REVISTA DA ANPEGE. V. 18. Nº. 35 — ANO 2022 E-ISSN: 1679-768X 25
DOI 10.5418/ra2022.v18i35.10901

ESCOLA “SEM” PARTIDO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: e agora, como ensinar Geografia?

SCHOOL “WITHOUT” PARTY AND HIGH SCHOOL REFORM: and now, how to teach Geography?

ESCUELA “SIN” PARTIDO Y REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA: y ahora, ¿cómo enseñan Geografía?

Thiara Vichiato Breda

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
thiarav@gmail.com

Thalles Vichiato Breda

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
thallesvbreda@gmail.com

RESUMO

Os últimos anos foram marcados por um retrocesso no campo educacional como um todo, especialmente nas áreas de Humanas, com destaque para o Projeto de Lei do Programa Escola sem Partido (ESP) e Reforma Curricular do Ensino Médio. Os significados pedagógicos dessas leis revelam sentidos de Educação, de conhecimento e de sociedade: se por um lado o programa ESP cria um falso manto da neutralidade do conhecimento, a Reforma do Ensino Médio, ao criar "itinerários formativos", hipervaloriza um ensino teoricamente pragmático voltado para línguas e Matemática. Assim, esse ensaio apresenta considerações sobre as disputas de saberes na produção do conhecimento científico e suas inter-relações com o conhecimento escolar, debatendo as ideias da ESP e da nova reforma curricular do Ensino Médio. Objetivamos reafirmar o papel do ensino de Geografia na contribuição da formação humana, ao promover a autorreflexão e o desenvolvimento de operações mentais necessárias para a prática cotidiana consciente autônoma e crítica.
Palavras-chave: Escola sem Partido; Ciências Humanas, Ensino de Geografia, Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

The last years were marked by a setback in the educational field as a whole, especially in the areas of Humanities, highlighting the Law Project of the School without a Party (SWP) and Curricular Reform of Secondary School. The pedagogical meanings of these laws reveal the meanings of Education, knowledge and society: if on the one hand the SWP program creates a false mantle of the neutrality of knowledge, the Reformation of the High School in creating "formative itineraries" overemphasizes a theoretically pragmatic teaching languages and Mathematics. Thus, this essay presents considerations about the disputes of knowledge in the production of scientific knowledge and its interrelationships with scholarly knowledge, debating the ideas of SWP and the new curricular reform. We aim to reaffirm the role of Geography teaching in the contribution of human formation by promoting self - reflection and the development of mental operations necessary for autonomous and critical daily conscious practice.
Keywords: School without party; Humanities, Geography Teaching, High School Reform.

RESUMEN

Los últimos años fueron marcados por un retroceso en el campo educativo como un todo, especialmente en las áreas de Humanidades, destaque para el Proyecto de Ley del Programa Escuela sin Partido (ESP) y Reforma Curricular del Bachillerato. Los significados pedagógicos de esas leyes revelan sentidos de Educación, de conocimiento y de sociedad: si por un lado el programa ESP crea un falso manto de la neutralidad del conocimiento, la Reforma del Bachillerato al crear "itinerarios formativos" valora una enseñanza teóricamente pragmática orientada hacia lenguas y Matemáticas. Así, este ensayo presenta consideraciones sobre las disputas de saberes en la producción del conocimiento científico y sus interrelaciones con el conocimiento escolar, debatiendo las ideas de la ESP y de la nueva reforma curricular. Objetivamos reafirmar el papel de la enseñanza de Geografía en la contribución de la formación humana, al promover la autorreflexión y el desarrollo de operaciones mentales necesarias para la práctica cotidiana consciente autónoma y crítica.
Palabras clave: Escuela sin Partido; Ciências Humanas, Enseñanza de Geografía, Reforma de la Escuela Secundaria.

1. Introdução

As reflexões compartilhadas aqui foram escritas à quatro mãos: duas delas de uma professora de Geografia, e as outras duas por um professor de Sociologia, a partir de corpos-mentes temerosos com o avanço do conservadorismo e tecnicismo que caracteriza a "fase mais recente" do processo de mercantilização da educação no Brasil.

Mesmo com receios de tornar pública tais ideias em tempos sombrios, cultivamos coragem para manifestar tais medos marcados por um retrocesso no campo educacional como um todo, especialmente nas áreas de Humanas, com destaque para o Projeto de Lei do Programa Escola sem Partido (ESP) e Reforma Curricular do Ensino Médio. A defesa feita é a de reafirmar o papel do ensino de Geografia na contribuição da formação humana e do raciocínio geográfico, ao promover a autorreflexão e o desenvolvimento de operações mentais espaciais necessárias para a prática cotidiana consciente autônoma e crítica.

Neste sentido, tal publicação "perigosa" se caracteriza como um ensaio resultante de um diálogo intenso e profundo entre dois irmãos a partir da grande dúvida, já anunciada no título, "*E agora, como ensinar Geografia*?". Para isso, abordamos as disputas de saberes na produção do conhecimento científico e suas inter-relações com o conhecimento escolar, debatendo as ideias da ESP e da nova reforma curricular do Ensino Médio. Os significados pedagógicos dessas leis revelam sentidos de Educação, de conhecimento e de sociedade: se por um lado o programa ESP cria um falso manto da neutralidade do conhecimento, a Reforma do Ensino Médio, ao criar "itinerários formativos", hipervaloriza um ensino teoricamente pragmático voltado para línguas e Matemática.

2. Escola "sem" partido: um breve histórico dos contextos políticos

> Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (Freire, 1996).

