiro” (HARVEY, 2014, p. 12). O processo de “destruição criativa” alcançou diferentes setores com o apogeu das práticas político-econômicas neoliberais, tendo destaque nas formas de soberania do Estado e o enquadramento das subjetividades e das políticas educacionais no domínio do mercado.

A contribuição de Santos (2001) em alguns momentos complementa o discurso de Harvey (2014), tendo em mente a busca do autor em desmistificar a globalização capitalista dividindo-a em três grupos: a “globalização como fábula”, “globalização como perversidade” e “uma outra globalização”. As duas primeiras são reflexos que estão presentes na contemporaneidade, sendo a última o caminho de oposição aos dois conceitos antecessores de globalização.

A globalização como fábula funciona como “máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos associados à continuidade do sistema” (SANTOS, 2001, p.19). Portanto, a compreensão da homogeneização do espaço geográfico aprofunda as desigualdades locais fortalecendo os atores hegemônicos propiciando apenas a difusão do modo de consumo capitalista, o qual está pautado na política neoliberal, que enfraquece o Estado assistencialista, mas também fortalece o Estado conciliador dos interesses privados dentro do capitalismo internacional seguindo os interesses das elites locais.

Santos (2012) compreende o processo de globalização como uma ferramenta de internacionalização das medidas capitalistas a partir dos fatores: “a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada” (SANTOS, 2012, p. 24). Destaca-se o “motor único na história”, o qual segundo Santos (2012) a partir da mundialização das tecnologias informacionais há a tendência de pensamento sobre um padrão único dos países a serem seguidos. Esse sistema ideológico de padrão único acaba impondo os mesmos antídotos para países com formações espaciais diferentes, os antídotos acabam sendo ajustes fiscais e reformas em diferentes setores de um país para atendimento as demandas do mercado mundial.

A associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo “pensamento

único”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos. (SANTOS, 2012, p. 35).

Essa hegemonia do “pensamento único” é entendida como a hegemonia das práticas econômicas neoliberais em detrimento de outras visões de mundo consagrando a globalização capitalista como perversa e desigual.

As fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas, na medida em que o próprio exercício das atividades globalizadas não prescinde de uma ação governamental capaz de torná-las efetivas dentro de um território. A humanidade desterritorializada é apenas um mito (...)(SANTOS, 2001, p.42)

Por isso, o desvendamento da “globalização como fábula” possui o intuito de revelar a perversidade travestida de encurtamento das distâncias e “aldeia global” das quais sustentam problemas estruturais do capitalismo com ideologização da busca de uniformidade espacial, ou seja, escondendo a “globalização como perversidade”, a qual se manifesta no desemprego estrutural e na “tirania do dinheiro e a da informação”.

No contexto do Ensino Médio brasileiro o maior exemplo dessa “globalização como fábula” é a Reforma do Ensino Médio formulada na Lei 13.415/2017, resumida no primeiro capítulo, a qual será detalhada posteriormente. Como destacado no início desse capítulo, a mais recente Reforma do Ensino Médio utiliza-se em suas propagandas comparações do “Novo Ensino Médio” aos sistemas educacionais de outros países com objetivo da promoção do consentimento.

Na propaganda um estudante coloca-se à frente a lousa e começa a discursar sobre a Reforma do Ensino Médio. O estudante inicia o diálogo com o discurso para aceitação da reforma, devido ao grau de desenvolvimento dos países citados: “Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade”(MEC, 2017). Além desses países citados, Pedro Chaves (PSC) relator da Medida Provisória que antecedeu a Lei 13.415/2017 destaca a influência do Ensino Médio da Finlândia e Estados Unidos, destacando o sistema educacional finlandês como referência para o mundo. Mesmo se referindo aos modelos de sucesso, o que é importante ressaltar foi a influência dos organismos multilaterais internacionais, tal como o Banco Mundial na educação brasileira e na reforma do ensino médio.

O Banco Mundial foi criado em 1944 com o objetivo inicial de promoção de financiamento para reconstrução das economias fragilizadas na Segunda Guerra Mundial, nomeado na época por Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o

qual promovia a hegemonia norte-americana, maior acionista e membro com maior influência.

Contudo, a trajetória da influência do Banco Mundial no Brasil não se restringiu ao financiamento para modernização agrícola intitulada Revolução Verde a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, promovendo também a disseminação de propostas para promoção do ideário neoliberal com objetivo de desvinculação do projeto nacional-desenvolvimentista iniciado em Vargas.

Na década de 1980 foi proposto o Consenso de Washington para promoção de políticas liberalizantes prescritas por organismos financeiros para economias da América Latina, para promover a construção do consenso do neoliberalismo como política econômica para os países latino-americanos.

No entanto, antes do Consenso de Washington as bases para o neoliberalismo já estavam sendo postas através da violência na América Latina. Na década de 1970 num período de recessão econômica a adesão às teorias neoliberais iniciou-se num regime ditatorial no Chile governado por Augusto Pinochet (1974-1990) tendo a participação de jovens economistas chilenos formados pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Santiago do Chile nomeados por “The Chicago boys”, os quais seguiam os ensinamentos de Milton Friedman (1912-2006), economista ultraliberal estadunidense da Universidade de Chicago. Para Harvey (2014, p.18), os Estados Unidos financiaram a difusão dessas ideias “como parte do programa da Guerra Fria destinado a neutralizar tendências esquerdistas na América Latina” desde a década de 1950.

Os economistas treinados em Chicago vieram obter o predomínio na Universidade Católica entidade privada, de Santiago (...) Pinochet levou esses economistas para o governo, no qual seu primeiro trabalho foi negociar empréstimos com o Fundo Monetário Internacional. Reverteram as nacionalizações e privatizaram os ativos públicos, liberaram os recursos naturais (pesca, extração de madeira etc.) à exploração privada e não regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações da população indígena), privatizaram a seguridade social. (HARVEY, 2014, p.18)

Segundo Harvey (2014), a neoliberalização de diferentes países pelo mundo ocorreu através de mecanismos de “desenvolvimento geográfico desigual”, o qual Estados que foram bem-sucedidos por um período acabam sendo modelos para o desenvolvimento de outros países. Quanto ao caso brasileiro, as elites locais compostas por empresariados representados por figuras políticas tornaram-se percussores para implementação das políticas recebidas no Consenso de Washington pautando-as em ajustes fiscais, aberturas financeiras e privatizações

entre outras medidas relacionadas a limitação e diminuição da intervenção do Estado em setores da economia.

A partir da década de 1990 o Banco Mundial conduziu países, tal como o Brasil, à velha história do “progresso”, encaminhando-os à abertura financeira e à globalização capitalista. Em contrapartida, as decisões dos Estados começaram a se fragilizar, no tocante ao atendimento da pauta global de internacionalização do capital, a qual começa a interferir nos sistemas educacionais locais e nos projetos educacionais dos países financiados pelo Banco.

As consequências do Consenso de Washington apenas afirmam o caminho da “globalização a-espacial” no Brasil, cabendo ao Ensino de Geografia as reflexões mais profundas no tocante as condições das inserções dos países dentro da competição dos mercados na economia globalizada. No currículo da escola básica, a Geografia é a disciplina onde o conteúdo sobre globalização é mais explorado no Ensino Médio. No antigo currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro cabia em dois bimestres a discussão sobre esse processo.

Segundo Saviani (2019), a América Latina foi impactada pelo Consenso de Washington a partir da criação do “programa rigoroso e equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos” (SAVIANI, 2019, p. 428), promovendo abertura comercial, a partir da desregulamentação dos mercados.

Harvey (2014) questiona os motivos pelos quais a globalização via neoliberalização seria a única alternativa do sucesso capitalista no imaginário da sociedade burguesa. O primeiro motivo seria a “volatilidade dos desenvolvimentos geográficos desiguais”, ou seja, as crises acontecem em certos territórios e o “sucesso” em outros, desconsiderando todos os problemas inerentes ao sistema capitalista. O segundo motivo seria o interesse da classe dominante e das mídias em divulgar que o fracasso da economia seria solucionado com reformas neoliberais.

Dessa forma, entende-se o neoliberalismo como um momento do capitalismo sob o imperialismo numa conjuntura de ofensiva da luta de classe da burguesia empresarial que valoriza a riqueza através da especulação aumentando as consequências do desemprego estrutural.

Por isso, essa globalização como perversidade cria “competitividade sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mas facilmente aceitos” (SANTOS, 2001, p.37). Os ônus são gerados por debaixo da camada da fábula e

principalmente nos espaços, os quais foram inseridos na competitividade capitalista pela ideia de “progresso” de outras nações.

A pesquisa bibliográfica em documentos do Banco Mundial demandou critérios na escolha dos textos que serão analisados, já que nos últimos trinta anos foram formulados 3.397 documentos com sugestões ou diretrizes aos países Latino-americanos. Assim, a pesquisa se restringiu aos documentos que retratavam assuntos referentes ao Ensino Médio brasileiro.

2.1 O Banco Mundial e as reformas do Ensino Médio no Brasil

Segundo Moreira (2020) a formação espacial agroindustrial-rentista é a formação hegemônica na contemporaneidade brasileira, tendo em mente o histórico protagonismo da modalidade agroindustrial na formação espacial brasileira. No entanto, a modernização agrícola fomenta o aparecimento de cadeias de agroindústrias financiadas por grandes bancos. O reflexo dessa aproximação se manifesta no campo nos conflitos de terra promovido pela presença de terras para especulação. A financeirização das grandes cadeias agroindustriais pelo capital financeiro, o qual gera dinheiro sem o investimento em capital variável reforça-se com a participação do Estado subsidiando essas cadeias agroindustriais por pressão da bancada ruralista.

A participação do capital financeiro nas decisões políticas ultrapassa aos produtos agrícolas e encontra novo campo promissor para financeirização: a educação brasileira. Em comunicado à imprensa⁸ no site do Ministério da Educação, o Banco Mundial aprovou um projeto de US\$ 250 milhões para implementação da Reforma do Ensino Médio, os quais serão transferidos mediante os resultados no sistema educacional brasileiro com destaque a necessidade de flexibilização do novo currículo baseado em competências, aplicação dos itinerários formativos e o aumento da carga horária escolar com objetivo de “diminuir as taxas de abandono e repetência, tornando o ensino médio mais relevante e atraente para os jovens brasileiros”.

⁸ MINISTÉRIO CONTARÁ COM REFORÇO DE US\$ 250 MILHÕES DO BIRD PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO. Portal do MEC, 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 14.fev.2021

Foram analisados os seguintes documentos do Banco Mundial nesse subcapítulo: Program for results information document (PID) (2017), documento que normatiza o financiamento do Banco Mundial à reforma do Ensino Médio brasileira, e o *documento La Educación en América Latina y el Caribe* (1999), o qual relata diferentes saídas para problemas educacionais da América Latina e o Caribe e projeções para educação da região até o ano de 2050.

A elaboração do projeto efetivou-se em 19 de outubro de 2017, data da publicação do “*Program for results information document (PID)*” no setor de educação referente a América Latina e Caribe no período do governo Michel Temer e administração de José Mendonça Filho no Ministério da Educação. O Programa de Reforma na escola secundária é um documento em inglês elaborado pelo Banco Mundial e o Ministério da Educação para formalização do financiamento de reformas de cunho educacional.

O documento inicia-se com breve contexto histórico dos anos antecedentes a Lei 13.415/2017 nomeando como “Década de Ouro” o crescimento econômico entre 2001 e 2010. Não obstante, a partir de 2013 é destacado no documento o período da desaceleração da economia que resulta no aumento da informalidade e o retorno de pessoas à linha da pobreza criando instabilidades no governo. A crise política e o impeachment da presidente Dilma Rousseff (PT) não são citados no documento, entretanto as medidas de contingenciamento de gastos públicos em setores como a educação e saúde foram destacados como a saída da crise: “para restaurar a confiança e a fiscalidade estabilidade, o governo começou a buscar reformas fiscais, incluindo uma emenda constitucional à limitar o crescimento das despesas públicas”.

O documento ressalta que para a saída da crise e melhoria do sistema educacional é necessário investir no aumento do capital humano elevando a relevância do Ensino Médio brasileiro. O financiamento do Banco Mundial na reforma do Ensino Médio brasileiro está relacionado aos parâmetros que nortearão os resultados do desenvolvimento da Reforma do Ensino Médio, os quais são: a implementação da reforma em 40% das escolas em cada estado, bem como o aumento no percentual do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Brazil has had the largest improvement in the Programme for International Student Assessment (PISA) of all participating countries between 2003 and 2012. Despite this progress, Brazil performs below all other participating Latin America and Caribbean (LAC) countries in all subjects tested except for Peru and the Dominican Republic⁹. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.2)

⁹ “O Brasil teve a maior melhoria no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de todos os países participantes entre 2003 e 2012. Apesar desse progresso, o Brasil tem desempenho abaixo de todos os outros países participantes da América Latina e Caribe (ALC) em todas as disciplinas testadas, exceto no Peru e a República Dominicana”. Traduzido pela autora.

Na medida em que o documento destaca o aumento do desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações em escala, evidenciado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁰, no entanto recorre a comparações com outras nações latino-americanas, exemplificativamente quanto ao custo das despesas por aluno dobrarem no período entre 2000 e 2015 excedendo a todos os países da América Latina e Caribe e BRICS no mesmo período. Além disso, o programa destaca um currículo mal estruturado como a principal causa de evasão do Ensino Médio brasileiro, entretanto, não destaca as questões sociais dentro desse processo de evasão.

A duração da implementação do programa seguirá o período de cinco anos desde a sua aprovação, portanto, encerrando no ano de 2023. Segundo o Banco Mundial, para o sucesso da implementação da Reforma do Ensino Médio, é necessário investimento do MEC na comunicação com diferentes setores da educação, tais como professores, pesquisadores e organizações que representam os estudantes e docentes com o objetivo do apoio da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para quê, diferentemente da Lei 13.415/2017, a BNCC do Ensino Médio tivesse mais aceitação.

A metodologia escolhida para análise dos dois documentos do Banco Mundial nos quadros abaixo foi a técnica de aproximação semântica de análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 51), a análise documental tem como objetivo “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. A metodologia de análise de conteúdo será detalhadamente explicada no capítulo 3 quando entrevistas serão analisadas a partir dessa metodologia.

Nas últimas décadas conceitos empresariais começam a incidir na educação brasileira, tendo a escola passado do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para a escola baseada em competências seguindo princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Em suma, as ideias pedagógicas vigentes no neoliberalismo assumem o discurso de fracasso da escola pública, insuficiência do Estado e a obsessão por resultados.

No tocante ao documento “Programa da Reforma do Ensino Médio”, foram destacados alguns vocabulários que estão presentes em documentos da educação e em discursos de apoio a pedagogia das competências atrelados a concepção da educação para reprodução do capitalismo. Foram elegidas os seguintes vocábulos: “competências, habilidade, capital

¹⁰ Organizado e aplicado pela OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) composta por 35 países-membros em sua maioria países com elevado crescimento econômico. A OCDE é estruturada em comitês com diferentes eixos. Na educação, a OCDE é responsável pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) avaliação padronizada, a qual compara o rendimento escolar de estudantes na faixa dos 15 anos em diferentes países, membros e não-membros da OCDE.

humano, desempenho, qualidade e eficiência”, os quais carregam diferentes conceitos atrelados a pedagogia empresarial. Para além desses conceitos, foi elegida a palavra “Ensino Médio” com objetivo de destacar a ênfase que esses documentos destacam essa etapa escolar.

Tabela 2 – Principais vocábulos do Programa da Reforma do Ensino Médio

Vocabulário	Tradução	Frequência de Ocorrência
Skills	Competências/habilidade	2
human capital	Capital humano	2
performance/ performs	Desempenho	2
Quality	Qualidade	4
Secondary	Ensino Médio	36
Efficiency\efficient	Eficiência	4

Fonte: A autora, 2021.

Todos os conceitos elegidos pela autora foram encontrados entre as oito páginas do documento sobre o Programa da Reforma do Ensino Médio brasileiro. O incentivo do Banco Mundial pela reforma do Ensino Médio brasileiro está relacionando à política de investimento na educação da “América Latina e Caribe” aos moldes das políticas macroeconômicas globais orquestrada pelo neoliberalismo. Por isso, há diversos documentos que citam o Ensino Médio nos países latino-americanos.

Para compreender essa relação do Banco Mundial com a educação da América Latina será analisado o livro produzido pelo Banco no qual destaca os novos rumos da educação da América Latina, ressaltando em alguns momentos o Ensino Médio Brasileiro.

O primeiro destaque é referente ao crescimento das instituições privadas e sem fins lucrativos na educação, no caso do Ensino Médio brasileiro há o movimento “Todos Pela Educação” formado por empresários que disputam o currículo do Ensino Médio brasileiro, o qual será analisado ainda nesse capítulo.

Los sectores privados y sin fines de lucro desempeñan un papel crucialmente importante en el financiamiento y la prestación de la educación, especialmente en el nivel terciario, en el cual un tercio de todos los alumnos universitarios están matriculados en instituciones privadas. Las ONG como Fe y Alegría desempeñan un papel importante en el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje entre los niños pobres y el apoyo a las escuelas brindado por el sector empresarial privado se ha vuelto cada vez más importante. (BANCO MUNDIAL, 1999, p.10)

Essa citação alinha-se com o documento do Programa da Reforma do Ensino Médio transitado no Banco Mundial, tendo em vista, o destaque de ambos ao crescimento da rede particular de ensino, no entanto o documento sobre a educação da América Latina e Caribe propõe como alternativa para o aumento da aprendizagem de jovens mais pobres as

Organizações Não-Governamentais, destacando que estão cada vez mais presentes possuindo grande importância.

The type of school is another source of inequity: while in state schools, on average, 7.9 percent of students in upper secondary education drop out every year, only 0.5 percent of upper secondary students in private schools do so. This gap is especially significant as 87 percent of the 8 million secondary students in Brazil attend public education¹¹. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.3)

O documento do Programa da Reforma do Ensino Médio destaca a importância da escola pública no atendimento do Ensino Médio brasileiro um dado que se contrapõe com o do livro do Banco Mundial sobre Educação na América Latina e Caribe, tendo em mente que a oferta do Ensino Médio por fundações e ONG's não são expressivas para se constituir como saída dos problemas educacionais retratados acima.

O documento sobre a Educação dos países da América Latina e Caribe (1999) propõe um programa educacional para a próxima década apontando os rumos educacionais na década de 2010 e delimitando as principais estratégias, as quais eram: a inclusão das populações excluídas do acesso educacional, a elevação da qualidade pedagógica e as reformas nas escolas públicas para a transição eficaz da escola ao mundo trabalho com ajustes aos conteúdos da escola secundária (Ensino Médio). Será analisada a última estratégia destacada, tendo em mente o interesse da pesquisa pela participação do Banco Mundial nas reformas do Ensino Médio.

Los países de la región acordaron en la Cumbre que la educación secundaria debe equipar a los alumnos con la capacidad de aprender por su cuenta durante toda la vida. Esto es de particular importancia porque la rápida evolución de la tecnología está llevando a cambios en las demandas del mercado laboral, donde la capacidad de aprender es un factor crítico que determina los ingresos y la movilidad social. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 96)

A citação acima estabelece a proposta pedagógica do “aprender a aprender” remetendo um retorno às ideias escolanovistas, entretanto com grandes mudanças devido ao contexto diferenciado do apogeu das ideias escolanistas e o neoescolanovismo da atualidade. Em plena política keynesiana baseado nos princípios do pleno emprego, o verbete “aprender a aprender” era utilizado para aprender a buscar conhecimentos dentro da sociedade a qual cada indivíduo tinha o lugar a cumprir para benefício de um corpo social. No entanto, o “aprender a

¹¹ O trecho correspondente na tradução é: Outra forma de desigualdade é o tipo de escola: enquanto nas escolas estaduais, em média, 7,9% dos alunos do ensino médio abandonam todos os anos, apenas 0,5% dos estudantes do ensino médio em escolas particulares abandonam os estudos. Essa lacuna é especialmente significativa, pois 87% dos 8 milhões de estudantes do ensino médio no Brasil cursam Educação pública.

aprender” com a mundialização da economia no sistema neoliberal modificou-se para a adaptabilidade cognitiva individual, em direção a manutenção da empregabilidade (SAVIANI, 2019).

Tabela 3 – Principais vocábulos Documento sobre a educação dos países da América Latina e Caribe

Vocabulário	Tradução	Frequência de Ocorrência
Competitividade	competitividade	5
Capital humano	Capital humano	8
Desempeño/ desempeñar	Desempenho	14
Calidad	Qualidade	82
Escuela/educación secundaria	Ensino Médio	67
Eficiencia/deficiencia	Eficiência	11
Habilidades	Habilidades	43

Fonte: A autora, 2021.

Utilizando-se da mesma estratégia de frequência de ocorrência de vocábulos do documento “Programa da Reforma do Ensino Médio” foi destacado os mesmos conceitos do quadro anterior. No entanto por ser mais extenso o documento sobre a Educação dos países da América Latina e Caribe (1999) palavras foram destacadas com maior frequência. Todavia, há uma repetição do vocábulo “qualidade” sempre relacionada a baixa qualidade da escola pública.

Para Saviani (2019), o mais contemporâneo dos períodos de sua periodização das ideias pedagógicas brasileiras seria “o neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neocontrutivismo e neotecnismo”. Ao analisar o documento da BNCC, verifica-se a introdução desses conceitos e suas descaracterizações de seus contextos de surgimento. Quando o documento do Banco Mundial retrata a capacidade do estudante em aprender sozinho, já demonstra a introdução do “construtivismo” base científica dessa concepção de “aprender a aprender” para educação latinoamericana. No entanto, caracteriza-se como “neoconstrutivismo, devido à diminuição de abordagens psicogenéticas e ao aumento de espaço para “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2019)

Desse modo, o ensino que era focalizado nas disciplinas que eram centradas em conhecimentos teórico-metodológicos específicos é substituído por competências que geram a produtividade e a formação de um estudante flexível. Todas essas ideias pedagógicas estão relacionadas ao neoprodutivismo na educação, isto é, o papel da educação para formação de uma mão de obra mercado de trabalho num período de reestruturação produtiva.

Desde a criação do documento, o Banco Mundial sinaliza sobre sua participação nas reformas das instituições educativas, buscando a descentralização das decisões nos Ministérios da Educação e a uniformização dos sistemas de avaliação em escala. Na década de 1990, os maiores volumes de créditos emprestados pelo Banco Mundial eram destinados a três países, incluindo o Brasil juntamente com o México e Argentina. Além disso, o Ensino Médio regular e técnico era o setor da educação que mais recebiam os empréstimos (BANCO MUNDIAL, 1999).

Em suma, o projeto de Ensino Médio brasileiro possui a interferência de setores que ultrapassam as esferas pública e privada, principalmente a interferência de organismos multilaterais, os quais estabelecem parâmetros em determinadas nações. Tendo em mente que o documento sobre a educação na América Latina e Caribe salienta a necessidade dos países de competir em plena globalização econômica para preparação das mudanças tecnológicas que irão interferir no mundo do trabalho, os países citados no documento como referências em reformas para adaptação as novas tecnologias e ao investimento no capital humano eram: Austrália, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos.

Em contrapartida, o documento enfatiza a falta de investimento em capital humano na América Latina e Caribe dificultando o desenvolvimento tecnológico da região. Segundo o Banco Mundial, o único caminho da educação dos países, incluindo o Brasil, é a trajetória da Austrália, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos confluindo com a reforma do Ensino Médio, a qual os relatores destacavam o sucesso das reformas nesses países citados pelo Banco Mundial.

Para Santos (1996) a “ordem global” está sincronizada com a “ordem local” numa possível dialética de coexistência pois “podemos descobrir o movimento global através dos movimentos particulares” (SANTOS, 1996, p. 182). Com isso, as decisões do governo brasileiro acerca do Ensino Médio envolvem o interesse do empresariado local coexistindo com as projeções educacionais realizadas pelo Banco Mundial sobre a América Latina e Caribe. Levando em conta a divisão internacional do trabalho pautada em instâncias distantes comandadas por organismos multilaterais que decidem os aspectos políticos do trabalho local, por isso a comparação do desenvolvimento educacional entre nações com processos históricos e culturas diferenciadas.

Essa relação entre local e global é estabelecida na produção do espaço como enfrentamento, entre pautas históricas locais dos países periféricos e emergentes, bem como interesses do capitalismo hegemônico, cabendo o Estado um papel de intermediação do capitalismo internacional nos lugares. Contudo, o Estado não atua passivamente, mas sim

acaba priorizando os setores hegemônicos locais e protelando as pautas históricas para o possível futuro governo.

Quando é retratada a intervenção do Banco Mundial, um organismo multilateral, percebe-se a relação entre grupos empresariais locais contribuindo para construção de trajetória única para os países da América Latina, especificamente na educação brasileira. Harvey (2004, p. 147) destaca a participação desses organismos multilaterais no processo de acumulação por espoliação: “o veículo primário da acumulação por espoliação tem sido, por conseguinte, a abertura forçada de mercados em todo mundo mediante pressões institucionais exercidas por meio do FMI e da OMC, apoiados pelo poder dos Estados Unidos”.

As reformas nas instituições escolares acontecem para o atendimento das necessidades dessas organizações multilaterais e do mundo do trabalho no século XXI, o qual vive um aumento das forças produtivas devido a potencialidades tecnológicas, entretanto, cria o processo de desemprego estrutural não garantindo a reprodução social dos seus trabalhadores, mas perpetuando a dominação e o controle das classes. Os desdobramentos das novas morfologias do capital são alcançados em grande parte do mundo, no entanto os impactos da alienação se reproduzem de forma muito mais cruel nos países de capitalismo periférico ou emergentes.

Pensando na contribuição dos conceitos da produção social do espaço, tendo referência em Lefebvre (2008), Oslender (2002) traz o conceito de espacialidade de resistência” remetendo o espaço não como receptáculo, mas sim permeado de complexas relações de poder, discurso de dominação e resistência. O caminho de Oslender (2002) é uma possibilidade para compatibilização entre a perspectiva da produção social do espaço que envolve a compreensão das múltiplas contradições existentes na sociedade capitalista.

Os três momentos de Lefebvre (2008), os quais estão conectados à produção social do espaço são: as “práticas espaciais/percebido”, “representações do espaço/concebido” o concebido e “espaços de representação/vivido, os quais irão contribuir para o conceito de espacialidade de resistência. Oslender (2002) destaca o conceito de “representações do espaço”, “los espacios concebidos y derivados de una lógica particular y de saberes técnicos y racionales” (Oslender, 2002, p. 5), o qual está atrelado às necessidades do capitalismo global não possuindo objetivo da promoção da busca de práticas espaciais que possuem o objetivo de resistir à hierarquizações, estruturas de poder e a subalternização de determinadas populações. O espaço nessa perspectiva apresenta-se como neutro, embora com o predomínio de um valor de troca buscando a homogeneização dos espaços.

Portanto, o alinhamento do Estado com organismos multilaterais que direcionam investimentos para aplicação de reformas educacionais no capitalismo periférico deixa em evidência a negação das demandas populares locais (vivido) e o predomínio do olhar do Banco Mundial em “representações do espaço” para valorização do capital privado na educação brasileira. Por exemplo, o incentivo à educação técnica nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), beneficiando instituições privadas e não os Institutos Federais, consagrado como Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Os procedimentos para reestruturação do Ensino Médio são desenvolvidos com base em instituições multilaterais, as quais não levam em conta às dimensões locais e acabam favorecendo determinados grupos empresariais do capitalismo global, não questionando às contradições do capitalismo atual.

Os Estados Unidos são um dos países citados como referência para Reforma do Ensino Médio brasileiro, devido as suas políticas de flexibilização curricular e o advento de escolas públicas administradas pela iniciativa privada e organismos sem fins lucrativos. Essas instituições aprofundaram as diferenças existentes entre as classes sociais (RAVITCH, 2011), devido aos desempenhos nos testes padronizados, os quais promoveram a responsabilização de professores e diretores pelo desenvolvimento do estudante nas avaliações em escala no país.

As escolas mais procuradas podem melhorar seus escores aconselhando os seus estudantes problemáticos a se transferirem para uma outra escola. Não apenas as escolas mais procuradas têm uma melhor imagem se elas excluem os retardatários, como também as escolas públicas tradicionais passam a parecer piores, pois elas devem por lei aceitar aqueles que não foram admitidos ou foram removidos das escolas mais procuradas. (RAVITCH, 2011, p.178)

A diversidade de sistemas educacionais nos Estados Unidos é o reflexo da política de “escolha de sistema escolar”, a qual influenciou o governo federal brasileiro na construção da Lei 13.415/2017 com aspectos diferentes do Ensino Médio norte-americano, no entanto tendo influência desse modelo de escolha escolar que retoma a ideia do desenvolvimento mundial como uma etapa, a partir da ideia de aproximação do Ensino Médio brasileiro com o exterior. Também a aproximação com os problemas decorrentes do ensino competitivo, estruturalmente desigual e que prepara o discente para conformação da crise do trabalho na sociedade capitalista.

A globalização das reformas do Ensino Médio permeia principalmente os países periféricos e emergentes, a partir da pressão política do empresariado local sustentada por orientações internacionais fundamentadas nos interesses educacionais do Banco Mundial na América Latina e Caribe. Sendo assim, é importante destacar o crescimento de empresas que interferem em atividades educacionais tendo como exemplos instituições financeiras e grupos empresariais, os quais criam fundações e buscam atuar na esfera pública principalmente em assuntos relacionadas ao Ensino Médio.

