REVISTA DA ANPEGE

ISSN 1679-768X

ANPEGE

Associação Nacional
de Pós-Graduação e
Pesquisa em Geografia

Equipe Editorial

EDITOR

Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho
UERJ, Brasil

CONSELHO EXECUTIVO

Manoel Fernandes de Souza Neto
USP, Brasil

Sueli Angelo Furlan
USP, Brasil

Maria Adailza Martins de Albuquerque
UFPB, Brasil

Contato Principal

Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho
E-mail: revanpege@gmail.com

Secretário Executivo

Rael Silva de Santana
Universidade Federal Fluminense
E-mail: revanpege@gmail.com

Contato de Suporte

Givaldo Ramos da Silva Filho
Telefone: 3410-2651
E-mail: givaldofilho@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL

Alessandro Gallo,
UNIVE, Itália
Ana Fani Alessandri Carlos
USP, Brasil
Antonio Augusto Rossotto Loris
SGUE, Scotland, Reino Unido
Antônio Vázquez-Barquero
UAM, Espanha
Ariovaldo Umbelino de Oliveira
USP, Brasil
Beatriz Ribeiro Soares
UFU, Brasil
Charlei Aparecido da Silva
UFGD, Brasil
Claudete Vitte
UNICAMP, Brasil
Cristián Henríquez Ruiz
PUC, Chile
Diana Lan
UNICEN, Argentina
Dirce Maria Antunes Suertegaray
UFRGS, Brasil
Eduardo Salinas Chavez
GEO-UH, Cuba
Eliseu Savério Spósito
UNESP, Brasil
Emerson Galvani
USP, Brasil
Eustógio Wanderley C. Dantas
UFC, Fortaleza(CE), Brasil
Everaldo Santos Melazzo
UNESP, Brasil
Federico Arenas Vazquez
PUC, Chile
Francisco Mendonça
UFPR, Brasil
Hervé Théry
USP, Brasil
João Lima Sant´Anna Netto
UNESP PP
José Alberto Rio Fernandez
UP, Portugal
José Borzacchiello da Silva
UFC, Brasil
José Gilberto de Souza
UNESP, Brasil
Luis Cruz Lima
UECE, Brasil
Lisandra Pereira Lamoso
UFGD, Brasil
Marcelo Lopes de Souza
UFRJ, Brasil
Márcio Antonio Cataia
UNICAMP, Brasil
Márcio Oliveira Piñon
UFF, Brasil
Marcos Marcos Saquet
UNIOESTE, Brasil
Maria Encarnação Beltrão Spósito
UNESP, Brasil
Maria Geralda Almeida
UFG, Brasil
Maria Laura Silveira
CIIPME, Argentina
Maria Tereza Duarte Paes *UNICAMP, Brasil*
Nelson Rego
UFGRS, Brasil
Paulo César da Costa Gomes
UFRJ, Brasil
Pedro Almeida Vasconcelos
UFBA, Brasil
Rogério Haesbaert
UFF, Brasil
Ruy Moreira
UFF, Brasil
Samuel do Carmo Livma
UFU, Brasil
Sandra Elisa Contri Pitton
UNESP, Brasil
Sylvio Fausto Gil Filho
UFPR, Brasil
Tadeu Pereira Alencar Arrais
UFG, Brasil

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

5 **EDITORIAL**

7 **GRANDE DEMAIS PARA QUEBRAR?**
UMA NOTA GEOECONÔMICA SOBRE A DESINDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA

TOO BIG TO FAIL? A GEOECONOMIC NOTE ABOUT THE BRAZILIAN DEINDUSTRIALIZATION

¿DEMASIADO GRANDE PARA ROMPER? UNA NOTA GEOECONÓMICA SOBRE LA DESDUSTRIALIZACIÓN BRASILEÑA

Cristovão Henrique Ribeiro da Silva

29 **RECONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES PALEOAMBIENTAIS RELACIONADAS À OCORRÊNCIA DE LINHAS DE PEDRA EM LATOSSOLO NO MÉDIO VALE DO RIO PARAÍBA DO SUL (RJ)**

RECONSTITUTION OF PALEO-ENVIRONMENTAL CONDITIONS RELATED TO THE OCCURRENCE OF STONE LINES IN LATOSOL IN THE MIDDLE PARAÍBA DO SUL RIVER VALLEY (RIO DE JANEIRO, BRAZIL)

RECONSTITUTION DES CONDITIONS PALEO-ENVIRONNEMENTALES LIÉES À L'OCCURRENCE DE LIGNES DE PIERRE DANS UN LATOSOL DANS LA MOYENNE VALLÉE DE LA RIVIERE PARAÍBA DO SUL (RIO DE JANEIRO, BRÉSIL)

Amanda Pacheco Seixas | Heloisa Helena Gomes Coe | André Luiz Carvalho da Silva | Igo Fernando Lepsch | Mauro Parolin | Kita Macario

54 **"E O NOSSO SANGUE ECOA E GRITA: PERIFERIA!" – POESIA MARGINAL, LUGAR E TERRITORIALIZAÇÃO EM SOBRAL (CE)**

"AND OUR BLOOD ECHOES AND SHOUTS: PERIPHERY!" – MARGINAL POETRY, PLACE AND TERRITORIALIZATION IN SOBRAL (CEARÁ, BRAZIL)

"ET NOTRE SANG RÉSONNE ET CRIE: PERIPHERIE!" – POÉSIE MARGINALE, LIEU ET TERRITORIALISATION À SOBRAL (CEARÁ, BRÉSIL)

Nilson Almino de Freitas | Vicente de Paulo Sousa

84 **SEÇÃO TEMÁTICA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**
ENSINO DE GEOGRAFIA E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

86 **O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM ENSINO DE GEOGRAFIA QUE DISCUTEM A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL**

THE STATE OF THE ART OF RESEARCH IN GEOGRAPHY TEACHING THAT DISCUSSES THE RACIAL ISSUE IN BRAZIL

EL ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA QUE TRATA EL TEMA RACIAL EN BRASIL

Ana Carolina dos Santos Marques | Ricardo Lopes Fonseca

123 **EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA(CE): RUMO À EQUAÇÃO DA DOCÊNCIA QUALIFICADA**

EXPERIENCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM OF GEOGRAPH IN METROPOLITAN REGION OF FORTALEZA (BRAZIL): TOWARDS THE EQUATION OF QUALIFIED TEACHING

EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFÍA EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE FORTALEZA (BRASIL): HACIA A LA ECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA CALIFICADA

Christian Dennys Monteiro de Oliveira | Alexandra Maria de Oliveira

146 **PROPOSTAS CURRICULARES NACIONAIS PARA GEOGRAFIA E O RISCO DA ALTERIDADE**

NATIONAL CURRICULAR PROPOSALS FOR GEOGRAPHY AND THE RISK OF OTHERNESS

PROPUESTAS CURRICULARES NACIONALES PARA GEOGRAFÍA Y EL RIESGO DE ALTERIDAD

Hugo Heleno Camilo Costa

175 **OS USOS SOCIAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

THE SOCIAL USES OF GEOGRAPHY TEACHING IN BRAZIL

LOS USOS SOCIALES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN BRASIL

Roberto Marques

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

196 **"QUERO TE CONTAR O QUE APRENDI...": NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E DE APRENDIZAGENS DA/NA/SOBRE A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA**

"I WANT TO TELL YOU WHAT I'VE LEARNED…": TRAINING AND LEARNING NARRATIVES OF/IN/ABOUT THE TEACHING IN GEOGRAPHY

"J'AIMERAIS VOUS RACONTER CE QUE J'AI APPRIS...": RÉCITS DE LA FORMATION ET DE L'APPRENTISSAGE SUR L'ENSEIGNEMENT EN GÉOGRAPHIE

Jussara Fraga Portugal

222 **A GEOGRAFIA OFICIAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: AS INTENCIONALIDADES PARA A REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO**

THE OFFICIAL GEOGRAPHY FOR THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN BRAZIL: THE INTENTIONALITIES FOR THE REPRODUCTION OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE

LA GEOGRAFÍA OFICIAL PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN BRASIL: LAS INTENCIONALIDADES PARA LA REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO

Rodrigo Coutinho Andrade

255 **SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES: OLHARES SOBRE O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

CONOCIMIENTO DE PROFESOR Y SABERES: PUNTOS DE VISTA SOBRE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA

TEACHERS' KNOWLEDGE AND WISDOM: VIEWS ON THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF GEOGRAPHY TEACHER CONTENTE

Valéria Rodrigues Pereira | Claudivan Sanches Lopes

276 **NOTA DE AGRADECIMENTO**

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Editorial

A Revista da ANPEGE está no ar com mais um número! Com ele saudamos mais uma vez a comunidade geográfica brasileira, a todas e todos que se dedicam a compreender e aprimorar o conhecimento sobre a geograficidade brasileira!

Encerramos um ano (2019) bastante movimentado e desafiador para as Ciências Humanas, campo especialmente atingido por abordagens enviesadas e limitadas sobre a ciência. Cada vez mais a divulgação científica cumpre um papel fundamental para que a sociedade tenha informação sobre a dinâmica ambiental e cultural dos seus espaços de vida. Desejamos que a revista, como periódico científico da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia – ANPEGE, prossiga na divulgação das pesquisas em Geografia, contribuindo para "um conhecimento pertinente para uma vida decente", como nos inspira Boaventura de Sousa Santos.