O *movimento Escola sem Partido* (ESP) foi criado em 2004 como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com a "contaminação" política e ideológica das escolas brasileiras. Em 2015, o referido movimento ganhou corpo jurídico por meio do Projeto de Lei nº 867/2015, ao criar o *Programa Escola sem Partido*, idealizado pelo advogado Miguel Nagib, que defende que o projeto está preocupado com o acesso à informação dos alunos e alunas. Nagib se baseia no Código de Defesa do Consumidor para justificar principalmente a fixação de cartazes nas salas de aula com os "deveres dos professores" e, portanto, "direitos dos alunos".

Esse movimento tem como principal suporte um site pautado na lógica de denúncias e instruções de procedimentos de vigilância, controle e criminalização, relativos às práticas pedagógicas que tal movimento considera como "doutrinação" e que segundo este movimento podem ser identificadas em aulas, livros didáticos, programas formativos ou qualquer atividade escolar. São disponibilizados neste site documentos intitulados como "Modelo de notificação extrajudicial", "Orientações – flagrando o doutrinador" e "Planeje sua denúncia" [1].

Consta no referido site que essas "práticas de doutrinação" se dariam, por exemplo, se um(a) docente, ou livro didático, privilegiasse um sujeito histórico de forma descontextualizada como prova do que aconteceu no passado. Seria uma tentativa de impor, de forma dogmática, apenas uma narrativa sobre um fato ou conteúdo.

Também não caberia ao professor, ou professora, opinar sobre os fatos, ou fazer uma análise crítica, colocando-o no lugar de instrutor de conteúdos. A partir deste site e suas ramificações – tais como em redes sociais, tipo o Facebook – vêm se realizando ações para coibir a abordagem de determinados temas que estão inseridos no contexto escolar, por se chocarem contra "valores morais", especialmente relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares. Tal movimento chegou a criticar a proposta da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pelo fato do documento incluir a questão de gênero, o que contribuiu para algumas mudanças entre a segunda e terceira versões do documento, em que os conteúdos referentes a esse tema foram suprimidos.

Essa perspectiva de educação, limitada à transmissão mecânica do conhecimento inscrito em livros, ou em obras didáticas, não permite que a escola seja um espaço da construção do pensamento crítico, sendo apenas o espaço da reprodução do sistema vigente, indo na contramão de uma educação libertadora e democrática (Freire, 1968; Libâneo, 1984) que precisa fazer a crítica do ambiente social e que esteja inserida na comunidade, para assim formar cidadãos críticos e não meros reprodutores de informação. É direito do professor, anunciado na Constituição, sua liberdade de expressão enquanto mediador do conhecimento, e essa liberdade de cátedra está sendo ameaçada pelo projeto Escola sem Partido.

Neste contexto, os professores e professoras passaram a se referir ao projeto como a "lei da mordaça", pois tal movimento cria metaforicamente (e simbolicamente) "tribunais pedagógicos", que ao controlarem o que se pode, ou não, dizer em sala de aula amedrontam o(a) docente sobre a sua abordagem e metodologia, pois caso não esteja dentro da moral criada por determinados integrantes do movimento ESP, tal professor(a), ou profissional, da educação pode ser criminalizado por discentes e pais, que assumem o papel de "vigilantes".

Assim, a lógica que se expressa no ESP não pode ser compreendida apenas por ela mesma, e nem ser entendida como algo que diz respeito somente à esfera educacional. Se analisarmos o panorama mais amplo do contexto atual da política brasileira, com o afastamento da presidenta Dilma Roussef, e na conjuntura de um golpe parlamentar, midiático e jurídico, podemos entender parte das correlações de forças políticas e sociais que se manifestam por meio desse projeto de lei (Ramos, 2017; Frigotto, 2017).

Um olhar mais atento na perspectiva histórica nacional nos revela sedimentações e disputas das relações sociais que contêm as ideias do ESP. No Brasil, o capitalismo se estruturou sob a marca da colonização e da escravidão, produzindo uma das sociedades mais violentas e desiguais do mundo. Opondo-se às formas da burguesia clássica, que lutaram para a cisão dos modelos de sociedades posteriores e por nações autônomas, a burguesia brasileira sempre mirou o exterior, a hegemonia do capital estrangeiro, produzindo um sentimento de antinação, ou mesmo antidireitos universais, tais como a educação de qualidade pública.

Na contemporaneidade, este sentimento se reveste de um renovado culto ao mercado e de fortes ataques à esfera pública e social, especialmente no momento neoliberal. A forte presença de teses ultraconservadoras no plano social e político se materializam no próprio golpe parlamentar de agosto de 2016, e no referido projeto. O núcleo duro situa-se no plano do capital e suas estratégias de produção e reprodução e manutenção do *status quo*. Para a manutenção deste sistema é preciso, no limite, eliminar quem se opõe e eliminar o pensamento crítico, substituindo-o por uma ideologia que se diz neutra. A tentativa de emplacar uma educação supostamente não politizada está alinhada na gestão de um plano cultural que garante a manutenção da estrutura capitalista estabelecida e, consequentemente, o lucro e a desigualdade (Frigotto, 2017).

O golpe de 2016 reitera as estratégias da classe dominante brasileira de interromper as recentes conquistas no plano social[2], implementadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT)[3]. O então governo federal de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB, 2016-2018) e o atual governo de Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal -PSL, 2019) passam a acelerar o alinhamento das classes dominantes aos centros hegemônicos do capital de modo geral. Assim, conforme destaca Frigotto

> Este é o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a do Escola sem Partido. As forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado. Paradoxalmente, são essas forças que produzem as leis que não obedecem ao que é justo, mas ao interesse da classe detentora do capital (...) (Frigotto, 2017, p. 25).