2.1.1 Disputa pelo ensino médio: tensão entre o empresariado e os educadores

Como retratado no primeiro capítulo, a participação do empresariado na educação brasileira não se estabelece a partir do governo Fernando Henrique Cardoso na inserção neoliberal do Brasil na economia mundial, todavia desde a Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola) sendo aprofundado na ditadura militar com a Lei 5.692/1971 instituindo a profissionalização compulsória, aproximando cada vez mais o setor privado do comando das políticas educacionais brasileiras. Por conseguinte, a trajetória do Ensino Médio no espaço geográfico brasileiro realizou-se sob a dualidade trabalho manual e intelectual para formação de quadros de baixa remuneração e classes para gestão e direção de empresas reproduzindo a divisão do trabalho. Ademais, o projeto educacional de Ensino Médio no Brasil foi disputado e continua sendo produzido por diferentes setores, tendo em mente a quantidade de reformas que ocorreram nessa etapa educacional proporcionadas principalmente por educadores e grupos empresariais industriais e financeiros.

Na primeira década dos anos 2000, inicia-se o processo de formação de diferentes organizações unidas ao poder público para atuar em ações que envolviam a escola pública brasileira, desde instituições filantrópicas até associações profissionais, as quais camuflavam seus ideais empresariais na justificativa de responsabilidade social com a escola pública (KRAWCZYK, 2009).

A justificativa da inserção desses grupos no Ensino Médio encontra-se relacionada à crise do Ensino Médio público atrelado à crise de gestão do Estado desdobrando-se, segundo Martins (2016), em um consenso na sociedade corroborado pelo desempenho dos discentes nas avaliações internacionais. Com isso, cria-se o “Todos Pela Educação” (TPE), organização

empresarial, atrelada ao governo com o compromisso de formular um projeto de nação destacando-se no projeto de efetivação a uma educação de qualidade, a partir de princípios de responsabilização aliados aos desempenhos dos estudantes em avaliações internacionais ou exames em larga escala.

Martins (2016) destaca a entrevista com a diretora-executiva do Todos pela Educação, Priscila Cruz, a qual descreve o sentido de educação de qualidade para o movimento: “Para a gente, a qualidade é o aluno aprender, é o resultado do aluno e, hoje, com o SAEB, Prova Brasil, ENEM, PISA, podemos aferir como está as muitas instituições que discutem se o currículo que temos é o ideal” (GUSMÃO, 2010, p. 99).

O caráter pragmático da resposta da diretora-executiva do Movimento, ao retratar a aprendizagem, pode agravar o processo de responsabilização docente, já que o Movimento é pautado no “princípio de corresponsabilidade”, a qual seria a responsabilidade compartilhada de cada setor com a educação, no entanto, “dentro do processo de educação pública proposto pelo TPE, o docente é responsável individualmente pelo desempenho dos alunos” (MARTINS, 2016, p. 55).

Os grupos empresariais ligados ao Todos Pela Educação foram apresentados em um quadro de Martins (2016), a qual relaciona os grupos empresariais aos sócios-fundadores do Movimento. Na listagem a autora dividiu os conglomerados nos ramos da indústria (Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve S.A, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S.A, Irmão Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, Ambev/InBev), no setor financeiro (Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, Citibank Brasil), no ramo de comércio e serviços (Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpascoal, Grupo Graber, Ambev), nos setores da comunicação (Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TVI, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew’Lara\Tewa Publicidade), no ramo de tecnologia e telecomunicações (Telefônica, Grupo Promon), no setor editorial o Grupo Santillana/PRISA (Avalia – Assessoria Educacional) e por último o ramo de educação com o Grupo Positivo e Yázigi Internexus.

Além disso, Martins (2016) destaca a estrutura organizacional do Todos Pela Educação em 2012, no entanto será ressaltado a estrutura organizacional do Movimento em 2019, uma vez que ocorreram algumas alterações.

Tabela 4 – Estrutura organizacional do Todos Pela Educação em 2019

Presidente	Ana Amélia Inoue (Consultora do banco Itaú BBA)
Conselho de governança	Ana Maria dos Santos Diniz (Grupo Pão de Açúcar) Antonio Cesar Russi Callegari (Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada) (IBSA) Antonio Jacinto Matias(Banco Itaú S.A) Beatriz Johannpeter (Grupo Gerdau) Denise Aguiar Alvarez (Grupo Bradesco) Eduarda Penido Dalla Vecchia (CCR) Eduardo Mazzilli de Vassimon (Votorantim) Fábio Coletti Barbosa (Grupo Abril) Fernando Luiz Abrucio (professor FGV) Françoise Trapenard (Fundação Telefônica/VIVO) Jair Ribeiro da Silva Neto (Banco Indusval & Partners) Luciano Dias Monteiro(Grupo Santillana Brasil) Luis Norberto Pascoal (Grupo DPaschoal) Mozart Neves Ramos (professor UFPE) Paulo Sergio Kakinoff (GOL) Ricardo Henriques (professor UFF) Rodolfo Villela Marino (Grupo Itaú) Rose Schettin(PRONACE)
Conselho de Fundadores	Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau) Daniel Feffer (Suzano Papel e Celulose) Danilo Santos de Miranda (SESC) Jayme Sirotsky (RBS) Luiz Paulo Montenegro (Instituto Paulo Montenegro) Mílú Villela (Grupo Itaú) Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna) Wanda Engel Aduan (Grupo Unibanco)
Conselho Fiscal	Américo Mattar (Fundação Telefônica Vivo) Anna Maria Temoteo Pereira (Associação Comunitária Despertar) Gilberto Bagaiolo Contador (PWC) Junio Fuentes

Fonte: Todos pela Educação (2019).

Esse alinhamento do setor empresarial para pensar o projeto nacional de educação prova o interesse desses grupos atrelado à reprodução do capitalismo e da formação de quadros de trabalhos direcionados ao interesse dessas empresas. Levando em consideração, a participação dessas empresas na aprovação da Base Nacional Comum Curricular e no apoio da Reforma do Ensino Médio criando o “Movimento pela Base”, o qual intitula-se como não governamental e sem partido que se dedica à construção e implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC.

No site do “Movimento pela Base” são apresentados os membros do Conselho Consultivo, a qual Ana Amélia Inoue (banco Itaú BBA) presidente do “Todos pela Educação” é participante. Ao procurar os apoiadores do Movimento pela Base e reforma do Ensino Médio encontram-se empresas participantes da estrutura organizacional do “Todos pela Educação”, tais como: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lehmann, Itaú BBA e Instituto Unibanco, além da participação como entidade dos “Todos Pela Educação”. Desse modo, a

compreensão da relação desses grupos empresariais com o propósito da Reforma do Ensino Médio torna-se mais evidente quando se associa essas empresas aos representantes desses Movimentos de caráter educacional com cunho empresarial.

Para Krawczyk (2009), entre todas as disputas de setores pelo projeto político educacional do Ensino Médio, o setor empresarial brasileiro é o que ganhou mais evidência nos últimos anos, buscando assumir “a formação dos futuros trabalhadores como uma questão estratégica para o êxito de suas empresas, com o argumento de que os cursos não estariam respondendo adequadamente à demanda do mercado de trabalho” (KRAWCZYK, 2009, p. 25).

Reafirmando a necessidade de participação dessas entidades sem fins lucrativos associadas à grandes empresários de diferentes ramos, o Todos Pela Educação produziu gráficos sobre o Ensino Médio a partir de dados do MEC, INEP e IBGE para elaborar o “Anuário de Educação Brasileira de 2019”. A existência da compilação de informações feita pelos Todos Pela Educação a partir de órgão públicos, tais como IBGE e INEP denota sua tentativa de ser referência nas informações acerca da educação brasileira, já que seus gráficos e tabelas são interpretados segundo seus objetivos, os quais estão pautados em nortear a educação brasileira a partir da perspectiva empresarial.

Alguns gráficos e tabelas do “Anuário de Educação Brasileira de 2019”, produzidos pelo Todos Pela Educação, são retratados nesse trabalho para confrontar as interpretações e soluções dadas pelo TPE, as quais estão em discordância com o projeto de educação para superação das desigualdades promovidas pelo capital. A primeira tabela retrata a faixa etária que abrangeria o Ensino Médio numa trajetória sem reprovações, abandono ou atraso escolar por diferentes motivos.

Tabela 5 – Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola em 2018

	População	%
Ensino Fundamental	1.826.920	18,7
Ensino Médio	6.173.340	63,1
Alfabetização de Jovens e Adultos	5.442	0,1
Educação de Jovens e Adultos - Fundamental	218.827	2,2
Educação de Jovens e Adultos - Médio	47.950	0,5
Ensino Superior	208.940	2,1
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	787.380	8,0
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	515.760	5,3
Total	9.784.560	100,0

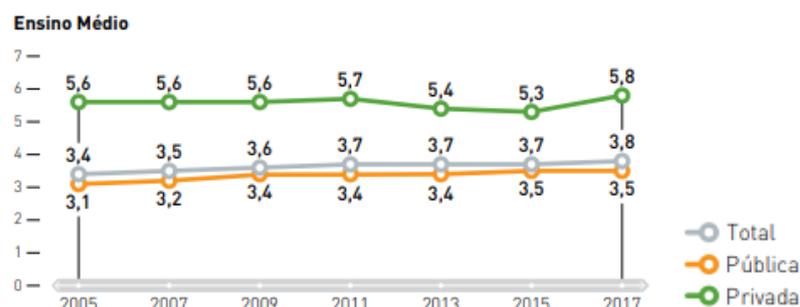
Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação

Com base na Pesquisa de Amostras por domicílios (Pnad Contínua) do IBGE, o TPE destaca dados sobre a etapa escolar frequentada de jovens de 15 as 17 anos, o Anuário (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) cita o elevado percentual de estudantes no Ensino Fundamental ou que não concluíram a última etapa da escola básica para justificar a defesa da ideia que o Ensino Médio da atualidade não atrai o estudante, sendo necessária uma reforma do Ensino Médio. O documento não estabelece propostas de políticas públicas de incentivo para permanência desses estudantes no espaço escolar, mas sim apresenta a defesa da Lei 13.415/2017.

Posteriormente ao índice, há uma análise do coordenador do Núcleo de Inteligência do Todos Pela Educação, Caio Sato, retratando que as altas taxas de evasão escolar estão atreladas há um Ensino Médio menos atrativo para juventude, por isso, salienta que a implementação da Lei 13.415/2017 é importante para discussão de nova proposta de Ensino Médio que, diante disso, propõe além da aquisição do apoio dos estados para aplicação da Lei 13.415/2017, como também a ampliação do diálogo entre gestores educacionais e a sociedade civil acerca da aplicação do Novo Ensino Médio. Todavia, essa justificativa não é bem fundamentada, uma vez que apresentam dados sobre distorção-série para justificar a elevada evasão escolar do Ensino Médio e não dados concretos da evasão escolar nessa etapa, a qual seria referente a números de estudantes matriculados em escolas e que param de frequentar ou não retornaram no ano escolar seguinte.

Sendo assim, a análise da tabela pelo TPE possui o objetivo de defender a Reforma do Ensino Médio como caminho de superação para evasão escolar, no entanto para Freitas (2014) a expansão de se pensar e fazer educação, segundo a perspectiva empresarial, atende o “alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produzidos coordenado pela OCDE e a agências internacionais” (FREITAS, 2014, p.29).

Gráfico 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasil Por dependência administrativa – 2005-2017



Fonte: MEC/Inep/DEED/Indicadores Educacionais Elaboração: Todos pela Educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹²) é o indicador elaborado pelo governo federal que avalia a qualidade do ensino na Educação Básica, o qual serviu de parâmetro para criação do gráfico acima, pois relaciona o desenvolvimento de estudantes em diferentes redes de ensino. Com isso, o destaque dado pelo Movimento é a disparidade de resultados dos estudantes de escolas privadas e públicas, enfatizando a necessidade da aplicação da Reforma do Ensino Médio principalmente na escola pública brasileira.

Para Freitas (1994) algumas avaliações acabam excluindo estudantes menos favorecidos economicamente ou com dificuldades comportamentais e na aprendizagem. Além disso, Freitas (1994) destaca que os testes padronizados e provas como avaliação tornou-se finalidade escolar, ultrapassando o papel do currículo nas escolas brasileiras, sendo criadas reformas para atendimento do objetivo da avaliação. Sendo assim, o IDEB é um indicador que está relacionado com a bilateralidade da avaliação como objetivo escolar, a qual utiliza, seguindo o pensamento de Freitas (1994), “instrumentos neoliberais destinados a hierarquizar a qualidade no interior da escola, utilizando-os como alavanca para qualidade técnica” (FREITAS, 1994, p. 270).

A emergência da reforma do Ensino Médio dentro da escola estabelece o objetivo de eliminar as desigualdades educacionais sem alterar a função da escola capitalista, a qual transforma essas desigualdades educacionais em desigualdades econômicas atreladas aos cargos que esses estudantes ocuparão no futuro, tendo em mente que as instituições escolares acabam refletindo a sociedade de classes. Por isso, o discurso de diminuir as desigualdades educacionais dentro da escola pública promovido pelo “Movimento Todos Pela Educação” possui grande adesão, pois a inquietação é legítima e o objetivo seria admirável. No entanto, “boas” intenções planejadas por educadores liberais acabam sendo cooptadas por grupos empresariais para determinar a função da escola de acordo com suas necessidades (RAVITCH, 2011). O maior exemplo desse processo ocorreu nos Estados Unidos na criação das escolas autônomas, as quais eram pautadas na construção de diferentes instituições com objetivos próprios, tendo em conta que o projeto foi criado por professores. Entretanto, diferentes grupos que não eram qualificados na área da Educação começaram a participar da administração escolar, promovendo o processo de desmantelamento da escola pública, por conta da promoção dessas escolas baseadas na “escolha escolar” (RAVITCH, 2011).

¹² O rendimento escolar medido pelas aprovações escolares e o desempenho nas provas de avaliação padronizadas aplicadas pelo INEP nas escolas de educação básica são parâmetros para o desenvolvimento do índice.

Outra face do discurso do Ensino Médio seria a compreensão da etapa tendo o trabalho como princípio educativo. Nas análises de Ciavatta e Frigotto (2006) sobre a produção de conceitos científicos ou críticos verifica-se a ideologização da linguagem científica nos estudos educacionais, tendo como principal referência o Ensino Médio.

Mediante o processo de mundialização do capital na década de 1990, Ciavatta e Frigotto (2006) observam o desaparecimento de expressões nas reformas educativas que eram comumente utilizadas, as “expressões educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora” (CIAVATTA e FRIGOTTO, 2006, p. 56). Em contrapartida ao enfraquecimento das perspectivas analíticas dos conceitos há o aparecimento do interesse ao pensamento único referente à reprodução do capital tendo o mercado como parâmetro.

As expressões destacadas acima foram substituídas pela formação do “cidadão produtivo” mediante a educação por competência pautada na empregabilidade e competitividade, os quais foram discutidas no primeiro capítulo. Portanto, são expostas as principais ideias de autores que analisam o Ensino Médio tendo como referência o debate sobre trabalho dentro da sociedade de classes que atribui prestígio ao trabalho intelectual, em detrimento do material/manual.

Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade. (CIAVATTA & FRIGOTTO, 2003, p. 51)

A discrepância salarial e de prestígio social do trabalho material e intelectual no Brasil advêm da relação do trabalho manual com o escravismo, já que era um ofício braçal, reproduzindo às condições desiguais relacionadas ao trabalho. Além disso, a posição do Brasil no capitalismo periférico mediante ao esfacelamento das políticas nacional-desenvolvimentistas, contribuíram para afirmação da crise de identidade do Ensino Médio brasileiro.

Por conseguinte, Frigotto (2010) em sua análise sobre a educação tendo como base o capital humano defende a educação para classe trabalhadora, com destaque ao Ensino Médio, que socialize o saber historicamente produzido promovendo o trabalho mais amplamente e não apenas à busca pela empregabilidade. Desse modo, é necessário o debate acerca do trabalho como princípio educativo, o qual produz a existência, a partir da instrumentalização dos estudantes à organização e superação das relações sociais contemporâneas.

Em consonância, Freitas (2014) destaca a tendência do discurso da meritocracia nas reformas nos diferentes segmentos da Escola Básica, na contemporaneidade, a ideia de que apenas com o empenho do estudante terá ascensão social. Esse discurso ignora todas as desvantagens sociais no seu histórico escolar, a grande maioria aprenderá o básico para uma mão de obra disciplinada e polivalente, portanto, “ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla” (FREITAS, 2014, p. 1090).

As reflexões de Freitas (2014) foram realizadas antes do aparecimento da Lei 13.415/2017, no entanto o autor já apresenta as disputas entre diferentes setores no Ensino Médio da escola pública brasileira que antecedem e estimulam o incentivo à determinadas disciplinas do currículo para adequação em avaliações externas.

O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe. (FREITAS, 2014, p. 1100)

Ademais, Freitas (2014) para compreender as disputas de diferentes setores pelo processo pedagógico da escola pública brasileira, estabelece a relação entre o par dialético objetivo/avaliação na organização do trabalho pedagógico. Com isso, a função social do Ensino Médio sob a ótica dos movimentos organizados por empresários relaciona-se a quantificação dos objetivos mediante os processos de avaliação do Ensino Médio: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o IDEB e o ENEM.

Desse modo, o autor verifica a disputa de, pelo menos, duas visões na escola básica: a dos reformadores empresariais e a dos educadores que negam o gerenciamento da educação com base ao princípio empresarial. Essas tensões possuem maior enfrentamento no Ensino Médio mediante a conexão dessa etapa aos exames nacionais de acesso ao nível Superior e a entrada no mercado de trabalho.

Cabe agregar que ambos os autores – Frigotto (2010) e Freitas (2014) - defendem o projeto de nação para juventude que não tem como único objetivo as demandas do capital, mas sim o desenvolvimento de diferentes dimensões pedagógicas, incluindo o trabalho como princípio educativo. Para isso, consideram que mesmo a escola articulada com interesses capitalistas não identifica a instituição apenas como aparato ideológico do Estado.

Por fim, ambos educadores buscam a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual para produção da existência humana; o trabalho surge como a principal categoria, mas também para Saviani (1989) são imprescindíveis o ensino das relações estabelecidas entre a humanidade, a constituição das normas de convivência pela sociedade e o

entendimento de sua organização espacial, destacando principalmente as disciplinas de História e Geografia no currículo do Ensino Médio.

Portanto, a disputa política e ideológica de diferentes setores pelo interesse no Ensino Médio permanece em pauta desde o final do século XIX contribuindo para mudanças nas políticas curriculares de acordo com o interesse hegemônico no arranjo espacial nas escolas públicas brasileiras. A especificidade contemporânea é o alinhamento do capital industrial e agroindustrial-rentista no gerenciamento de Movimentos, ONG's e Fundações com objetivo de determinar as políticas curriculares do Ensino Médio brasileiro.

2.2 A geografia na reforma do Ensino Médio: liberdade para escolher itinerários ou submissão aos interesses capitalistas?

As reformas educacionais que aconteceram nos últimos anos no Brasil foram defendidas e alavancadas por diferentes setores: educadores que estavam na defesa do neotecnicismo, grupos do empresariado financeiro e industrial criadores de movimentos e associações filantrópicas atendendo demandas internacionais para o mundo do trabalho. O Ensino Médio, etapa escolar em que a Geografia está presente como disciplina autônoma desde o século XIX, sofreu o maior número de mudanças.

Esse conjunto de reformas educacionais estava em pauta no Congresso há alguns anos, três versões da BNCC do Ensino Fundamental e Médio foram elaboradas de acordo com tendências e conceitos hegemônicos no espaço-tempo de cada criação. É importante salientar a instabilidade política que permeava cada versão da Base, documento normativo que possui o objetivo de definir as aprendizagens essenciais de cada modalidade da escola básica.

No entanto, antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a reforma do Ensino Médio já tinha sido realizada com a Lei 13.415/2017, retratada brevemente no primeiro capítulo. Esta Lei altera as principais leis que regulamentavam o Ensino Médio, alterando até a última LDB, a Lei 9.394/96. Quando o documento da BNCC explica o contexto do Ensino Médio como etapa da Escola Básica, retrata o excesso de disciplinas com abordagens pedagógicas distantes da juventude e do mundo do trabalho, consideradas como principais motivos da evasão dessa etapa escolar, conforme o discurso do Movimento Todos Pela Educação e os movimentos apoiadores da Base conveniados a instituições financeiras e industriais.

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2017, p. 462)

O cenário “complexo, dinâmico e fluido” do mundo do trabalho poderia ser substituído pelas políticas neoliberais que desregulam o mundo do trabalho transformando à luta por direitos trabalhistas e o trabalho como direito para reprodução social na posse do status de empregabilidade. Por isso, o texto da BNCC evidencia que a escola não tem o papel e nem conseguiria resolver as desigualdades sociais, entretanto busca ampliar as formas de incluir o estudante à tecnologia, cultura e trabalho, ou seja, uma integração pautada na busca pelo consumo.

Já incluídas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, as grandes áreas de conhecimento, com a Lei 13.415/2017, substituem as disciplinas¹³ com concepções teóricas e metodológicas específicas e são normatizadas na BNCC do Ensino Médio, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, que são os únicos componentes curriculares obrigatórios. O texto da BNCC do Ensino Médio deixa em evidência que as disciplinas do currículo atual não serão excluídas, mas sim agregadas num formato interdisciplinar. O documento da BNCC cita a proposta no Conselho Nacional de Educação para mudanças no Ensino Médio para assegurar que a importância das disciplinas será assegurada nos componentes curriculares:

Não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (CNE, Parecer 11/2009, p. 8)

Entretanto, o documento da BNCC não deixa em evidência a permanência dos professores das disciplinas atuais nas salas de aulas semanalmente ou se apenas esses professores participarão do planejamento das aulas, para que outros docentes da mesma área de conhecimento atuem interdisciplinarmente. No caso da Geografia, o documento cita apenas três vezes a disciplina, destacando em todas as citações que a disciplina fará parte da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Durante os três anos de ensino Médio a carga horária será dividida entre conteúdos da BNCC relacionados a uma formação geral e os itinerários formativos criados para flexibilizar a organização curricular. As áreas de conhecimentos da BNCC terão no máximo 1800 horas,

¹³ Atualmente enquadradas na denominação de componentes curriculares que produzem a soma de conhecimentos de diferentes disciplinas.

ou seja, o aprofundamento de conteúdos do Ensino Fundamental e novos conteúdos das quatro áreas de conhecimento, com mais a contribuição dos componentes curriculares, não possuirão um mínimo para sua carga horária nessa etapa.

Na primeira fase de implantação da reforma, a carga horária mínima será de 3000 horas totais no Ensino Médio; cabendo, neste caso, 1.200 horas para o itinerário formativo escolhido. Estudantes serão obrigados a optar por um dos cinco itinerários formativos, a saber: 1) linguagens e suas tecnologias, 2) matemática e suas tecnologias, 3) ciências da natureza e suas tecnologias, 4) ciências humanas e sociais aplicadas e 5) formação técnica e profissional.

O momento do itinerário formativo é o momento da flexibilidade e da possível escolha do estudante tão comemorada no processo de divulgação da Reforma do Ensino Médio. No entanto, a quantidade mínima de oferta dos itinerários nas instituições escolares não foi incluída na Lei 13.415/2017, que se limita a definir que os arranjos curriculares serão estabelecidos “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, art.36). Ou seja, não obriga que os sistemas estaduais de educação ofereçam todos os itinerários em determinada escola, região ou no próprio Estado. Contudo, as possibilidades dos colégios estaduais da maioria dos estados brasileiros são restritas para a oferta de todos os itinerários, todavia, a Lei 13.415/2017 estabelece que a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em instituições parceiras, ou seja, o itinerário formativo da formação técnica e profissional pode ser transferido para instituições privadas ou empresas.

Conversando com diretores de escolas de ensino médio, é possível perceber que a gestão escolar hoje depende de uma boa administração institucional e de um conjunto de programas implantados de maneira, às vezes, superposta, sem articulação entre si, e sem constituir uma proposta pedagógica. Ao mesmo tempo, intensificaram-se os estímulos ao voluntariado, as parcerias com ONGs, com organizações da comunidade e com o empresariado. (KRAWCZYK, 2009, p.23).

Essa aproximação do Ensino Médio público com instituições técnico-profissionalizantes privadas não é contemporânea, mas recorrente na história do Ensino Médio brasileiro, desde a criação do “Sistema S” no período varguista. Como visto anteriormente, essa relação antecede ao PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Além da aproximação com instituições privadas, é verificado a aproximação aos conceitos da pedagogia das competências atrelada à teoria do capital humano.

Na BNCC, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 469)

Na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram estabelecidas seis competências específicas, direcionando habilidades específicas e objetivos para cada competência. O ensino de Geografia é relacionado em todas as competências, no entanto, as três primeiras são destacadas em categorias geográficas com desmembramento de conceitos importantes para o pensamento geográfico, por exemplo, na primeira competência: “âmbitos local, regional, nacional e mundial” podendo ser desdobrada no conceito de escala. A segunda competência especifica categorias como “território”, “fronteiras” e “espaço” que podem ser relacionadas com outras Ciências, no entanto suas principais definições e usos estão relacionadas ao Ensino de Geografia.

A terceira competência retrata a análise crítica da relação entre sociedade e natureza, portanto, novamente o texto destaca categorias e conteúdos referentes à ciência geográfica. As últimas três competências possuem caráter mais interdisciplinar, no entanto enfatizando os conteúdos da Filosofia, Sociologia e História.

Por conseguinte, mesmo com todas as referências aos conteúdos de Geografia e das outras disciplinas da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o empobrecimento das Ciências Humanas e Sociais em sua totalidade é claro; tendo em mente o histórico das tentativas de propostas interdisciplinares anteriores que favoreceram a perda de identidade de disciplinas atreladas ao discurso de integração.

O principal desafio será o diálogo entre as ciências incluídas nas áreas de conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais aplicadas sem ocorrer a perda da identidade da Geografia Escolar ou esvaziamento da abordagem científica específica dos componentes curriculares. Tendo em mente, a possível diluição dos conhecimentos geográficos sem uma articulação conteúdo-método da Geografia.

Observe no (quadro 1) as seis competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Quadro 1 – Competências específicas da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3: Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os, Direitos Humanos.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018.

No decorrer da explanação sobre a área de conhecimento retratada acima há o destaque de categorias primordiais para o aprendizado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas categorias permeiam as competências e são entendidas como categorias tradicionais que servem para a compreensão do mundo e dos diferentes fenômenos. Apesar disso, é retratado que as categorias não estão relacionadas à temas ou propostas de conteúdo.

Dado isso, a categoria espaço na BNCC do Ensino Médio é compreendida pelas dimensões histórica e cultural superando o espaço referente apenas às representações cartográficas.

Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas, mas também às movimentações das sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, distribuição e consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidade variados. (BRASIL, 2018, p. 551)

Mais uma vez as categorias geográficas são destacadas como importantes para compreensão de mundo dos estudantes, entretanto, o documento não faz menção ao Ensino de Geografia e como essas categorias nortearam a trajetória da Geografia no Ensino Médio brasileiro. Quando o documento retrata a importância da categoria “território”, aparece o

debate de territorialidade e fronteiras econômicas, no entanto, não é relacionado à construção dessas categorias ao conhecimento geográfico.

Portanto, no documento da BNCC do Ensino Médio, com efeito normativo vinculado a carga horária estipulada na Lei 13.415/2017, os conteúdos de Geografia correm risco de aparecerem no Ensino Médio em apenas um ano, já que a alínea 5 do artigo 3º estabelece que a carga horária das áreas de conhecimentos da BNCC não excederá¹⁴ 1.800 horas da carga horária total de 4.200 horas do Ensino Médio de horário integral a ser estabelecido no final da implantação da Lei¹⁵. Logo, o estudante que seguirá determinado itinerário diferente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas poderá ter o mínimo de conteúdos da disciplina de Geografia no Ensino Médio, dependendo da organização curricular do sistema de ensino, já que a lei estabelece o máximo de horas dentro de um Ensino Médio com três anos de duração.

A diminuição da carga horária e o desaparecimento da Geografia como disciplina reforça as ideias de Lacoste (2012) sobre a importância da Geografia e como a “geografia do professor” articulada a instituições com interesses de diferentes setores capitalistas que disputam o seu controle ocultam o caráter estratégico do espaço. A função ideológica do Ensino de Geografia, segundo Cavalcanti (2016), transformou-se de acordo com o espaço adquirindo em seu princípio um valor patriótico e uma identidade nacional. Posteriormente, a função ideológica do Ensino de Geografia reapareceu com a função de “transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular” (CAVALCANTI, 2016, p.18).

Uma nova função ideológica para o Ensino de Geografia é denunciada por Lacoste (2012) e posteriormente criticada por uma gama de autores, a qual seria a denominada “Geografia dos Professores”. Por fim, os conteúdos de Geografia aparecem em doses homeopáticas na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mesmo com a retirada da Geografia como disciplina do Ensino Médio.

Contudo, quais são os objetivos do ensino de Geografia dentro da área de conhecimento pautada na interdisciplinaridade? A importância da discussão sobre o objetivo das disciplinas escolares para além dos conteúdos é defendida por Cavalcanti (2016) com base em Pereira (1995) para propiciar o pensamento dialético diferentemente da pedagogia das competências, a qual apoia-se a BNCC do Ensino Médio.

¹⁴ Ou seja, poderá ser menos que 1.800 horas.

¹⁵ Portanto, a carga horária destinada à BNCC nunca ultrapassará as 1.800 horas, podendo ser diminuída a qualquer momento; ao contrário, a carga horária destinada ao itinerário formativo vai atingir o mínimo de 2.400 horas, podendo ser aumentada a qualquer momento.