Este número apresenta dois blocos de artigos. No primeiro bloco os trabalhos diversificados do fluxo comum e contínuo que atende ao andamento das submissões à revista. Três trabalhos, três temas e urgências que demandam a leitura geográfica do mundo e das práticas espaciais. Primeiro, a dimensão econômica sob enfoque da desindustrialização, da geoeconomia e os efeitos da política sobre os territórios; segundo, a abordagem da dinâmica da natureza exemplificado num estudo sobre o Vale do Paraíba do Sul, destacando sua importância entre as duas maiores metrópoles brasileiras; no terceiro a cena poética periférica se deixa mostrar e está aberta à leitura sob o viés da geografia cultural – um olhar que vem conquistando espaço e aponta para a potência desses estudos, especialmente se seus autores enunciam o quanto, nesta dita periferia, há positividade e vida esperançosa, não apenas a negatividade insistente que se vê nos meios midiáticos.

O segundo bloco inaugura a proposta das Seções Temáticas aprovada no Fórum de Coordenadores e no Seminário de Editores de Periódicos realizados no primeiro semestre de 2019. Trata-se de uma ação que visa reunir trabalhos e trazer visibilidade para campos específicos de investigação desenvolvidos na pós-graduação em Geografia no Brasil. A reunião dessas experiências enfrenta o problema da dispersão das informações e cria um ambiente favorável para trocas, intervenções teóricas e metodológicas entre os programas associados à ANPEGE, bem como ao público em geral com interesse em distintas temáticas. Inaugura a proposta os sete trabalhos dedicados ao tema da Educação Geográfica e ao Ensino de Geografia que exemplificam a pesquisa desse campo no seio da comunidade geográfica. A apresentação da seção destaca a relevância contemporânea do tema e os trabalhos apontam urgências e a multiplicidade de desdobramentos e abordagens que caracterizam o ensino escolar de geografia e a educação geográfica. Começa com "O estado da arte das pesquisas em ensino de Geografia" que discute a questão racial no Brasil – cujo panorama da produção científica investigada revela uma escassez do debate racial no ensino de geografia no país; a "Experiência do programa residência pedagógica em geografia" – uma discussão urgente sobre a "docência qualificada" e a relação universidade/escola básica; "Propostas curriculares nacionais para geografia e o risco da alteridade", o estudo de diferentes documentos curriculares oficiais tem foco nos sentidos de controle da alteridade à medida que fazem a "afirmação de uma visão de ciência, do que é o contexto, do que é

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

ser sujeito e pensamento a partir da Geografia"; no texto "Os usos sociais do ensino de Geografia" ficam apontados os movimentos e contradições deste campo e dos seus agentes, nas relações com outros campos, em especial o econômico e o político; depois o trabalho sobre ""Quero te contar o que aprendi..." no qual se revelam nas narrativas sobre aprendizagem na docência na Bahia; a especificidade das "Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)" – como elas se materializaram no Brasil são verificadas nas políticas curriculares para o ensino de Geografia, com os impactos para a formação humana. Por fim, novamente a docência em foco no trabalho "Saberes e conhecimentos docentes nos oferece olhares sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de geografia", que dialoga com a relevância de compreender a profissão docente tendo como perspectiva as ações que o educador desenvolve em suas experiências teórico-práticas na profissão.

Agradecemos à Professora Ana Claudia Ramos Sacramento (PPGGEO-FFP/UERJ) e ao Professor Eduardo Donizete Girotto (USP), editores da seção, pelo empenho em mobilizar profissionais de distintas regiões para que enviassem suas experiências e confiassem no trabalho da ANPEGE para a divulgação da ciência geográfica no Brasil. Mais do que isso, ressaltaram a importância de pôr em destaque o tema do ensino de geografia – a docência, os currículos, as pesquisas.

Fica a esperança de que a ideia das seções temáticas, agora materializada nesta publicação com o tema Educação Geográfica, inspire e instigue pesquisadoras e pesquisadores dos programas de pós-graduação a propor novos temas. A experiência vivida no XXIII ENANPEGE – Encontro Nacional da ANPEGE – Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia, 2019, cujo tema central foi *A Geografia Brasileira na Ciência-Mundo: Produção, Circulação e Apropriação do Conhecimento*, foi reveladora de como a pesquisa na pós-graduação vem realizando um grande esforço de compreender o Brasil, mas também apontou para a necessidade de que a ciência geográfica assuma um projeto de nação, a sua função social na constituição de um país menos desigual, um país mais plural e menos injusto. Uma ciência, múltiplos olhares, um compromisso social urgente!

Desejamos que esses artigos, agora libertos para acesso livre, possam ganhar a atenção e a leitura das pessoas interessadas. Que resulte desse encontro com os autores e autoras uma reflexão genuína sobre a geografia brasileira, sobre os fatos, fenômenos e processos que vêm afetando a vida social no Brasil e em especial, que se reconheça a dedicação e a relevância do trabalho investigativo de tantas mulheres e homens que fazem de suas vidas, histórias de superação e na produção do conhecimento.

DOI 105418/RA2019.1528.0001

GRANDE DEMAIS PARA QUEBRAR?[1] UMA NOTA GEOECONÔMICA SOBRE A DESINDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA

TOO BIG TO FAIL? A GEOECONOMIC NOTE ABOUT THE BRAZILIAN DEINDUSTRIALIZATION

¿DEMASIADO GRANDE PARA ROMPER? UNA NOTA GEOECONÓMICA SOBRE LA DESDUSTRIALIZACIÓN BRASILEÑA

Cristovão Henrique Ribeiro da Silva
Doutor em Geografia Econômica pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Mestre e graduado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.
E-mail: - cristovamhenrique7@gmail.com

RESUMO

Este artigo é parte de uma discussão sobre a desindustrialização brasileira já realizada há alguns anos no campo das ciências econômicas, e, por outro lado, ainda prematuro na geografia econômica ou na geoeconomia. A supervalorização dos preços das *commodities* durante a primeira década do século XXI deu impulso para o desenvolvimento econômico e produtivo brasileiro. Entretanto, após a crise econômica de 2008 nos EUA, e seus efeitos no tabuleiro econômico global fez com que houvesse um arrefecimento dos índices de preços no mercado dos produtos que o Brasil tradicionalmente exporta, sobretudo a partir de 2011, o que fundamentou, em parte, os baixos resultados da economia brasileira na segunda metade da década de 2010. De modo geral, as duas décadas iniciais do século, do ponto de vista geopolítico e geoeconômico, têm sido conturbadas para o Brasil, e, nesse caminho a desindustrialização tornou-se uma característica pouco debatida na análise da crise do ponto de vista da geografia. Portanto, temos neste texto o objetivo compreender a desindustrialização brasileira do ponto de vista geoeconômico e cooperar no entendimento do efeito das políticas econômicas nos territórios e, evidentemente no desenvolvimento regional do país, sobretudo, em tempos de crise.

Palavras Chave: Geoeconomia, Geografia Econômica, Desindustrialização

[1] Referência ao livro "Too big to fail: The Inside Story of How Wall Street and Washington Fought to Save the Financial System - and Themselves " - "Grande demais para quebrar: Como Wall Street e Washington lutou para salvar o Sistema financeiro e eles mesmos", em tradução livre, de Adrew Ross Sorkin de 2009. Evidente fizemos aqui um paralelo entre o tamanho continental do Brasil e sua economia que teve seu ponto alto, após a redemocratização de 1988, no período de 2006-2010, conhecido como milagrinho econômico.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

ABSTRACT

This article is part of a discussion about Brazilian deindustrialization already carried out some years ago in the field of economic sciences, and, on the other hand, still premature in economic geography or geoeconomics. The overvaluation of commodity prices during the first decade of the 21st century gave impetus to brazilian economic and productive development. However, after the 2008 economic crisis in the US, and its effects on the global economic tray, there was a slowdown in price indices in the market for products that Brazil traditionally exports, especially from 2011, which was partly based. , the low results of the brazilian economy in the second half of the 2010s. In general, the first two decades of the century, from the geopolitical and geoeconomic point of view, have been troubled for Brazil, and in this way deindustrialization became a feature little discussed in the analysis of the crisis from the point of view of geography. Therefore, this paper aims to understand the brazilian deindustrialization from the geoeconomic point of view and to cooperate in understanding the effect of economic policies on the territories and, of course, in the country's regional development, especially in times of crisis.

Keywords: Geoeconomics, Economic Geography, Deindustrialization

RESUMEN

Este artículo es parte de una discusión sobre la desindustrialización brasileña que se llevó a cabo hace algunos años en el campo de las ciencias económicas y, por otro lado, todavía es prematuro en Geografía Económica o Geoeconomía. La sobrevaluación de los precios de los productos básicos durante la primera década del siglo XXI impulsó el desarrollo económico y productivo brasileño. Sin embargo, después de la crisis económica de 2008 en los EE. UU., Y sus efectos en la bandeja económica mundial, hubo una desaceleración en los índices de precios en el mercado de productos que Brasil exporta tradicionalmente, especialmente desde 2011, que se basó en parte, los bajos resultados de la economía brasileña en la segunda mitad de la década de 2010. En general, las dos primeras décadas del siglo, desde el punto de vista geopolítico y geoeconómico, han sido problemáticas para Brasil, y de esta manera la desindustrialización se convirtió en una característica poco discutida en el análisis de la crisis desde el punto de vista de la geografía. Por lo tanto, este documento tiene como objetivo comprender la desindustrialización brasileña desde el punto de vista geoeconómico y cooperar para comprender el efecto de las políticas económicas en los territorios y, por supuesto, en el desarrollo regional del país, especialmente en tiempos de crisis

Palabras clave: Geoeconomía, Geografía económica, Desindustrialización.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma discussão sobre a desindustrialização brasileira já realizada há alguns anos no campo das ciências econômicas, e, por outro lado, ainda prematuro na geografia econômica ou na geoeconomia. A supervalorização dos preços das *commodities* durante a primeira década do século XXI deu impulso para o desenvolvimento econômico e produtivo brasileiro. Entretanto, após a crise econômica de 2008 nos EUA, a consequente pulverização dos seus efeitos na escala global fez com que houvesse um arrefecimento dos índices de preços no mercado internacional, sobretudo a partir de 2011, fundamentando em parte, os baixos resultados da economia brasileira na segunda metade da década de 2010.