É neste acontecimentos políticos-educacionais (e sobre eles), que o presente artigo se debruça. Nossos principais argumentos repousam em dois debates relacionados entre si: em primeiro, a impossibilidade da neutralidade do conhecimento, e, portanto, da educação e da escola. E, em segundo, a (re)afirmação do ensino de Geografia no contexto educacional brasileiro. Para isso, abordaremos as disputas que marcam a distinção entre as áreas do conhecimento: "da natureza material" (Física, Química, Biologia, etc.) e a "ciência do homem" ou, como concebemos hoje, as Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia), para ao final apresentarmos argumentos sobre a necessidade da manutenção das disciplinas das Ciências Humanas no currículo, com principal destaque para o ensino de Geografia e sua contribuição ímpar para a formação do pensamento crítico-espacial e cidadão do aluno.

3. Pode um conhecimento ser "neutro"? Disputas em torno da produção do conhecimento[4]

Não é recente a compreensão de que conhecimento, em suas diferentes formas, seja um produto social, e como tal, é objeto de produção e disputa, envolvendo diversos grupos que tem por finalidade impor-se enquanto universal, único, racional e, muitas vezes, neutro. No caso, aqui, trataremos especificamente da produção do conhecimento científico e, posteriormente, da sua relação com o conhecimento escolar.

3.1 **A produção do conhecimento científico**

Entende-se por conhecimento científico o conhecimento dos fatos e dados da realidade social que visam se afastar dos julgamentos normativos e morais do senso comum. Mas, então, nos perguntamos *como se produzem e se estudam os fatos e qual a relação deles com os cientistas? Por que determinados aspectos da realidade têm preferência frente a inúmeros outros casos para os pesquisadores? O que o conhecimento procurado representa para quem o produz?*

Segundo Weber (2006), não podemos cair na armadilha de compreender a produção do conhecimento científico por meio do paradigma positivista da realidade objetiva, onde haveria uma suposta independência entre as intenções, ações e singularidade entre o (a) pesquisador (a) e a ciência. O autor nos mostra que existem campos de disputas entre os grupos sociais para definir quais são as qualidades das coisas, das condutas, dos eventos que podem servir de orientação para o mundo e que, portanto, seriam "dignos" de serem estudados. Isso significa que a ciência, como conhecimento do que é (e não do que deveria ser), não é conhecimento de qualquer coisa, mas

daquilo que os homens de certa sociedade, em certa época, reputam importante ser conhecido (Cohn, 2011), com as ferramentas teóricas-metodológicas de cada época.

Deste modo, o conhecimento se faz quando há um impulso, um interesse arraigado na sociedade, ou em determinados grupos sociais. Logo, o fundamento do interesse parte do juízo de valor (subjetivo), mas não se faz ciência sem ultrapassar as fases da construção do objeto, sem uma metodologia que visa afastar tais valores. Para tanto, como nos indica Weber, há a necessidade de se refletir, reconhecer e buscar a distinção entre o juízo de valor (subjetivo) e o juízo de fato (objetivo) no processo de produção científica, com a certeza de que os dois sempre caminham juntos. O sentido da ciência guarda um duplo viés, sendo um processo que busca conhecer o mundo e, por outro lado, também atribui sentido ao mesmo (Cohn, 2011).

Neste contexto, nosso argumento central é o de que o conhecimento é produzido – logo é um produto social e a ciência é um campo em disputa, onde diferentes formas de saber podem ser legitimadas, marginalizadas, ou dominantes/hegemônicas. Nosso entendimento parte de que teorias que se julgam ter atingido as verdades humanas, universais e definitivas, são, de fato, a revelação do conhecimento que é produzido, ou/e que servem às classes dominantes, que a todo o momento tentam se construir como universais (Lefebvre, 1966; Laclau, 2011). Este processo de imposição é ideológico e, portanto, não se faz sem disputas políticas e sociais.

Estas disputas, segundo Lefebvre (1966, p. 47), ocorrem principalmente na distinção entre duas áreas do conhecimento: o "conhecimento da natureza material" (Física, Química, Biologia, etc.), com suas implicações materiais, visando a aplicação sob o restrito ponto de vista do lucro; e a "ciência do homem" ou como a concebemos hoje, as Ciências Humanas. Esta última, para o autor, não se "desenvolve" na medida em que ela não gera lucro, e ao mesmo tempo tem potencial de produção de conhecimento crítico da própria estrutura social, o que implicaria (ou não) na compreensão do sistema de classes sociais e na própria compreensão da opressão e exploração, a qual grande parte da população está submetida perante uma minoria da classe dirigente. Por fim, o autor enfatiza que a classe dirigente tem um interesse vital em lançar um véu sobre estes fatos, desqualificando as próprias Ciências Humanas, dissimulando-as sob falsas teorias.

Há, no imaginário social, a ideia de que há uma objetividade nas Ciências da Natureza e que a mesma não se aplica nas Ciências Humanas. Se, para as Ciências da Natureza há a ideia de que o conhecimento não depende do(a) próprio pesquisador(a), mas que se encontra exterior a ele, pronto a ser descoberto por um(a) "observador(a)" dotado de capacidade, nas Ciências Humanas há a ideia de que o conhecimento nunca estará separado da experiência humana do(a) pesquisador(a). Não poderia o(a) pesquisador(a) compreender os fatos senão pela sua experiência, o que "contaminaria" a produção do conhecimento, tornando-o partidário, ou ideológico (Lefebvre, 1966).