O lugar da Geografia pós-BNCC reforça as reflexões de Lacoste (2012) sobre a importância da Geografia não apenas “para fazer a guerra”, mas também para alfabetização da leitura do espaço geográfico e ao enfrentamento da “espacialidade diferencial”, “miopia e sonambulismo espacial”. Ambos os conceitos retratados por Lacoste (2012) para explicar a relação entre a sociedade e o espaço, a partir de múltiplas percepções destacando a dificuldade da população em analisar os fenômenos geográficos e perceber os rumos geopolíticos do Estado, por isso parecem sonâmbulos, pois “os sonâmbulos se deslocam sem saber por que num lugar que eles conhecem, nós não sabemos onde estamos nos diversos locais onde temos algo a fazer” (LACOSTE, 2012, p. 23).

As implicações das reformulações curriculares no Ensino Médio para o Ensino de Geografia brasileiro reafirmam as análises de Lacoste (2012), as quais na década de 1970 indicavam que a Geografia era “um saber estratégico em mãos de alguns”, tendo em mente a monopolização do saber espacial pelos Estados-Maiores e adaptação desse saber no formato escolar caracterizado como desinteressante e mnemônico para maioria da população, com exceção ao ensino das classes dirigentes. Moreira (1982), em análise crítica do texto de Lacoste, aponta que se a Geografia já serviu para fazer a guerra também pode servir para desvendar as máscaras sociais.

É preciso, pois, procurar quais podem ser as causas desta miopia, desta falta de interesse em relação aos fenômenos geográficos e, sobretudo, compreender porque seu significado político escapa geralmente a toda gente, salvo aos estados-maiores militares ou financeiros que, estes sim, estão perfeitamente conscientes. (LACOSTE, 2012, p. 19)

As instituições de Ensino Médio que atendem a elite brasileira ofertarão todos os itinerários formativos, pois são instituições que se baseiam no princípio de uma formação geral e completa, por isso, nessas instituições há fortalecimento das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas. Em contrapartida, as instituições que atendem as camadas populares provavelmente não terão verbas para o atendimento de todos os itinerários formativos. Portanto, o saber geográfico representado na escola pela disciplina de Geografia possui tamanha importância que é necessário enfraquecê-lo e fragmentá-lo durante décadas para continuação de sua permanência no espaço escolar.

O Ensino de Geografia foi afetado pelos debates epistemológicos e a crise identitária da Geografia devido ao processo de fragmentação e setorização da ciência geográfica no ensino acadêmico, principalmente ao entender-se a Geografia como uma “ciência de síntese” discurso que não potencializa a importância dos conhecimentos geográficos. Por isso, “uma

das finalidades fundamentais da geografia é o estudo das interações espaciais entre os fenômenos que são analisados por ciências tão diversas umas das outras” (LACOSTE, 2012, p.45). As categorias humanas e sociais não são exclusivas, podem ser retratadas em outras ciências, no entanto a análise da Geografia será diferenciada, por este motivo, cada ciência contribuirá com o seu objeto, podendo apresentar-se num formato holístico ou transdisciplinar.

Não obstante, a totalidade deverá ser percebida e realizada de uma forma efetiva com o risco de causar o empobrecimento e enfraquecimento epistemológico de uma determinada ciência no decorrer de gerações. Por isso, Lacoste (2012) defende que a Geografia não se encontra engessada nas Ciências Sociais ou nas Ciências Naturais.

O risco de a Geografia se tornar dispensável no Ensino Médio nas próximas décadas é tema de estudos e reflexões do Ensino de Geografia. Vesentini (2009) retoma essa discussão muito comum na década de 60 e 70, exemplificando disciplinas consagradas no currículo num determinado período histórico e tornaram-se menos importantes, como "latim" sendo retiradas dos currículos escolares.

Para reafirmar sua tese, o autor recorre a exemplos de países que retiraram aos poucos a disciplina de Geografia no seu currículo, “a disciplina geografia, em quase todo o mundo, ou foi abolida enquanto matéria autônoma (como aconteceu com a filosofia e com o latim) ou, então, teve a sua carga horária diminuída” (VESENTINI, 2009, p. 70). Trazendo os exemplos da França, a qual não extinguiu a disciplina de Geografia, no entanto reduziu seus tempos, introduzindo novas disciplinas que eram conteúdos de Geografia, tal como Astronomia e Economia, por pressão e atendimento de uma mão de obra desempregada de astrônomos e economistas.

As transformações espaciais das últimas décadas são desdobramentos do processo de globalização, o qual aprendizado é essencial para a compreensão da relação entre sociedade e natureza na contemporaneidade, portanto, a Geografia é necessária para análise holística dos processos que estão presentes no espaço geográfico mundial e em outras escalas. Dessa forma, o Ensino de Geografia na escola básica torna-se indispensável por diferentes aspectos levantados por Vesentini (2009), tal como as relações internacionais, atividades comerciais, turismo, relações geopolíticas e para guerra, retomando a compreensão da Geografia pelos Estados-Maiors.

E, na recente invasão do Iraque promovida pelo governo Bush, ficou patente que um profundo desconhecimento da geografia local – não estamos nos referindo aqui tão somente ao relevo ou ao clima, mas, principalmente, às etnias e suas lideranças

regionais - muito contribuiu para a infrutífera tentativa norte-americana de promover uma rápida e eficaz troca de governo, com vistas a manter a estabilidade no país. (VESENTINI, 2009, p. 80)

Durante as décadas de 1950 a 1980 nos Estados Unidos da América ocorreu uma pressão dos professores e associações de geógrafos para a existência do Ensino de Geografia nas escolas norte-americanas enfraquecido pela oferta de outras disciplinas no currículo (VESENTINI, 2013). A retirada da disciplina de Geografia promoveu a expressão de “analfabetismo geográfico”, ou seja, uma geração com pouca capacidade da leitura espacial. Com isso, criaram incentivos para retomada do Ensino de Geografia nomeado por “Goals 2000: Educate America” elevando a Geografia como uma das cinco disciplinas fundamentais no Ensino Médio.

Segundo Vesentini (2013), essa retomada da Geografia nas escolas do Ensino Médio estadunidense foi um desdobramento da pesquisa de opinião Gallop, a qual verificava as habilidades dos estudantes nos conteúdos geográficos. O resultado da pesquisa aferiu que:

o conhecimento que os norte-americanos têm da geografia mundial compara-se desfavoravelmente com o de seus conterrâneos 40 anos atrás, bem como o de seus contemporâneos em outros países industrializados. A falta de conhecimento geográfico é particularmente aguda entre os norte-americanos de 18 a 24 anos (GALLOP, 1988, p. A-18).

Com o resultado das diversas aferições sobre o conhecimento geográfico logo na década de 1990 foi incluída a Geografia como disciplina nos parâmetros nacionais dos Estados Unidos e instituído uma avaliação nacional de desempenho dos alunos no Ensino de Geografia.

Todavia, a disciplina de Geografia não era obrigatória para todos os anos e o rendimento da disciplina escolar era transferido em créditos para futuros cursos universitários relacionados a Geografia. No entanto, mesmo com a clareza da importância da Geografia no espaço escolar, a disciplina continuou apresentando problemas inerentes a formação dos professores, infraestrutura de escolas, disputas pelo currículo e um problema na expansão das escolas baseadas na escolha individual das famílias, tendo em vista que filhos de famílias mais desestruturadas ou da classe mais popular estudavam em escolas com menos investimento e que eram mais responsabilizadas pelos resultados nas avaliações externas. (RAVITCH, 2011; VESENTINI, 2013).

A política de “escolha escolar” aparece na BNCC do Ensino Médio um pouco reformulada, no entanto os relatores da Lei 13.415/2017 conhecida como “Reforma do Ensino Médio” admitem a inspiração em diferentes países do capitalismo central, dentre eles os

Estados Unidos da América, principalmente na aplicação de “créditos” dentro do currículo escolar e a escolha por um itinerário formativo. No artigo 36 na alínea 10 é retratado a adoção do sistema de créditos: “além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como saída para estabelecimento da normatização e padronização de instituições, no entanto os créditos promovidos nos componentes curriculares ignoram a diversidade regional e as grandes experiências na educação do Ensino Médio brasileiro.

Desse modo, analisando o ensino Médio brasileiro há sujeição do Estado como “gestor dos negócios da burguesia financeira” (ANTUNES, 2018, 3, p.157), tendo em mente a grande participação de lideranças do setor financeiro em projetos, fundações e instituições educacionais. Os dois documentos analisados no início desse capítulo corroboram com esse pensamento, uma vez que retratam o interesse de organismos multilaterais em reformas educacionais de países pertencentes ao capitalismo periférico através de estratégias e discursos apoiados a pedagogia das competências.

Para reprodução do sistema capitalista corroído por crises cíclicas faz-se necessário o processo de recriação, encontrando no setor educacional um grande mercado para expansão e difusão da ideologias neoliberais, visto a crescente tendência da expansão do discurso da meritocracia. Por conseguinte, disciplinas escolares, tal como a Geografia que surgiu através da produção de um conhecimento teórico e historicamente produzido, acabam sendo esvaziadas para produção de uma educação voltada ao consumo.

Diante disso, a participação de setores da agricultura, indústria e representante de instituições financeiras nos assuntos educacionais permeiam as formações espaciais brasileiras. Todavia, na formação espacial agroindustrial-rentista a acumulação e a geração de excedentes alcançam níveis acentuados promovendo a dependência estrutural do Estado ao monopólio fundiário implicando nos rumos das decisões econômicas, logísticas e trabalhistas no Brasil.

Essa formação espacial mais recente representada por essas cadeias da agroindústria (soja-grãos-carne), dependente do capital rentista, carrega elementos de formações espaciais pretéritas, no entanto com uma sociabilidade urbano-industrial e rural-agrário, tendo como referência o planalto central brasileiro representado politicamente por Brasília e com financiamento externo (MOREIRA, 2020). Quanto ao papel do Ensino Médio nesse período, está relacionado ao atendimento e desenvolvimento de subjetividades que irão atender a

precarização do trabalho, a flexibilidade das mudanças tecnológicas e a incerteza da empregabilidade assegurando os padrões de acumulação do capitalismo atual.

Além disso, a posição do Brasil no capitalismo periférico mediante ao esfacelamento das políticas nacional-desenvolvimentistas, contribuíram para afirmação da crise de identidade do Ensino Médio brasileiro. Tendo em vista que a agroindústria e o rentismo inseridos em políticas neoliberais influenciam as políticas norteadoras do currículo do Ensino Médio, já que novas morfologias do trabalho são consolidadas proporcionando crises no sentido do trabalho, tendo o Ensino Médio um papel nessa formação espacial de educar o estudante para a incerteza do desemprego ou empregos flexíveis seguindo o ritmo produtivos das empresas contratantes, as quais manipulam a relação entre capital e trabalho visando o aumento da mais-valia.

3 POR UMA GEOGRAFIA DO TRABALHO: APROXIMAÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA POLITÉCNICA NO ENSINO MÉDIO

O terceiro capítulo analisa a contribuição do Ensino de Geografia no Ensino Médio na perspectiva integrada ao processo do trabalho pelo viés da politecnicidade.

O primeiro subcapítulo analisa os principais relatos dos professores da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) referente a aproximação entre a Geografia, o Trabalho e o Ensino de Geografia, a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das entrevistas semiestruturadas.

Em seguida, apresenta os fundamentos da educação politécnica desde a contribuição dos pioneiros da educação soviética: Krupskaya (2017), Pistrak (2015) e Shulgin (2013) a autores brasileiros que são referência na discussão do “trabalho como princípio educativo”: Rodrigues (1998;2005), Kuenzer (1989;1991) e Saviani (1989). Ademais, a análise das entrevistas dos docentes da EPSJV continua nesse subcapítulo, no entanto, a análise está relacionada ao entendimento dos docentes sobre a politecnicidade.

O terceiro momento é onde se consolida a aproximação entre a Geografia e o Trabalho a partir da indissociação a não ruptura do vínculo sociedade e natureza nas contradições ecológico-territoriais de Quaini (2002) e no debate de formação espacial brasileira associada aos elementos para uma saída teórica e ontológica da fragmentação entre natureza e sociedade de Moreira (2004; 2016; 2019), ambos apoiados em Marx (2011), Engels (2013). Além disso, a categoria trabalho também se apresentará no material de entrevistas com os docentes da EPSJV.

Como e para quem o Ensino de Geografia contribuirá ao atendimento de quais “necessidades do século XXI? Há arcabouços para se pensar a Geografia do Trabalho? A pergunta no início desse capítulo remete ao debate sobre a BNCC e as competências necessárias para a formação do estudante do século XXI. Para compreender a função social da Geografia no Ensino Médio é retomada a discussão da ciência geográfica no Ensino Médio articulada a Geografia do Trabalho na experiência da Escola Politécnica Joaquim Venâncio.

3.1 Relatos sobre o Ensino de Geografia e a educação politécnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Na ciência geográfica o trabalho é tema recorrentemente presente nos trabalhos acadêmicos, todavia, segundo Moreira (2016), sem a devida sistematização conceitual e analítica desse tema na Geografia. Em função disso, Moreira (2016) no livro “A Geografia do Espaço-Mundo” escreveu teses para a geografia do trabalho com enfoques e subsídios para construção de uma Geografia do Trabalho. Essas teses serão importantes para analisar as práticas docentes numa escola que busca desenvolver o trabalho como princípio educativo.

Moreira (2016, p. 205) compreende a Geografia do Trabalho como aplicação das categorias da Geografia e a relação homem-espaco-natureza “explicando o modo como o trabalho enquanto troca metabólica homem-natureza se torna sociedade histórico-estrutural real através da mediação do e na forma do espaço”. A aproximação das categorias espaço, paisagem e território é a mediação para a construção da geografia do trabalho, tendo em vista que o autor destaca a paisagem como a categoria de visualização da organização geográfica do mundo de imediato e o espaço como mediato e a categoria território como mediação do imediato-mediato também considerada a mediação entre forma-conteúdo.

Analisa-se nos relatos dos professores da EPSJV a aproximação entre a Geografia, Trabalho e o Ensino de Geografia. Antes de analisar as entrevistas faz-se necessário entender a estrutura da EPSJV e contextualizar espacialmente sua localização.

A escola se localiza no bairro de Manguinhos, município do Rio de Janeiro, inserida no campus de Manguinhos, sede da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), às margens da Avenida Brasil, uma das principais vias expressas da cidade do Rio de Janeiro e no entorno do conjunto de favelas de Manguinhos e da Maré. O bairro de Manguinhos possui extensão de 261,84 hectares, cerca de 2.618.400km². Todavia, a extensão do campus da FIOCRUZ ocupa grande parte do bairro, como retratado na figura abaixo (figura 1, p.102). Segundo o Censo de 2010, é estimada a quantidade de 36.160 habitantes no bairro de Manguinhos, sendo 27.783 moradores das favelas do bairro. A escolha pela EPSJV nesta dissertação está relacionada a importância e relevância política da única instituição pública do governo federal de formação politécnica de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro.

Figura 1 – Localização da EPSJV



Fonte: GOOGLE EARTH, 2021.

Os princípios da educação politécnica estão anexados nas finalidades do processo educativo na EPSJV propondo como eixos norteadores do Projeto Político Pedagógico “formar trabalhadores para serem dirigentes comprometidos com um projeto da construção de sociedade justa e igualitária” (PPP, 2005, p.136). Trata-se de uma formação a partir do trabalho social seguindo princípios teóricos, mas também num processo em conjunto com a prática e a formação técnica. O currículo do Ensino Médio é dividido entre as disciplinas (figura 2):

Figura 2 – Estrutura disciplinar do currículo – EPSJV

- Biologia
- Educação artística (música, teatro, artes plástica, visuais e audiovisual)
- Educação Física (Desporto ou Expressão Corporal)
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)
- Língua Portuguesa
- Literatura brasileira
- Matemática
- Química
- Sociologia

Integração aos técnicos:

- Análises Clínicas
- Biotecnologia
- Gerência em Saúde;

Fonte: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EPSJV, 2005.

As disciplinas são integradas aos cursos técnicos em Análises Clínicas, Biotecnologia e Gerência em Saúde, divididos em quatro anos. A disciplina de Geografia compõe o currículo nos primeiros três anos seguindo os respectivos objetivos por série:

Quadro 2 – Objetivos da Geografia por série

<p>Primeira Série</p> <p>- Reestabelecer com o aluno conceitos básicos e fundamentais apreendidos ao longo do segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) de Geografia Geral, principalmente, o conceito de natureza/espço geográfico/sociedade, devido a sua complexidade; introduzir questões e debates referentes aos aspectos de Geografia Humana e Social, a organização política e socioeconômica do mundo contemporâneo, sempre destacando os reflexos das realidades geográficas globais no cenário complexo das sociedades ocidentais latino-americanas e, em especial, a brasileira.</p>
<p>Segunda Série</p> <p>- Abordar tanto itens da Geografia Geral como a do Brasil, com conteúdos que possibilitem a percepção de antigos conceitos e a construção de novos, através da análise de processos que ocorrem no espaço geográfico global e impliquem em transformações na realidade socioeconômica-política brasileira;</p>
<p>Terceira Série</p> <p>- Estimular e desenvolver a percepção do espaço geográfico brasileiro como um espaço socialmente produzido, resultado da dinâmica social que, como tal, cria e recria esse espaço. Através da observação, análise e reflexão de materiais didáticos diversos (jornais, periódicos etc) abordando o estudo da natureza integrado ao da sociedade, numa visão de mundo que não se restrinja a reconhecer os processos apenas em nível local (Brasil), mas sua interação tanto continental como global.</p>

Fonte: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EPSJV, 2005.

O primeiro ano é de revisão de importantes conceitos aprendidos no Ensino Fundamental. Todavia, há o enfoque no objetivo desse ano sobre a relação da natureza - no seu substrato físico-ambiental, geológico e climatológico - com a sociedade. Segundo o documento, o segundo ano tem o compromisso com análises em diferentes escalas com o paralelo entre “análise de processos no espaço geográfico global” e a “realidade socioeconômica brasileira”, visto que no segundo e terceiro anos, segundo o documento, há essa tentativa de relacionar as escalas local-global.

O objetivo do terceiro ano está ligado à identificação da relevância da produção do espaço e sua relação com a dinâmica social e natural. Embora haja os objetivos de cada série no documento, faz-se necessário compreender esses objetivos na prática com a percepção dos docentes da EPSJV numa relação dialógica entre teoria-prática, tendo em mente que os objetivos do segundo ano e terceiro ano acabam se tornando parecidos.

3.1.1 As entrevistas

A metodologia de pesquisa qualitativa da dissertação até o momento estava pautada na análise de documentos e produções bibliográficas, contudo o terceiro e último capítulo pleiteia a análise do Ensino Médio e sua aproximação com o trabalho como princípio educativo. Posto isto, a entrevista semiestruturada pode contribuir para conhecimento de um Ensino Médio que tenta diminuir a dualidade entre fazer e pensar ou entre teoria e prática. Os dois professores de Geografia que atuam no Ensino Médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio foram os entrevistados.

A entrevista estruturou-se em três eixos: Ensino Médio, Ensino de Geografia e sua relação com o trabalho e ensino politécnico; com total de dez perguntas (ROTEIRO, anexo A).

A metodologia escolhida para organização, realização e análise das entrevistas foi a análise de conteúdo, tendo em mente que “fornece ao pesquisador a possibilidade da leitura aprofundada dos dados” (FONSECA, 2021, p. 6); sem desconsiderar o alerta de Bardin (2011) de que a análise de entrevistas semiestruturadas ultrapassa a análise de respostas diretas, pois as subjetividades envolvidas na construção das respostas dos entrevistados estão inseridas dentro de sistema de pensamento num processo cognitivo.

Nesta pesquisa a escolha da entrevista semiestruturada têm o objetivo de compreender de maneira mais aprofundada a aproximação da Geografia do Ensino Médio com os princípios da politecnicidade para defesa da construção da Geografia do Trabalho.

Por conta da preservação do anonimato dos professores não será indicado os nomes dos docentes, mas sim serão chamados de professores A e B. A entrevista ocorreu individualmente na plataforma GoogleMeet, em virtude da pandemia do novo coronavírus. Embora o tempo de duração de entrevista programado fosse de 1 hora, no entanto, em até 1 hora e 15 minutos a entrevista já tinha sido encerrada.

Ambos os professores possuem carga horária de quarenta horas nessa escola politécnica sendo apenas a(o) professor(a) B efetivo no cargo desde 2019. Enquanto a(o) professor(a) A trabalha na instituição desde o ano de 2018. Além disso, os dois docentes possuem o título de Mestrado e foram formados por instituições públicas de ensino. A(o) professor(a) A graduou-se em Geografia nas modalidades de bacharelado e Licenciatura na UERJ em 2010 sendo o Mestrado realizado também na UERJ em 2013. Já trajetória acadêmica da(o) professor(a) B foi na Universidade Federal Fluminense (UFF) com formação

no curso de Geografia no ano de 2004 tendo realizado o Mestrado na mesma instituição entre 2007 e 2010.

O momento da exploração do material seria posterior ao da pré-análise, tendo em mente que a leitura aprofundada do material é importante para aplicação das técnicas de análise de conteúdo no momento da exploração do material, levando em conta que esse é o momento de codificação ou decomposição das entrevistas (BARDIN, 2011).

A última fase de organização do material que será analisado com a técnica de análise de conteúdo é o momento do tratamento, interpretação e categorização dos dados. As informações coletadas nas entrevistas serão associadas a temáticas específicas e relacionadas ao processo de cotejamento de leituras referentes aos eixos principais da pesquisa: Ensino Médio, Ensino de Geografia e Trabalho.

Tendo em vista esse processo de categorização no momento de organização do material para tratamento e interpretação de dados a partir dos eixos principais indicados no roteiro da entrevista, faz-se necessário destacar as principais perguntas e respostas referentes aos eixos principais da análise de entrevistas. Vale ressaltar que a análise das entrevistas não será esgotada nos quadros abaixo, todavia estarão presentes em todo subcapítulo.

Os quadros abaixo remetem ao momento de exploração do material dentro de cada categoria escolhida para retratar cada temática ou eixo principal da pesquisa, ou seja, Ensino de Geografia, Ensino Médio e Trabalho.

No entanto, o primeiro quadro apresenta a concepção dos professores de Geografia da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio referente a função social da Geografia na atual conjuntura brasileira. A categoria escolhida para esse primeiro quadro é o “Brasil”, tendo em mente que no primeiro capítulo foi apresentado a periodização das formações espaciais de Moreira (2020) relacionada a periodização sobre as ideias pedagógicas de Saviani (2019) entendendo que há diferentes funções da Geografia e da escolarização do Ensino Médio no decorrer das diferentes formações espaciais brasileiras.

A categorização dos dados referentes a função da Geografia na atual conjuntura auxiliará a compreensão da análise de cada professor numa perspectiva relacional, mas também destacando as principais diferenças.

Tabela 6 - Análise de entrevistas: Eixo/Categoria: Brasil

Temática	Transcrição	Entrevista	Destakes
<p>FUNÇÃO CRÍTICA DA GEOGRAFIA</p> <p>BNCC</p> <p>TERRITÓRIO</p>	<p>A Geografia em cada momento da formação espacial brasileira teve uma determinada função. Na conjuntura atual atrelada à “reprimarização” da economia, pós-verdade etc.. Qual seria a função da Geografia?</p> <p>Penso que a função da Geografia é tentar minimamente, independente do que aconteça, tentar manter essa ação mais crítica. Pensar o espaço, a organização, dinamização de todos seus elementos e sistemas, mas sem perder a possibilidade de fazer a crítica. Crítica no sentido de alterar essas relações, dessa coisa de pegar a Geografia que eu peguei lá no Ensino Fundamental na decoreba, “Quem são os afluentes do Rio Amazonas?” Coisa que hoje com um clique o aluno descobre sem precisar te perguntar. Estamos chegando no ponto em que a possibilidade de fazer essa crítica dentro dessas áreas têm sido ameaçada ao meu vê, pois se a gente pega a BNCC para analisar minimamente, a gente percebe que a Geografia se dilui dentro da BNCC, né? . Eles pegam principalmente o conceito de território e parece que a Geografia só se resume em território (...)Eu acho que a função da Geografia é não perder a capacidade crítica. Eu acho que vai ser um pouco difícil isso. A gente da área têm que lutar para conseguir fazer isso.</p>	A	<p>“a função da Geografia é tentar... manter essa ação mais crítica”</p> <p>“Estamos chegando no ponto em que a possibilidade de fazer essa crítica dentro dessas áreas têm sido ameaçada... a Geografia se dilui dentro da BNCC, né?”</p>

<p>FUNÇÃO CRÍTICA DA GEOGRAFIA</p> <p>COMMODITIES</p> <p>IMPACTOS AMBIENTAIS</p> <p>PROBLEMATIZAR NARRATIVAS HEGEMÔNICAS</p>	<p>Certamente a Geografia na sua perspectiva crítica têm uma grande presença no âmbito do ensino básico. Ela traz contribuições muito importantes para construção do pensamento reflexivo dos alunos e crítico sob o espaço geográfico em que eles vivem, desde o seu bairro, sua cidade, o país e o mundo.</p> <p>Certamente no contexto que estamos vivendo, no processo de reprimarização da economia com muita força na dependência de exportações de commodities como carro chefe da economia no país, que até certo modo hoje nesse contexto de pandemia têm desempenhado um papel importante para até a manutenção do crescimento do PIB. Mas certamente as implicações sociais e socioespaciais são muito graves, tanto do ponto de vista ambiental como social. Os impactos em terras quilombolas, indígenas e em povos tradicionais. Os impactos ambientais, a gente está vivendo a problemática toda das mudanças climáticas que estão diretamente relacionada com a ampliação das queimadas em biomas brasileiros, por sua vez estão associadas a ampliação do agronegócio, da pastagem, da financeirização da terra, então certamente a Geografia têm aí um papel bastante significativo.</p> <p>O Ensino têm papel bastante importante para trazer esses temas para sala de aula com outros pontos de vistas, problematizar e colocar os pontos de vistas e narrativas hegemônicas sobre o outro olhar, enfim, construir olhares mais plurais sobre essas questões, certamente são importantes.</p>	<p>B</p>	<p>“Certamente a Geografia na sua perspectiva crítica têm uma grande presença no âmbito do ensino básico”</p> <p>“O Ensino têm papel bastante importante para trazer esses temas para sala de aula com outros pontos de vistas, problematizar e colocar os pontos de vistas e narrativas hegemônicas sobre o outro olhar, enfim, construir olhares mais plurais sobre essas questões, certamente são importantes.”</p>
--	---	-----------------	--

Fonte: A autora, 2021.

Referente à categorização sobre a função da Geografia na conjuntura atual brasileira, ambos os professores destacaram a importância da crítica feita pela Geografia das relações espaciais vigentes. No entanto a(o) professor(a) A problematizou o papel da Base Nacional Comum Curricular como entrave para esse posicionamento crítico da Geografia e a supervalorização de categorias da geografia em detrimento de outras.

A(o) professor(a) B destaca a função da Geografia na atualidade como uma crítica há diferentes processos que se intensificaram nos últimos anos, tais como: queimadas, crescimento do agronegócio e impactos socioambientais de povos tradicionais. A(o) professor(a) B problematiza o processo de “reprimarização da economia”, tendo a Geografia o papel de problematizar as narrativas hegemônicas sobre a exportação de commodities e outras problemáticas destacadas.

Essa problematização levantada pela(o) professor(a) B corrobora com Moreira (2020), o qual entende o nascimento, evolução e construção do chamado Brasil através da agroindústria, permanecendo nos diferentes processos de formação espacial brasileira e influenciando a política brasileira referente ao campo, contribuindo com a espoliação de terras e a não realização da reforma agrária no país.

O eixo/categoria “Ensino de Geografia” é o próximo eixo discutido pelos docentes, tendo como base os propósitos da Geografia no Projeto Político e Pedagógico os docentes associaram se os propósitos do Ensino de Geografia no Ensino Médio eram condicentes a proposta de um ensino Médio politécnico.

Tabela 7 - Análise de entrevistas: Eixo/Categoria: Ensino de Geografia

Temática	EIXO/CATEGORIA: ENSINO DE GEOGRAFIA Transcrição	Entrevista	Destaques
PPP: LIBERDADE RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	<p>Os propósitos da Geografia indicados no PPP estão adequados ao projeto de ensino Médio politécnico? Se não o porquê.</p> <p>No PPP a gente consegue ter uma liberdade de trabalho. Uma liberdade de pôr em prática algumas coisas, mas eu acho que o PPP precisa ser revisto, pois eu acho que algumas coisas estão muito isoladas na escrita. Mas, acho que hoje a gente consegue dar um caráter muito mais integrado ao nosso PPP. Eu não acho que o nosso PPP tenha um caráter muito integrado, acho que conseguimos integrar muito mais na prática que na teoria no documento.</p>	A	<p>“Eu não acho que o nosso PPP tenha um caráter muito integrado, acho que conseguimos integrar muito mais na prática do que na teoria no documento”</p>
PPP: REFERÊNCIA-BASE RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E QUESTÕES DE SAÚDE	<p>Ele é um documento de referência-base, mas a gente não vincula tão diretamente assim nosso planejamento de aula com ele. Mas, ele é um documento de referência certamente têm pontos que devem ser atualizados. Porque não é simplesmente um Ensino Médio Politécnico, mas sim uma escola politécnica de saúde. Nesse caso na Joaquim Venâncio, a gente não consegue pensar a politécnica separada da questão de saúde.</p> <p>Nesse caso o PPP poderia fazer apontamentos mais diretos das contribuições que o Ensino de Geografia poderia trazer a ser pensar às questões de saúde na atualidade. Na prática temos buscado, não sei de uma forma satisfatória fazer essas relações.</p>	B	<p>“O PPP poderia fazer apontamentos mais diretos das contribuições que o Ensino de Geografia poderia trazer a ser pensar às questões de saúde na atualidade. Na prática temos buscado, não sei de uma forma satisfatória fazer essas relações.”</p>

Fonte: A autora, 2021

Este segundo quadro é incluído na categorização sobre o Ensino Médio, no entanto essa relação entre Ensino Médio, Geografia e Trabalho foi analisada na forma dialética, ou seja, compreendendo o significado de cada eixo a partir de sua relação com o outro e com o propósito geral da pesquisa. O principal documento utilizado no processo de “pré-análise” (BARDIN, 2011) da entrevista foi o Projeto Político Pedagógico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

A abordagem e método do currículo integrado politécnico, segundo o Projeto Político Pedagógico, está baseado no materialismo histórico visando a crítica do capitalismo na vida social em geral relacionando movimentos particulares e universais. O trabalho e a pesquisa como princípio educativo são outros eixos indicados como norteadores da Instituição.