Em 2008, se no plano internacional a recessão econômica era algo dado, no plano doméstico as medidas anticíclicas adotadas pelo do governo de Luis Inácio Lula da Silva entre os anos (2009-2010), funcionaram para reter o efeito da crise econômica global. Podemos elencar algumas delas como a expansão dos investimentos públicos via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, isenções fiscais para os setores produtivos e a criação do Programa Minha Casa Minha Vida (DE TONI, 2013).

Essas políticas estimularam o setor de construção civil com uma consequente redução da taxa de desemprego durante os anos mais duros da crise internacional. Para somar a esse contexto, o governo Lula (2003-2010) ficou marcado com a redução de desigualdades sociais e regionais associada a recuperação do crescimento econômico. Esses fatores juntos deram, em 2010, a chancela para que Lula elegesse sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2014).

Com Dilma Rousseff (2011-2014) a rota do novo-desenvolvimentismo[2] foi recalculada. A desindustrialização[3] entendida, em tese, como a queda da participação da indústria na composição do Produto Interno Bruto - PIB, começou a tomar espaço nos debates da agenda da política econômica. Por isso, na tentativa de recuperar a atividade manufatureira do país, o governo federal incorporou as medidas econômicas exigidas pelo empresariado brasileiro.

Medidas que foram intituladas pela economista Laura Carvalho (2018), de *Agenda Fiesp* – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, e, ficaram caracterizadas como: redução

[2] Para efeitos explicativos, já que não há a pretensão de fazer um debate conceitual sobre Estado neodesenvolvimentista aqui. Concordamos com os apontamentos de Bresser-Pereira (2012), que advoga que o neodesenvolvimentismo não se apresenta enquanto uma teoria econômica e, sim, como uma estratégia nacional de desenvolvimento em que a parceria público-privada pode estabelecer novos marcos regulatórios institucionais e promover o desenvolvimento econômico. Outras contribuições acerca do neodesenvolvimentismo podem ser encontradas em Bresser-Pereira (2004a; 2011;)

[3] Até hoje (2018) no debate acadêmico não se tem um consenso sobre quais seriam os índices de desindustrialização. Sobre esse tema, o livro O futuro da indústria no Brasil: Desindustrialização em debate (BACHA; BOLLE, 2013) aborda os vários aspectos da desindustrialização brasileira contemporânea.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

da taxa de juros, desvalorização do Real frente ao Dólar, controle das tarifas de energia e combustível e, ainda, uma espécie lucro subsidiado das corporações do parque industrial brasileiro, já que o governo buscou estimular a atividade econômica com desonerações e incentivos fiscais. De modo geral, foi um pacote que, do ponto de vista desenvolvimentista, e a longo prazo, não recuperaram em nada a capacidade produtiva do país.

Ainda assim, em 2014, Dilma Rousseff foi eleita mesmo com baixas taxas de crescimento durante seu mandato, média de 3,5% entre 2011-2014. A economia internacional, também não foi bem no período marcada com a instabilidade dos preços das *commodities* que ainda continuava na casa dos -7% de queda ao ano (MCKINSEY, 2014). A título de curiosidade, se compararmos o período 2006-2010, com o período do primeiro governo Dilma, os preços das *commodities* caíram -167% no período, segundo o relatório do Instituto Mckinsey (2014). Nesse cenário adverso do ponto de vista econômico Dilma assume o governo, em 2015, com uma agenda continuísta, com o impasse da escalada da dívida pública e, claro, reduzido investimento público.

Com o déficit fiscal nas contas públicas, a atividade industrial em queda, preços das *commodities* no mercado internacional também em patamares baixos, o produto interno bruto brasileiro caiu vertiginosamente pavimentando uma grave crise econômica no país. O Brasil verificou seus anos mais críticos entre (2015/2016) com a retração de -3,6% do PIB segundo o IBGE (2016).

Na análise, os dados do IBGE o país fechou aquele biênio (2015-2016), com queda do PIB de -3,6%, fechando na marca de R$ 6,3 trilhões a preços correntes, o encolhimento foi verificado em todos os setores da economia brasileira, que recuaram em média -3%, na agropecuária foi (-6,6%), na indústria (-3,8%) e serviços (-2,7%).

Estamos aqui falando da economia brasileira que já marcou crescimento de 7,5%, em 2010 e, em 2015-2016, amargou um decréscimo histórico. Para termos uma ideia do tombo, a última vez que se tem registro de uma recessão do PIB dessa magnitude foi em 1930-1931, cuja economia brasileira era pautada na produção e extração de uma única e exclusiva *commodity* o café e a crise de 1929, também nos EUA, fez com que na década de 1930, o Brasil apresentasse o recuo de -2,1%, em 1930, e -3,3% em 1931.[4]

Com o país em sua maior crise econômica de sua história já instalada no setor privado, por outro lado, no setor público os déficits fiscais dos governos federal, estaduais e municipais começaram sua escalada. Portanto, tanto fatores internos e externos serviram

[4] É valido lembrar que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e o IBGE registram o crescimento do PIB brasileiro desde 1901.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

de trampolim para uma crise política, que teve seu ponto alto com o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016) em 2016. Uma ruptura institucional vendida como solução da recessão econômica que trouxe à mesa o governo de Michel Temer (2016-2018) e suas medidas de austeridade que os dois anos de governo parecem uma revisita aos anos 1990.

Todo esse quadro, pesa no debate sobre a desindustrialização do país evidentemente, já que indústria brasileira, em 2018, representa cerca de 11% na composição do PIB (IBGE, 2018). Por isso, existe assim, questões de sobremaneira políticas que interferiram nas estratégias geoeconômicas da indústria brasileira e a colocaram em xeque, uma vez que a retomada do crescimento econômico brasileiro parece muito mais lenta do que os receituários previram.

Enfim, nosso objetivo com este trabalho é de oferecer ao debate em torno das políticas econômicas, industrialização e desindustrialização brasileira, a contribuição da perspectiva geoeconômica para que possamos compreender os territórios e o desenvolvimento regional do país em um momento que nossa história efervesce nesse findar da segunda década dos anos 2000. Mas antes, para já retirar o tom de ineditismo da abordagem geoeconômica, faremos uma breve apresentação sobre a discussão conceitual no que tange a geoeconomia que servirá para nossa análise sobre a desindustrialização brasileira.

UMA NOVA ERA: A GEOECONOMICA

Antes de debater sobre desindustrialização brasileira, façamos um exercício para melhor compreensão do quarteto (Economia, Geografia, Geografia Econômica e Geoeconomia). Com o entendimento desse quadro ele nos auxiliará para o entendimento do que estamos chamando de abordagem geoeconômica mais à frente. Para marcar traços iniciais Economia é a ciência que dedica seus esforços teóricos e metodológicos para analisar a produção, circulação, distribuição e consumo de bens e serviços (FURTADO, 1959).

Já a Geografia é a ciência que dirige seu olhar para a distribuição das atividades humanas no espaço, sem aprofundar aqui no mérito do método da ciência geográfica, entendamos o espaço enquanto condicionante e meio das atividades humanas das relações de poder, materiais ou imateriais (SANTOS, 1996).

A Geografia econômica é uma subárea da geografia que estuda a produção, organização, distribuição, circulação e consumo das atividades produtivas do homem no espaço geográfico, suas articulações e contradições (TAYLOR, 1985). A última peça desse quebra cabeça, a Geoeconomia, apresenta-se como uma subárea da geografia econômica,

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

ao lado da geopolítica, cujos traços emergem de uma condição estratégica, ou melhor, geoestratégica cujo Estados e corporações lançam de medidas econômicas para atingir objetivos geopolíticos.

O retorno a geoeconomia neste início de século está vinculado a concepção de capitalismo de Estado 2.0[5], isto é, a ação do Estado e suas geoestratégias de controle tático de territórios (REDIKER, 2015). Peguemos por exemplo a geração e distribuição de energia elétrica, nesse caso específico os interesses são de sobremaneira temas relacionados a soberania nacional, e, portanto, interferem nas relações internacionais entre países ou de uma sub-região.

Dito isso, o que queremos nessa proposta de tom capitular é evidenciar a dimensão geoeconômica das relações no espaço geográfico na atualidade, com olhos voltados para aspectos da desindustrialização brasileira e crise econômica.