Se nos atentarmos neste tema, notamos que atualmente ainda é dado que nas Ciências da Natureza há a ideia de leis absolutas, rigorosas, inflexíveis, universais, exteriores a qualquer pesquisador(a), culminando no "brutal objetivismo", cuja corrente pautou o ideal das ciências (natural e humana) durante todo o século XIX, resultando na cultura eurocêntrica como universal. É fácil notar como as acusações de "conhecimentos ideológicos" sempre recaem sobre os conteúdos de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e nunca nos questionamos sobre os postulados da Física e Matemática.

Avançando para a idade moderna, os métodos e os resultados que a ciência nos apresenta mostram que não há "objetividade absoluta", em dois sentidos. O primeiro sentido é o de que a própria noção de verdade

objetiva universal que deve ser observada por um(a) pesquisador(a) se dilui: a verdade universal é uma categoria construída socialmente e isto implica relações de poder, políticas, econômicas etc.; seguindo a primeira premissa, logo não poderíamos deixar de pontuar que é o(a) pesquisador(a) que cria a própria ciência (e seus postulados), na medida em que se interessa pelo objeto. Desta maneira, não há como separar a noção de "objetividade" da noção de "subjetividade" no "fazer" ciência. Em outras palavras, o desenvolvimento da ciência depende dos próprios instrumentos e métodos utilizados pelo pesquisador(a), que podem variar de época para época, dependendo das próprias questões e interesses postos em cada período. Assim, o resultado científico nunca é indiferente ao pesquisador(a) que o desenvolveu, em qualquer área de produção científica (Lefebvre, 1966; Laclau, 2011).

Deste modo, a objetividade "brutal" (ou positivista) precisa ser repensada de modo flexível, uma vez que a objetividade é relativa. A produção da ciência sempre implica em uma dimensão da ação humana, argumenta Lefebvre (1966). O próprio interesse na realidade exige a atividade do(a) pesquisador(a), o próprio fazer pesquisa e produzir conhecimento implica obrigatoriamente em uma ação. A ação, por sua vez, implica numa dimensão política – *agir*, *não agir*, *como agir* e *para quem agir*. Neste sentido, "todas as ideias, todas as teorias, até mesmo as aparentemente não políticas, têm, portanto, uma relação direta ou indireta com a política", bem como, "a relação indireta e velada, as ideias aparentemente não políticas, podem ser mais perigosas e mais pérfidas que a relações declaradas. É por isso que as classes dominantes emitem suas ideias políticas sob aparências 'neutras', 'imparciais' e não 'políticas'" (Lefebvre, 1966, p. 52).

3.2 Inter-relações entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar

Partindo do pressuposto da seção anterior de que o conhecimento científico é socialmente produzido, o conhecimento escolar, enquanto seleção dos conteúdos ensinados institucionalmente nas escolas, não deixa de ser também uma construção histórica e social. Os estudos curriculares pós-estruturalistas, como os de Lopes e Macedo (2011) e Lopes (1999), nos últimos anos vêm apontando reflexões importantes sobre as inter-relações entre o conhecimento científico, o conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano, em uma dimensão sócio-histórica que nos ajuda na compreensão dos sentidos discursivos presentes nos currículos, com foco em questões de seleção, produção, organização, distribuição e hegemonia do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, Lopes (1999) define o conhecimento escolar como um "conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, que passa por um processo de transposição didática, ao mesmo tempo que é disciplinarizado" (Ibidem. p. 24), apresentando com isso uma "contradição de ter como objetivos a socialização do conhecimento científico e a constituição do conhecimento cotidiano" (Idem). A partir disso, a autora argumenta que cada saber possui a sua legitimidade e não necessariamente tem de ser científico para ser legítimo. Embora, por outro lado, cotidianamente o uso do adjetivo 'científico' passa a qualificar e validar o conhecimento no espaço escolar.

Lopes e Macedo (2011) mostram que nesse jogo de disputa pela fixação de sentidos está a própria definição de ciência: "o saber científico não é todo saber, mas é um saber formado por discursos, produzidos em certos jogos de linguagem, que uma vez submetidos a certas regras podem ser legitimados como ciência" (2012, p. 154). As autoras ainda alertam que a discussão não deve centrar nas disputas pela seleção de conteúdo, mas na disputa da/na produção de significados, pois

> (...) os processos de seleção e legitimação não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico. Assim, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica e educacional (Lopes, 1999, p. 3).

Se reconhecemos que as componentes curriculares e seus respectivos conteúdos de ensino refletem padrões e status de hierarquias da configuração do conhecimento escolar, identificamos, portanto, que a organização do currículo é um processo de seleção que privilegia determinados conhecimentos e exclui outros a partir de sentidos discursivos hegemônicos, ainda que provisórios, e influi na própria cultura escolar (Chervel, 1990). Dessa forma, esses discursos fundamentam a subordinação do saber prático ao saber científico, e o adjetivo 'científico' passa a ser "selo" de rigor ou de validação. Na sala de aula, as consequências pedagógicas dessa forma de conceber o conhecimento podem ser identificadas, por exemplo, no controle dos critérios do que é um "bom" ensino, como aquele que ensina a verdade e o científico. Com isso, o "bom" ensino é afirmado e validado por meio dos enunciados que valorizam o rigor científico, e que, por conseguinte, qualificam como "bom" os instrumentos que seguem ainda uma perspectiva da ciência matematizada, positivista e "neutra". Porém, quando esse juízo se associa ao discurso pedagógico, ele questiona o próprio rigor, e essa validação se dá ao mesmo tempo em que negam as "formas tradicionais" de ensinar como algo ultrapassado (Vilela, 2013, Straforini, 2016).