Ambos os docentes, com palavras diferentes, indicaram que o documento é uma referência para articular os objetivos da disciplina de Geografia com a proposta de uma formação politécnica e de profissionais para área da saúde e não um manual de instrução. Todavia, as críticas dos docentes ao Projeto Político Pedagógico da Instituição apenas apontaram os seguintes problemas: falta de atualização do material sendo publicado em 2005 e uma articulação maior entre o Ensino de Geografia e Saúde realizado na prática, porém pouco evidente no documento.

Ainda na categorização do Ensino de Geografia, os depoimentos dos professores referentes ao propósito da Geografia no Projeto Político Pedagógico da instituição são delimitados por cada ano do ensino médio:

Tabela 8 - Análise de entrevistas: Eixo/Categoria: Ensino de Geografia II

Temática	EIXO/CATEGORIA: ENSINO DE GEOGRAFIA Transcrição	Entrevista	Destques
<p>1º ANO</p> <p>GEOGRAFIA</p> <p>FÍSICA</p> <p>2º e 3º ANO</p> <p>SOCIEDADE-NATUREZA</p> <p>ALUNOS RECÉM-CHEGADOS</p>	<p>Sobre os temas/eixos centrais que materializam os propósitos do ensino de geografia indicados no PPP?</p> <p>Então, a gente começou a mexer no currículo tanto da 1º, 2º e 3º série de maneira que hoje essa parte mais da natureza, né, que seria a tal da Geografia Física fica muito presente no 1º ano. No 2º ano a gente faz essa mesclagem - fala de economia, agrária e geopolítica, mas para falar de Geopolítica não tem como se abster de falar da geopolítica ambiental. Olha só a COP-26 batendo aí em nossa porta.</p> <p>Então assim, em linhas gerais a gente tem no 1º ano uma discussão voltada mesmo sobre a questão de cartografia e localização, a gente considera muito importante isto. Em direção no 2º e 3º a gente tenta mesclar mais essa coisa da sociedade-natureza. Aí quando a gente fala sociedade-natureza a gente têm uma gama de assunto que podem ser trabalhados. Então, a gente vai trabalhando aí de acordo com que a gente consegue dá conta. Não sei se eu conseguir responder essas perguntas.</p> <p>No 1º ano a gente olha como a chegada dos alunos na escola. A gente recebe alunos que estudaram a vida toda no PH (Colégio particular de classe média) e recebemos alunos que estudaram a vida toda em escola municipal e estadual que não tinha professor de Física, por exemplo. Existe sim uma preocupação nas primeiras séries de tentar trazer os alunos para essa orientação mais politécnica. No sentido de vamos tentar- eu não gosto dessa palavra- mas, seria como se fosse um nivelamento. Não é dito com essas palavras na escola, pois é um tipo de coisa que a gente não gosta, mas na prática é o que acontece. A gente tenta moldar o aluno para uma visão mais ampla para o 2º, 3º e 4º ano.</p>	A	<p>“Então assim, em linhas gerais a gente têm no 1º ano uma discussão voltada mesmo sobre a questão de cartografia e localização, a gente considera muito importante isto. Em direção ao 2º e 3º a gente tenta mesclar mais essa coisa da sociedade-natureza.</p> <p>“Existe sim uma preocupação nas primeiras séries de tentar trazer os alunos para essa orientação mais politécnica. No sentido de vamos tentar- eu não gosto dessa palavra- mas, seria como se fosse um nivelamento.’</p>

<p>EIXO TRANSVERSAL: SAÚDE</p> <p>3º ANO: ÊNFASE GEOGRAFIA DO BRASIL</p>	<p>Bom, a gente tem toda temática da saúde global hoje e a diplomacia em saúde. Bom, o tema da pandemia coloca isso em evidência como o tema da saúde hoje têm um aspecto geopolítico fundamental e passa a exigir da gente um olhar que faça essas interfaces todas. Acho que a gente tem pensado nos principais eixos: a gente pensa “saúde, território e meio ambiente” no primeiro ano como eixo transversal. No segundo ano a gente tem pensado em “Saúde e globalização”, saúde global e globalização no mundo contemporâneo. No terceiro ano a gente têm pensado “saúde e território”, aí é uma ênfase mais numa geografia do Brasil: aspectos populacionais, dinâmicas agrárias, estrutura agrária, urbanização e industrialização. Mas, com enfoque mais em Brasil, tá? Na primeira série têm em linhas gerais o que é o conhecimento geográfico. Uma aproximação dos alunos, uma introdução a geografia e uma linguagem cartográfica. A gente acha importante. Esse esforço pedagógico de ajudar os alunos a se situar numa escola de Ensino Médio, num ensino Médio de formação técnica. Certamente são grupos muitos heterogêneos que chegam com experiência e percurso escolar muito distintos. Mas, acho que é uma preocupação de todas as áreas e não exclusivamente da Geografia.</p>	<p>B</p> <p>“saúde, território e meio ambiente” no primeiro ano como eixo transversal. No segundo ano... “Saúde e globalização”, saúde global e globalização no mundo contemporâneo. No terceiro ano... “saúde e território”, aí é uma ênfase mais numa geografia do Brasil: aspectos populacionais, dinâmicas agrárias, estrutura agrária, urbanização e industrialização. Mas, com enfoque mais em Brasil, tá?</p> <p>“Esse esforço pedagógico de ajudar os alunos a se situar numa escola de Ensino Médio, num ensino Médio de formação técnica”</p>
--	---	---

Fonte: A autora, 2021

No Projeto Político Pedagógico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio há o reconhecimento da Geografia como disciplina integrante do Ensino Médio sendo um “conhecimento essencial, reflexivo e crítico, pois colabora no desvendar do espaço produzido pelas sociedades que se materializa em projetos econômicos, estratégias políticas e identidades culturais” (PPP, 2005). Ambos os professores nos últimos quadros reconhecem a Geografia como uma disciplina com grande potencial crítico, todavia os propósitos e temas indicados no PPP da instituição materializam essa perspectiva?

Pensando nessa inquietação, esse questionamento foi inserido no roteiro de perguntas na entrevista semiestruturada. A partir das falas dos docentes verifica-se que o primeiro ano possui o esforço de revisão e compreensão do conhecimento prévio dos estudantes. No entanto, a presença dos conteúdos sobre natureza no PPP é restrita ao primeiro ano sendo confirmada pelos docentes em que nos outros anos essa relação seria menos fragmentada.

Todavia, os docentes deixaram em evidência que o PPP seria um documento-base, pois na prática a integração entre sociedade-natureza seria indissociável. No primeiro ano é apresentado a morfodinâmica da natureza atrelada a discussão sobre determinismo ambiental sendo a organização política do mundo contemporâneo presente no segundo semestre.

Observe no quadro 3 o currículo do 1º ano:

Quadro 3 – Currículo do 1ª ANO

I Unidade: Natureza/Sociedade e a dinâmica geomorfológica
1ª Parte - (Des)Construção de conceitos e visões de mundo acerca da relação natureza/sociedade
2ª Parte - Revisão básica de fundamentos referentes a morfodinâmica (forças internas e externas), tectonismo e climatologia (dinâmica climática e ecossistemas)
II Unidade: Organização política e socioeconômica do mundo contemporâneo
1ª Parte - Introdução dos processos que deram origem ao capitalismo industrial (1ª Revolução Industrial); processos de produção - as sociedades ocidentais e o capitalismo monopolista; 2ª Revolução Industrial e o taylorismo/fordismo;
2ª parte - Reflexo no processo produtivo e nos processos sociais – transformações na ordem mundial (guerras mundiais, revoluções e movimentos socioculturais); guerra fria e seus reflexos sócio-políticos conjunturais no mundo e na sociedade brasileira

Fonte: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EPSJV, 2005.

No segundo e terceiro anos há algumas temáticas que se repetem, tais como: “o espaço industrial brasileiro” e “meio ambiente”, até destacadas pela(o) docente A na entrevista: “o nosso currículo é muito extenso e nessa tentativa de dar conta dessa questão politécnica percebo muito uma repetição de conteúdos em diferentes momentos na trajetória dos estudantes”. A(o) docente B destaca a importância dos eixos transversais em Saúde em cada

ano do Ensino Médio inserido a politecnicidade, a formação em saúde e a Geografia numa relação dialógica, todavia no currículo de Geografia o eixo trabalho é destacado no segundo ano através da relação entre trabalho Trabalho e tecnologia e o Trabalho e política, mas não no primeiro ano do Ensino Médio.

Observe no quadro 4 os Programas do 2º e 3º anos:

Quadro 4 – Currículo do 2ª e 3º ANOS

2º Ano	3º Ano
I Unidade: A Tecnologia/O Trabalho	I Unidade: O Capital e as redes espaciais
1ª Parte: A produção do espaço industrial; O espaço industrial brasileiro; A economia rural brasileira; Redes de comunicações e cidades globais; A rede urbana brasileira.	1ª Parte: Desenvolvimento e subdesenvolvimento; A globalização e os blocos regionais; As redes (fluidez e rugosidade do espaço geográfico);
2ª Parte: O Brasil na América Latina; A transição demográfica; Tecnologia e emprego; O mercado de trabalho no Brasil.	2ª Parte: O modelo econômico brasileiro; a identidade nacional e o planejamento territorial; o Brasil e o Mercosul, a Alça, o Nafta etc.
II Unidade: O Trabalho/A Política	II Unidade: A Tecnologia seus reflexos no Meio Ambiente
1ª Parte: Exclusão social e pobreza; Estado, nação e nacionalismo; o Trabalho (a transição demográfica e estrutura econômica)	1ª Parte: O meio tecnocientífico; a produção do espaço industrial; a espaço industrial brasileiro; agricultura e meio ambiente; a economia rural brasileira
2ª Parte: Brasil: Território e nação; Planejamento regional no Brasil; A política internacional e o meio ambiente	2ª Parte: Energia; recursos naturais, fontes renováveis e fontes não-renováveis; políticas energéticas e impactos ambientais no mundo e no Brasil.

Fonte: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EPSJV, 2005.

Dessa forma, os conteúdos da ciência geográfica são apresentados de uma forma mais geral e temática do que regional. No primeiro ano é apresentado conceitos de Tricart (1977) “morfodinâmica” para respaldar a tentativa de união entre sociedade-natureza. Todavia, a presença da discussão sobre natureza no currículo continua presente apenas no primeiro ano. No segundo e terceiro ano há uma ênfase na categoria “trabalho” e produção do espaço industrial com objetivos parecidos em cada série.

Os professores destacaram a necessidade de aproximação do olhar sobre a sociedade-natureza fragmentada na Geografia em Geografia Física e Humana. Esses problemas provenientes da fragmentação da ciência geográfica se apresentam como dilema para articulação e compatibilização das contradições do capitalismo com a perspectiva de produção do espaço, tendo em vista, a fragmentação da Geografia em setorizações.

Esse questionamento aparece em Sauer (1998) na discussão sobre o método morfológico, o qual valoriza o conceito de paisagem como forma de análise integradora para

unidade da Geografia, contribuindo para afirmação identitária da Geografia com objetivo de resolução da fragmentação principalmente entre Geografia Física e Humana.

Moreira (2019), em sua tentativa do rompimento da fragmentação entre a Geografia Física e Humana, identificou que:

... a reprodução ampliada transforma a relação sociedade-natureza numa relação cíclica de ida-e-vinda em que a sociedade/natureza socializada volta a ser natureza primeira e a natureza primeira volta a ser sociedade/natureza segunda a cada momento de troca metabólica do trabalho, a metamorfose mexendo com cada nível reprodutivo e de regulação da torre numa forma inusitada: a geografia física e a geografia humana integradas numa combinação desigual. MOREIRA, 2019, p.23-24)

Essa integração entre as setorizações da Geografia mediante a reprodução ampliada fará parte da defesa da Geografia do Trabalho, a qual na escola básica poderia estar presente a partir de um Ensino politécnico. No próximo subcapítulo a discussão sobre politecnia será realizada através das leituras bibliográficas no momento da pré-análise das entrevistas. Também estão presentes algumas respostas dos docentes referentes ao entendimento acerca da politecnia.

3.2 Politecnia no Ensino Médio: alternativa da reformulação?

A questão norteadora para a existência da politecnia no Ensino Médio é relacionada a inserção do trabalho como princípio educativo contemplado pelas reflexões vigentes sobre mundo do trabalho, levando em consideração a importância da categoria “trabalho” indissociável com a produção dos conhecimentos gerais. Segundo Saviani (2003), o trabalho intelectual desde a Idade Média era concentrado às classes específicas, sendo o clero o grupo que detinha o conhecimento, entretanto a transição para uma sociedade capitalista necessitava-se de uma produção de conhecimento difundida pela escola para formação de trabalhadores adaptados ao domínio dos códigos escritos necessário ao exercício do trabalho produtivo para reprodução do sistema capitalista.

O “trabalho” exposto nesse capítulo possui a perspectiva educativa e integrada aos conhecimentos gerais, visto que, todos os campos de conhecimento em que estão divididos em disciplinas contribuem para a formação dos estudantes perante a coletividade, visto que:

aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. (SAVIANI, 2003, p.136)

Diante disso, para Saviani (2003), o ensino politécnico caminha para superação da dualidade da formação generalista versus formação técnica proposta para formação de trabalhadores, voltados ao trabalho manual ou intelectual na concepção burguesa, mas sim para concepção ampla de trabalho em sua dimensão ontológica que busca a crítica superativa das contradições capitalistas no espaço escolar com a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual a partir da perspectiva do trabalho social.

A politecnia não é o mesmo que a interdisciplinaridade que, supostamente, visa a superação da fragmentação do conhecimento. Saviani (2003) apresenta o risco da interdisciplinaridade como justaposição, isto significa que as perspectivas continuariam fragmentadas, já que se uma atividade estiver relacionada à saúde, os especialistas de Ciências e Biologias tomariam à frente das questões, embora a Geografia, História e Sociologia possuam acúmulos de diferentes repertórios de conteúdos relacionados à mesma temática. Apesar disso, onde se encontra o trabalho como princípio educativo?

Segundo Saviani (2003) a participação de um técnico de laboratório não seria suficiente para uma prática na politecnia, pelo contrário, reforçaria a fragmentação disciplinar. Desta forma, a saída para superação da fragmentação na politecnia, para Saviani (2003, p.143), seria “a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna”. Desse modo, o ensino politécnico não se tornará justaposição de disciplinas na interdisciplinaridade ou complementação de habilitação técnica em Saúde ou em outra temática.

O trabalho como princípio educativo esteve na base da pedagogia socialista, proposta educacional da Revolução Russa, com diferenças nas práticas escolares na União Soviética. Os autores Pistrak (2015)¹⁶, Shulgin (2013)¹⁷ e Krupskaya (2017)¹⁸ contribuíram para

¹⁶ Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937) foi um pedagogo russo e um dos líderes da escola soviética e entusiasta da pedagogia marxista na União Soviética.

¹⁷ Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965) foi um educador e historiador soviético que participou da organização da Escola-Comuna Experimental Demonstrativo do Comissariado do Povo para a educação soviética entre 1918-1922.

formação de escolas com objetivo de promover o trabalho socialmente necessário ao invés de apenas o trabalho produtivo.

Shulgin (2013) se contrapõe ao ensino politécnico vivenciado com o sistema pedagógico de John Dewey¹⁹ (1859-1952) considerado como “pedagogia imperialista”, a qual pautava-se na prática e no “trabalho socialmente necessário”, contudo sua pedagogia buscava “eliminar as características de classe” conservando e adaptando às instituições escolares para atendimento da sociedade burguesa.

A burguesia é forte, não quer a escola fora das suas mãos(‘oferece resistência’), não quer uma sociedade sem classes; a democracia é impotente e deseja uma sociedade sem classe, mas não julga necessário lutar contra a burguesia; mas, de toda forma, quem vai ganhar é ela. Está claro que não podemos colocar à educação quaisquer metas externas. (SHULGIN, 2013, p.37)

Desse modo, Shulgin (2013) apresenta o politecnismo como fundamento educacional percebendo o trabalho como fundamento da vida atrelado a economia, cultura e política em diferentes escalas, não compreendendo o trabalho como forma de pagamento das despesas dos estudantes, contudo, promovendo o trabalho socialmente necessário em conhecimento escolar, pois os grupos hegemônicos capitalistas procuram fundamentar sua educação no trabalho, entretanto o trabalho que reproduz as contradições vigentes no mundo trabalho.

Ensinar um adolescente a trabalhar como um bom trabalhador, viver as condições da sua existência, muni-lo com a ideologia burguesa, prejudicial, hostil à sua classe, que o impede de compreender o seu próprio ser, a sua finalidade, o seu próprio papel, o papel da sua classe, é uma tarefa internamente falsa, contraditória, da escola burguesa do trabalho. (SHULGIN, 2013, p.39)

Portanto, os ensinamentos sobre as escolas politécnicas proporcionam um movimento entre teoria e prática e intervenção na realidade. Para Shulgin (2013) as necessidades locais devem ser privilegiadas pelo trabalho socialmente necessário realizado pelas escolas avaliando as interferências externas como a receptividade da população para segurança dos estudantes. Outrossim, o autor estabelece questões norteadoras para o seguimento de uma escola, a qual introduz o trabalho socialmente necessário, buscando compreender o lugar da escola dentro de um projeto de nação, a colaboração de outras organizações do Estado com o programa de trabalho da escola e as formas de trabalho social que os estudantes deverão executar.

¹⁸ Nadezhda Konstantinovna Kruspskaya (1869-1939) uma das lideranças da escola soviética e escritora de uma extensa obra acerca da Pedagogia Socialista no interior da revolução Russa.

¹⁹ Foi um pedagogo e filósofo norte-americano.

Se o traço característico da sociedade burguesa consiste na ruptura completa entre trabalho intelectual e manual, se na sociedade comunista existe a fusão, a conexão completa dos dois, então, no período de transição, coloca-se a tarefa importante de achar os caminhos corretos desta conexão, desenvolver a metodologia do trabalho social. (SHULGIN, 2013, p.85)

A metodologia do trabalho social na pedagogia socialista era o caminho para superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual. Segundo Shulgin (2013), a metodologia poderia ser praticada pelas classes operárias de países ocidentais podendo ajudá-los para constituição de instituições que superassem essa dualidade e constituíssem o trabalho socialmente necessário organizado pela escola, os quais produzem resultados concretos que se desdobram em valores pedagógicos.

Os três principais pontos contemplados para uma efetiva compreensão da perspectiva de trabalho que será inserida nas escolas politécnicas são: a elevação do nível cultural do meio em que o estudante reside, o desdobramento pedagógico e a conformidade das atividades com as idades dos estudantes. Uma das atividades propostas por Shulgin (2013, p.107) para os estudantes eram ajudar adultos analfabetos em seus processos de alfabetização, “os meninos devem ler um jornal em uma casa de leitura para analfabetos”. Conforme a realidade da Rússia da década 1920 a atividade era estabelecida como uma demanda do meio promovendo um valor pedagógico e melhorias principalmente para as áreas rurais.

Precisamos de sapateiros, serralheiros, torneiro e bons camponeses que saibam bem o seu ofício. Mas isso é pouco. Isso não é suficiente. Eles precisam construir a sociedade comunista, devem lutar por ela. E, se hoje eles são torneiros, agricultores, amanhã poderão ser diretores de fábricas, chefes de fazendas coletivas, presidentes de comitês executivos provinciais. (SHULGIN, 2013, p.157)

A introdução da politecnicia em escolas de Ensino Médio brasileiro não abrange os mesmos princípios do trabalho como princípio educativo da Rússia do final da década de 1920, devido as particularidades das regiões retratadas e o contexto do espaço-tempo presente.

Dessa maneira, compreendemos que as experiências educacionais de um país não devem ser modelo para outras realidades, ainda mais de um período histórico bem diferenciado, entretanto alguns fundamentos podem ser atualizados mediante princípios da contemporaneidade, já que as contribuições de Shulgin (2013, p. 199) estão relacionadas a percepção do trabalho como princípio educativo e não propriamente as práticas das escolas politécnicas que surgiram posteriormente, tendo em mente que seu livro encerra-se com o capítulo “A luta pelo politecnismo” e a defesa da expansão das escolas politécnicas,

entendendo que: “uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais largo. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo”.

Portanto, as concepções de Shulgin (2013) seguem o princípio de não tornar o estudante um futuro trabalhador “anexo à máquina”, mas sim contribuir para o conhecimento de todo o processo de produção.

Pistrak (2015) discorrerá sobre a importância da formação politécnica para rompimento da divisão entre o trabalho intelectual e manual com abordagens multilateral da formação humana. Para Pistrak (2015) a formação politécnica não se opõe o ensino intelectual e o trabalho prático, caso isso aconteça torna-se um viés do profissionalismo e não da politecnia.

As escolas soviéticas nos primeiros anos pós-Revolução Russa eram escolas autônomas, sendo o professor como a principal figura de organização escolar. Com isso, reconheceram a necessidade da criação de programas educacionais que eram organizados pelos maiores pedagogos soviéticos incluindo Pistrak como organizador da “Escola única do trabalho”.

Os princípios da “Escola única do trabalho” pautavam-se numa escola obrigatória, gratuita e politécnica para todos, mesmo para famílias reacionárias que apoiavam o antigo czarismo. A concepção de educação por Pistrak (2015) era baseada nas declarações de Marx e Engels para a construção das escolas politécnicas, as quais diferenciavam das demais escolas a partir de três traços: o trabalho socialmente produtivo ou socialmente necessário, a teoria e prática como princípios para compreensão de todo o processo produtivo e a união do trabalho físico e intelectual construída na educação física.

A construção das escolas politécnicas da Rússia soviética sofria diferentes embates entre defensores da politecnia numa projeção futura ao processo de industrialização em todo país e os que acreditavam numa escola na construção no presente, a qual seria uma contraposição de uma escola capitalista separada da vida. Para fundamentação de sua proposta, Pistrak (2015) cita as contribuições de Marx no Congresso de Genebra da Primeira Internacional num longo texto, o qual será destacado os fundamentos principais para o exercício da politecnia.

A sociedade não deve permitir nem aos pais nem aos empregadores, o uso do trabalho de crianças e adolescentes, a não ser sob a condição de que o seu trabalho produtivo esteja ligado à educação (...) a educação politécnica, que deve apresentar as bases científicas gerais de todos os processos produtivos e, ao mesmo tempo,

ensinar às crianças e adolescentes o uso prático e a aplicação de ferramentas básicas de toda produção. (PISTRAK, 2015, p.28)

Segundo Pistrak (2015), a “escola única do trabalho” estava caminhando na transição para uma escola politécnica que não seguia totalmente aos princípios de “educação tecnológica” de Marx, mediante as particularidades do espaço geográfico, já alguns membros do partido comunista entendiam que para Marx a educação politécnica estaria consagrada num futuro, enquanto para Pistrak (2015) e os pioneiros da educação da Rússia na década de 1920, a transição teria que ocorrer no presente e não necessariamente em proximidade geográfica de indústrias.

A pressão da industrialização russa e a busca por cargos técnicos da indústria fomentou divergências entre Pistrak e Shulgin, já que Pistrak (2015) possuía uma visão dialética entre as escolas do campo e cidade compreendendo que não era o dever da escola politécnica instalar-se junto a grandes fábricas ou empresas. Não obstante, Shulgin (2013) encontrava nas fábricas um rumo para o politecnismo.

Retornando ao plano de implementação da educação politécnica na “Escola única do trabalho” elaboram-se o plano quinquenal para busca da nova escola que preparasse o novo tipo de pessoa, a qual não se encontra inserida numa divisão do trabalho na sociedade sem alternativa para conhecer outros fundamentos dos conhecimentos gerais, “a escola politécnica, então, tem a tarefa de preparar membros da sociedade que sejam desenvolvidos em todos os aspectos” (SHULGIN, 2013, p.77).

Outra importante pioneira da Pedagogia Socialista e entusiasta da educação politécnica era Krupskaya (1869-1939). A motivação para busca da superação da educação burguesa, segundo Krupskaya (2017) era o atendimento do interesse da classe dominante e não dos estudantes filhos da classe trabalhadora. Em específico, a etapa do Ensino Médio tinha o objetivo de formar quadro de funcionários para o Estado burguês, tendo em mente que os filhos da classe trabalhadora poucos eram escolhidos para cursar essa etapa escolar, pois poderiam desacostumar com o trabalho manual.

Em detrimento dessa perspectiva, Krupskaya (2017, p.70) evidencia o interesse da classe popular por uma educação diferente da educação burguesa, a qual formaria “pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham a visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social”. No tocante ao Ensino Médio, segundo Krupskaya (2017) a introdução do trabalho produtivo proporcionaria a formação multilateralmente que não segue a divisão entre trabalhadores manuais e intelectuais, porém

pautada na educação politécnica. A pioneira da educação socialista define o caráter da educação politécnica a partir do seguinte entendimento:

Este caráter politécnico deve consistir não no fato de uma criança aprender alguns ofícios, como interpretam alguns educadores. A escola politécnica deve fornecer um panorama da economia do país (...) Esta familiarização deve ser fornecida por meio de livros didáticos, ilustrações, cinema, visitas a museus, exposições, fábricas, usinas e por meio da participação na produção. (KRUPSKAYA, 2017, p.85)

A educação politécnica nas escolas não deveria ter objetivos da preparação de um estudante especialista em determinada área de conhecimento, mas sim que compreenda “toda interligação dos diferentes ramos da produção, o papel de cada um deles” (KRUPSKAYA, 2017, p. 85) com objetivo de resolver tarefas sociais individuais e coletivamente. Essa interligação dos diferentes ramos da produção é realizada a partir do fundamento dialético das ciências, como também na contribuição individual de cada ciência para construção social e a ligação com a vida dos estudantes (KRUPSKAYA, 2017).

A lembrança dos pioneiros da educação socialista ressalta a importância do trabalho como princípio educativo para o conhecimento ativo no mundo. As divergências entre os pensadores retratados caminhavam no sentido metodológico e até na questão entre a educação do campo e na cidade, entretanto todos os autores retratados buscavam a superação do ensino baseado na divisão de classes, sendo seus ensinamentos importantes em momentos de dominação de políticas educacionais para o Ensino Médio que reforçam essa divisão.

3.2.1 A politecnia no Brasil: divergências e principais debates

O debate sobre a politecnia no Brasil durante muitos anos ficou pautado nas experiências soviéticas, segundo Rodrigues (1998, p.34), tendo sido atribuído a Dermeval Saviani “o papel de desencadeador do debate atual sobre a politecnia no Brasil”. A concretização da proposta de politecnia para Saviani encontrava-se relacionada a etapa do Ensino Médio inserida na discussão do sistema nacional de ensino. Embora com aproximações de Saviani na questão dos sistemas de nacionais de ensino. Kuenzer (1991), todavia, acrescenta as demandas dos trabalhadores nas escolas ou nas fábricas. Machado (2015) alerta a diferença entre a educação politécnica da educação profissional, sendo a educação profissional ligada a interesses instrumentais e práticos sem a perspectiva totalizante

de múltiplas dimensões da formação realizadas por uma “escola única”, entendido por Rodrigues (2005) como um debate ligado ao sistema de ensino unitário.

Tendo a mesma preocupação de Gramsci em relação à escola profissional, a qual tinha o risco de ser espaço de instrução de ofícios sem a formação geral relacionada a cultura (MANACORDA, 1989). Outrossim, destaca que a escola profissional poderia contribuir para a cultura educativa e não apenas informativa, a qual limita o desenvolvimento do estudante.

Segundo Rodrigues (2005), a problemática desenvolvida por Frigotto (1989) caminha no sentido da busca pela “totalidade do fenômeno educativo”, já que a concretização da proposta de formação politécnica em sua concepção não está pautada no Ensino Médio, mas sim nas relações econômico-sociais, diferentemente de Saviani (1989) que compreende a politecnicidade no Ensino Médio como a organicidade entre trabalho manual e intelectual. Já em Frigotto (1989) não há destaque sobre em que nível de ensino as orientações da proposta de politecnicidade estaria relacionada, pautando-se no conjunto das relações educativas da sociedade ultrapassando a escola.

Mesmo com algumas divergências no debate acerca da politecnicidade no Brasil, Rodrigues (1998; 2005) destaca três eixos fundamentais de análises sobre a politecnicidade no Brasil: a dimensão infraestrutural, a dimensão utópica e a dimensão pedagógica.

A dimensão infraestrutural está ligada ao mundo do trabalho e suas mudanças na produção, tal como a substituição de um modo de produção para outro, tendo conseqüentemente alterações científicas que proporcionariam um profissional de novo tipo (RODRIGUES, 1998). Essa dimensão não é autônoma, está relacionada às outras dimensões, tendo em mente o risco de reconhecer a formação politécnica dentro de uma perspectiva capitalista.

Enquanto isso a dimensão utópica é relacionada a presença de um projeto de sociedade e suas relações com a educação estão ligadas a formação humana com objetivo de expor “a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade socialista” (RODRIGUES, 2005, p. 272).