Defendemos uma abordagem com um tom de capítulo, porque faz parte de um esforço teórico e metodológico mais amplo para identificar, nas decisões dos Estados nações e corporações, o conteúdo territorial que se torna decisivo e de domínio estratégico para atingir seus respectivos objetivos. Seja de soberania nacional, no caso dos Estados, ou, de liderança de mercado do ponto de vista das corporações.

Entendido o quarteto, podemos agora entender a geoeconomia em si. Mas cumpre lembrarmos de um aspecto relevante em relação a essa abordagem: de que não é uma área de atuação nova. No Brasil, a abordagem geoeconômica é prevista na Constituição Federal de 1988 para "[...] efeitos administrativos, a União poderá articular sua ação em um mesmo complexo geoeconômico e social, visando a seu desenvolvimento e à redução das desigualdades regionais [...]" (BRASIL, 2012, p. 43).

Por exemplo, as regiões geoeconômicas são adotadas em várias ocasiões e instituições do Brasil, como nos Sistemas Financeiros Brasileiros (SFB) regulamentados pela Lei nº 1.959/1982 (BRASIL, 1982). Ou a estrutura tributária da Lei Kandir que, além de incentivar as exportações de produtos primários e semimanufaturados, divide as compensações e direciona recursos tanto para o Fundo de Participação dos Estados quanto para os Municípios (FPE e FPM), carregam em seus procedimentos metodológicos a consideração das regiões geoeconômicas brasileiras.

[5] Expressão utilizada no texto "Geo-economics Seven Challenges to Globalization" por Douglas Rediker (2015) do Fórum Econômico Mundial (FMI) realizado pelo Conselho da Agenda Global sobre Geoeconomia. Realizado em 2015 fórum traçou quais os desafios das atuais tendências geoeconômicas da globalização (WEF, 2015).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Talvez o desconhecimento de tais abordagens geoeconômicas se deva ao fato de que geralmente são caracterizadas pela ação do Estado e das corporações e, portanto, a geoeconomia é pouco trabalhada nos bancos universitários. No campo acadêmico, os estudos da Geografia, como os de Bernardes (1964) Geiger (1964) Correa da Silva (1986) e mais recentes de Egler (1993; 2008; 2009a; 2009b) destacam essa compreensão das atividades produtivas no território com o foco geoeconômico. Timidamente, por meio de alguns ensaios já nos debruçamos sobre a temática no Brasil e no Mato Grosso do Sul em específico em Ribeiro Silva (2016a), e, esboçamos uma análise geoeconômica tendo como base empírica a América Latina em Ribeiro Silva (2017a).

Pois bem, para seguir em frente na apresentação da produção científica no Brasil, no que tange a geoeconomia, os estudos de regiões geoeconômicas do Brasil de Pedro Pinchas Geiger, é adotado até os dias de hoje (2019) pelo IBGE. Foi desenvolvido em 1964, dividindo o Brasil em três regiões geoeconômicas, a saber: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul.

Essa proposta de regionalização brasileira consiste em peculiaridades socioeconômicas. O Norte de Minas Gerais, por exemplo, faz parte do complexo regional nordestino, o extremo Sul do Mato Grosso pertence à região Centro-Sul e o restante do seu território faz parte da região da Amazônia, a porção Oeste do Maranhão integra-se à Amazônia, e o extremo Sul do Tocantins pertence à região Centro-Sul (GEIGER, 1964). De modo geral, essas são as características da geoeconomia no âmbito da Geografia acadêmica brasileira.

Na Economia, na virada do século XXI, economistas como Paul Krugman (1993;1995) Krugman e Obstfeld (2010), em suas análises, diante da ampliação do papel das transnacionais nos fluxos comerciais globais, passaram a intitular de "*new-geography*[6]", o acirramento das estratégias de desenvolvimento e inserção de mercados internacionais, desempenhadas pelos Estados e corporações, cujos territórios exercem papel fundamental.

Isto é, há um movimento entre os economistas que dá um novo significado as dimensões territoriais em tempos de globalização. Economia espacial, estratégia de mercado, espaço geopolítico são tratados como temas novos, ao menos no campo econômico. Por outro lado, na geografia, não há novidade alguma, uma vez que algumas análises de geógrafos planejadores, já tratam da geoeconomia global reflexão que podemos localizá-la na fronteira entre as duas ciências: Geografia e a Economia.

[6] Nova geografia (tradução livre do autor).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

E nesse campo das reflexões sobre geoeconomia, podemos destacar um importante aspecto teórico-metodológico: a geoeconomia não pode ser confundida com geopolítica, e uma não substitui a outra. Expliquemos, no cenário de reestruturação produtiva global, por exemplo, pode ser interpretado do ponto de vista geoeconômico, ao passo que as estratégias de mercados orquestradas pelas corporações se enquadram no domínio tático das redes de logística, como rodovias, ferrovias, portos, aeroportos, capacidade produtiva, *market share*, Marketing territorial, Pesquisa e Desenvolvimento de produtos (P&D) estabelecidos em mercados regionais específicos.

Por outro lado, a geopolítica pode ser exemplificada utilizando as evidentes políticas de atuação dos Estados-nações, precisamente na consolidação de pactos de poder regionais, acesso a mercados estratégicos de fornecimento de insumos tecnológicos ou de matérias-primas, poder bélico, acordos bilaterais e soberania nacional. Logo, devemos compreender a existência dessas duas abordagens correlatas e indissociáveis na análise tanto das relações internacionais quanto da atuação das corporações transnacionais.

E não podemos deixar de citar as grandes teorias da geopolítica que reforçam e fundamento do pragmatismo que a geoeconomia detém. Listemos aqui para tom de explicação a Teoria do Espaço de Friedrich Ratzel (1844-1904); a Teoria da Força de Rudolf Kjellen (1864-1922); a Teoria da Pan Região de Karl Haushofer (1869-1946), a Teoria de Halford Mackinder (1861-1947) falando mais sobre *Heartland*; podemos incluir ainda a Teoria do Poder Mar de Alfred T. Mahan (1840-1914) são correntes teóricas que de modo geral servem de base para a construção de uma visão uma abordagem geoeconômica.

Para termos uma visão mais ampla sobre essa temática, a perspectiva de Deborah Cowen e Neil Smith (2009) em um recente artigo chamado *After geopolitics? From the geopolitical social to geoeconomics*[7]é interessante à medida que traça uma análise dos novos nexos geopolíticos e geoeconômicos globais, compreendendo os fluxos comerciais internacionais, estremecidos depois da queda das torres gêmeas em 2001. Segundo os autores, podemos compreender a relação entre geopolítica e geoeconomia da forma que […] *"Where geopolitics can be understood as means of acquiring territory towards a goal of accumulating wealth,* ***geoeconomics reverses the procedure****, aiming directly at the accumulation of wealth through market control.* […] (COWEN E SMITH, 2009, p. 21, grifo nosso)[8].

[7] Depois da geopolítica? Da geopolítica social para geoeconomia (2009) (tradução livre do autor)

[8] [...]. Onde geopolítica pode ser entendida como os meios de aquisição de território para um objetivo de acumular riqueza, geoeconomia inverte a procedimento, visando diretamente para a acumulação de riqueza através do mercado ao controle. (Tradução Livre, do autor)

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Os geógrafos brasileiros conhecem a obra e o legado de Neil Smith, conhecido por seu livro *Desenvolvimento Desigual* (1988). Recentemente é reconhecido por sua concepção de geoeconomia, bem complexa, que envolve um jogo dialético com a geopolítica. Na qual o aspecto geoeconômico surge do domínio tático dos mercados e das redes produtivas sobre o território, selecionados pela ação do Estado e/ou das corporações. Diametralmente diferente da geopolítica, cujo empoderamento é necessário para acumulação da riqueza, especulação, poder bélico dentre outros fatores.

Nessa linha argumentativa, Egler (2009b) adverte sobre a análise das dinâmicas dos sistemas globais de produção ou cadeias produtivas globais do ponto de vista da geoeconomia, que não são restritos apenas às análises sobre a relação Estado e Mercado.

A própria degradação dos recursos naturais os desafios globais frente as mudanças climáticas, são temas que possuem em seu bojo uma abordagem geoeconômica. A exemplo disso o relatório *"Geo-economics Seven Challenges to Globalization"* do Fórum Econômico Mundial, realizado pelo Conselho da Agenda Global sobre Geoeconomia, que traçou quais seriam os principais desafios das tendências geoeconômicas da globalização (WEF, 2015).

Os resultados do relatório que reuniu pesquisadores de 20 países entre chefes de bancos centrais, ex-membros do conselho do Fundo Monetário Internacional, ex-Ministros de Finanças e de Relações Exteriores de países ricos e emergentes, chefes de firmas de consultoria multinacionais, altos executivos de bancos e ex-representante comercial dos EUA. E mostram um salto no tom competitivo no panorama global que revelou novas e genuínas relações de poder e governanças globais.

O relatório elenca assim os sete desafios geoeconômicos da globalização: 1) Guerra econômica protagonizadas pelos Estados Nações[9] 2) A geopolitização do comércio regional 3) Capitalismo de Estado 2.0 4) Concorrência por mercados fechados, não por recursos naturais 5) A sobrevivência do maior país e esvaziando a periferia 6). As alianças no/do setor de infraestrutura da China 7) Queda do preço do petróleo e das outras *commodities*. Não entraremos aqui no mérito de cada um destes desafios, por uma questão de foco desta narrativa, mas são esses temas que, no sistema internacional, possuem traços geoeconômicos explícitos e nos dão pistas do que acontecera com o Brasil nesse início de século.