A questão que nos colocamos é *que ciência é essa que permite o "rigor científico" e se constitui como elemento legitimador do saber de referência, e sela a qualidade da educação e do "bom" ensino?* O modelo da racionalidade, que consagrou a ciência moderna com seus pressupostos epistemológicos e regras metodológicas, têm na perspectiva cartesiana a tentativa de aplicar métodos matemáticos para provar verdades e chegar ao "conhecimento verdadeiro", como sendo aquele "puramente intelectual [5], que parte de ideias natas e controla, por meio de normas, as investigações filosóficas, científicas e técnicas" (Tonini, 2006, p. 21-2).

É importante frisar que não estamos defendendo aqui que os saberes escolares sejam uma réplica, ou uma transposição dos saberes científicos, mas que existe uma "forte e indissociável relação entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar" (RODRIGUEZ LESTEGÁS, 2012, p. 174 - traduzido pelos autores). Assim, a validação dos saberes escolares está ligada a uma concepção epistemológica de ciência, em que a própria manifestação do currículo escolar, enquanto construção social e cultural da seleção do que se mantém e do que é eliminado, revela a não neutralidade do conhecimento, e, portanto, da educação (Frigotto, 2017). É nesse sentido que podemos denunciar que os enunciados de neutralidade e de desvinculação entre educação e política defendidos pelo ESP são falaciosos, uma vez que todo ato educativo contém uma dimensão política (Saviani, 1988), e esta política deve ser revelada e não ser colocada por detrás de um manto de suposta neutralidade. É preciso compreendermos como os saberes, aqui no caso os currículos escolares, são produzidos (Breda e Breda, 2021).

De forma geral, tais tensões expostas são processos referentes à seleção e validação de qualquer conhecimento escolar. Porém, é importante situar aqui a Geografia e suas especificidades, pontuando suas constituições e características, uma vez que é ela, ao lado da história, uma representante das humanidades enquanto

disciplina escolar institucionalizada no Ensino Fundamental. Assim, é preciso frisar, mesmo que sucintamente, quais são as peculiaridades da Geografia escolar nessa atual conjuntura política e educacional, ponto esse que será tratado na próxima seção.

4. Projeto Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio: algumas apreciações no ensino de Geografia

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. (Freire,1996).

A escola tem como um dos pontos de partida pedagógicos a problematização da prática social, fornecendo um arsenal teórico e instrumental nas diversas áreas do saber, para que o(a) aluno(a) possa compreender o mundo em que vive. Isso exige discutir problemas sociais, as necessidades e organização de uma sociedade plural (Breda, 2020). E é exatamente isso que o ESP quer extinguir. Conforme aponta Ramos (2017), a discussão e a compreensão crítica da sociedade mediada pelo conhecimento não são doutrinações, menos ainda opressões. Ao contrário, é o compromisso ético da educação**.** Não é papel da escola formar discípulos que reproduzem seus mestres, mas sim formar mentes criativas e autônomas. Conforme pontua Freire (1996, p. 16):

> Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquele autor e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela, mas o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética (...). É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros.

Tal projeto violenta, tanto discentes quanto docentes. Discentes, pois ao partir do princípio da passividade do(a) educando(a) lhe retira a sua condição de sujeito, transformando-o(a) em objeto/receptor. Agride também ao docente, ao criminalizar o ato pedagógico e extirpar sua autonomia, conforme descrito anteriormente. Ao seguir tal projeto, os confrontos de ideias na compreensão de um mesmo assunto, os debates na elaboração do pensamento autônomo, mediado pelo(a) professor(a) e pelo conhecimento sistematizado, seriam “proibidos”.

As medidas previstas no projeto de lei do ESP eliminam o pluralismo pedagógico e a autonomia docente de ensinar, de educar e de avaliar, desqualificando o próprio profissional docente, ao colocá-lo como um tecnicista, levando a população, e até mesmo o próprio professor, a acreditar que basta

> possuir um domínio sobre o seu trabalho, quando por trás esconde-se a incapacidade para entender as bases políticas que sustentam o seu trabalho, bem como enfrentar uma das características fundamentais da prática educativa: sua ambiguidade, seus conflitos de valores e a permanente necessidade de reinterpretar as situações para elucidar o moralmente correto (Contreras, 2012, p. 289).

Conforme aponta Contreras (2012, p. 300), a autonomia docente está ligada ao papel social e político que a escola desempenha, podendo contribuir para a igualdade, ou para a desigualdade social. Isso depende de como o ensino, e, portanto, o(a) professor(a), irá procurar “dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais

socialmente equivalentes e internamente plurais" (Idem). Existem sim professores e professoras com propostas pedagógicas mais alternativas, outros mais progressistas, mas isso não significa que o ensino se resume à aplicação de uma ideologia, ou partido político. O(a) professor(a) não é um(a) doutrinador(a) de posições político-ideológicas. Pelo contrário, auxiliam os(as) alunos(as) quanto à autonomia intelectual. Não se trata de escolher uma, ou outra corrente a ensinar, mas de mostrar para os(as) alunos(as) as variadas interpretações sobre um mesmo conceito ou realidade. Para isso, o(a) professor (a) precisa propor desafios em que os(as) alunos(as) aprendam a discernir, a separar o que é confiável do que é factível, a julgar com critério. Conforme alerta Vesentini (2009), não desenvolver isso ameaça a própria democracia, principalmente pela influência da mídia, que nunca é neutra.