A dimensão pedagógica está relacionada ao processo de mediação entre a escola, a sociedade e o mundo do trabalho. Segundo Rodrigues (2005, p. 83) essa dimensão “busca revelar os caminhos pelos quais a concepção de educação politécnica busca sua organicidade no interior da prática educacional escolar” não tendo o objetivo da desescolarização, mas sim para uma “reestruturação das práticas pedagógicas (dimensão pedagógica), mediada por uma perspectiva mais ampla de transformação global da sociedade (dimensão utópica)” (RODRIGUES, 1998, p.92). Sendo assim, o debate da educação politécnica no Brasil

caminhava para além de palavras repetitivas, todavia buscavam convergir as três dimensões fundamentais e simultâneas para compreensão do horizonte para educação politécnica, sendo essas dimensões unanimidade entre os principais autores (RODRIGUES, 2005).

Em outro trabalho, Rodrigues (2005) analisa o Decreto nº 5.154/04, no governo Lula, o qual substitui o Decreto 2.208/97, da gestão de Fernando Henrique Cardoso, sobre a formação técnica no Ensino Médio. Retratados no primeiro capítulo dessa dissertação, o autor, todavia, analisa os decretos a partir da discussão sobre a dualidade estrutural do Ensino e posicionamento dos principais autores brasileiros²⁰ que estudam a educação politécnica.

Sobre a dualidade estrutural do Ensino Médio, Rodrigues (2005) se apoia em Manacorda (1989) sobre a impossibilidade da superação da dualidade estrutural do Ensino Médio mediante a sociedade de classes, ou seja, mesmo com revogação de decretos que tornavam a educação profissional compulsória ou separada do Ensino Médio, a dualidade persistiria. Sobre a formação de técnicos no Ensino Médio há diferentes concepções entre os autores que pesquisam a educação politécnica no Brasil, sendo uma das principais perspectivas a de que:

a educação politécnica não teria entre seus objetivos a preparação de técnicos de nível médio, mas a formação de cidadãos capazes de compreender a totalidade e os fundamentos científicos e técnicos do mundo do trabalho, estando, assim, aptos a intervir nessa realidade sociotécnica. (RODRIGUES, 2005, p. 273).

Outro grupo de autores, que pesquisam a educação politécnica brasileira não excluem totalmente a formação de técnicos, no entanto essa formação técnica seria integrada à perspectiva da politecnia. Analisando o que cada professor de Geografia da EPSJV entende como politecnia, percebe-se a aproximação da(o) professor(a) A com essa perspectiva:

Comecei a entender a politecnia como sendo a possibilidade de você juntar áreas técnicas da escola, pois você também dá possibilidade desse aluno sair dali com formação técnica para o mundo do trabalho, que é importante, mas também tendo a formação humana(...) Mas, eu acho que a perspectiva da politecnia vêm muito desse contexto de que como o aluno fosse capaz de solucionar vários problemas do seu cotidiano, a partir da formação que fornecemos a ele (...)

Outro grupo, destacado por Rodrigues (2005), busca a simetria entre as discussões dos dois grupos anteriores. Esse terceiro grupo defende a escola politécnica pautada em dois momentos, segundo Rodrigues (2005, p.274): o primeiro seria o processo de “formação necessária a uma compreensão totalizante do fenômeno e do fato do trabalho” e o segundo

²⁰ Lucília Machado (1989) e Acácia Kuenzer (1988, 1991), além de outros de autoria do próprio Frigotto (1991a, 1991b) e de Saviani (1989, 2003).

seria uma formação ligada a uma profissionalização “stricto sensu” no Ensino Médio concomitantemente ou posteriormente.

O entendimento da politecnicidade pela(o) professor(a) B converge com essa terceira perspectiva apresentada por Rodrigues (2005), tendo em mente que:

Enfim, o pouco que já li e conheço a perspectiva da politecnicidade seria a perspectiva da superação da dualidade educacional da construção de um conhecimento integrado da superação da fragmentação do conhecimento. Uma formação humana ampla, holística, integral, omnilateral, uma formação não fragmentada e voltada para a classe trabalhadora. Acho que isso é um ponto, porque é uma formação a partir da inserção do aluno no trabalho. Essa integração entre habilidades e conhecimentos técnicos voltadas para o trabalho, e a formação geral no entendimento que tenho muito por base do texto clássico de Saviani: Choque teórico da politecnicidade. Certamente há leituras mais aprofundadas sobre o conceito de politecnicidade, mas o trabalho que eu tenho como referência é esse trabalho do Saviani.

Foram destacadas por Rodrigues (2005) as diferenças entre os principais pesquisadores da educação politécnica no Brasil, todavia é importante ressaltar o consenso entre esses pesquisadores, o qual relaciona-se ao principal objetivo da educação politécnica, o qual seria o rompimento da profissionalização estreita e com a educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho.

Para concluir o cotejamento de leituras acerca da politecnicidade no Brasil, faz-se necessário seguir o mesmo caminho de Rodrigues (2005) ao recordar que embora a concepção de educação politécnica esteja ligada ao pensamento de Antonio Gramsci e Karl Marx, datada entre o final do século XIX e início do século XX, há a necessidade de compreender as possibilidades dessa educação em outro modo de produção, que associado à acumulação flexível.

Segundo Rodrigues (2005), esse debate esteve vinculado à contribuição dos pesquisadores sobre a politecnicidade no Brasil, tendo destaque a Saviani na contribuição para elaboração da LDB de 1996 como retratado no segundo capítulo, todavia sua contribuição ficou restrita há um artigo bem simplista sobre a educação politécnica no Ensino Médio.

Desse modo, conclui-se que Rodrigues (2005) identifica a fragmentação da formação na educação humana como mecanismo do próprio capital não sendo superado a partir do próprio capital ou de suas características no mundo do trabalho, tais como: a polivalência, a meritocracia e o individualismo. O autor defende uma educação que não compactue com a competitividade e apenas empregabilidade, uma escola preocupada por uma educação omnilateral.

De conformidade com Kuenzer (2007), a qual têm como hipótese que o regime de acumulação aprofunda a diferença de classe e a dualidade estrutural com a necessidade de “valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção; ou seja, a divisão técnica que separa teoria e prática” (KUENZER, 2007, p. 1162).

Parafraseando Kuenzer (2007), a divisão entre teoria e prática manifesta-se na divisão entre trabalho manual e intelectual não de forma autônoma, mas sim como estratégia de hegemonia e dominação. Em consonância com Rodrigues (2005; 1998) acerca da ruptura dessa dualidade, Kuenzer (2007) destaca que essa superação apenas será possível com a mudança do modo de produção.

... a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho. (KUENZER, 2007, p. 1162).

A(o) professor(a) B de Geografia da EPSJV problematiza o possível aprofundamento da dualidade histórica do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017 pelo esvaziamento de disciplinas amparadas por importantes ciências do conhecimento:

Tudo indica que essa reforma do Ensino Médio ela aponta para um aprofundamento dessa dualidade, né, e não para sua superação. Na medida em que ela aponta para um significativo esvaziamento dos conhecimentos disciplinares, isso significa, portanto, um entendimento em que o aluno tenha acesso aos acúmulos de conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história. Então, certamente há uma necessidade de reformas no Ensino Médio, repensar currículos, estruturas curriculares, possibilidades de um ensino mais integrado e menos fragmentado. Certamente, essa reforma não é o que a gente quer e tudo indica que ela aponta pelo aprofundamento dessa dualidade.

No tocante a discussão sobre a reforma do Ensino Médio, a(o) professor(a) B não era professor(a) da instituição na época das discussões, tendo apenas participado das discussões sobre o PNLD do Ensino Médio. Em contrapartida a(o) professor(a) A relata que ocorreu reuniões com o corpo docente e discente referente a BNCC do Ensino Médio, no entanto não está ciente dos desdobramentos das reuniões, com exceção a discussão do novo PNLD.

Tivemos algumas reuniões para observar a BNCC, reunião dentro das áreas, “intra-áreas” e depois a escola como todo discutiu. Mas, assim não me recordo de uma conclusão muito fechada, o que aconteceu é que a gente criticou o livro. Na verdade, poucas pessoas irão utilizar, serei uma que não usaria se não for obrigada (...) Aí quando a gente pega os livros do PNLD para analisar levamos esse choque, não é um livro de Geografia, é um livro das Ciências Humanas ou Ciências da Natureza. A

gente rechaçou um pouco junto a outras instituições federais: Pedro II e CEFET. Não sei em que medidas vamos manter isso. A gente chegou a discutir um pouco sim

Na mesma perspectiva, a(o) professor(a) B criticará novamente a reforma do Ensino Médio, sendo dessa vez a partir das discussões dos livros didáticos:

Em relação especificamente ao PNLD a gente conversou e discutiu e fizemos a opção de não adotá-lo. A gente fez uma avaliação, eu particularmente de que o projeto me parece que ficou claro na maior parte dos livros que analisamos, se faz um uso da pedagogia de projetos equivocada na minha avaliação, tá?. Há alguns livros que a abordagem da pedagogia de projetos em sua teoria estão bem fundamentados, mas a sua aplicação não condiz com o que é a pedagogia de projetos, porque a pedagogia de projetos não significa a dissolução ou esvaziamento dos conhecimentos disciplinares. O que acontece nesses livros é que alguns conhecimentos disciplinares desaparecem. Inclusive, algumas disciplinas deixam de existir, no caso a Língua espanhola, no ensino de Espanhol. Se a gente pensar processo de integração na América Latina, se a gente pensar inclusive na área de Saúde, na formação de trabalhadores de Saúde que é a área da Joaquim Venâncio, a cooperação internacional de Saúde, a cooperação SUL-SUL e o papel do Brasil com instituição como a FIOCRUZ desempenham nessa cooperação em saúde na América do Sul é muito importante.

Como os principais autores da educação politécnica no Brasil possuem divergências e convergências no campo da politecnia, da mesma forma os docentes de uma instituição de ensino politécnico também.

3.3 Aproximação entre o trabalho e o Ensino de Geografia

A aproximação entre as categorias da Geografia e o pensamento marxista é um caminho para a concretude de uma Geografia do Trabalho, tendo vista, o trabalho de Massimo Quaini (2002), o qual explica como as categorias da Geografia estão apresentadas nas obras de Marx, por exemplo, a relação homem-natureza é compreendida a partir da “história-natureza” relacionada como história social e em simultaneidade como história natural a partir do trabalho como fio condutor desse movimento (MOREIRA,2019).

De acordo com Moreira (2004, p.23) a natureza, trabalho e homem são as três categorias gerais em comum numa perspectiva ontológica entre o marxismo e a geografia, tendo em mente que a natureza para Geografia “é um substrato e arsenal de recursos naturais úteis para fins de subsistência e sobrevivência dos homens em sociedade”. No entanto no

marxismo seria “uma categoria antes de mais ontológica, que adquire sentido econômico na vida prática enquanto valor-de-uso e valor-de-troca”.

Todavia a categoria “trabalho” na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio ultrapassa a Geografia do Trabalho, tendo em mente a aproximação da categoria com todas as disciplinas do currículo escolar e técnico, como afirma a(o) professor(a) B:

Toda discussão do mundo do trabalho e reestruturação produtiva perpassam a formação dos alunos em vários momentos e não apenas como conteúdo da Geografia, mas são discussões que perpassam toda formação dos alunos, né? Os alunos também têm na sua grade curricular o que se chama de IEP - Introdução dos Estudos Politécnicos em que é mais um espaço que eles têm contato com toda essa discussão da organização do trabalho e dependendo do curso alguns têm uma ênfase maior. A habilitação de Gerência em Saúde eu sei que têm algumas disciplinas técnicas de habilitação e não é a formação geral que também faz essa abordagem. Então, toda essa discussão é muito presente na Joaquim Venâncio que tem todo o pensamento da politécnica. O currículo é de base marxista de referência ao pensamento marxista e têm o trabalho como centralidade e toda essas mudanças no mundo do trabalho são preocupações: as discussões sobre desemprego, desemprego estrutural, empreendedorismo.

Enquanto a categoria “trabalho” para Geografia seria a transformação da natureza em “meios de vida e a sobrevivência”, pelo viés marxista seria a relação metabólica entre homem-meio, mediante a ação do trabalho pela sociedade (MOREIRA, 2004). Mesmo existindo diferenças de significado há formas de uma relação possível entre a Geografia e a visão marxista no debate sobre trabalho. Moreira (2004) busca essa aproximação a encontrando nas categorias valor-de-uso e valor-de-troca no mercado.

Em consonância, Engels (2013) identifica o trabalho como condição fundamental de toda vida humana e não como fonte de toda a riqueza como os economistas de sua época acreditavam, tendo em mente que a evolução da espécie humana se aperfeiçoou a partir do trabalho para sua subsistência e sobrevivência dentro da natureza. Essa relação começa a se tornar problema a partir de quando a humanidade começa a se afastar dos animais modificando a natureza de uma forma intencional e planejada a partir de determinados objetivos, os diferenciando de outros animais.

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga servir-lhe, domina-a. E aí está em última análise a diferença entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resultado do trabalho. (ENGELS, 2013, p.25)

Essa relação homem-meio, retratada acima, não é imune às contradições, visto que a humanidade, integrada a natureza, pode provocar desmatamento em diferentes espaços, os

quais contribuíram com problemas para o ser humano (doenças, pragas nas produções de alimentos e desertificação de áreas antes produtivas).

Segundo Quaini (2002), o capital, os meios de produção e o território como valor de troca são os eixos estruturais das sociedades históricas, enquanto o território como valor-de-uso e o vínculo comunitário com a natureza e na organização societária são referentes a sociedades naturais (MOREIRA, 2019). A transição entre sociedades naturais e históricas advém da acumulação primitiva do capital externalizando esse processo no período de reprodução ampliada do capital.

Essa transformação se dá sobretudo ali, onde já existe o embrião da relação privada e da cidade, pronta para separar-se numa divisão territorial do trabalho e das trocas com o campo (...) Em suma, tende a ocorrer onde a tensão entre as relações e forças de produção e já, por si mesmo, intensa. E onde a reprodução ampliada vai, assim encontrar base para emergir, evoluindo por expropriação e separação do homem em relação à natureza e a comunidade primitiva e então crescer sobre a destruição e ruínas dos velhos vínculos natural-comunitários existentes. (MOREIRA, 2019, p.55)

A análise de Moreira (2019) acerca das categorias da Geografia pelo olhar do marxismo realizado por Quaini (2002) evidencia as contradições ecológicas-territoriais capitalistas em estágios diferentes desde sua forma primitiva à ampliada marcada pela separação entre o trabalhador e a terra. Essa separação ultrapassa o limite trabalhador camponês e operário, todavia busca romper a presença da perspectiva integrada da natureza, sendo uma ruptura do vínculo sociedade-natureza.

Por conseguinte, o materialismo histórico busca romper essas contradições do capitalismo entre a separação da natureza e sociedade num movimento indissociável à crítica do capital e o desdobramento na divisão do trabalho e seu conteúdo prático-social. No tocante a Geografia, segundo Quaini (2002) a concepção marxista da natureza pode contribuir para superação da dicotomia entre a Geografia Humana e Geografia Física. Em consonância, Marx em “O capital” define a categoria trabalho:

Em primeiro lugar o trabalho é um processo que se desenvolve entre o homem e a natureza, no qual o homem por meio de sua própria ação produz, regula e controla o intercâmbio orgânico entre ele e a natureza; contrapõe-se, como uma entre as forças da natureza, à materialidade da natureza. Ele põe em movimento as forças naturais que formam sua corporeidade, braços e pernas, mãos e cabeça, para se apropriar dos materiais da natureza de forma utilizável para sua própria vida. Operando mediante tal movimento sobre a natureza fora de si e transformando-a, ele transforma ao mesmo tempo sua própria natureza. Desenvolve as faculdades que nela estão adormecidas e submete o jogo de suas forças a seu próprio poder. (MARX, O Capital apud QUAINI, 2002, p. 127)

Sendo assim, a teoria marxista não irá definir as categorias da geografia, tendo em mente que a construção desses conceitos estão presentes na ciência geográfica. No entanto, a partir do viés do “trabalho” como categoria marxista poderá analisar as categorias como paisagem, território e espaço. Para Moreira (2004, p.31) seria uma contextualização baseada num “pressuposto evidente a qualquer cruzamento que se queira de qualquer campo com a geografia, fazer-se este olhar movimentar-se pelo campo dos conteúdos que remetem ao mundo e ao conceito de estar-no-mundo do marxismo”.

Consoante a Geografia Escolar, mediada pelas práticas docentes, converge para busca da superação da dicotomia entre a Geografia Física e Humana, tendo em mente o exercício de transposição dos conceitos de campos pulverizados da ciência geográfica em suas metodologias de ensino; levando em conta que na escola básica a Geografia se apresenta como uma totalidade, não há setorizações que fragmentam em disciplinas diferentes, tal como na universidade.

Na experiência de um dos docentes de Geografia da EPSJV há a dificuldade de dissociar a Geografia Física da Humana, no entanto a(o) professor(a) A traz exemplos anteriores de separação entre natureza e humanidade dentro da formação dos estudantes, destacando a participação específica de um antigo docente.

Essa professora voltava muito às discussões para o lado social e deixava de lado essas questões de natureza e tudo mais. Ficava bem de lado mesmo, tá? Quando eu entrei, eu tenho mais essa concepção de que não dá para romper. Eu fui formada numa perspectiva que dê conta de tudo. Ninguém vai dar conta de tudo. Mas, a geografia tem esse problema. Quer dar conta de tudo! Começo com as turmas que eu trabalhava a inserir às questões ao discutir movimentos sociais, mas também problemas socioambientais. Vamos discutir divisão de classe, mas vamos discutir estruturação dos espaços.

Quando um outro docente foi chamado e a professora teve que sair da escola comecei a conversar com o esse docente e em algum momento ele chamou e falou: “Vamos olhar esse currículo como todo. Então foi isso, ele olhou o PPP também e viu algumas coisas que talvez não se encaixavam também.

Então, a gente começou a mexer no currículo tanto da 1º, 2º e 3º série de maneira que hoje essa parte mais da natureza, né, que seria a tal da Geografia Física fica muito presente no 1º ano. No 2º ano a gente faz essa mesclagem - fala de economia, agrária e geopolítica, mas para falar de Geopolítica não tem como se abster de falar da geopolítica ambiental. Olha só a COP-26 batendo aí em nossa porta!

A presença da perspectiva integrada da natureza na Geografia busca diminuir os efeitos da “ruptura do vínculo sociedade-natureza” proveniente da acumulação primitiva e massificada na acumulação capitalista (QUAINI, 2002). O conceito de natureza para Marx ultrapassa os problemas ligados a filosofia, todavia apresenta uma forte ligação com a

Geografia, tendo em mente que para Marx a natureza se torna abstração separada da sociedade (QUAINI, 2002).

Essa ruptura do “vínculo sociedade-natureza” mencionada por Quaini (2002) é explicada por Marx pelo conceito de “trabalho estranhado” que afasta a humanidade da natureza e aproxima de um meio de vida individual, entendendo que o estranhamento do trabalhador em seu trabalho se expressa a partir de “leis nacional-econômicas, em que, quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir, que quanto mais valores cria, mas sem valor e indigno ele se torna” (QUAINI, 2002, p. 144). Com isso, exteriorizado o estranhamento do homem e da mulher não apenas do objeto de trabalho, mas também em si, sobre seu pertencimento, objetificando a vida e, principalmente, a natureza.

Segundo Moreira (2016), a geografia do trabalho seria um produto da troca metabólica entre “homem-natureza” através da relação “homem-espaco-natureza”. Tendo em mente que para Marx as condições naturais são abstrações sem as consequências de determinados modos de produção:

Antes de mais nada fica claro que as contradições ecológicas e territoriais devem ser reconduzidas aos mais profundos antagonismos sociais do modo de produção capitalista e que para elas não pode haver superação real a não ser como superação das relações de produção e portanto de toda a organização social e territorial do capitalismo que com a objetividade implacável de uma monstruosa segunda natureza contradiz tanto a natureza quanto o homem. (QUAINI, 2002, p. 134)

Para a Geografia do Trabalho, a produção social do espaço faz parte dessa troca metabólica em que a práxis é estabelecida a partir da relação sociedade-natureza e teoria-prática. A(o) professor(a) B compreende a importância da geografia do trabalho para formação dos estudantes estando presentes essas relações nos materiais didáticos da instituição como relatado abaixo:

É o pano de fundo da estrutura de grande parte do material didático de Geografia da EPSJV. Seria o fundamento da relação homem-natureza mediada pelo trabalho. A partir do trabalho o ser humano transforma a natureza para atender suas necessidades, e transformada a natureza, transforma seu espaço geográfico e constrói seu espaço geográfico.

Enquanto a(o) professor(a) A exemplificou as articulações para construção de uma Geografia do Trabalho, tendo como referência a vivência dos estudantes.

Procuo trabalhar muito com a vivência dos próprios alunos. Quando eu trago para discussão, por exemplo, a discussão sobre o conteúdo de população (...) A gente entrou na discussão sobre a taxa de fecundidade, a gente discutiu o papel da mulher

no mercado de trabalho, problematizando quem era a mulher na época pós-teoria malthusiana? Lembrando que as turmas majoritariamente são compostas por mulheres. E aí pergunto: Quem aqui quer ter filho? Aí uma meia dúzia levanta mão. Têm turmas que ninguém levantou a mão nem os rapazes e nem as moças levantam as mãos.

O exemplo da(o) professor(a) A denota a aproximação da prática docente e os conteúdos da disciplina de Geografia, problematizando algumas questões transdisciplinares, quanto a questão sobre o gênero, exemplificando alguns diálogos sobre a aula de População: “- *Professor(a) eu quero estudar e trabalhar, não quero ter filho*” ou “*professor(a) eu cresci sem pai, minha mãe foi pai e mãe, meu pai nunca ajudou com nada e minha mãe sempre teve que trabalhar muito para me criar*”. A(o) professor(a) termina a discussão referente a categoria trabalho em suas aulas exemplificando outra experiência em sua prática docente:

Na semana passada inclusive eu participei de uma banca, em que a menina trouxe isso à tona, era um trabalho de qualificação. A menina traz o debate de empreendedorismo na favela e precarização do trabalho, ela conta a partir da vivência dela. Ela contou: ‘-*Olha quando começou a pandemia, meu pai morreu de covid e a minha mãe nunca tinha trabalho e, o que a gente sabe fazer? Vamos fazer doce para vender*’ Assim começou a vender na porta de casa e hoje têm uma lojinha na comunidade... São essas oportunidades buscando a partir da vivência do aluno, porque se não fica assim muito formatado, olha o “trabalho é isso” e “o conceito de trabalho é esse”. Eu vejo meus colegas de pelo menos das ciências humanas fazendo isso, a gente tenta trazer essas discussões partindo da vivência do aluno.

Assim, o ensino de geografia deve se comprometer com a formação de estudantes que serão críticos de sua época e compreendam as práticas espaciais em disputa na sociedade burguesa. Ademais, há um destaque na citação acima sobre a participação da(o) docente na banca de qualificação de uma estudante, tendo em vista que no ano de conclusão do Ensino Médio os estudantes da EPSJV produzem uma monografia acerca de temáticas que relacionam a perspectiva de trabalho e saúde²¹. A(o) professor(a) B trouxe o mesmo exemplo para discussão:

Eu estou orientando uma aluna da Maré no Parque União, sobretudo na pandemia ela precisou se tornar uma “empreendedora”. Ela usava esses app de Ifood para fazer o negócio dela, então ela está fazendo uma monografia sobre essa temática discutindo a questão do desemprego estrutural. O pano de fundo do trabalho dela é pensar esse “empreendedorismo gastronômico” em territórios populares, certamente ela está colocando a experiência de vida dela. Esses dilemas dos jovens como objeto de reflexão dela nessa monografia.

²¹ A definição de saúde defendida pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio seria a definição da Organização Mundial de Saúde, a qual entende saúde como: bem-estar físico, mental e social e não apenas ausência de doenças.

Esse destaque da instituição ao trabalho por ser uma “escola politécnica” tende a maior aproximação entre a Geografia e trabalho, tornando relevante a assimilação da perspectiva de produção social do espaço no ensino de Geografia para criar possibilidade para compreensão da sociedade capitalista a partir do objeto da Geografia, o espaço geográfico integrado à relação sociedade-natureza mediada pelo trabalho, tendo em mente que esse espaço pode ser concebido enquanto produto relacionado aos modos de produção. Como retratado pelo(a) professor(a) B:

O uso dessas categorias ou conceitos da Geografia: espaço, paisagem e território depende muito da abordagem e do ponto de partida ou da ênfase que você vai dar numa determinada discussão em Geografia. Vão ter momentos que a abordagem a partir da paisagem vai ser a transformação da paisagem a partir do trabalho humano. Ou uma análise e apreciação da paisagem você consegue ter um ponto de partida para uma determinada discussão, numa determinada sequência didática. Em outras temáticas o conceito territorial é mais adequado para tratar relações de poder, conflitos, essa variação do uso. Certamente falar sobre a transformação do mundo do trabalho contemporâneo, o processo de industrialização: fordismo e pós-fordismo são conhecimentos que certamente estão diretamente vinculados à formação politécnica no seu entendimento do mundo trabalho, isso se faz presente nas aulas e a gente tenta trazer para essa formação politécnica.

Faz-se importante o auxílio ao estudante para formação de um sujeito que conhecerá as relações de continuidades e ruptura das marcas espaciais da sociedade em relação à natureza. Sabendo que a “espacialidade diferencial” (LACOSTE, 2012) explica a relação entre a sociedade e o espaço, a partir de múltiplas percepções e dificuldades de análises dos fenômenos geográficos. Dado que, o discurso hegemônico da globalização neoliberal reflete a criação de espaços pelas relações de mercado, assim como, a reformulação de espaços para o atendimento da lógica do mercado e a valorização do trabalho precário.

3.4 Elementos para o currículo de geografia do ensino médio na perspectiva da relação entre trabalho e Ensino de Geografia

Couto (2017) defende a compreensão da geografia como “ciência das práticas e dos saberes espaciais” (Moreira, 2017), esse movimento incorpora a Geografia como um saber de diferentes práticas sociais na relação sociedade-natureza/homem-meio. Esse movimento destacado pela citação é base da proposta de novo modelo de organização de programas e

currículos de Geografia para escola básica, fundamentado na relação dialética prática espacial-saber espacial-conhecimento geográfico, e:

No movimento entre a paisagem, o território e o espaço, propõe-se tornar o mundo em concreto-pensado. Inspirado em Pierre George (Os métodos da geografia), Moreira (2007) propõe o caminho que vai do visível ao invisível, e do invisível ao visível. No primeiro caso, parte-se da indagação dos arranjos da paisagem, passando por sua análise em termos de recortes de domínio (territórios), para chegar ao espaço enquanto conteúdo de organização da sociedade. (COUTO, 2017, p.16)

Couto (2017, p. 20) propõe, no novo modelo de organização de programas e currículos de Geografia, fases e categorias empíricas através de conceitos de Moreira (2014) e Lacoste (2012). Posteriormente o autor divide em épocas e arranjos espaciais específicos, por exemplo, na contemporaneidade seria a terceira fase, a época da “ciberfabril da terceira revolução industrial” inserida no arranjo espacial de “desterritorialização e dissolução do poder espacial da indústria, da polaridade do serviço e da finança rentista, da informação como matéria-prima e da sociedade em rede” (COUTO, 2017, p.20)

No tocante ao Ensino Médio, Couto (2017) propõe que nessa etapa escolar o currículo contemple as três épocas de reestruturação espacial da sociedade burguesa: a primeira: “a fabril da primeira revolução industrial”, a segunda: “a fabril da segunda revolução industrial” e a terceira: “cibernética da terceira revolução industrial” a partir da articulação entre escalas nacionais-regionais. A distribuição de conteúdo para o ensino fundamental estava relacionada a outras categorias, todavia, o princípio de articulação entre as escalas também estava presente como também pela metodologia da articulação das práticas/saberes espaciais dos estudantes.

Esse exemplo de construção de novo modelo de currículo de Couto (2017) foi uma inspiração na construção da proposta de apontar elementos do currículo do Ensino Médio com aproximação a politecnicidade e o ensino de Geografia, a partir de Moreira (2014) e das contradições ecológicas-territoriais de Quaini (2002).

A aproximação da Geografia do Trabalho no Ensino Médio contribui para o maior entendimento dos modos de produção indissociáveis a natureza. Segundo Moreira (2019), o modo de produção relaciona-se mutuamente com o ecossistema intermediado pela produção, tendo o último nível o ciclo da relação modo de produção-sociedade compreendendo o trabalho como o elo de articulação entre sociedade e natureza, pois integra tanto o ecossistema como também o modo de produção transformando a história da natureza a história da sociedade (MOREIRA, 2019).

Moreira (2019) compara essa articulação do trabalho e sua troca metabólica entre natureza-sociedade como uma torre a partir da leitura da dialética da natureza do

geomorfólogo francês marxista Jean Tricart (1920-2003), tendo em mente que na torre tudo que está abaixo e tudo que está acima do ecossistema (enquanto categoria de mediação sociedade-natureza) completa a totalidade homem-meio.

A outra metáfora de Moreira (2019) seria o “palimpsesto” associada a “teoria de refúgios” do geógrafo Aziz Ab’Saber (1924-2012), a qual compreende a paisagem do passado estando presente resíduos ou relacionada a totalidade homem-meio do presente. O autor exemplifica que no plioleustoceno, época em que ocorreu a última glaciação, a morfologia da paisagem brasileira era diferente da atual: “Quando, então, o prisma atual da torre, do ciclo do ecótopo local ao ciclo do ecossistema e do ciclo do ecossistema ao ciclo da sociedade, se conjuga e a unidade se forma e se completa”, esse ciclo da sociedade destacado por Moreira (2019, p.29) é conjugado a partir da evolução dos grupos humanos coletores e sua expansão modificando a paisagem de coabitação entre passado e presente no holoceno.