Enfim, para finalizar essa seção salientemos um detalhe nesse debate sobre geoeconomia. Geralmente na Geografia brasileira, as leituras nem sempre atentas das obras de Milton

[9] O livro "War By Other Means" – "Guerra por outros meios" (2016) de Robert Blackwill o ex-Diplomata Americano (2001-2003) e Jennifer M. Harris conselheira e Professora de Relações Internacionais da Universidade de Harvard. Os autores debatem qual seria as estratégias dos Estados nações para estabelecer seu poder geopolítico por outros meios. Uma política de Estado geoeconômico que usa de meios econômicos para alcançar objetivos geopolíticos.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Santos resolvem classificar equivocadamente e, até por ignorância mesmo, qualquer aproximação da Geografia e Economia como economicismo vulgar. Uma espécie divórcio de matiz ideológico entre marxistas e capitalistas que não ajuda nem um pouco no debate sobre o aspecto territorial das políticas econômicas.

Esse divórcio, possui repercussões seríssimas, tanto na produção do conhecimento geográfico quanto na construção do pensamento social, geográfico e econômico brasileiro. É interessante aproximar as análises para contribuir com uma dimensão territorial dos processos econômicos, na qual as corporações exercem um controle tático dos territórios, já que o poder econômico é algo irremovível da realidade. Portanto, feito esse panorama teórico-metodológico que nos oferece pistas para a direção do debate desta proposta que consiste em apresentar, ainda que em uma nota, a geoeconomia da desindustrialização brasileira.

GEOECONOMIA DA DESINDUSTRIALIZAÇÃO

Para entender a conjuntura da recente geoeconomia industrial brasileira contemporânea é basilar fazermos o corte analítico que está na primeira década do século XXI. Este marco analítico, está na quebra do Banco *Leman Brothers*, em 2008, nos EUA, que contaminou todas as economias de industrialização completa, como Suíça, Suécia, Alemanha e França e cravou uma crise financeira de escala global.

No caso da indústria brasileira, como apresentamos na introdução deste trabalho, desde 2015, amarga uma crise econômica estrutural em decorrência de uma gama de fatores tantos de ordem político-econômica nacional quanto internacional.

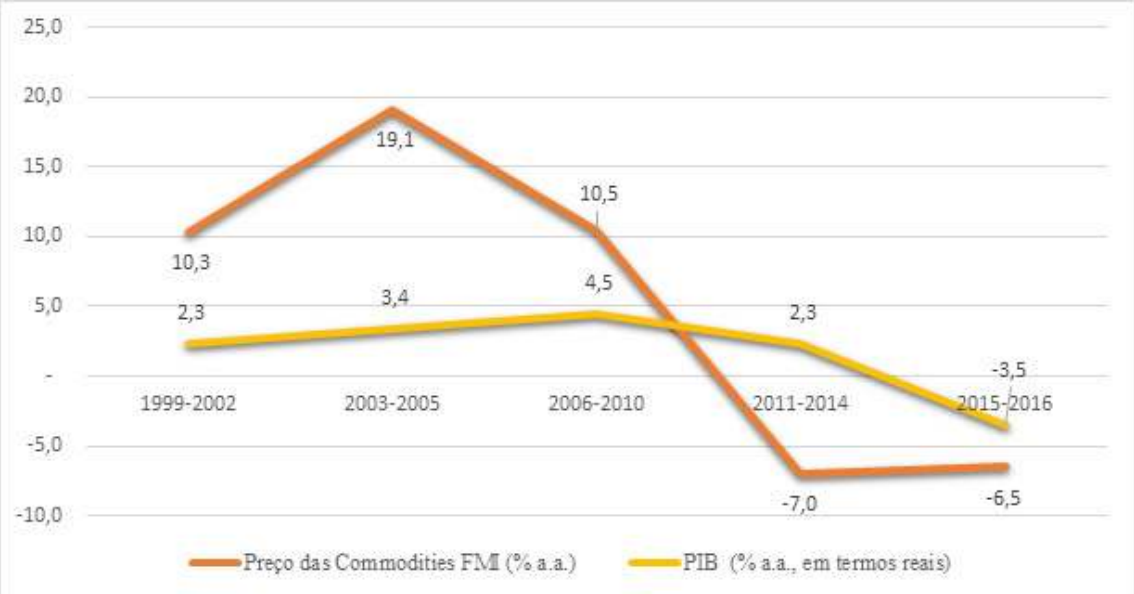
Até um pouco antes, 2012, os setores da economia brasileira sentiram o solavanco da queda dos preços das *commodities* agrícolas e minerais, no mercado internacional, que eram fortemente vinculados a demanda de crescimento da economia chinesa. Uma composição geoeconômica global já que até então, após a crise nos EUA, a China passou a crescer 10% a.a, segundo o Fundo Monetário Internacional - FMI (2015).

A China marcada pela forte presença do Estado na economia com seus investimentos em infraestrutura e urbanização, movimentou o mercado internacional das *commodities* agrícolas e minerais. Entretanto, a partir de 2012, o ritmo do crescimento econômico chinês entrou em desaceleração, em virtude da inesperada recuperação da economia dos EUA, e com a redução da demanda chinesa, sentir o efeito dominó na economia brasileira, e, inclusive em economias de outros países emergentes foi apenas uma questão de tempo tal como mostra a figura 1.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Lembremos da seção anterior, do ponto de vista geoeconômico, as *commodities*, sobretudo, as intensivas em recursos naturais como petróleo, minério de ferro, manganês possuem tônicas de tratamento diferenciadas pelos Estados Nações. Como explicamos antes, por vezes essas *commodities* são consideradas estratégicas e soberanas para o Estado, como o petróleo por exemplo, que é intimamente ligada a instabilidades político-econômicas, interna de cada país, que podem variar inclusive, mas mantém o perfil da riqueza e bem nacional.

Figura: 1 Preço das commodities e Produto Interno Bruto nos períodos (1999-2016)



Fonte: *FMI, Primary commodities index; IBGE, contas nacionais e trimestrais; Pesquisa nacional por amostra de domicílios; Carvalho (2018).*

De qualquer forma, na geoeconomia global a ascensão e queda da demanda chinesa por *commodities* nos ajuda a compreender o que aconteceu com a economia brasileira no período (2006-2010), que ficou intitulado de *milagrinho*[10] pelo economista Edmar Bacha (2013). Inclusive, ao nosso ver, cunhou na agenda da política econômica brasileira o mito de *grande demais para quebrar.* Esse período de bonança advinda dos preços elevados dos produtos primários no mercado internacional não foi suficiente para que elevasse a participação da indústria na composição do produto interno bruto do país.

A política industrial do governo Lula (2003-2010) foi transformada em um *Frankenstein* anticíclico, sob o comando de Dilma Rousseff (2011-2014), que conseguiu ter passos na direção correta, apenas nas cadeias produtivas globais de *commodities*.

[10] Referência a um período de crescimento econômico elevado durante o Regime Militar no Brasil, entre 1969 e 1973. Nesse período do desenvolvimento brasileiro, a taxa de crescimento do PIB saltou de 9,8% a.a. em 1968 para 14% a.a em 1973, e a inflação passou de 19,46% em 1968, para 34,55% em 1974. (CORONEL, 2010)

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Funcionando muito bem, ou não, até a deflagração da Operação Lava Jato, em 2014, que colocou uma marcha ré nos investimentos públicos nos setores que foram elencados como estratégicos, uma vez que revelou os escândalos de corrupção na Petrobras e demais corporações que até então eram o *target* da política industrial dos governos petistas.

Pois então a escalada da Lava Jato acertou em cheio as cadeias produtivas que detinham alto poder de encadeamento no país inteiro e no exterior. Para termos uma ideia, no período de 2014-2015, quando os processos de exportação de serviços de engenharia brasileiros foram colocados em marcha lenta em decorrência das investigações da Operação Lava Jato[11], as corporações de serviços de engenharia chinesas, sob o mesmo modelo de intervenção estatal cujo BNDES financiava, conseguiram sete dos oito contratos de construção de usinas hidrelétricas no Equador.

Ou seja, o contexto que já era árido para a atividade industrial brasileira, tenderia a ficar mais nublado com a neutralização dos investimentos, em decorrência das investigações e escândalos de corrupção.

Aqui podemos identificar um aspecto geoeconômico que falamos na seção anterior. Do ponto de vista do investimento externo ou interno, protagonizado pelo BNDES, a China, já que os investimentos brasileiros estavam em baixa, passou a ocupou o lugar que o Brasil detinha há alguns anos lideranças consolidadas em serviços de engenharia na América Latina. Se plano internacional ocorreu esse encolhimento da posição geoeconômica do Brasil, no plano doméstico, a desindustrialização deixa de ser um debate de escanteio nas universidades e toma posição central.

Analisemos melhor os dados específicos da indústria com base nos dados da produção anual industrial de 2017. Em 2016, a produção da indústria geral do Brasil apresentou um decréscimo de (-6,6%). Mesmo com decréscimo menor do que o ano anterior, a queda na atividade industrial foi verificada em todos os setores da economia.