Segundo este autor, o sistema escolar, especialmente as humanidades, deve levar o(a) aluno(a) a compreender o mundo em que vive, a ser cidadão ativo e não meramente passivo. A escola precisa auxiliá-lo(a) a dominar metodologias científicas, a discernir o confiável das informações falsas, aprimorando suas inteligências múltiplas, as habilidades e competências para atitudes mais democráticas, contribuindo para o desenvolvimento global do(a) aluno(a) (cognitivo, intelectual, afetivo...).

E nesse contexto é importante destacar o atual momento de reforma curricular que a educação brasileira como um todo, e as áreas de Humanas em específico, vem sofrendo, proposta pela Medida Provisória no 746/2016, transformada na Lei no 13.415/2017 e materializada na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), em que nessa etapa de ensino, em que a Geografia deixa de ser uma componente disciplinar. Neste documento, a Geografia está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas junto com a Filosofia, História e Sociologia. Apenas Língua Portuguesa e Matemática são componentes disciplinares, ou seja, disciplinas escolares obrigatórias para os três anos do ensino médio. É importante frisar que apesar da contribuição da interdisciplinaridade, cada ciência desenvolve olhares diferentes, mesmo que estejam olhando para o mesmo objeto. Um(a) professor(a) com formação em Geografia não tem a mesma formação de um licenciado em História, por exemplo. Há uma distância epistemológica e metodológica, seja enquanto campos científicos, seja enquanto disciplinas escolares.

Porém, a preocupação maior não é a "união" das disciplinas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas o seu caráter facultativo no currículo do ensino médio. Tal movimento já estava previsto na Reforma do ensino médio através da medida provisória 746/2016, transformada na Lei 13.425/2017 no governo Temer, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Essa medida, ao criar "itinerários formativos", promoveu significativas alterações na organização curricular desta etapa de ensino, facultando, ou até mesmo restringindo a obrigatoriedade de componentes curriculares, organizando o currículo então em áreas de conhecimento, ou em temas transversais, o que certamente traz um prejuízo para a formação humana e técnico-científica dos estudantes.

Segundo Vesentini (2009), a hipervalorização de um ensino teoricamente pragmático, voltado para **e**nsinar língua e Matemática, é uma concepção mercantil e conservadora que instrumentaliza a educação. A escola é uma instituição em que os(as) alunos(as) não devem apenas aprender a ler, escrever e calcular, mas também a serem cidadãos ativos, que conhecem o mundo em que vivem, contribuindo com uma sociabilidade dos(as) educandos(as) direcionada para a ausência de preconceitos e para a aprendizagem do diálogo.

Ao questionar *o que se ensina quando se ensina Geografia,* Cavalcanti (2012, p. 136) conclui que "ensina-se a observar a realidade e a compreendê-la *com a contribuição dos conteúdos geográficos*. Ensina-se por *meio*

dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade (...) ensina-se o aluno a analisar uma das dimensões do real, que é espacial". Assim, a autora defende a espacialidade dos eventos geográficos como objeto de estudo da Geografia escolar. Dessa forma, a leitura do mundo e a prática da cidadania do ponto de vista dessa espacialidade demanda a apropriação, pelos(as) alunos(as), de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade que cabe especificamente à Geografia escolar (Straforini, 2018). São habilidades específicas dessa disciplina localizar e situar espacialmente um fenômeno, compreender a lógica e a ordem das práticas espaciais (Gomes, 2017), como por exemplo apresentar dados da desigualdade social que levem os alunos a compreender criticamente nossas práticas espaciais necessárias à vida social, como as migrações, a história pós-colonial, e as diferentes comunidades étnicas, linguísticas e religiosas.

É papel dos professores e professoras o tratamento pedagógico-didático para associar essas habilidades como estruturadores de um raciocínio geográfico, focalizando a experiência dos(as) alunos(as) e seus conhecimentos prévios, fazendo reflexões do real empírico, mas ultrapassando essa experiência para a construção de um pensamento científico, ajudando esses alunos(as) a compreenderem melhor suas próprias práticas sociais Na organização do trabalho pedagógico é fundamental que o(a) professor(a) tenha clareza metodológica para integrar esses saberes e problematizar questões que envolvam os conceitos e o raciocínio geográfico (Breda e Garcia de La Veja, 2021). É preciso pautar o planejamento do trabalho docente considerando e valorizando as vivências e os conhecimentos prévios do(a) estudante, para que eles(elas) se tornem protagonistas no processo da construção de conhecimento de aprendizagens mais significativas.

Claro que uma prática docente com tais pressupostos exige dos professores e professoras não só o domínio e a didática do conteúdo, mas um compromisso ético, estético e político. O ato educativo não é exclusivamente conteudista-pedagógico, mas também um ato sociopolítico, em que convergem fatores econômicos, sociais, psicológicos e biológicos como condições necessárias e complementares da ação pedagógica. Portanto, "*tomar partido*" não significa apoiar a doutrinação pedagógica, como a mídia vem defendendo. Ao contrário, significa defender um saber escolar que seja relevante para a formação do indivíduo crítico e democrático.