Com uma citação de Viadana (2002 apud MOREIRA, 2019, p.30), o autor retrata o movimento de retorno das paisagens anteriores e a biocenose proporcionando a biodiversidade da atualidade: “O ambiente quente e úmido do trópico e subtropical então se restabelece e as paisagens alteradas retornam às anteriores extensões territoriais e se formam as biocenoses com a biodiversidade de hoje”.

Moreira (2019) encerra sua explicação sobre palimpsesto destacando a coabitação de paisagens e totalidade homem-meio carregada nessas paleopaisagens brasileiras que apresentaram a dominação colonial como principal ruptura dessa relação homem-meio. A analogia do “palimpsesto” é compreendida quando se recorre ao dicionário e identifica que palimpsesto é “papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro”.

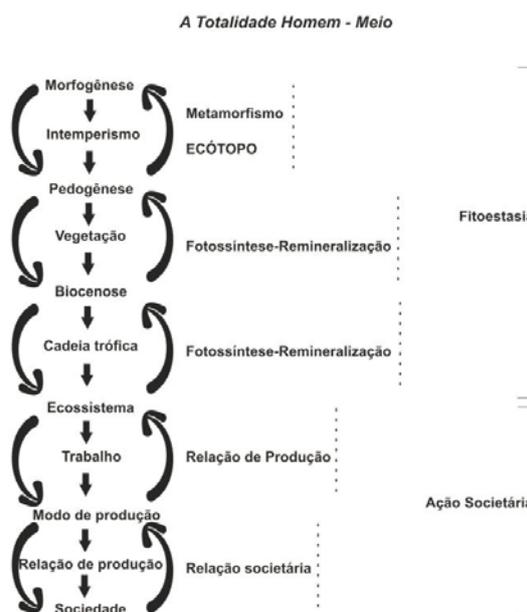
Com isso, faz-se entender que a existência do recuo de domínios do passado e seus redutos formam uma paisagem de coabitação de tempos distintos, mas também de diferentes modos de produções atreladas a específicas concepções de trabalho inseridas na formação espacial brasileira.

A outra analogia trazida por Moreira (2019) seria a expropriação, entendendo que a separação do trabalhador dos meios de produção está relacionada a expropriação do homem na tendência a ruptura com a comunidade natural. O autor identifica duas formas da estrutura ecológico-territorial, a primeira estaria relacionada ao pertencimento entre homem e natureza e a segunda seria a ruptura entre a sociedade e a natureza, sendo "o homem expropriado da natureza e a natureza expropriada do homem".

Essa natureza expropriada se torna uma segunda natureza regulada pelo sistema capitalista causando o estranhamento entre as condições de reprodução da humanidade e o

trabalho. Para Moreira (2019) a expropriação ligada ao metabolismo do capitalismo altera a natureza, mas também a sociedade vivenciando uma metamorfose associada a técnica e divisão do trabalho ajustando-se a cada relação de sociabilidade à cada formação espacial específica.

Figura 3 - Esquema totalidade do Homem-Meio



Fonte: Moreira (2012)

Moreira (2019) explica que cada nível de estrutura está ligado às categorias a partir do elo de ligação que articula as camadas superiores e inferiores da totalidade. A partir do terceiro nível no ecossistema aparece o trabalho que ao unir-se ao modo de produção, relação de produção e sociedade altera as outras camadas, ou seja, a relação homem-meio para o autor está articulada à sobreposição desses níveis.

Os dois estágios do primeiro momento – o natural-natural e o natural-social – são regidos pelo valor de uso. O segundo momento – social-natural –, momento de mudança do real e da percepção, é regido pelo valor de troca. Nos dois estados do primeiro momento, a natureza é condição de produção dos meios da reprodução do homem, no estado natural-natural, literalmente, por meio da cadeia trófica, no estado natural-social por esta mediada pelo trabalho comunitário. No segundo momento, a natureza é uma entre outras condições, enquadradas na cadeia da intermediação do mercado. (MOREIRA, 2019, p. 31)

A análise do segundo momento nomeado o estágio da “ação societária” deve ser feito em relação ao primeiro momento, dado que a Geografia está presente nesse movimento,

entendendo que o “trabalho” é uma categoria que está relacionada a outras categorias geográficas historicamente analisadas de uma forma isolada.

Embora para Moreira (2016) o espaço²² seja a categoria mais ampla da Geografia, ele se vale da compreensão de Quaini (2002), para quem a totalidade da estrutura ecológico-territorial seria a totalidade homem-meio a partir da categoria de território. Moreira (2019) entende a estrutura ecológica-territorial do capitalismo, como ruptura da totalidade homem-meio. Em contrapartida, os modos de produção anteriores ao capitalismo mesmo com suas contradições carregavam uma estrutura ecológico-territorial mais organicamente integrada.

Essa ruptura é formada a partir da expropriação, termo anterior destacado, percebendo que: “a expropriação-separação homem-natureza é a expropriação-separação do homem e da terra. Relação de que por decorrência resultam a separação homem-meio, a separação cidade-campo e a separação da divisão territorial” (MOREIRA, 2019, p. 34).

O arranjo espacial seria a totalidade homem-meio a partir das relações ecológicas e societárias na dimensão do território. Sendo assim, Moreira (2019) compreende o arranjo espacial capitalista como marca da falha metabólica das relações ecológicas-territoriais em ruptura. O arranjo é o momento em que Moreira (2019) se aproxima de QUAINI (2002) e sua análise sobre às contradições ecológicas do capitalismo.

A base do pensamento de Quaini(2002), em suas pesquisas, está em Marx, nos conceitos de “sociedades naturais” e “sociedades históricas”. Sendo assim, o autor entende que a acumulação primitiva do capital foi o momento de rompimento das sociedades naturais e instituindo uma história universal atrelada ao mercado. Segundo Quaini (2002) com a criação do mercado mundial há a ampliação da circulação como os meios de transporte e comunicação diferentemente dos antigos modos de produção.

Uma das maiores contradições do capitalismo, para Quaini (2002), seria a universalidade do capital, a qual a própria estrutura do capital se contradiz ao se pensar a riqueza como um processo universal, tendo em mente que para produção de riqueza no sistema capitalista, faz-se necessário a alienação do indivíduo que irá produzir essa riqueza.

Em consonância, Quaini (2002) destaca que somente com o apogeu do modo de produção capitalista a natureza deixa de ser reconhecida por sua força em si e tende a ser subordinada às necessidades de consumo entendendo a natureza não como parte de si, mas sim como recurso. O autor esclarece que há diferentes contradições do capital, todavia será

²² Ou o arranjo espacial ou a formação espacial.

colocada em ênfase somente às de caráter de nível ecológico relacionadas à relação entre homem e natureza inseridas na organização territorial do capitalismo.

Para Quaini (1979, p.131), as contradições da natureza-território devem ser relacionadas as contradições da sociedade-força de trabalho, dando exemplo da concentração urbana no século XVIII na Europa que alterou “o intercâmbio orgânico entre homem e natureza (estabelecido nas sociedades precedentes) (...). Apoiado em Marx o autor compreende a ruptura do vínculo sociedade-natureza diretamente relacionada a concentração urbana e a expropriação da população do campo e da terra.

Antes de mais nada fica claro que as contradições ecológicas e territoriais devem ser reconduzidas aos mais profundos antagonismos sociais do modo de produção capitalista e que para elas não pode haver superação real a não ser como superação das relações de produção e portanto de toda a organização social e territorial do capitalismo que com a objetividade implacável de uma monstruosa segunda natureza contradiz tanto a natureza quanto o homem. (QUAINI,1979, p. 134)

Sendo assim, as contradições ecológicas-territoriais do capital não serão superadas sem a superação das contradições da força de trabalho e das relações de produções no sistema capitalista. Quaini (2002) apoiado em Marx, retrata a importância de compreender que a determinação das condições econômicas está relacionada a apropriação da exploração do objeto natural tanto no campo quanto no ambiente urbano.

Para Moreira (2019, p.203), o conceito de formação espacial presente nos textos de Santos (1978) possui o enfoque sociedade-espço, ou seja, o trabalho seria um “ato de produção recíproco da sociedade e do espaço” atrelado a totalidade da vida social. Essa compreensão ultrapassa a tradição geográfica de analisar a categoria trabalho como especificamente como emprego e mão de obra atrelado a economia.

A compreensão das formações espaciais articula o modo de produção de cada momento e país ao trabalho numa estrutura produtiva e técnica. Segundo Santos (1978, p.14) os processos que formam o modo de produção (circulação, distribuição, consumo) são históricos e “espacialmente determinados num momento de conjunto, e isto através de uma formação social”. Por isso, a formação agroindustrial rentista é um dos elementos para compreender o currículo de Geografia no Ensino Médio. Ademais, Harvey (2004) aponta que a acumulação por espoliação encontra seu auge no momento contemporâneo, ou seja, na formação agroindustrial rentista, por isso ambos são elementos importante para compreensão do mundo do trabalho no Brasil e no mundo.

Relacionados aos princípios da politecnia, segue abaixo esquema de associação entre as teses de Moreira (2019), Quaini (2002) Harvey (2004) e Couto (2017) visando a construção dos principais elementos para o currículo de Geografia do Ensino Médio, os quais estão:

Quadro 5 – Trabalho e ensino de Geografia: elementos para o currículo de Geografia no Ensino Médio

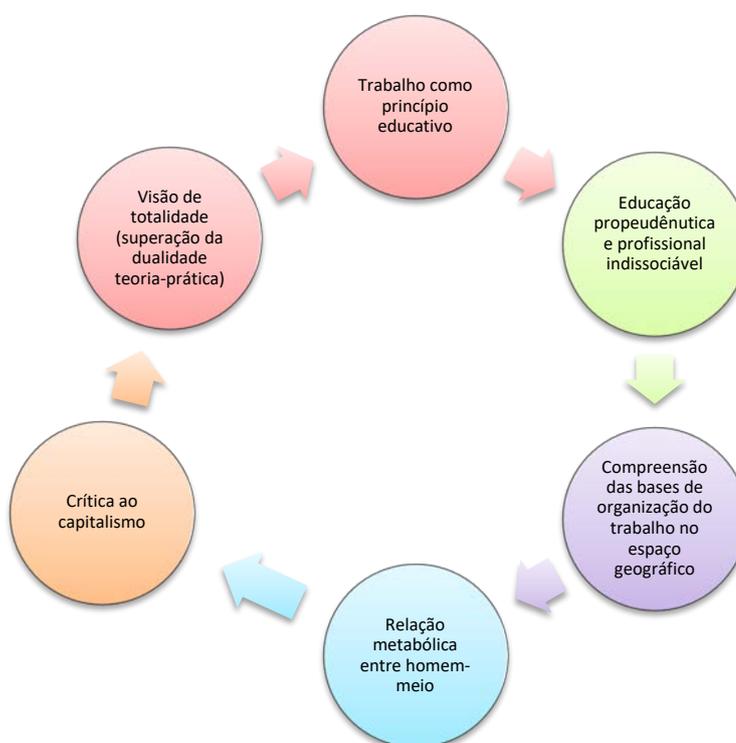
Elementos para o currículo de geografia do ensino médio na perspectiva da relação entre trabalho e Ensino de Geografia			
FORMAÇÃO ESPACIAL BRASILEIRA:	Trabalho como elo de articulação entre sociedade-natureza;	Contradições ecológicas territoriais relacionadas às contradições da sociedade e força de trabalho	TRÊS ÉPOCAS DE REESTRUTURAÇÃO
	Coabitação de paisagens e totalidade homem-meio no presente (Brasil-Mundo)	Relação entre as condições econômicas e a exploração e apropriação da natureza.	ESPACIAL DA SOCIEDADE
	Expropriação da natureza e do homem	Acumulação primitiva: rompimento das “sociedades naturais”	BURGUESA (MUNDO)
	Acumulação por espoliação	Formação espacial agroindustrial rentista	

Fonte: A autora (2021).

O quadro acima não pode ser analisado isolado aos princípios da politecnia (figura 4, p. 133), tendo em mente que esses princípios relacionados aos elementos de relação entre trabalho e Ensino de Geografia é a concretude do pensamento de rompimento a fragmentação. Os principais elementos para o currículo de Geografia do Ensino Médio na perspectiva da relação entre trabalho e Ensino de Geografia são associações importantes para construção de um currículo de Geografia menos fragmentado, por exemplo: há necessidade da discussão sobre “expropriação da natureza” (QUAINI, 2002) no currículo de Geografia do Ensino Médio para se posicionar de uma maneira crítica ao modelo civilizatório capitalista.

Todavia, faz-se necessário o aprofundamento da relação entre expropriação da natureza e a expropriação do próprio homem/mulher pela sua força de trabalho, tendo os princípios da politecnicidade como caminho metodológico: a visão de totalidade (superação da dualidade teoria-prática), relação metabólica entre homem-meio e, por fim, a “compreensão das bases de organização do trabalho no espaço geográfico” são caminhos para defesa de um currículo de Geografia com suas bases epistemológicas e ontológicas existente, mas não fragmentária.

Figura 4 - Princípios da Politecnicidade



Fonte: A autora, 2021.

A partir do cotejamento de leituras e da construção dos subcapítulos referentes a educação politécnica, foram elegidos acima alguns princípios da educação politécnica que poderiam nortear a aproximação entre Geografia e Trabalho.

A finalidade da Geografia do Trabalho no Ensino de Geografia no Ensino Médio é a articulação de categorias segmentadas por diferentes setorizações tendo em mente a crítica do espaço contemporâneo. A contribuição do Ensino de Geografia no Ensino Médio na perspectiva integrada ao processo do trabalho é uma ferramenta para superação da dicotomia histórica entre sociedade/natureza e trabalho manual e intelectual quando se analisa o Ensino de Geografia e o trabalho pelo viés da politecnicidade. Essa formação politécnica ultrapassa a

lógica da formação restritamente profissional, é uma formação geral e científica que permite analisar o trabalho no capitalismo em toda sua complexidade.

Por conseguinte, retornando ao questionamento inicial sobre a existência de arcabouços teóricos para se pensar uma Geografia do Trabalho verifica-se que há elementos para sua existência, todavia, a partir de uma saída teórica pautada na superação da fragmentação da Geografia, visto que o trabalho é desenvolvido entre humanos e a natureza pela produção e controle da natureza para sua transformação em valores de uso e troca no espaço geográfico.

Os conceitos geográficos e as temáticas abordadas no Ensino de Geografia possibilitam elementos para o currículo de Ensino Médio politécnico com aprofundamento na crítica da produção do espaço geográfico brasileiro e mundial. Segundo o relato dos docentes da Joaquim Venâncio a aproximação da perspectiva da politecnicidade no Ensino de Geografia é realizada com maior eficácia na prática docente do que pelo documento do currículo, o qual necessita de atualização para buscar a compatibilidade entre a teoria e a prática, movimento necessário para superação de dicotomias históricas na Geografia e no Ensino Médio brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação espacial brasileira em seus diferentes momentos está relacionado a rupturas e permanências de grupos hegemônicos e arranjos espaciais específicos. Dentre essas permanências foi verificado a presença de setores do capitalismo agroindustrial brasileiro na disputa pela educação de Ensino Médio. Desde a formação espacial agroindustrial-cafeeira com a não equiparação de diplomas entre ensino propedêutico e profissionais nas Leis Orgânicas da década de 1940, para atendimento do setor industrial ao apoio de grupos de representantes do capitalismo financeiro brasileiro, até a atual reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

As reformas nas instituições escolares do Ensino Médio brasileiro acontecem para o atendimento das necessidades do mundo do trabalho no século XXI, o qual vive um aumento das forças produtivas devido a potencialidades tecnológicas, embora criando o processo de desemprego estrutural e não garantindo a reprodução social dos seus trabalhadores, mas perpetuando a dominação e o controle das classes.

A dualidade do Ensino Médio brasileiro acompanhou às ideias pedagógicas hegemônicas brasileiras em governos autoritários e progressistas em diferentes formações espaciais. No primeiro capítulo foi analisado marcos legais que reforçaram a compreensão de propostas curriculares voltadas a perpetuação da dissociação entre teoria e prática, tais como: a profissionalização compulsória (Lei 5.692/1971), o decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 e a Reforma do ensino médio atual (Lei 13.415/2017).

Os problemas referentes ao Ensino Médio caminham para além da contemporânea Reforma do Ensino Médio, tendo em vista que a superação da dualidade histórica dessa etapa escolar não será realizada inserida no sistema capitalista (RODRIGUES, 2005), já que o cerne da dualidade histórica está localizado dentro da exigência para uma sociedade de classes.

Quanto a trajetória do Ensino de Geografia inserido nas formações espaciais brasileiras foi verificada a tentativa de perda do objeto da Geografia juntamente com sua característica generalista a partir do processo de inserção de outras disciplinas dentro da Geografia pulverizando o espaço e restringido o objeto geográfico em diferentes reformas da educação secundária brasileira. Contudo, a interdisciplinaridade pode levar à problemas metodológicos nas ciências, tendo a Geografia vivenciado essa questão com um empobrecimento conceitual por processos multidisciplinares travestidos de interdisciplinaridade.

Contudo, um dos maiores exemplos sobre as principais consequências da fragmentação do objeto de estudo da Geografia esteve presente na geografia estadunidense pautada no pragmatismo. Assim “à medida que a geografia se tornava mais utilitária, tornava-se também menos explicativa” (SANTOS, 2012, p. 118).

O segundo capítulo constituiu em analisar as implicações da ofensiva neoliberal para o Ensino de Geografia nas políticas educacionais do Ensino Médio dentro do período de formação espacial agroindustrial-rentista destacando os principais grupos e projetos que construíram e disputaram a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, foi analisado a participação de instituições multilaterais respaldadas no discurso de “globalização como fábula” (SANTOS, 2001) e pela pedagogia das competências através da análise de dois documentos promovidos pelo Banco Mundial.

Esses documentos possibilitaram compreender a relação do Banco Mundial com as reformas do Ensino Médio em países de capitalismo periférico tal como o Brasil. Ademais, nos documentos há uma predominância de conceitos ligados a pedagogia das competências e a defesa ao crescimento das instituições privadas e sem fins lucrativos na educação.

Desse modo, as orientações curriculares nas últimas décadas respaldadas em organismos internacionais vêm construindo o papel de educar os estudantes a partir de competências para atendimento das demandas do capitalismo rentista mundial e da burguesia agroindustrial brasileira. Além disso, a organização da divisão do capitalismo atual promove uma alocação de determinados sujeitos em tarefas específicas com salários subalternizados de acordo com seu gênero, raça e classe.

A presença da Geografia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio acompanha a mudança de ciências que fizeram parte de um ensino que era focalizado nas disciplinas centradas em conhecimentos teórico-metodológicos específicos sendo substituído por competências e eletivas que geram para formação de um estudante flexível.

Por esse motivo, a dissertação levanta a importância em ressaltar a compreensão de uma concepção teórico-metodológico da Geografia na BNCC do Ensino Médio com conteúdo e métodos da Geografia alinhados à área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, tendo em mente que os fundamentos epistemológicos da ciência geográfica foram negligenciados no documento. Ademais, a interdisciplinaridade pode levar à problemas metodológicos nas ciências, tendo a Geografia vivenciado essa questão em sua inserção no núcleo-comum de Estudos Sociais na década de 1970 com a Lei 5.692/71.

A importância do destaque aos nomes dos grupos e sujeitos atrelados ao capitalismo agroindustrial e financeiro que apoiaram a consolidação da Base Nacional Comum Curricular

está relacionada ao alinhamento do Estado com grandes acionistas de empresas que direcionam investimentos para aplicação de reformas educacionais evidenciando a negação de demandas históricas sobre o Ensino Médio, tal como a educação politécnica nesta etapa e a superação da dualidade histórica dessa etapa escolar.

A aproximação entre a Geografia do Trabalho e o Ensino de Geografia foi consolidado no terceiro capítulo com base nas entrevistas realizadas com os professores de Geografia da Escola Politécnica Joaquim Venâncio. Um dos principais resultados da análise das entrevistas, pensando na aproximação entre a Geografia do Trabalho numa escola politécnica com o Ensino de Geografia, foi a necessidade de superar o olhar fragmentado sobre a relação sociedade-natureza na separação entre conteúdos de Geografia Física e Humana.

Portanto, os professores compreenderam a fragmentação da ciência geográfica como dilema para articulação e compatibilização das contradições do capitalismo na produção social do espaço. Todavia, os docentes buscam em suas práticas em sala de aula não fragmentar essa relação sociedade-natura, embora percebam que os documentos de Geografia ainda possuem uma visão um pouco mais fragmentada do que na prática.

Não obstante, a experiência da escola politécnica Joaquim Venâncio e as experiências dos pioneiros da educação socialista ressaltam a importância do trabalho como princípio educativo para aproximação entre teoria e prática e superação da ideia da “hegemonia e dominação” (KUENZER, 2007) do trabalho intelectual sobre o manual.

As categorias da Geografia pelo olhar do marxismo realizado por Quaini (2002) e Moreira (2016) desde sua forma primitiva à ampliada ou a partir da formação espacial brasileira são um caminho para aproximação da Geografia do Trabalho com o Ensino de Geografia, todavia as categorias da teoria marxista não irão definir a Geografia do Trabalho, mas sim o diálogo com a ciência geográfica. Concordando com Moreira (2016) a geografia do trabalho seria um produto da troca metabólica entre “homem-natureza” através da relação “homem-espaço-natureza”.

Portanto, o maior desafio está ligado a transposição dessas discussões para a sala de aula no Ensino de Geografia, tendo em mente que o papel do ensino de geografia na atual conjuntura é de comprometimento com a formação de estudantes que serão críticos de sua época e compreendam as práticas espaciais em disputa na sociedade burguesa. Desta forma, os conceitos geográficos e as temáticas abordadas no Ensino de Geografia, separados da crítica ao capitalismo, não contribuirão na superação de dualidades históricas no espaço escolar, com destaque às questões do Ensino Médio.

A compreensão dos modos de produção indissociáveis a natureza é um dos horizontes para aproximação da Geografia do Trabalho no Ensino Médio, tendo em mente que as contradições ecológicas-territoriais do capital não serão superadas separadas das contradições sobre a força de trabalho nas relações de produções no sistema capitalista. Desta forma a compreensão da formação espacial agroindustrial rentista é um dos elementos para compreender o currículo de Geografia no Ensino Médio na união da compreensão das contradições ecológicas-territoriais marcadas nessa formação espacial e às relações de trabalho da contemporaneidade.

Foi considerado como os principais elementos para a Geografia do Ensino Médio na perspectiva da relação entre trabalho e Ensino de Geografia, a busca por um currículo não fragmentado, sendo necessária a discussão sobre “expropriação da natureza” (QUAINI, 2002), visando o posicionamento crítico do estudante, tendo os princípios da politecnicidade como caminho metodológico e a compreensão das bases de organização do trabalho no espaço geográfico como defesa de um currículo de Geografia com suas bases epistemológicas e ontológicas.

Portanto, há necessidade de maior diálogo entre teoria e prática para efetividade da Geografia do Trabalho, haja vista que mesmo numa escola politécnica de Ensino Médio a qual possui experiência na abordagem dos conceitos geográficos e temáticas do Ensino de Geografia sob o viés da politecnicidade há dificuldades no movimento entre teoria e prática.

A importância desse trabalho está relacionada a aproximação entre o Ensino de Geografia com temáticas pouco abordadas nos trabalhos acadêmicos da ciência geográfica, tais como: a educação do ensino Médio e a politecnicidade como ferramenta de superação de problemas históricos na educação secundária brasileira. A dissertação teve como inquietação inicial a Lei 13.415/2017 a Reforma do Ensino Médio e a compreensão dessa reforma atrelada a formação espacial agroindustrial-rentista é uma forma de contribuição para os debates para seu processo de implementação.

Os resultados da pesquisa possibilitam abrir caminho para aproximação do Ensino Médio politécnico como superação da proposta da Reforma do Ensino Médio atual, a qual não valoriza o conhecimento historicamente produzido da ciência geográfica e seus objetivos não estão relacionadas a superação da dualidade histórica da última etapa da escola básica. Ademais, foi verificado que a atual reforma reforça a dualidade entre educação propedêutica e profissional. E mesmo a educação propedêutica é minimizada e fragmentada.

A dissertação enfrentou alguns dilemas no decorrer do seu desenvolvimento, sendo o primeiro a restrita bibliografia sobre o Ensino Médio e a Geografia, como também o prazo

para implementação da reforma do Ensino Médio, já que no início da pesquisa a rede estadual do Rio de Janeiro não tinha iniciado o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio. Além disso, a conjuntura pandêmica e todos seus reflexos sociais e psicológicos foram um limite para pesquisa.

Sendo assim, defendemos a necessidade de trabalhos que contribuam com a aproximação entre o Ensino de Geografia e Trabalho no contexto da formação espacial agroindustrial rentista para superação e anulação da Reforma do Ensino Médio da atualidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; *A Reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?* Rio de Janeiro, 2007. 185p. Tese de doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão – o novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo, 2018. 328p.

BANCO MUNDIAL. *La Educación en América Latina y el Caribe*. Washington, 1999.

_____. *Program for results information document*. Washington, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BASTOS, Maria Helena. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, [s. l.], ano maio-agosto 2016, v. 15, ed. 2, 2016. DOI 10.14393/che-v15n2-2016-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556/18747>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOMFIM, Alexandre Maia. Há 21 anos educação e trabalho transformou-se em “trabalho e educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. *Trabalho & Educação* (UFMG), v. 17, p. 115-128, 2008.

BURNIER, Suzana L. Em busca de uma aproximação entre os processos formativos e as culturas dos trabalhadores. *Teias (Rio de Janeiro)*, Rio de Janeiro, UERJ, v. I, n.8, p. 1-15, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018b.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Documento homologado pela Portaria n.º 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017b.

_____. Medida Provisória n.º 746/2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei n.º 9.394, a Lei n.º 11.494/2007 e dá outras providências. Brasília, 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 02/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional. *Resolução n.º 59, de 11 de novembro de 2009*. Fixa obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF, 2009.

_____. *Lei. 11.741 de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a.

_____. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

_____. Parecer no 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documento no 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 25.jan.2021.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 25.jan.2021

CARREIRA, D. e PINTO, J.M.R. *Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-180.

CAVALCANTI, Lana de Souza Cavalcanti. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2016.

CINTRA, André; MARQUES, Raísa. *UBES - uma rebeldia conseqüente: A história do movimento estudantil secundarista do Brasil*. Projeto Memória do Movimento Estudantil, 2009.

COUTO, Marcos. A Geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 13, n. 2, p. 5-25, 17 dez. 2017. UERJ. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. Ensinar geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, Ana Claudia, ANTUNES, Charles da França & SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Ensino de Geografia – produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Editora Consequência/FAPERJ, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio/ago. 2000a, p.89-107.

ENGELS, Frederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 13-29.

FONSECA, James. *O ensino de Geografia no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1956. 161 p.

FONSECA, Ricardo Lopes. O MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: contribuições para a pesquisa qualitativa em ensino de geografia. *Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, [S.L.], v. 7, n. 20, p. 2-16, 14 out. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação: UNICAMP, 1994.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências **sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.

_____. Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo Brasileiro*, n. 105, p. 131-148, 1991B.

_____. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *Educação e Realidade*, 14(1):17-26, jan.-jun., 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: INEP, 2006.

GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, 2007.

GUSMÃO, JOANA. *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*, dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010 .

HARVEY, DAVID. *17 contradições e o fim do capitalismo*; tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2016.

_____. *O Neoliberalismo: história e implicações*. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo*. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

_____. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.752-769. ISSN 0100-1574.

KRUPSKAYA, N.K. *A construção da pedagogia socialista: (Escritos selecionados)*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344 p.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ.Soc.*; Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 jun.2021.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ.Soc.*; Campinas, vol.28, n.100, p.1153-1178, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 1 jun. 2021

_____. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1991.

_____. O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 21-28, 1989.

_____. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*.19.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LEFEBVRE, Henri. *Espaço e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LEHER, Roberto. *Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999. *Anais*. Caxambu:ANPED, 1999.

LOPES, A. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

MACHADO, Lucília. Politécnica, Escola unitária e trabalho: lições do passado e do presente. *Trabalho necessário*, Niterói, ano 13, nº 20, p.234-251, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso: 01 jun.2021.

_____. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. 3ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

_____. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas, SP : Editora Alínea, 2007.

_____. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANDEVILLE, Bernard. *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidade pública*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2008. 312 p.

MARTINS, Erika. M. *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 1.ed. [1859]. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MELO, Adrianly de Á; VLACH, V; SAMPAIO, A.C.F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianlyMelo_VaniaRubia.pdf. Acesso em: 4.abr.2021

MOREIRA, Ruy. *A formação espacial brasileira: Contribuição crítica aos fundamentos da Geografia do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Consequências, 2020.

MOREIRA, Ruy. *Mudar para manter exatamente igual - os ciclos espaciais de acumulação. O espaço total. Formação do espaço agrário*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

_____. *Sociedade e espaço geográfico no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2019.

_____. *A Geografia do espaço-mundo: conflitos e superações no espaço do capital*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

_____. *O discurso do avesso*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias*. Vol. 1. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. Vol. 2. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras*. Vol. 3. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Marxismo e geografia: a geograficidade e o diálogo das ontologias*. *GEOgraphia*, Niterói, v. 6, n. 11, p. 21-37, 2004.

NUNES, Clarice. *Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, 183p.

_____. *O Ensino Médio: diretrizes curriculares nacionais*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OSLENDER, Ulrich. *Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una 'especialidad de resistencia'*. *Scripta Nova*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona, vol. VI, núm. 115, 1 de junio de 2002.

PEREIRA, Diamantino. "Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos?" *Caderno Prudentino de Geografia* (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

PAULA, Flávia Maria de Assis. *Juventude e cidades: uma leitura espacial*. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (org.). *Os jovens e suas espacialidades*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. p. 21-44.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual*. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PINHEIRO, C. M. *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Princípio de gestão democrática na constituição federal de 1988*. Dissertação de Mestrado, UNESP: Marília, 2015.