[11] A Operação Lava Jato é um conjunto de investigações em andamento pela Polícia Federal do Brasil, desde 2014, que cumpriu mais de mil mandados de busca e apreensão, de prisão temporária, de prisão preventiva e de condução coercitiva, visando apurar um esquema de lavagem de dinheiro que movimentou bilhões de reais em propina. Vale lembrar que, a época da redação deste artigo, não era de conhecimento público das mensagens entre Juízes e Procuradores do Ministério Público Federal. Entretanto, o impacto da operação Lava Jato na atividade industrial brasileira ainda carece de análise, já que as principais empresas envolvidas eram estratégicas nas cadeias produtivas das commodities brasileiras, e, também, no setor de construção civil, inclusive levando várias à recuperação judicial. Há de entender que, nesse processo de combate à corrupção no Brasil, marco atribuído a Operação Lava Jato, não se respeitou as corporações, no sentido de punir apenas os dirigentes, como evidencia a experiência internacional, pelo contrário, houve em meio a conduções coercitivas, prisões preventivas dentre outros excessos um total desmonte das principais empresas públicas e privadas do país.

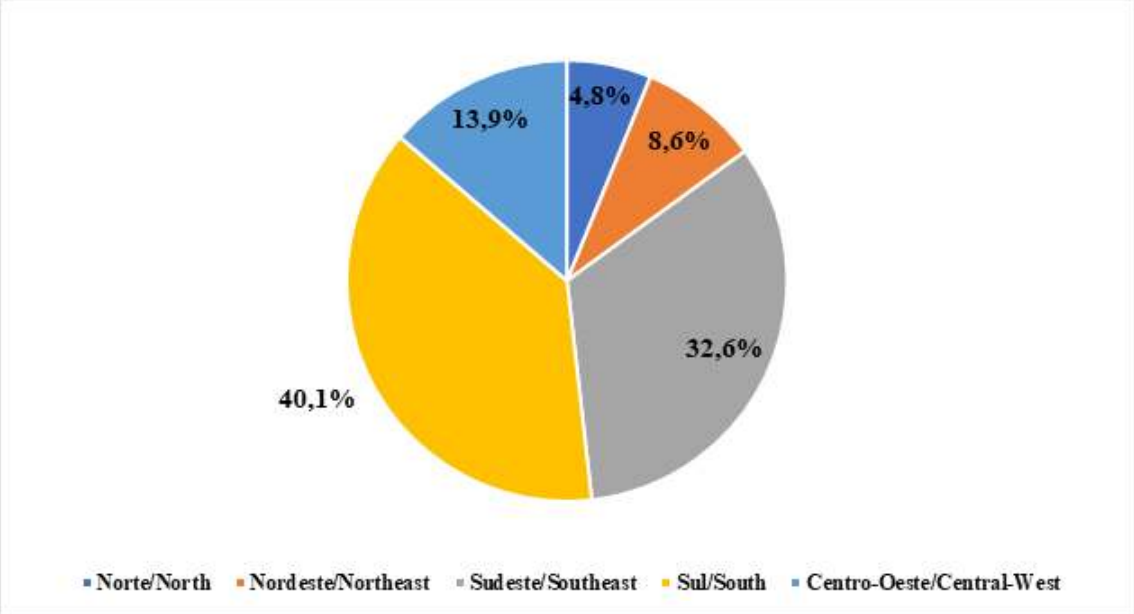
Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Podemos citar os setores de impressão e gravações (-8,9%), têxtil (-4,5%), confecção de artigos de vestuário (-5,8%), produtos do fumo (-25,6%), equipamentos de informática, produtos eletrônicos e ópticos (-14,8%), máquinas e equipamentos (-11,8%), como aqueles setores cuja crise econômica abalou de modo mais estrutural, abalo este, que inclusive pôde ser identificado com a queda do consumo de energia elétrica do setor industrial brasileiro.

Nos setores de impressão e gravações (-8,9%), têxtil (-4,5%), confecção de artigos de vestuário (-5,8%), produtos do fumo (-25,6%), equipamentos de informática, produtos eletrônicos e ópticos (-14,8%), máquinas e equipamentos (-11,8%), como aqueles setores cuja crise econômica abalou de modo mais estrutural, abalo esse, que inclusive pôde ser identificado com a redução do consumo de energia elétrica do setor industrial brasileiro (IBGE, 2017c).

A exceção à regra, do contexto de patinagem da economia brasileira, pôde ser notada em dois setores: o alimentício e o de celulose e papel. O primeiro cresceu (2,1%), em 2016, e o segundo apresentou crescimento de 2,5%. Esse destaque do setor de produção de celulose é decorrência da competitividade do setor no mercado nacional e internacional consolidou um crescimento, em 2015, em todas as maiores macrorregiões geoeconômicas brasileiras. Embora as maiores regiões com produção da extração vegetal e da silvicultura fiquem sob a responsabilidade do Sul do país (40%), seguido do Sudeste (32,6%), Centro-Oeste (13,9%), Nordeste (8,6%) e Norte com (4,8%) (Figura 2).

Figura 2: Área total existente em 31.12 dos efetivos da silvicultura, por Grandes Regiões - 2015



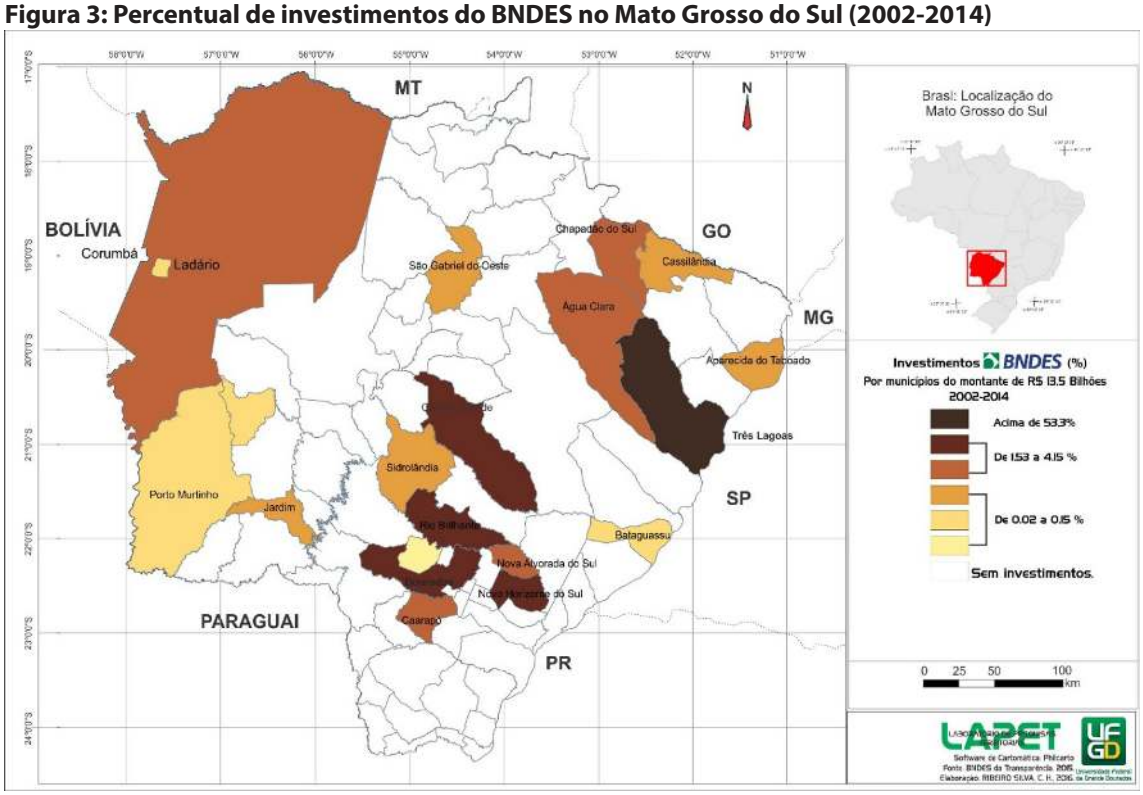
Fonte: *IBGE, 2015.*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Na análise geoeconômica, o Centro-Oeste Brasileiro, os investimentos de base florestal fomentam o desenvolvimento regional com seus vetores voltados para a demanda externa, sobretudo, os mercados europeus e asiáticos. Vale lembrar que de todas as *commodities* que registraram o descarrilamento dos preços, a celulose, foi o único produto que se manteve com preços acima média da fase do pré-superciclo de preços das *commodities* (2002-2011).

Números resultantes da demanda europeia e asiática a exemplo desse contexto fora da curva da economia brasileira, dois projetos de base florestal que deixam patente a competitividade do setor no interior do Brasil, representados pela Fibria S/A e Eldorado Brasil S/A, juntas formam o maior complexo de produção de celulose do mundo no município de Três Lagoas em Mato Grosso do Sul.