Para isso, o ensino de Geografia precisa contribuir para a formação de uma consciência espacial e de um raciocínio geográfico que, mais do que localizar, permita aos alunos e alunas analisar e entender o território como expressão de domínio de grupos de poder, fortalecendo uma análise geopolítica do espaço (Cavalcanti, 1999). É preciso uma consciência crítica da espacialidade das relações para se efetivar uma prática da cidadania com intervenções e não com passividade.

Considerações finais

Os processos que nos propusemos a descrever, mesmo que sucintamente, revelam disputas sobre o sentido de educação que a escola e a sociedade "devem ter". De um lado estão os que apoiam o ESP, defendendo a ideia de um pensamento único, "técnico", "neutro", silenciando as vozes da diferença e homogeneizando as práticas escolares, na tentativa de tornar universal e dominante suas concepções políticas, ideológicas, educacionais e sociais. Do outro lado estão aqueles que são contra o ESP, lutando e defendo o pensamento plural e a construção coletiva de práticas, conhecimentos e identidades (Girotto, 2016). É nesse segundo grupo que nos encontramos, e é através dessa perspectiva pluralista que nos debruçamos a dialogar nesse ensaio, trazendo alguns apontamentos

sobre as disputas dos saberes na produção do conhecimento, e as inter-relações entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar na tentativa de problematizar a concepção de neutralidade do conhecimento, e portanto do fundamento principal da Escola Sem Partido interligado à reforma do Ensino Médio (Motta e Frigotto, 2017).

Sob um falso manto de neutralidade, a proposta confunde a população ao falar de um ensino sem ideologia, um ensino neutro, se utilizando de uma linguagem próxima ao senso comum, que mascara questões mais complexas. A própria escolha do nome "sem partido" leva consigo um sentido discursivo que não esclarece o real significado que lhe quer atribuir. Recorrendo a um dispositivo jurídico sob os auspícios da sua neutralidade, tal projeto de lei é uma tentativa de regulamentação educacional cada vez mais controlada por um grupo político totalmente comprometido com a classe dominante, e que busca impedir que os interesses dos dominados sejam abordados na escola (Ramos, 2017).

Mesmo atualmente sem estar em vigência, não tendo a responsabilização penal prevista no projeto de lei, é notável que o novo governo, ao instituir o ESP como eixo estruturante de sua proposta educacional, tem como um dos principais alvos os(as) professores(as) e a educação crítica. Esse movimento produz efeitos reais, difundindo um clima de vigilância que repercute em um controle das atividades escolares, docentes e da discussão educacional, buscando interditar a nossa autonomia. Lamentavelmente, mesmo com nossa liberdade de cátedra garantida pela Constituição Federal, já são vários os relatos de colegas de profissão assediados(as) [6] e até mesmo demitidos(as) sem justa causa, como ocorreu com o professor de História Denis Roberto, em dezembro de 2018, após ministrar uma aula sobre nazismo [7], ou das várias denúncias anônimas feitas no site [8].

E agora, como ensinar Geografia em uma com escola "sem partido"? Como defende o ESP, o professor(a) voltaria a desempenhar uma função tecnicista, o ensino de Geografia, retrocederia àquele da simples definição do conteúdo, descrição e enumeração dos dados, valorizando os aspectos observáveis, deixando de propiciar "ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições" (Cavalcanti, 1999, p. 20). Conforme defende Vesentini (2009), é papel do(a) professor(a) apresentar as diferentes correntes de pensamento (iluminismo, marxismo, liberalismo, monarquismo, etc.) e do(a) aluno(a), a partir da crítica, construir seu pensamento crítico e autônomo.

No que tange ao(a) professor(a) de Geografia, cabe-lhe fornecer aos discentes informações e conteúdos que não fiquem restritos apenas à assimilação, mas que os levem a compreender os processos, as dinâmicas do mundo, relacionando as escalas globais e locais, compreendendo os problemas geoeconômicos, geopolíticos, culturais e ambientais. Ao possibilitar uma reflexão do cotidiano, expresso em práticas sociais e espaciais, a Geografia pode permitir ao discente ser capaz de compreender as existentes particularidades e vicissitudes cotidianas, sejam individuais ou sociais, que fazem parte do espaço geográfico. Por isso, é preciso (re)afirmar o papel do ensino de Geografia na contribuição da formação humana, promovendo a autorreflexão e o desenvolvimento de operações mentais necessárias para a prática cotidiana consciente, autônoma e crítica.

Assim, o debate público na recusa de uma escola supostamente sem partido é uma forma de avançarmos na democratização da educação, reforçando a responsabilidade profissional e social da escola no geral, e especificamente do lugar do ensino de Geografia no currículo escolar, principalmente diante do atual contexto educacional da Reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC, com a diminuição expressiva de componentes curriculares da área de Ciências Humanas.

Bibliografia

ALGEBAILE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 7.180/2014 -Comissão especial escola sem partido**. Disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf. Acessado em 22 de jan de 2019

BRASIL. **Projeto de Lei n° 867/2015** - Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf. Acessado em 22 de jan de 2019

BRASIL. **Projeto de Lei n° 746/2016** - Reformulação Ensino Médio. Disponível em https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992. .Acessado em 22 de jan de 2019

BRASIL. **Projeto de Lei n° 13.425/2017** - Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf. .Acessado em 22 de jan de 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**: Brasília: MEC/SEF, 2019.

BREDA, Thiara Vichiato. Políticas curriculares em contextos amazônicos: os desafios para uma educação indígena com/na/pela diferença. **Revista Ciência Geográfica Ensino - Pesquisa – Método**. Dossiê Ensino de Geografia. Vol. XXIV, No 1, dez/jan de 2020, p. 353-674.