PISTRAK, M. Moisey. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.

TATHAM, G. (1959). *A geografia no século dezenove*. Rio de Janeiro: IBGE, Boletim Geográfico; n 150, ano XVII, maio-junho;

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. SP: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf> Acesso em: 23.fev.2021.

TRICART, Jean. *Ecodinâmica*. Rio de Janeiro: SUPREN/IBGE, 1997.

QUAINI, Massimo. *Marxismo e Geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

QUEIROZ, Felipe. Crise política no governo Dilma Rousseff: uma análise a partir do conflito de classes. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/>. Acesso em: 5 mai.2021.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

_____. Ainda a Educação Politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde: Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 3, ed. 2, p. 259-281, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/i/2005.v3n2/>. Acesso em: 7 jul.2021.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova – da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A natureza do espaço*. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SANTOS, Renato Emerson. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. *Revista Terra Livre*. São Paulo/SP Ano 26, V.1, n. 34 p. 141-160 Jan-Jun./2010.

SAUER, C. O. *A morfologia da paisagem*. In: CORRÊA, R.L., ROSENDAHL, Z. (Orgs.) *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1998.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 12.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde: Debate*. Rio de Janeiro, v. 1, ed. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2021.

_____. *Sobre a Concepção de Politecnicidade*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SCHINEMANN, Claudinéia. *O Movimento Estudantil Secundarista de Guarapuava durante a ditadura civil-militar brasileira*. 2015. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

SHULGIN, N. Viktor. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Alexander Batista. As espacialidades juvenis e a produção do espaço escolar na metrópole. In: CAVALCANTI, Lana; PAULA, Flavia. *Os jovens e suas espacialidades*. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. p. 161-183.

VIADANA, Adler Guilherme. *A teoria dos refúgios florestais aplicada ao estado de São Paulo*. Rio Claro: Edição do Autor, 2002.

VLACH, Vânia. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

_____. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.

VESENTINI, José W. *Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI*. São Paulo: Plêiade, 2009, 161 p.

_____. *O ensino de Geografia no século XXI*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ANEXO A – Roteiro de perguntas

ROTEIRO DE PERGUNTAS
Formação:
Tempo de trabalho:
Brasil
A Geografia em cada momento da formação espacial brasileira teve uma determinada função. Na conjuntura atual atrelada à reprimarização da economia, pós-verdade etc.. Qual seria a função da Geografia?
Ensino Médio
1. Segundo Nunes (2002) o Ensino Médio brasileiro representa “duas faces da mesma moeda” na sua trajetória, já que historicamente o ensino secundário propedêutico/ geral era uma etapa para o Ensino Superior que se destinava às camadas mais abastadas da sociedade, enquanto a formação profissional para o mundo do trabalho se destinava aos filhos da classe popular. Para a autora há uma dualidade histórica no Ensino Médio entre prosseguimento de estudos e mercado de trabalho. Como você compreende a postura da Joaquim Venâncio perante essa dualidade? - A instituição busca romper? Se sim/como? - Como a escola se organiza para atingir os propósitos enunciados em PPP?
2. O setor empresarial está ocupando cada vez mais o espaço no projeto político educacional brasileiro e influenciando modificações nas políticas educacionais principalmente no Ensino Médio. Qual a sua opinião referente a participação do setor empresarial nas políticas educacionais?
3. Sobre a Reforma do Ensino Médio: a) De que maneira ela está relacionada com a dualidade histórica (formação propedêutica X formação profissional) do ensino médio? b) Como você compreende a importância dos livros didáticos do ensino médio do pnd 2021 no processo de implantação da reforma? c) A Joaquim Venâncio promoveu alguma atividade referente a discussão da Reforma com os professores?
Ensino de Geografia
4. Sobre a concepção teórica-metodológica da Geografia do PPP da EPSJV: a) Como você avalia? Concorda, discorda etc. b) Como ela se apresenta em suas aulas?
5. Sobre o currículo de Geografia da EPSJV: a) Sobre os temas/eixos centrais que materializam os propósitos do ensino de geografia indicados no PPP (Temas de cada unidade: problematizações) ? b) Como será adequado/adaptado à Reforma do Ensino Médio? Tendo em mente que a Geografia está presente no currículo através da BNCC-EM compondo a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e não como disciplina isolada/autônoma.
6. O professor Ruy Moreira(2016, p.205) compreende a Geografia do Trabalho como aplicação das categorias da Geografia (paisagem, espaço, território etc..) na relação homem-espaço-natureza. Logo, a aproximação das categorias espaço, paisagem e território são as mediações para a construção de uma geografia do trabalho. a) Como entendem a relação entre o trabalho e o objeto de estudo da Geografia? b) Em sua prática docente como você articula a categoria “trabalho” com os conteúdos e categorias centrais da Geografia?
7. As reestruturações produtivas da 1ª, 2ª e 3ª Revoluções Industriais são indispensáveis à compreensão do processo e das formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, das formas de organização geográfica da sociedade burguesa. a) Como isto está presente no currículo da EPSJV? b) Em sua prática docente como estão associados à discussão sobre a juventude e seus dilemas?

Politecnia
8. O que você entende por politecnia? Qual seria o papel da politecnia numa escola de Ensino Médio?
9. Como os princípios teóricos da politecnia são postos em prática na ESPJV? Tendo em mente que no PPP o objetivo da instituição seria a formação de trabalhadores “para serem dirigentes comprometidos com um projeto de saúde pública ampliado, com o processo de humanização dos serviços de saúde e com a construção de sociedade justa e igualitária”.
10. Os propósitos da Geografia indicados no PPP estão adequados ao projeto de ensino Médio politécnico? Se não o porquê.

ANEXO B - Pergunta sobre Brasil – Docente A

Pergunta sobre Brasil: A Geografia em cada momento da formação espacial brasileira teve uma determinada função. Na conjuntura atual atrelada à “reprimarização” da economia, pós-verdade etc.. Qual seria a função da Geografia?

Docente A: Se considerarmos até o momento antes da inserção da nova Base Nacional Curricular, sim. Essa base é um problema em certa medida. É pensar que a Geografia toma um ar de crítica no sentido do espaço, criticar no sentido de observar, não só de criticar por criticar, mas observar a dinâmica espacial, econômica, socioeconômica e ambiental e está sempre inserindo numa forma crítica. Uma observação/crítica.

Estamos chegando no ponto em que a possibilidade de fazer essa crítica dentro dessas áreas têm sido ameaçadas, pois se a gente pega a BNCC para analisar minimamente percebe que a Geografia se dilui dentro da BNCC, “né”. Eles pegam principalmente o conceito de território e parece que a Geografia só se resume em território.

Penso que a função da Geografia é tentar minimamente, independente do que aconteça, tentar manter essa ação mais crítica. Pensar o espaço, a organização, dinamização de todos seus elementos e sistemas, mas sem perder a possibilidade de fazer a crítica. Crítica no sentido de alterar essas relações, dessa coisa de pegar a Geografia que eu peguei lá no Ensino Fundamental na decoreba, “quem são os afluentes do Rio Amazonas?”, coisa que hoje com um clique o aluno descobre sem precisar te perguntar.

O modelo que a Geografia foi abandonando. Abandonando essa Geografia mais decoreba tradicional trouxe à tona essa geografia mais crítica. Eu acho que ela é muito mais interessante e pertinente, levando em consideração a dinâmica da própria sociedade. A sociedade mudou e mudou muito. Os alunos do Ensino Médio por exemplo de hoje não têm o mesmo comportamento e ações dos alunos do Ensino Médio, “sei lá”, de quando comecei em 2009. Eu acho que a função da Geografia é não perder a capacidade crítica. Eu acho que vai ser um pouco difícil isso. A gente da área tem que lutar para conseguir fazer isso.

Temática: Ensino Médio

1. Segundo Nunes (2002) o Ensino Médio brasileiro representa “duas faces da mesma moeda” na sua trajetória, já que historicamente o ensino secundário propedêutico/ geral era uma etapa para o Ensino Superior que se destinava às camadas mais abastadas da sociedade, enquanto a formação profissional para o mundo do trabalho se destinava aos filhos da classe popular. Para a autora há uma dualidade histórica no Ensino Médio entre prosseguimento de estudos e mercado de trabalho. Como você compreende a postura da Joaquim Venâncio perante essa dualidade? A instituição busca romper? Se sim/como?

Docente A : Então, o que eu percebo a partir do PPP da própria escola. A nossa escola é uma escola que têm uma base que não é segredo para ninguém, que é uma base marxista. Os nossos alunos começam a ter pelo menos dentro da escola uma visão bem ampla sobre essa relação entre burguesia e proletariado, isso é muito discutido na escola. Em nossa grade curricular têm vários elementos que trazem à tona essa discussão. Mas, é uma escola técnica, só que assim, não é uma escola técnica apenas, mas politécnica.

Se a gente for pensar o princípio da politecnia, nós vamos formar trabalhadores, pessoas que sejam capacidades de atuar em determinadas áreas na parte técnica, mas ao mesmo tempo essa pessoa precisa de uma formação ampla e humana. Não é uma formação que seja apenas de ir à escola, aprende parte técnica e ir para sua casa e daqui algum tempo estará formado. A gente prima pela questão da pesquisa por estarmos dentro da FIOCRUZ.

Qual é nosso diferencial? O curso médio/técnico têm 4 anos. Nesses 4 anos têm disciplinas de formação geral e técnica. São três habilitações técnicas: Biotecnologia, Análises Clínicas e Gerência em Saúde. Além de muitos específicos, são cursos que abrem novas possibilidades. Dentro dessa perspectiva do currículo, a escola politécnica tem um currículo muito pensado para formação humana. Infelizmente na pandemia tivemos algumas mudanças momentaneamente, deixamos de praticar algumas coisas por conta do momento pandêmico.

Nossos alunos têm na grade, por exemplo uma cadeira sobre atividades diversas: “O que seria isso?” Qualquer professor da casa, ele sozinho ou em conjunto com outros professores da casa ou convidados pode oferecer atividades que estejam relacionadas com diferentes temas. Por exemplo, vamos fazer um debate sobre feminismo negro, aí você vai reunir pessoas que estejam disponíveis para fazer esse debate.

Geralmente há uma preparação sobre o tema anteriormente, é disponibilizado ao aluno material sobre o tema, e aí vem a questão do aluno. A gente disponibiliza o material contando que eles vão de fato acessar o material e chegar na atividade com essa riqueza de troca.

Há um eixo também na escola que se chama IEP e o eixo política. Dentro desses grandes eixos tudo que é discutido. É discutido de uma forma interdisciplinar. Quando a gente vê o resultado disso? Quando o aluno está entre o 3º e 4º ano ele produz a monografia. Eu entrei e logo fui convidada para uma banca e foi muito bom. É uma banca de Ensino Médio, mas já é uma inserção que os nossos alunos têm dentro dessa perspectiva acadêmica, que eu vejo muito positivo, pois eu tive contato com o que meus alunos têm na faculdade.

Em suma, eu acho que a instituição busca romper essa coisa de “esse ensino da classe trabalhadora e esse para classe média. Muito embora temos alunos de todas as classes. Essa última seleção foi bem mais democratizada, pois foi sorteio e não houve prova. Estamos esperando um público de escolas com menos estruturas e estamos pensando na reestruturação de algumas coisas. De maneira que esses alunos entrem e permaneçam na escola e concluam com excelência. Acho que a instituição busca sim romper tendo horizonte de não formar apenas técnicos, mas tentar trabalhar pelo princípio da politecnia.

2. O setor empresarial está ocupando cada vez mais o espaço no projeto político educacional brasileiro e influenciando modificações nas políticas educacionais principalmente no Ensino Médio. Qual a sua opinião referente a participação do setor empresarial nas políticas educacionais?

Docente A: Bom, na minha visão seria muito interessante que nós tivéssemos escolas públicas de qualidade acessíveis a todos. E a gente sabe que isso não é possível, pois dentro do escopo da escola pública, você tem as municipais, estaduais e federais. Normalmente as federais irão se sobressair muito e as outras acabam em diferentes aspectos deixando várias lacunas.

O setor empresarial vai ocupar essas lacunas. Dentro dos escopos da escola particular, você tem aquelas escolas topo: São Bento, Santo Inácio, Santa Maria, Santo Agostinho que são escolas de excelência. Não é uma crítica, mas são escolas de alto nível. Temos as escolas “colégio-curso” aquela em que o foco principal é treinar o aluno a fazer o

ENEM e têm aquela escola que é para aquela classe que não quer colocar o filho na escola pública, mas também não têm condição de pagar um “Santo Agostinho” da vida.

Acho que eu posso falar um pouco, pois já trabalhei em várias escolas de vários níveis socioeconômicos, por exemplo, a escola que trabalho hoje particular ela é uma escola de referência naquela área das escolas particulares. Eu trabalhei na mesma área numa outra escola em que o foco era um grupo com menor poder aquisitivo. Uma disparidade de estrutura, uma disparidade em torno dos processos. Nessas lacunas chega o setor empresarial. Que chega em forma de plataforma de ensino. Essa escola que eu trabalho que é referência na região tem um sistema utilizado no Brasil inteiro e quando aparece um problema o “time” tenta resolver rapidamente. A plataforma dá um suporte muito bom na parte de tecnologia. A outra escola que trabalhei até o 2º bimestre desse ano tinha um sistema mais genérico, uma grande empresa que dá possibilidade de escolher o pacote que você quer. Essa escola que trabalhei apenas o 1º bimestre desse ano tinha um pacote bem reduzido, o mais reduzido possível.

Dessa maneira quando voltamos a escola de uma maneira híbrida, sendo importante dizer que a gente pratica o ensino híbrido que não é híbrido. Não é o conceito de híbrido. O conceito de híbrido está muito mais ligado à metodologia do que ao formato. Eles chamam de híbrido e a gente continua chamando de híbrido (Risos). Essa escola com a estrutura menor que eu falei, as aulas não eram nem transmitidas ao vivo.

Uma parte em determinado horário nós estávamos em sala de aula com os alunos presencialmente, e no outro em determinado horário era repetida pela plataforma. Não tinha uma transmissão simultânea como a outra escola.

O que eu penso da participação do setor empresarial nesse contexto: Não sei se são políticas educacionais, mas são, políticas educacionais para atender a iniciativa privada. Você terá, você escola ou responsável de alunos, você vai ter o que irá conseguir pagar. Se você pode pagar um sistema “mega” que dá estrutura e te possibilita a fazer um híbrido, “tá” ótimo, agora numa escola mesmo de instituição particular com uma estrutura menor, cujo foco é um público com menor poder aquisitivo você vai ter algumas deficiências. Quais são os interesses dessas empresas? Vender cada vez mais sistemas educacionais, de fato eu acho que esses sistemas engessam muito. A outra escola que trabalhei era com apostila, apostila pronta e eu pensava: É só isso? E era uma escola com aula-aula programada como se fosse possível formatar um planejamento escolar. Hoje é dia 29 de outubro de 2021 o conteúdo é esse! Você tinha que terminar aquele conteúdo conforme estava na apostila.

A outra escola não, desde que você no final da etapa consiga dar conta do que tem que ser feito está tudo bem. Acho que a participação do setor empresarial na educação vem para ajudar, dá suporte na questão tecnológica. Mas, ao mesmo tempo, engessa pedagogicamente o trabalho do professor. Cada vez mais sistemas vão surgir ou os sistemas maiores vão engolir os menores e nesses contextos a escola pública vai perdendo importância. Pois se você tem uma escola que não parou na pandemia ou uma escola pública que parou.

Ao meu vê o intuito do setor empresarial nessas políticas educacionais é de fato ganhar mercado até chegar um ponto que a escola pública, geralmente as municipais mais básicas acabarem, não teremos mais escola municipal, aí dentro do universo particular você terá uma escola bem baratinha com pouca infraestrutura ou outra mais caro.

3. Sobre a Reforma do Ensino Médio:

a) De que maneira ela está relacionada com a dualidade histórica (formação propedêutica X formação profissional) do ensino médio?

b) Como você compreende a importância dos livros didáticos do ensino médio do PNLD 2021 no processo de implantação da reforma?

c) A Joaquim Venâncio promoveu alguma atividade referente a discussão da Reforma com os professores?

Docente A : Então, essa é a questão sobre a formação propedêutica e a formação profissional vou falar da Joaquim Venâncio, ela começou a ser debatida a partir do momento que anunciou que a gente deveria responder ao governo se a gente iria utilizar ou não o livro didático.

Apesar da Joaquim Venâncio ter essa tendência à integração, integrar as grandes temáticas e a transversalidade, a gente já têm essa tendência forte na Joaquim Venâncio. Mas, de fato não é uma coisa simples a se fazer, pois fomos formados através da nossa caixinha: a caixinha da Geografia, Sociologia, Matemática a partir de cada área. Essa dualidade a partir da formação propedêutica e profissional dentro do princípio da politécnica ela está ali, não estão marcada, mas ela está junto. Aí quando a gente pega os livros do PNL D para analisar levamos esse choque, não é um livro de Geografia, é um livro das Ciências Humanas ou Ciências da Natureza. A gente rechaçou um pouco junto a outras instituições federais: Pedro II e CEFET. Não sei em que medidas vamos manter isso. A gente chegou a discutir um pouco sim, acredito que temos discutido até pouco.

Docente A : c) Tivemos algumas reuniões para observar a BNCC, reunião dentro das áreas, entre áreas e depois a escola como todo discutiu. Mas, assim não me recorde de uma conclusão muito fechada, o que aconteceu é que a gente criticou o livro. Na verdade, poucas pessoas irão utilizar, serei uma que não usarei se não for obrigada. Não teve muita discussão sobre a reforma do ensino, pois estamos mais voltados na discussão do nosso currículo, pois o nosso currículo é muito extenso e nessa tentativa de dar conta dessa questão politécnica percebo muita repetição de conteúdos em diferentes momentos na trajetória dos estudantes. Teve uma reunião que a gente estava preparando para o início das aulas, estava conversando com uma professora da área técnica que estava apresentando o currículo da área técnica. A partir disso eu comecei a perceber que muitas coisas do currículo dela estavam presentes no meu planejamento da Geografia: informação em saúde e dinâmica populacional.

Os alunos vão ver isso na área técnica e de novo comigo. Chamei a professora para conversar e chegamos a anotar algumas coisas, mas não demos conta. O currículo da escola politécnica deve ser revisto, pois são 4 anos com um TCC que um aluno tem que dar conta e muita coisa se repete.

Com relação à reforma do Ensino Médio citava-se alguma coisa sobre a Reforma do Ensino Médio, mas não teve muito debate em cima da reforma.

A Geografia está presente nos três anos e apenas Português e Matemática junto do técnico no 4º. Vem a questão que é muito criticada na Base que português e matemática são importantes, mas as outras também são.

4. Sobre a concepção teórica-metodológica da Geografia do PPP da EPSJV:

a) Como você avalia? Concorda, discorda etc.

b) Como ela se apresenta em suas aulas?

Docente A : a) Volta e meia na escola a gente fala que o currículo e o PPP têm que ser revisto. No geral o PPP é um documento base, né, para gente saber o norte da escola. Mas, muitas vezes ele se perde no meio do caminho. Mas, lá na politécnica eu percebo que a gente consegue, muito por conta da própria gênese da escola, a gente consegue pelo menos na área das ciências humanas a gente consegue dá conta do que está instituído do PPP.

Me sinto satisfeita, mas sei que muita coisa mudou, a Geografia tem esse problema, a gente não pode ficar muito tempo numa mesma concepção, porque a própria sociedade muda

muito. Então, particularmente acho que esse PPP vinha dando conta dessa perspectiva da Geografia e tal, mas de fato precisamos rever isso, porque muitas concepções até na própria sociedade se alteraram. Então, acho que o PPP da escola deve estar de acordo. Não vamos dar conta de um PPP por ano, mas se pensarmos as leis gerais do direito. O nosso direito é muito arcaico, a base dele, a sociedade já mudou ao longo desse tempo? A constituição é de 1988. Não se previne na constituição crime cibernético crime na internet e hoje há várias tipologias de crime na internet. Acho sim que precisa ser revisto o PPP para potencializar o que é de bom e tentar alterar o que não acompanha, mas eu acho que a gente consegue trabalhar bem com esse PPP.

Docente A : b) Justamente por a gente ter na escola como um todo essa compreensão ampla de espaço e sempre linkando com saúde com dinâmica social. A gente consegue, eu consigo trabalhar bem essas concepções ao longo das aulas. Até essa semana que está se encerrando agora no Ensino Médio na politécnica eu trabalhava com as turmas do 3º ano e minha preocupação era tentar o ciclo da Geografia levando em conta que o aluno no 4º ano não têm Geografia na grade. Então, de acordo com as habilitações eu tentava ir fechando esse ciclo de maneira que tivesse cada vez mais próximo com a realidade deles. Como o PPP de certa forma subsidia a possibilidade de que eu possa falar sobre qualquer assunto sem ser preso e aí é claro que alterações são sempre bem vindas. Acho sim que precisa ser revisto e alterado. Mas, acho que estamos conseguindo minimamente dar conta sobre o que têm no PPP.

5. Sobre o currículo de Geografia da EPSJV:

a) Sobre os temas/eixos centrais que materializam os propósitos do ensino de geografia indicados no PPP?

b) Como será adequado/adaptado à Reforma do Ensino Médio? Tendo em mente que a Geografia está presente no currículo através da BNCC-EM compondo a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e não como disciplina isolada/autônoma.

Docente A : Então, quando eu entrei na escola e aí vou falar um pouco de PPP e de currículo. Quando eu entrei na escola, tinha uma professora. Na nossa escola temos um pouco de liberdade de dá uma mexida no currículo. Essa professora voltava muito às discussões para o lado social e deixava de lado essas questões de natureza e tudo mais. Ficava bem de lado mesmo, “tá?” Quando eu entrei, eu tenho mais essa concepção de que não dá para romper. Eu fui formada numa perspectiva que dê conta de tudo. Ninguém vai dar conta de tudo. Mas, a geografia têm esse problema. Quer dar conta de tudo!

Começo com as turmas que eu trabalhava a inserir às questões em discutir movimentos sociais, mas problemas socioambientais. Vamos discutir divisão de classe, mas vamos discutir estruturação dos espaços.

Quando o docente “B” foi chamado e a professora teve que sair da escola comecei a conversar com o “B” e em algum momento o “B” me chamou e falou: “Docente A” vamos olhar esse currículo como todo. Então foi isso, ele olhou o PPP também e viu algumas coisas que talvez não se encaixavam também.

Então, a gente começou a mexer no currículo tanto da 1º, 2º e 3º série de maneira que hoje essa parte mais da natureza, né, que seria a tal da Geografia Física fica muito presente no 1º ano. No 2º ano a gente faz essa mesclagem - fala de economia, agrária e geopolítica, mas para falar de Geopolítica não tem como se abster de falar da geopolítica ambiental. Olha só a COP-26 batendo aí em nossa porta.

Então assim, em linhas gerais a gente têm no 1º ano uma discussão voltada mesmo sobre a questão de cartografia e localização, a gente considera muito importante isto. Em direção no 2º e 3º a gente tenta mesclar mais essa coisa da sociedade-natureza. Aí quando a gente fala sociedade-natureza a gente têm uma gama de assunto que podem ser trabalhados. Então, a gente vai trabalhando aí de acordo com quê a gente consegue dá conta. Não sei se eu conseguir responder essas perguntas.

No 1º ano a gente olha como a chegada dos alunos na escola. A gente recebe alunos que estudaram a vida toda no PH e recebemos alunos que estudaram a vida toda em escola municipal e estadual que não tinha professor de Física, por exemplo. Existe sim uma preocupação nas primeiras séries de tentar trazer os alunos para essa orientação mais politécnica. No sentido de vamos tentar - eu não gosto dessa palavra-, mas seria como se fosse um “nivelamento”. Não é dito com essas palavras na escola, pois é um tipo de coisa que a gente não gosta, mas na prática é o que acontece. A gente tenta moldar o aluno para uma visão mais ampla para o 2º, 3º e 4º ano.

Docente A : b) Então, conforme eu falei para vocês, nós conversamos um pouco sobre a reforma do Ensino Médio e sobre a BNCC, mas nada ficou definido. A única coisa que batemos o martelo até então com relação à perspectiva de mudanças dessa matriz educacional, foi a questão do livro. Olha, a gente recebe o livro, mas em linhas gerais, a gente não garante que vai trabalhar com ele.

Com relação à reforma em si, como vai ser, a gente não discutiu ainda não. Está bem raso desse contexto. Estamos trabalhando com o quê a gente tem hoje. Aí veio a pandemia e agora estamos voltando aos poucos. Nosso retorno tem sido gradual. Nosso primeiro ano ainda não voltou. Sobre a reforma do ensino médio, eu não sei como vai ficar, não batemos o martelo nisso, ainda não.

6. O professor Ruy Moreira(2016, p.205) compreende a Geografia do Trabalho como aplicação das categorias da Geografia (paisagem, espaço, território etc..) na relação homem-espaço-natureza. Logo, a aproximação das categorias espaço, paisagem e território são as mediações para a construção de uma geografia do trabalho.

a) Como entendem a relação entre o trabalho e o objeto de estudo da Geografia?

b) Em sua prática docente como você articula a categoria “trabalho” com os conteúdos e categorias centrais da Geografia?

Docente A: a) O trabalho está muito presente na escola por conta do princípio da própria politécnica . E, além disso, a gente pode pensar que dentro desse universo da politécnica estamos formando técnicos na área de saúde. Então como a gente vê essa perspectiva do trabalho e a formação na escola, seria pensar no aluno aprender fazendo. Então, a gente vai ter essa visão de que o quê a gente pode fazer de prático vai qualificar esse processo de ensino-aprendizagem.

Então, por exemplo, como que a gente efetiva isso? Através de projetos, a escola têm alguns projetos como arte e saúde, sankofa que é um projeto maravilhoso. Mais recentemente a gente começou a fazer a feira de ciência. Eu ficava indignada como uma escola dentro de uma instituição de saúde não tinha feira de ciência. Todos os projetos eram voltados para arte, saúde e várias questões. Mas, não tinha ali um momento em que o aluno desenvolveria justamente essa parte da área técnica.

Eu sentia falta disso, fui uma das pessoas que colocou “pilha” junto ao pessoal do outro laboratório. A coisa ganhou corpo e saiu uma edição antes da pandemia sobre a feira de

ciência. Saíram trabalhos magníficos! Tanto ligado a nanotecnologia e trabalhos sobre artesanatos. Uma coisa linda de se ver dentro da perspectiva da politecnia.

Docente A : b) Com relação a minha prática docente como que eu articulo trabalho e categorias centrais da Geografia? Procuo trabalhar muito com a vivência dos próprios alunos. Quando eu trago para discussão, por exemplo, a discussão sobre o conteúdo de população. Recentemente eu finalizei o conteúdo de população e a gente entrou na discussão sobre a fecundidade principalmente sobre a taxa de fecundidade. E a gente discutiu o papel da mulher no mercado de trabalho, problematizando quem era a mulher na época pós-teoria malthusiana? Qual era o papel da mulher na sociedade? E quem é a mulher de hoje? E eu sempre brinco com eles, lembrando que a turma majoritariamente é compostas por mulheres e meninas. E aí pergunto: Quem aqui quer ter filho? Aí uma meia dúzia levanta mão. Têm turmas que ninguém levantou a mão nem os rapazes e nem as moças levantam as mãos. Aí, eu brinco com eles.

Mas, aí vêm a questão do trabalho: “eu quero estudar e trabalhar, não quero ter filho”, “eu cresci sem pai, minha mãe foi pai e mãe, meu pai nunca ajudou com nada e minha mãe sempre teve que trabalhar muito para me criar. Então assim, eu não quero ter filho, porque eu quero trabalhar, mas se eu tivesse um filho eu ia querer ficar com meu filho também”.

Então assim, eles enxergarem essa necessidade de hoje em especial, a mulher trabalhar mais ao mesmo tempo não deixar de lado o sonho ou a perspectiva de ser mãe.

A importância de discutir a importância da mulher no trabalho, todas as realizações e conquistas femininas na sociedade, por exemplo. E aí nessa perspectiva a gente está discutindo Geografia, trabalho, população, está discutindo tudo. E está discutindo a mulher, por exemplo, trabalhar ou não trabalhar dentro de um contexto de imaginar essa dinâmica social.

Então assim, a gente pensa na perspectiva do trabalho em si. Na perspectiva de relacionar se é um trabalho formal, informal ou precário.

Na Joaquim Venâncio se discute muito a precarização do trabalho aí a gente linka com população, pandemia de covid, então assim, a gente discutiu exaustivamente o tema trabalho dentro da perspectiva da pandemia. O trabalho, desemprego, a possibilidade de empregabilidade.

Então assim, é dessa maneira que eu vou tentando puxar sempre para realidade deles, pois eles são jovens, mas estão numa fase, o 3º ano que eu dou aula, em que eles não são mais aqueles “adolescentezinhos” de 12 e 13 anos, né. Já são jovens com 17, 18 ou 19. Alguns começaram a trabalhar na pandemia, então foi o gancho que eu tive para discutir a atualidade e o conteúdo que precisava dar e por exemplo o trabalho.

Discussão sobre juventude

Docente A: Na semana passada inclusive eu participei de uma banca, em que a menina trouxe isso à tona, era um trabalho de qualificação. A menina traz o debate de empreendedorismo na favela e ela conta a partir da vivência dela. Ela contou: “Olha quando começou a pandemia, meu pai morreu de covid e a minha mãe nunca tinha trabalho e, o quê a gente sabe fazer? Vamos fazer doce para vender” Assim começou a vender na porta de casa e hoje têm uma lojinha na comunidade.