Figura 3: Percentual de investimentos do BNDES no Mato Grosso do Sul (2002-2014)



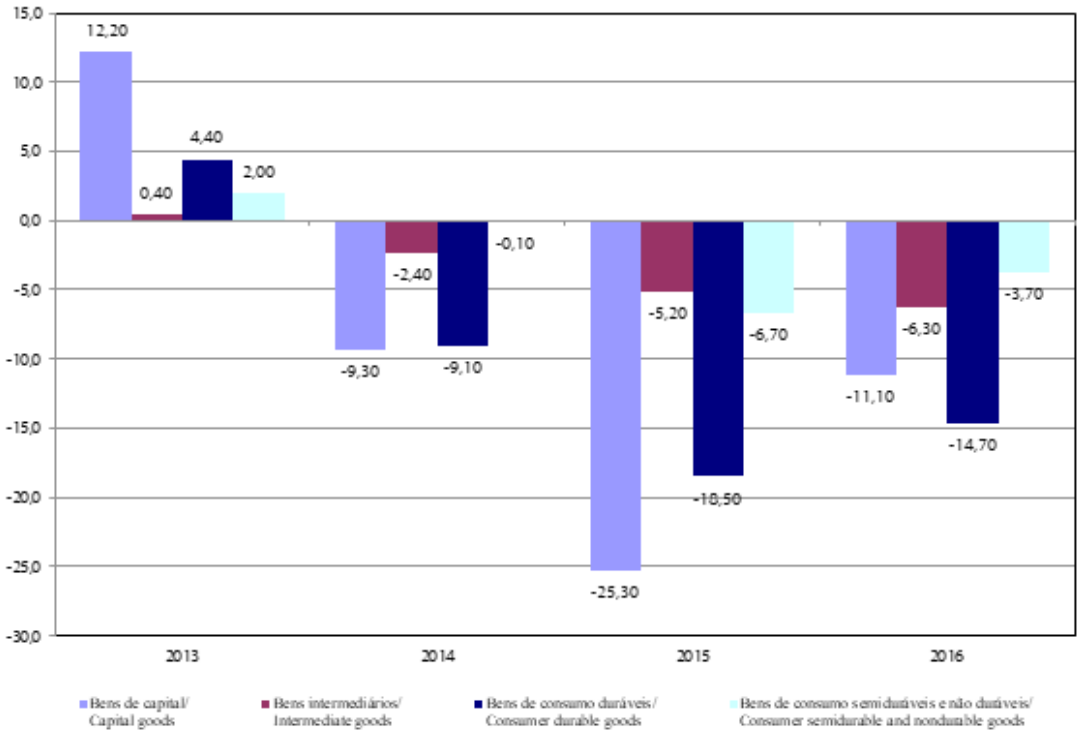
Por exemplo, a produção de celulose no Brasil, entre 2012-2016, cresceu em média (8% a.a.), 13 milhões de toneladas de celulose branqueada de papel foram produzidas em 2012, e, em 2016 esse número chega a 18,7 milhões de toneladas (IBGE, 2017b). Esse dado possui um contraste significativo quando comparado com a produção de automóveis no Brasil, em 2012, 2,6 milhões de carros foram produzidos, de 2014 em diante a queda da atividade da indústria automobilística foi em média (-19%), 2014 com 2,5 milhões, 2015 com 2 milhões de unidades, e, 2016 com os 1,7 milhões de unidades produzidas, fazendo o

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Brasil cair no ranking de produção de automóveis de passageiros painel produtivo global, que em 2012 era de 7º, em 2017, passou a ser o 10º atrás da capacidade produtiva do México[12].

A exemplo dessas quedas, outro lado da atividade produtiva brasileira, se verificarmos as taxas anuais de crescimento da produção industrial, divido pelas grandes categorias econômicas, no triênio 2013-2016, fica evidente o contexto crítico que a indústria brasileira como um todo perpassa. Em 2013, a produção de bens capital rondava a casa dos (12,2%) e seguiu em queda em 2014 com (-9,30%), e, 2015 com a derrocada de (-25,30) de queda na produção industrial de bens de capital como vemos na figura 4.

Figura 4: Taxas anuais de crescimento da produção industrial, por grandes categorias econômicas - 2013-2016



Fonte: *IBGE, 2017*

Em segundo lugar outra categoria econômica que sentiu a marcha ré na economia brasileira, foi o de bens de consumo duráveis, a categoria, entre 2013-2016, apresentou o decréscimo de (-9,48%), em média, com o seu pior ano em 2015, cujos índices ficaram na marca de (-18,50%).

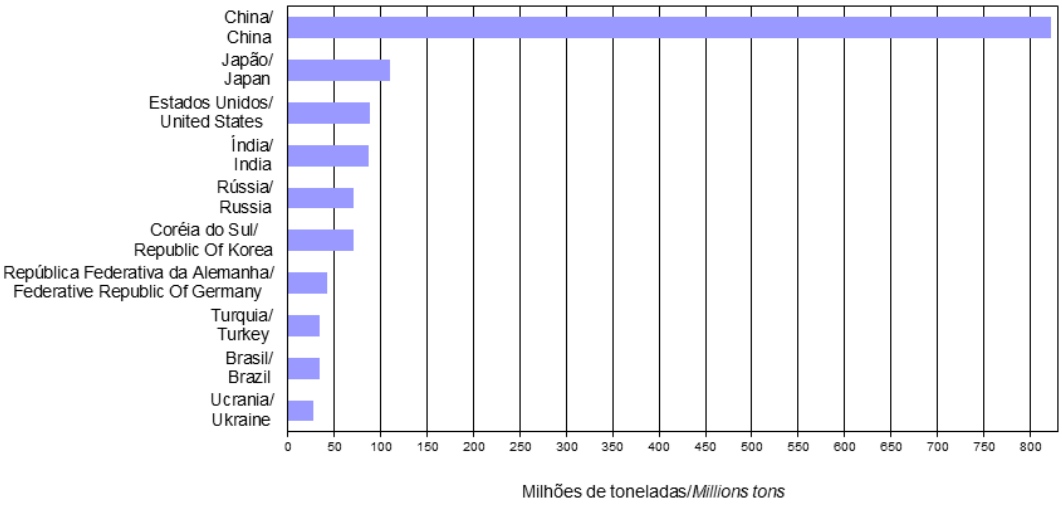
[12] Dados do IBGE (2017)

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Com os setores industriais operando no vermelho no Brasil, tal como dissemos no início, tanto por circunstâncias políticas e econômicas, no período 2013-2016, os dados mostram que desde 2011, ano que marca o arrefecimento do superciclo das *commodities*, o Brasil já mostrava sinais de decréscimo na produção se nos atermos ao panorama global da produção de aço.

O mercado internacional a participação na composição total da produção desde 2011, é chinesa seguida do Japão, Estados Unidos, India e Rússia. O Brasil apresentou queda na produção de 1,05 de milhões de toneladas, saindo de 35,2 milhões de toneladas em 2011, para 33,3 milhões de toneladas (Figura 5). No caso Brasileiro, a recessão econômica pesa nesse cenário de produção do aço uma vez que a construção civil apresentou baixos índices de crescimento afetando diretamente a produção, bem como outros fatores que contam como pedra angulares na análise dos dados decrescentes da siderurgia. Serve de exemplo o traço característico da divisão internacional do trabalho manifestadas na competitividade do setor siderúrgico de alguns países como a China e Japão, por isso, há uma questão regional e geoeconômico da produção de aço no mundo.

Figura 5: Produção de aço, por países selecionados - 2014

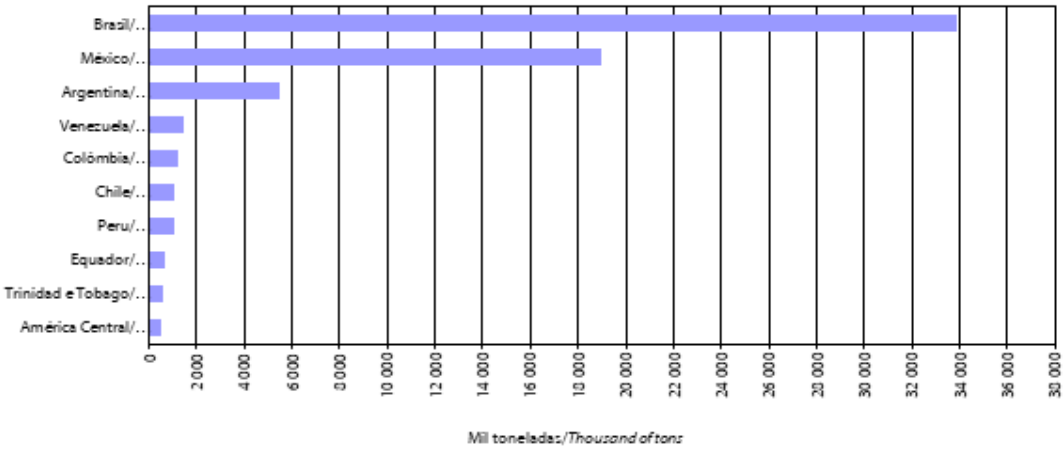


Fonte: *Instituto Aço Brasil, Departamento de Economia, 2017.*

Tanto é que, se analisarmos a produção da *commodity* aço, na América Latina, a liderança na produção fica com Brasil, mesmo diante das quedas vertiginosas desde 2012, com os 33,3 milhões/toneladas, ficam a frente (50%) a mais do que a produção do México, e acima dos (70%) em relação a países como Argentina, Venezuela, Colômbia (Figura 6).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Figura 6: Produção de aço, da América Latina - 2014



Fonte: *Instituto Aço Brasil, Departamento de Economia, 2017.*

Retomando a escala Brasil na análise, entretanto ainda no debate sobre o tema indústria, a concentração da atividade industrial brasileira nas regiões Sudeste e Sul revela um importante polo regional geoeconômico do país que possui papel medular nas atividades produtivas.