BREDA, Thiara Vichiato; GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso. Como jogos de simulação podem estimular o raciocínio geográfico?. In: SANTOS Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan (org). **As perguntas de professores de geografia nos corredores da vida: Algumas respostas de que, já se perguntou**. CRV: Curitiba, 2021, p. 119 – 135.

BREDA, Thiara Vichiato; BREDA, Thalles Vichiato. Saberes cartográficos nos documentos curriculares: um mapeamento do PCN a BNCC. In: GUIMARÃES, Ferreira, MAIA, Humberto Cordeiro Araújo, SANTOS, Ivaneide Silva Dos; NUNES, Marcone Denys Dos Reis. **Geografias e Currículo: tensionamentos, reflexões e práticas**. EDUFBA:Salvador, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2, p. 177-229, 1990.

COHN, Gabriel. Apresentação: o sentido da ciência. In: WEBER, Max. **A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais** [1904]. São Paulo: Ática, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como instrumento de opressão. In: **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, p.65-87.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEORGES, Isabel Pauline Hildegard ; RIZEK, Cibele Saliba. CEBALLOS, Marco. As políticas sociais brasileiras: o que há de novo?. In: **Caderno CRH**. Salvador, v.27, n.72, set./dez, 2014.

GIROTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o "Escola sem partido" no contexto da escola do pensamento único. SOUZA, Ana Lucia Silva, et al. **A ideologia do movimento escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 69-76.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAUTIER, Bruno. O governo moral dos pobres e a despolitização das políticas públicas na América Latina. Tradução: RIZEK, Cibele Saliba. In: **Caderno CRH**. Salvador, v.27, n.72, set./dez, 2014.

LEFEBVRE, Henri. Ciência e acção. In:_____. **Para compreender o pensamento de Marx**. Lisboa: Edições 70,1966, p.41-52.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia ceírico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Amana. Et al. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória no 746/2016 (lei no 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

SINGER, André.; LOUREIRO, Isabel (Orgs.). **As contradições do Lulismo**: a que ponto chegamos ? São Paulo:

Boitempo, 2016.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RAMOS, Ana Paula Batalha. Articulações discursivas em torno do significante conhecimento. In: **Espaço do currículo**, v.5, n.1, p.254-267, 2012.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-85.

RODRIGUEZ LESTEGÁS, F. Concebir la geografia escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina a servicio de la cultura escolar. **Boletin de la Asociación de Geógrafos Españoles**, Madrid, n.33, p.173-86, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados: Ensino de Humanidades**, v. 32, n 93, p. 175-195, 2018

STRAFORINI, Rafael. Permanências e mudanças no currículo de Geografia dos anos iniciais no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 160-184, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação educativa, 2017

VESENTINI, José William. **Repensando o ensino da Geografia para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009..

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

WEBER, Max. **A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais** [1904]. São Paulo: Ática, 2006.

NOTAS

[1] Disponível em: https://www.programaescolasempartido.org/. Acesso em: 01 de junho de /2019

[2] Como por exemplo, o aumento real do salário mínimo, a abertura de universidades públicas, a criação do *Bolsa Família*, do *Programa Minha Casa Minha Vida*, dentre outras políticas públicas. Por outro lado, é preciso pontuar que o período petista, de 2003-2016, também é marcado por inúmeras contradições, como a manutenção do lucro de setores dominantes, medidas que não visavam reforma estrutural e sim a mitigação dos impactos do neoliberalismo. Sobre este assunto, ver Singer (2012), Singer e Loureiro (2016).

[3] Encontra-se no site do Programa Escola sem Partido um vídeo direcionado ao Partido dos Trabalhadores e aos Sindicato dos Professores intitulado "Entenda por que o PT e os Sindicato dos Professores são contra a proposta" No referido vídeo é sugerido que ambos lucram politicamente com as atuais práticas educacionais, sugerindo que os partidos de esquerda, "principalmente o PT" são direcionados por uma base ideológica, supondo que os outros espectros políticos/partidários são neutros. Disponível em: https://www.programaescolasempartido.org/. Acessado em: 23 de dez. de 2019.54

[4] Essas reflexões inscrevem-se no conjunto de investigações/ações do Laboratório de Educação em Geografia Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO) que tem como delineamento teórico-metodológico a Teoria do Discurso, em uma compreensão pós-estruturalista do currículo de Geografia no campo político. Para mais detalhes desse grupo consultar Straforini e Lemos (2018).

[5] A autora esclarece que a denominação 'intelectual' foi construída na modernidade e está carregada de sentido de cientificidade, evidenciando um saber que oferece "certezas".

[6] Mais informações em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml. Acessado em jan. 2019.

[7] Mais informações em: http://www.esquerdadiario.com.br/Professor-de-historia-e-demitido-no-SESI-Campinas-apos-abordar-o-nazismo-em-uma-aula?fbclid=IwAR0ZKbpBWxqGb3OgiDIOKuXKOb-6HW9V4G5g76C_ZuoSgIDqhPcrd-mAwpE. Acessado em dez. de 2018.

[8] No mês de dezembro de 2019, em apenas 3 dias, foram duas denúncias específicas aos professores de Geografia (Mãe de aluno conta sobre doutrinação de professor de Geografia em 10/12/2019) e Mãe notifica professor de Geografia da filha, 13/12/2019). Disponível em: https://www.programaescolasempartido.org/depoimentos.. Acesso em: 22 de dez de 2019.