São essas oportunidades de buscar a partir da vivência do aluno, porque se não fica assim muito formatado, olha o “trabalho é isso” e “o conceito de trabalho é esse”. Eu pelo menos tento e vejo meus colegas pelo menos das ciências humanas fazendo isso, a gente tenta trazer essas discussões partindo da vivência do aluno.

Agora ampliando muito o conceito de trabalho, às vezes nas aulas no ensino remoto uma aluna me dizia que tinha que buscar o irmão em algum lugar e saía da aula e depois voltava. Um outro menino que morava com a vó em comunidade e ele cuidava dela que estava muito doente com Alzheimer e precisava sair da aula para ajudar a vó, aí ele dizia “vou sair da aula um pouquinho, pois minha vó está fazendo bobagem na cozinha”. Então assim, é trabalho, ampliando essa perspectiva e você acaba tangenciando com a vivência do educando.

7. As reestruturações produtivas da 1ª, 2ª e 3ª Revoluções Industriais são indispensáveis à compreensão do processo e das formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, das formas de organização geográfica da sociedade burguesa.

a) Como isto está presente no currículo da ESPJV?

b) Em sua prática docente como estão associados à discussão sobre a juventude e seus dilemas?

Docente A: Então, com relação à reestruturação produtiva das revoluções industriais no currículo escolar. A gente bate muito em cima disso nas ciências humanas em geral, por conta da discussão da classe: trabalho, proletariado e burguesia. O próprio cunho das revoluções sociais.

Eu acho que essas revoluções servem de pano de fundo, a discussão e compreensão dessas discussões para desdobrar outras discussões voltadas a áreas sociais, ligadas a movimentos sociais. Então eu acho que essa discussão traz à tona essas questões sobre o que foi a 1ª, 2ª e 3ª revolução industrial dentro desse contexto de embasar essas mudanças na própria sociedade e no mundo do trabalho e na nossa vida também, pois as revoluções industriais acontecem e vão alterando de certa maneira às dinâmicas familiares, sociais e tudo mais. Acho que ela serve muito de pano de fundo para essas outras discussões que vêm de depois.

Eu particularmente fico um pouco incomodada com essas repetições. A partir da semana que vem que vou começar a assumir com algumas turmas do 2º ano, mas na 3ª série eu não me atenho a ficar discutindo revolução industrial, pois os professores de História discutem muito revolução industrial. Aí, os alunos vêm muita revolução industrial em História pautada pela reestruturação produtiva e do passar de uma revolução a outras. Eles vêm isso muito bem. Eles vêm a revolução industrial na Sociologia, aí o professor dá como suporte dessa discussão às questões sociais, né, a revolução burguesa e tudo mais. Eles vêm isso no eixo política, aí bate-se muito na questão da burguesia e do proletariado, as conjunturas políticas.

Quando chega na Geografia para discutir “Espaço Industrial”, eles já sabem muito e estão já saturados. O que eu faço? Eu brinco com eles e falo: “Vamos fazer um remember?” Risos. O que vocês sabem sobre isso? Eles começam a falar e vou jogando no quadro. Eu penso assim, eles já sabem, eu não vou repetir isso. Aí eu parto por discutir elementos mais centrais da indústria moderna: automatização da indústria, mais puxada para essa dita: 4ª revolução industrial. A questão do desemprego estrutural e mecanização do campo. A base eles estão cansados de saber, né? Que a primeira revolução industrial, mudança de matriz energética para segunda. Eles sabem e sabem bem, pois discute-se muito! Na minha visão fica muito repetitivo. Têm turma que não sabe não, tem turmas que você pergunta e eles ficam olhando com aquela cara de “paisagem geográfica” Risos. E, você percebe que eles não sabem, aí vou tentando preencher as lacunas.

Na maioria das vezes eles sabem e sabem bem, pois discutem isso em várias disciplinas diferentes. Então assim, é o mesmo conteúdo sendo visto de formas diferentes por várias disciplinas. É a questão de forma mais ou menos diferente em várias disciplinas. Bate

naquela questão que eu te falei da repetição, e aí o que eu puder não repetir, eu não repito. Eu acho que eles ficam enfadados, né?

8. O que você entende por politecnia? Qual seria o papel da politecnia numa escola de Ensino Médio?

Docente A: Então, eu demorei a entender o quê era politecnia, “tá?”. O que me chamou atenção para esse entendimento sobre o quê é a politecnia? Quando eu cheguei na Joaquim Venâncio para dar aula de manhã e começo a ser convidada a orientar e participar de bancas, aí começo a ver os temas que os alunos trazem. Eles trazem temas que eu, como adulta, nunca imaginei que seria possível. Vinha alunos de 17 e 18 anos com uns temas e eu ficava me perguntando “ De onde eles tiraram isso?”. Aí eu comecei a vasculhar o PPP da escola e a ter interesse de pesquisar o currículo da escola, aí fui perceber que eles começavam a pincelar um monte de coisas que eles tiveram contato na sua formação e no final culminava com interesse de pesquisa.

Aí eu pensava: uma escola técnica voltada a saúde e o aluno queria falar sobre terrorismo Risos. Uma aluna me chamou para orientá-la que queria falar sobre terrorismo e saúde. Aí ela começou a falar um monte de coisas. Aí eu pensei: “Bom, a gente pode associar com saúde mental. Aí pensei será que eu tenho gabarito para falar de saúde mental?”. A gente teve dificuldade em estreitar o escopo da pesquisa dela, mas acabou que ela saiu da escola, porque ela tinha um outro foco, queria fazer faculdade e pré-vestibular e acabou não concluindo. Mas, a partir daí eu comecei a pensar numa formação mais holística que o nosso aluno tem. Comecei a entender a politecnia como sendo a possibilidade de você juntar áreas técnicas da escola, pois você também dá possibilidade desse aluno sair dali com formação técnica para o mundo do trabalho, que é importante, mas também tendo a formação humana. O aluno ouve falar um pouquinho de muita coisa. A gente tem alunos, que começam a descobrir a questão das artes com a saúde. Eu lembro de uma monografia que eu participei que uma aluna trabalhou musicoterapia para crianças com determinado ponto do espectro autista.

Então assim, eu entendo a politecnia como essa possibilidade de formar um ser completo, se é que a gente pode falar dessa forma, seria formar um ser, como a gente desse conta, né?, a gente não dar conta eu sei disso, mas a gente se propõe a formar um aluno para vida. Tipo assim, olha você tem a possibilidade de encarar a vida daqui para frente. Novamente eu falo que a gente não dá conta de tudo e a escola nem pode querer dar conta de tudo. Mas, eu acho que a perspectiva da politecnia vêm muito desse contexto de que como o aluno fosse capaz de solucionar vários problemas do seu cotidiano, a partir da formação que fornecemos a ele. É mais ou menos por aí que eu penso.

9. Como os princípios teóricos da politecnia são postos em prática na ESPJV? Tendo em mente que no PPP o objetivo da instituição seria a formação de trabalhadores “para serem dirigentes comprometidos com um projeto de saúde pública ampliado, com o processo de humanização dos serviços de saúde e com a construção de sociedade justa e igualitária

Docente A: A questão dos projetos sempre associando com o trabalho manual de pesquisa teórica e tentar colocar essa teoria em prática. Então, os projetos e o próprio TCC e principalmente as saídas de campo, teatro e isso antes da pandemia, né? Saída de campo para

visitar fábricas, laboratórios até dentro da Fiocruz mesmo, visita a florestas a assentamentos do MST, muita coisa que se faz.

10. Os propósitos da Geografia indicados no PPP estão adequados ao projeto de ensino Médio politécnico? Se não o porquê.

Docente A : No PPP a gente consegue ter uma liberdade de trabalho. Uma liberdade de pôr em prática algumas coisas, mas eu acho que o PPP precisa ser revisto, pois eu acho que algumas coisas estão muito isoladas na escrita. Mas, acho que hoje a gente consegue dar um caráter muito mais integrado ao nosso PPP. Eu não acho que o nosso PPP tenha um caráter muito integrado, acho que conseguimos integrar muito mais na prática do que na teoria no documento.

ANEXO C – Pergunta sobre Brasil – Docente B

Pergunta sobre Brasil: A Geografia em cada momento da formação espacial brasileira teve uma determinada função. Na conjuntura atual atrelada à “reprimarização” da economia, pós-verdade etc.. Qual seria a função da Geografia?

Docente B: Certamente a Geografia na sua perspectiva crítica têm uma grande presença no âmbito do ensino básico. Ela traz contribuições muito importantes para construção do pensamento reflexivo dos alunos e crítico sob o espaço geográfico em que eles vivem, desde o seu bairro, sua cidade, o país e o mundo. Certamente no contexto que estamos vivendo, no processo de reprimarização da economia com muita força na dependência de exportações de commodities como carro chefe da economia no país, que até certo modo hoje nesse contexto de pandemia têm desempenhado um papel importante para até a manutenção do crescimento do PIB. Mas certamente as implicações sociais e socioespaciais são muito graves, tanto do ponto de vista ambiental como social. Os impactos em terras quilombolas, indígenas e em povos tradicionais. Os impactos ambientais, a gente está vivendo a problemática toda das mudanças climáticas que estão diretamente relacionada com a ampliação das queimadas em biomas brasileiros, por sua vez estão associadas a ampliação do agronegócio, da pastagem, da financeirização da terra, então certamente a Geografia têm aí um papel bastante significativo.

O Ensino têm papel bastante importante para trazer esses temas para sala de aula com outros pontos de vistas, problematizar e colocar os pontos de vistas e narrativas hegemônicas sobre o outro olhar, enfim, construir olhares mais plurais sobre essas questões, certamente são importantes.

Ensino Médio

1. Segundo Nunes (2002) o Ensino Médio brasileiro representa “duas faces da mesma moeda” na sua trajetória, já que historicamente o ensino secundário propedêutico/ geral era uma etapa para o Ensino Superior que se destinava às camadas mais abastadas da sociedade, enquanto a formação profissional para o mundo do trabalho se destinava aos filhos da classe popular. Para a autora há uma dualidade histórica no Ensino Médio entre prosseguimento de estudos e mercado de trabalho. Como você compreende a postura da Joaquim Venâncio perante essa dualidade? A instituição busca romper? Se sim/como?

B: Certamente Jessilyn, a problemática da dualidade educacional é uma das principais marcas do Ensino brasileiro e que é uma das expressões da desigualdade da sociedade brasileira. Ela ganha expressão no ensino na dualidade educacional, “né!” Numa educação propedêutica voltada a classes abastadas para classes dominantes. E uma formação técnica de formação voltada diretamente ao trabalho, para o treinamento para classes trabalhadores, para os filhos da classe trabalhadora. A Joaquim Venâncio e os fundamentos da politecnia são pensados e elaborados justamente como horizonte de superação dessa dualidade, em que o aluno possa ter uma formação técnica-profissional, ou seja, orientada para sua inserção no mercado de trabalho, mas associada à uma formação geral integrada, não desvinculada de uma formação geral do acesso ao conjunto de conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo da história. E, por isso, a formação profissional em saúde na Joaquim Venâncio, o profissional de saúde ele têm aula de Geografia, Filosofia, História, Sociologia, Artes e as artes em suas amplitudes: Audiovisual, artes plásticas, música e teatro. Então, ele têm acesso há uma

formação ampla num horizonte de superação dessa dualidade histórica, dessa dualidade educacional histórica que realmente marca o sistema educacional brasileiro e do Ensino Técnico sobretudo desde suas origens para atender uma demanda do processo de industrialização brasileira.

Alguns trabalhos, o trabalho da Clarice Nunes eu não conheço, também não sou um especialista no assunto. Acho que é importante destacar que sou um servidor da Joaquim Venâncio, mas sou recente, ainda estou contemplando 3 anos de casa.. Mas, eu diria que sobre a dualidade educacional seria muito importante e não deixaria de consultar o trabalho da Ana Margarida Campelo se esse é um ponto e o próprio dicionário de formação de saúde. Acho que ali têm muitos verbetes e definições e a Ana Margarida Campelo que faz o verbete sobre dualidade educacional. Assim como os trabalhos de Marise Ramos, acho que todos os trabalhos dela estão muito fundamentado nessa discussão de dualidade educacional brasileira no conjunto ao acompanhamento das legislações todas que trazem essas implicações e a própria discussão sobre a politecnia. Então, acho que certamente o horizonte é de superação tanto da dualidade educacional quanto a fragmentação do conhecimento.

2. O setor empresarial está ocupando cada vez mais o espaço no projeto político educacional brasileiro e influenciando modificações nas políticas educacionais principalmente no Ensino Médio. Qual a sua opinião referente a participação do setor empresarial nas políticas educacionais?

B: A gente tem visto esse processo, “né”, com preocupação de maneira muito crítica e preocupação com a chegada desses grandes grupos financeiros no setor da educação. Certamente a gente quer pensar um processo educacional emancipatório voltada para formação humana e na medida em que as políticas educacionais possam passar de certa maneira a ter muito mais objetivo de atender as demandas de empresas ou que o processo pedagógico esteja submetido a uma demanda das próprias novas maneiras que o capitalismo têm se organiza no mundo contemporâneo. Toda questão na sobre a flexibilização do trabalho - trabalhador polivalente- Certamente a gente vê de uma maneira crítica e preocupante.

3.Sobre a Reforma do Ensino Médio:

a)De que maneira ela está relacionada com a dualidade histórica (formação propedêutica X formação profissional) do ensino médio?

b)Como você compreende a importância dos livros didáticos do ensino médio do pnd 2021 no processo de implantação da reforma?

c) A Joaquim Venâncio promoveu alguma atividade referente a discussão da Reforma com os professores?

Docente B: a) Acho assim que, tudo indica que essa reforma do Ensino Médio ela aponta para um aprofundamento dessa dualidade, né, e não para sua superação. Na medida em que ela aponta para um significativo esvaziamento dos conhecimentos disciplinares, isso significa portanto um entendimento em que o aluno tenha acesso aos acúmulos de conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história. Então, certamente há uma necessidade de reformas no Ensino Médio, repensar currículos, estruturas curriculares, possibilidades de um ensino mais integrado e menos fragmentado.

Certamente, essa reforma não é o quê a gente quer e tudo indica que ela aponta pelo aprofundamento dessa dualidade. Isso ganha expressão no PNLD que nos foi apresentado no final do ano passado e no início deste ano. O PNLD que nos foi apresentado certamente é uma das expressões que essa reforma ganha. Eu, até então, trabalhava mais no ensino fundamental,

minha área de atuação na educação básica era muito mais no ensino fundamental. Logo, de certa forma não estive tão diretamente ligado às discussões da reforma do Ensino Médio. Certamente elas também impactam o ensino fundamental e a vida do professor no ensino básico. Agora, depois que cheguei a Joaquim Venâncio que essa discussão se aproximou a mim.

Docente B: b) Em relação especificamente ao PNLD a gente conversou e discuti e fizemos a opção de não adotá-lo. A gente fez uma avaliação, eu particularmente de que o projeto me parece que ficou claro na maior parte dos livros que analisamos, se faz um uso da pedagogia de projetos equivocada na minha avaliação, “tá”? Há alguns livros que a abordagem da pedagogia de projetos em sua teoria estão bem fundamentados, mas a sua aplicação não condiz com o que é a pedagogia de projetos, porque a pedagogia de projetos não significa a dissolução ou esvaziamento dos conhecimentos disciplinares. O que acontece nesses livros é que alguns conhecimentos disciplinares desaparecem. Inclusive, algumas disciplinas deixam de existir, no caso a Língua espanhola, no ensino de Espanhol. Se a gente pensar processo de integração na América Latina, se a gente pensar inclusive na área de Saúde, na formação de trabalhadores de Saúde que é a área da Joaquim Venâncio, a cooperação internacional de Saúde, a cooperação SUL-SUL e o papel do Brasil com instituição como a FIOCRUZ desempenham nessa cooperação em saúde na América do Sul é muito importante. Então o Ensino de espanhol é um elemento fundamental nessa formação, então há um esvaziamento. Me parece que há uma apropriação bastante equivocada da pedagogia de projetos, porque também é uma linha de trabalho que para minha é cara, pois trabalhei muitos anos com escolas que adotavam a pedagogia de projetos. E eu acredito que é possível fazer uma interface interessante por exemplo ou que possa ter bons frutos de trabalho entre a politécnica, ensino politécnico e a pedagogia de projetos. Mas não essa apresentada em livros didáticos. Até porque a pedagogia de projetos não cabe num livro didático. Não tem uma fórmula pronta, com projetos pré-definidos e prontos para serem conduzidos. E, sobretudo, projetos que são apresentados de maneira um tanto superficial também. Mas, na avaliação que a gente fez, a gente optou por não adotar o PNLD. E, na minha avaliação, uma apropriação equivocada da pedagogia de projetos.

Docente B: c) Teve algumas das revistas da escolas a Revista Poli deste ano recente, têm uma matéria que alguns professores da escola e do Ensino Médio comentam sobre o PNLD. Sim, acho que teve essas atividades de discussões sobre a reforma, certamente a gente vai começar discutir em breve. Com a pandemia isso tudo ficou um pouco em suspenso e, a escola já tinha um acúmulo dessa discussão, mas ainda não participava do cargo de trabalhadores da escola, mas já havia uma discussão acumulada sobre as reformas.

Ensino de Geografia

4. Sobre a concepção teórica-metodológica da Geografia do PPP da EPSJV:

a) Como você avalia? Concorda, discorda etc..

b) Como ela se apresenta em suas aulas?

Docente B: É isso, né. Um PPP de 2005. Ele me parece, enfim suficiente e permite e garante a gente fazer uma abordagem em linhas gerais. Permite a gente fazer um trabalho de Geografia crítico, reflexivo, orientado para construção da autonomia do aluno, ligado a preocupações relacionadas a formação profissional de saúde. Não é um documento que eu tomo sempre como base. E a estruturação mais ou menos acompanha em termos ali de conteúdos, habilidades e competências esperadas no âmbito da disciplina de Geografia. Mas,

ele não é tão distinto do que a gente vê no Ensino Médio de uma maneira geral. Acho que como a gente cria os vínculos desses conteúdos, como é que a gente faz, seleciona, constrói nossas abordagens, faz vínculo com as preocupações relacionadas a saúde, a formação de trabalhadores de saúde, integrações. Acho que isso que faz a diferença, vamos dizer assim. Mas, então assim, a equipe de Geografia pensou uma organização e planejamento para os três anos, a gente toma como referência o PPP e constrói nossos percursos, toma em referência o que é esperado, mas construímos nossos percursos, mas que estão de uma certa forma dentro do que é abordado de uma maneira geral na formação do Ensino Médio, de uma maneira geral.

5. Sobre o currículo de Geografia da EPSJV:

a) Sobre os temas/eixos centrais que materializam os propósitos do ensino de geografia indicados no PPP?

b) Como será adequado/adaptado à Reforma do Ensino Médio? Tendo em mente que a Geografia está presente no currículo através da BNCC-EM compondo a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e não como disciplina isolada/autônoma.

Docente B: a) Uma das preocupações que a gente tem tido, um entendimento que a gente têm, por exemplo, que a gente sempre tenta colocar em nosso horizonte de planejamento e reflexão sobre as aulas de Geografia, “né”, sobre o ensino de Geografia é que a gente está formando profissionais de saúde, trabalhadores que irão atuar no SUS. Essa é uma escola que desempenha um papel estratégico de formação de trabalhadores que vão atuar no SUS. A gente tem clareza que os problemas de saúde, às questões e os problemas que se colocam no âmbito da saúde são cada vez mais de ordem multidimensional. Então eles necessariamente exigem da gente respostas mais amplas também multidimensional e que façam o uso não apenas do conhecimento geográficos, mas que se aportam também e se assentem também no diálogo de conhecimentos na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou numa perspectiva de um olhar mais integrador e mais global do conhecimento.

Então, acho que esse me parece um ponto que envolve a problemática da saúde hoje. Se a gente for pensar no conceito ampliado de saúde hoje, né, que a saúde não é só ausência de doença, mas saúde é também um meio ambiente sustentável, o acesso à terra, renda ao trabalho.

É uma perspectiva muito mais ampla de saúde. Se a gente pensar também que os determinantes sociais de saúde são importantes para gente pensar a questão da saúde de uma maneira mais complexa e ampla. A Geografia entra com uma contribuição fundamental. Enfim, essas dicotomias, esses entendimentos mais restritos a gente tenta, né superá-los (Risos). Certamente a gente não segue necessariamente o PPP, pois ele é uma referência. É um documento de referência, não necessariamente a gente fica preso e engessado naquele programa. O que a gente tenta fazer é sempre pensar a saúde como um tema transversal. Como é que o tema da saúde está se conectando com toda aquela discussão que aparece sobre geomorfologia, placas tectônicas. Bom, tem toda uma discussão sobre a reprimarização da economia hoje e sobre os impactos das atividades de mineração no meio ambiente. Os atingidos pela mineração, os impactos da mineração na saúde. Bom, a gente não vai conseguir a atividade mineradora sem entender a dinâmica geológica de formação dos escudos cristalinos. Bom, essas discussões a gente vai tentando integrar buscar inter relações.

No caso mais da abordagem da Geografia do Mundo Contemporâneo, gosto de abordar nas segundas séries uma ênfase maior na Geografia do Mundo Contemporâneo, então a gente vai pensar América latina, UE, EUA, China. Bom a gente têm toda temática da saúde global hoje e a diplomacia em saúde. Bom, o tema da pandemia coloca isso em evidência

como o tema da saúde hoje têm um aspecto geopolítico fundamental e passa a exigir da gente um olhar que faça essas interfaces todas.

Acho que a gente têm pensado nos principais eixos: a gente pensa “saúde, território e meio ambiente” no primeiro ano como eixo transversal. No segundo ano a gente tem pensado em “Saúde e globalização”, saúde global e globalização no mundo contemporâneo. No terceiro ano a gente têm pensado “saúde e território”, aí é uma ênfase mais numa geografia do Brasil: aspectos populacionais, dinâmicas agrárias, estrutura agrária, urbanização e industrialização. Mas, com enfoque mais em Brasil, “tá”?

Na primeira série têm em linhas gerais o que é o conhecimento geográfico. Uma aproximação dos alunos, uma introdução a geografia e a uma linguagem cartográfica. A gente acha importante. Esse esforço pedagógico de ajudar os alunos a se situar numa escola de Ensino Médio, num ensino Médio de formação técnica. Certamente são grupos muitos heterogêneos que chegam com experiência e percurso escolar muito distintos. Mas, acho que é uma preocupação de todas as áreas e não exclusivamente da Geografia.

Docente B: b) Como eu te falei eu tô na escola muito recentemente. Essa discussão já foi feita. Há algum acúmulo! Quando a base foi discutida houve reuniões, momento de discussões e análise de documentos entre os professores. Os professores se reuniram para fazer avaliações. Esse momento eu não tenho registro, pois eu não fazia parte do grupo de trabalhadores do corpo docente. A discussão mais recente que nos foi colocada foi a discussão do PNLD. Mas, há também um acúmulo da reforma de uma maneira geral.

6. O professor Ruy Moreira(2016, p.205) compreende a Geografia do Trabalho como aplicação das categorias da Geografia (paisagem, espaço, território etc..) na relação homem-espaço-natureza. Logo, a aproximação das categorias espaço, paisagem e território são as mediações para a construção de uma geografia do trabalho.

a) Como entendem a relação entre o trabalho e o objeto de estudo da Geografia?

b) Em sua prática docente como você articula a categoria “trabalho” com os conteúdos e categorias centrais da Geografia?

Docente B: a) Eu penso assim, Jessilyn, a importância da categoria trabalho e do conceito de trabalho, certamente é pano de fundo da estrutura de grande parte do material didático de Geografia. Seria o fundamento da relação homem-natureza mediada pelo trabalho. A partir do trabalho o ser humano transforma a natureza para atender suas necessidades e transformada a natureza, transforma seu espaço geográfico e constrói seu espaço geográfico.

b) Isso fica muito evidente nos livros didáticos da Joaquim Venâncio. O uso dessas categorias ou conceitos da Geografia: espaço, paisagem e território dependem muito da abordagem e do ponto de partida ou da ênfase que você vai dar numa determinada discussão em Geografia. Vão ter momentos que a abordagem a partir da paisagem vai ser a transformação da paisagem a partir do trabalho humano. Ou uma análise e apreciação da paisagem você consegue ter um ponto de partida para uma determinada discussão, numa determinada sequência didática. Em outras temáticas o conceito territorial é mais adequado para tratar relações de poder, conflitos, essa variação do uso. Certamente falar sobre a transformação do mundo do trabalho contemporâneo, o processo de industrialização: fordismo e pós-fordismo são conhecimentos que certamente estão diretamente vinculados à formação politécnica no seu entendimento do mundo trabalho, isso se faz presente nas aulas e a gente tenta trazer para essa formação politécnica.

7. As reestruturações produtivas da 1ª, 2ª e 3ª Revoluções Industriais são indispensáveis à compreensão do processo e das formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, das formas de organização geográfica da sociedade burguesa.

a) Como isto está presente no currículo da ESPJV?

b) Em sua prática docente como estão associados à discussão sobre a juventude e seus dilemas?

Docente B: a) Eu não sei se consigo te responder totalmente, acho que essas perguntas são muito mais amplas, pois transbordam a Geografia e minha inserção específica no Joaquim Venâncio. Toda discussão do mundo do trabalho e reestruturação produtiva perpassam a formação dos alunos em vários momentos e não apenas como conteúdo da Geografia, mas são discussões que perpassam toda formação dos alunos, né?"

Os alunos também têm na sua grade curricular o que se chama de IEP - Introdução dos Estudos Politécnicos em que é mais um espaço que eles têm contato com toda essa discussão da organização do trabalho e dependendo do curso alguns têm uma ênfase maior. A habilitação de Gerência em Saúde eu sei que têm algumas disciplinas técnicas de habilitação e não é a formação geral que também faz essa abordagem.

Docente B: b) Então, toda essa discussão é muito presente na Joaquim Venâncio que tem todo o pensamento da politecnia. Ele é de base marxista de referência ao pensamento marxista e têm o trabalho como centralidade e toda essas mudanças no mundo do trabalho são preocupações: as discussões sobre desemprego, desemprego estrutural, empreendedorismo.

Você falou da juventude e seus dilemas! A própria concepção de um ensino técnico profissional é esse entendimento de um jovem trabalhador que terá uma formação inserida no mundo do trabalho que vai poder refletir e criticar esse mundo do trabalho onde ele está inserido. Os alunos também fazem um "PTCC", eles têm contato com a iniciação a pesquisa, a pesquisa como princípio educativo pedagógico.

Eu estou orientando uma aluna da Maré no Parque União, sobretudo na pandemia ela precisou se tornar uma "empreendedora". Ela usava esses app de ifood para fazer o negócio dela, então ela está fazendo uma monografia sobre essa temática discutindo a questão do desemprego estrutural. O pano de fundo do trabalho dela é pensar esse "empreendedorismo gastronômico" em territórios populares, certamente ela está colocando a experiência de vida dela. Esses dilemas dos jovens como objeto de reflexão dela nessa monografia. Está sendo interessante.

Politecnia

8. O que você entende por politecnia? Qual seria o papel da politecnia numa escola de Ensino Médio?

B: Enfim, o pouco que já li e conheço a perspectiva da politecnia seria a perspectiva da superação da dualidade educacional da construção de um conhecimento integrado da superação da fragmentação do conhecimento. Uma formação humana ampla, holística, integral, omnilateral, uma formação não fragmentada e voltada para classe trabalhadora. Acho que isso é um ponto, porque é uma formação a partir da inserção do aluno no trabalho.

Essa integração entre habilidades e conhecimentos técnicos voltadas para o trabalho, e a formação geral no entendimento que tenho muito por base do texto clássico de Saviani: Choque teórico da politecnia. Certamente há leituras mais aprofundadas sobre o conceito de politecnia, mas o trabalho que eu tenho como referência é esse trabalho do Saviani.

9. Como os princípios teóricos da politécnia são postos em prática na ESPJV? Tendo em mente que no PPP o objetivo da instituição seria a formação de trabalhadores “para serem dirigentes comprometidos com um projeto de saúde pública ampliado, com o processo de humanização dos serviços de saúde e com a construção de sociedade justa e igualitária”.

B: Talvez um esforço permanente que a gente têm é de pensar percursos ou propostas integradoras, né? De construção do conhecimento de ensino. Há um esforço constante nosso de tentar não exatamente superar a fragmentação disciplinar, mas colocar as disciplinas em diálogo. Um esforço sempre presente e constante dos professores da construção dessa proposta politécnica.

10. Os propósitos da Geografia indicados no PPP estão adequados ao projeto de ensino Médio politécnico? Se não o porquê?

Docente B: Eu fiz uma proposta, a gente não executou em prática, mas o meu projeto de aprovação do concurso público da FIOCRUZ, eu desenvolvi um projeto pensando no Ensino de Geografia na sua inserção na formação dos profissionais de saúde dentro de uma escola politécnica. E, eu publiquei agora recentemente esse artigo, talvez, ali talvez possa ter algumas pistas. Saiu na Revista Brasileira de Ensino de Geografia. É uma síntese que eu fiz dessas compreensões que talvez ajude, tá?

O PPP é um documento de referência-base, mas a gente não vincula tão diretamente assim nosso planejamento de aula com ele. Mas, ele é um documento de referência certamente têm pontos que devem ser atualizados. Porque não é simplesmente um Ensino Médio Politécnico, mas sim uma escola politécnica de saúde. Nesse caso na Joaquim Venâncio, a gente não consegue pensar a politécnica separada da questão de saúde. Nesse caso o PPP poderia fazer apontamentos mais diretos das contribuições que o Ensino de Geografia poderia trazer a ser pensar às questões de saúde na atualidade. Na prática temos buscado, não sei de uma forma satisfatória fazer essas relações.