De acordo com os dados do (IBGE, 2017a), sobre a produção industrial anual – PIA, no eixo Sul-Sudeste concentra-se cerca de (78%) do valor da produção industrial brasileira, que em 2014, última aferição dos dados, era de R$ 2,5 bilhões correntes. O Sudeste com (57%), e, capitaneado pelo estado de São Paulo (35%), os estados de Minas Gerais (11%) e Rio de Janeiro (9%) compõem o maior e mais competitivo parque industrial brasileiro, seguido da região Sul, com seus (21%), cujo estado do Paraná (8%) empatado no valor da produção industrial do Rio Grande do Sul (8%), seguidos de Santa Catarina (5%).

Já o Centro-Oeste base da expansão da produção e extração de *commodities* agrícolas e minerais compõem com menor expressividade o valor da produção industrial com seus (6%) de participação. O Norte nessa composição fica com (5%) e Nordeste, o mais industrializado do que as outras três regiões fora eixo Sul-Sudeste, detém a participação de 9% no valor bruto da produção industrial, com o protagonismo da Bahia (4,3%) na composição dos dados.

Como vimos até aqui, o dinamismo das regiões menos industrializadas do país está associado a produção e extração de *commodities* agrícolas e minerais (Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás). Na outra ponta dessa análise, os dados da indústria de transformação demonstram uma versão mais densa da recessão econômica do país.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

No cenário geoeconômico ideal, desconcentração industrial se materializaria na industrialização dos estados menos dinâmicos da economia nacional, compatibilizada com índices positivos em outros setores econômicos dos estados mais industrializados, associado a reforços de políticas públicas regionais e investimentos privados que pudessem operar nas desigualdades regionais fomentando uma industrialização com adensamento de cadeias produtivas, com elos na pesquisa & desenvolvimento.

Porém, os dados mostram um efeito da recessão completamente diferente, cujo destaque dos estados das regiões menos dinâmicas, confronta numa desindustrialização dos estados mais industrializados e, ousamos em dizer, do país como um todo, mesmo que no campo teórico-metodológico ainda não haja um consenso entre economistas e/ou geógrafos sobre o que seja a desindustrialização brasileira.

CONCLUSÃO

A maior economia do continente latino-americano foi do *boom* ao caos econômico em uma década e meia, como salienta a economista Laura Carvalho em seu livro *"Valsa Brasileira"* recentemente publicado (2018). É evidente que as medidas tomadas pelos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) passaram por momentos completamente distintos da macroeconomia e geoeconomia global.

Da quebra do Banco *Lehman Brothers* em 2008 ao ciclo menos super das *commodities*, entretanto, a agenda de austeridade implementada pelo governo federal, pós-*impeachment* de 2016, sinaliza ao um outro caminho que não recupera a capacidade produtiva do país e muito menos estanca a desindustrialização galopante que detém seu epicentro geoeconômico em no estado de São Paulo.

De modo geral, para caminhar para final da reflexão que fizemos aqui, a conjuntura turbulenta atual da indústria brasileira é reflexo de fatores internos e externos de ordem política e econômica que deixam um tanto nublado o horizonte de recuperação até o fim da década.

Do ponto de vista regional e geoeconômico, as atividades produtivas no interior, baseadas no agronegócio, continuaram apresentando dados positivos no período (2013-2016), em detrimento dos outros setores da economia, nas regiões mais industrializadas, que estavam mergulhados em índices negativos configurando uma desindustrialização que corrói os postos de trabalho nas regiões ainda industrializadas.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Isso posto, a ausência de um projeto nacional de desenvolvimento que coloque em debate o Brasil dá o tom e a velocidade da queda da participação da indústria no PIB que é verificada a cada ano.

Isto é, enquanto não houver um projeto de desenvolvimento arrojado, que leve em conta os complexos geoeconômicos, que são continentes de vantagens comparativas e competitivas capazes ativar a economia novamente e darem sustentabilidade ao investimento público, o Brasil não sairá da crise tão cedo. O que estamos chamando de complexos geoeconômicos são as aquelas cadeias produtivas com alto poder de encadeamento de produção e intenso elo territorial e regional como o de petróleo e gás, de defesa, da saúde e do agronegócio.

Somente com esses termos postos à mesa no debate tanto para iniciativa privada quanto para gestão pública e sociedade civil organizada é que o país conseguirá sair do momento de intensa crise política, econômica e social. Levando em consideração a dura tarefa de reinserção internacional da indústria brasileira, num campo geoeconômico de extrema concorrência, cuja taxa de câmbio e taxa de juros, são por vezes entraves no desenvolvimento industrial.

Além disso, no plano doméstico, a indústria brasileira necessita de uma recuperação da geração de empregos e renda, pautada numa ampla diversificação produtiva, que imunize o país das turbulências econômicas do mercado internacional que as *commodities* estão submetidas. Esses são alguns condicionantes da recuperação do consumo sustentado, porém é preciso pensar uma agenda, um debate interno sério, mas sobretudo, geoeconômico e geopolítico.

REFERENCIAS

1. BACHA, E.; BOLLE, M. B., **O futuro da indústria no Brasil: desindustrialização em debate.** (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
2. BERNARDES, L. M. C. Regiões Geoeconômicas. In **IPE/SUDEC (ed.). Diagnóstico Socioeconômico do Ceará. One**, Fortaleza: IPE/SUDEC, 1964. P.109-114.
3. BLAS, J. (2012): Supercycle runs out of steam—for now. In: **Financial Times**. 3p.
4. BLACK, C. (2014): O superciclo dos preços das *commodities* desacelerou ou está diante do fim? In: **Carta de conjuntura**, ano 23, nº4, 2p. https://goo.gl/d9ZrnG
5. BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado. 1988.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

6. _____. (2017): **Ministério das Relações Exteriores**, http://www.itamaraty.gov.br/

7. [. Acessado em 09/02/2017].

8. BRESSER-PEREIRA, L. CO **Novo Desenvolvimentismo**. 2004a. new developmentalism compared with the old one and with conventional orthodoxy. (Article: Folha de S. Paulo) (Folha, 19.09.04)

9. _____. **O Brasil e o novo desenvolvimentismo (Interesse Nacional).** Interesse Nacional, v. 4, p. 76-85, 2011.

10. CARVALHO, L. **Valsa brasileira:** Do boom ao caos econômico. São Paulo: Todavia. 2018

11. CORRÊA DA SILVA, A. **De quem é o pedaço? Espaço e Cultura**. São Paulo: Hucitec, 1986.

12. CORONEL, D. A. Impactos da política de desenvolvimento produtivo na economia brasileira. Tese **(Doutorado em Economia Aplicada)** Universidade Federal de Viçosa, 121p. 2010.

13. COWEN, D.; SMITH, N. After Geopolitics? From the Geopolitical Social to Geoeconomics. In: **Antipode** Vol. 41 No.1, 2009.

14. DOBBS, R.; OPPENHEIM, J.; THOMPSON, F.; MARRELS, S.; NYQUIST S. SANGHVI, S. (September 2013): **Resource Revolution: Tracking global *commodity* markets.** MGI: Washington: DC.

15. DE TONI, Jackson. Novos arranjos institucionais na política industrial do governo LULA: A força das novas ideias e dos empreendedores políticos. Tese **(Doutorado em Ciência Política).** UnB – Universidade de Brasília: Brasília: 2013.390 f.

16. EGLER, C. A. G. As Américas: singularidades de um continente plural. In: M. P. Oliveira; M. C. N. Coelho; A. M. Corrêa (Eds.)**; O Brasil, a América Latina e o Mundo: espacialidades contemporâneas.** v. I, p.142 – 167. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a.

17. _____. O Rio de Janeiro e as Mudanças Globais: uma visão geoeconômica. In: Gusmão, Paulo P.; Carmo, Paula S.; Vianna, Sergio Besserman. (Org.). **Rio próximos 100 anos. O aquecimento global e a cidade.** 1ed.Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2008b, v. 1, p. 43-54.

18. _____. As vias abertas para a América do Sul. In: A. M. M. Bicalho; P. C. D. C. Gomes (Eds.); **Questões metodológicas e novas temáticas na pesquisa geográfica**. p.45– 70. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2009a.

19. _____. Crise e Integração regional na América do Sul. In: F. Mendonça; C. L. Lowen-Sahr; M. Silva (Eds.); **Espaço e tempo. Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico.** p.661–673. Curitiba, PR: ADEMADAN, 2009b.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

20. _____. Apontamentos sobre Rede Urbana e Políticas Públicas no Brasil. In: W. Soares; R. Matos (Eds.); **Desigualdades, redes e espacialidades emergentes no Brasil.** p.91–114. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

21. FMI, **Fundo Monetário Internacional.** Balanço global 2012. [. Acessado em 09/02/2017.

22. FMI, **Global financial stability report a report by the monetary and capital markets department on market developments and issues**, FMI, 2015. 200p.

23. GEIGER, Pedro P. Organização Regional do Brasil. In: **Revista Geográfica**, v. 33 (61), 1964 p. 25-58.

24. HOBSBAWN, E. **Industry and empire.** London: Penguim Books, 1999.

25. IBGE, Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura 2015. In: IBGE. **Sidra sistema IBGE** de recuperação automática. Rio de Janeiro, [2016]. Disponível em/*Available from*: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/>. Acesso em: jan. 2017/*Cited: jan. 2017.*

26. _____. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Indústria, Pesquisa Industrial Mensal**: Produção Física Brasil 2014-2016. 2017a

27. _____. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Indústria, Pesquisa Industrial Mensal:** Produção Física Brasil 2013-2016. 2017b

28. _____. **Anuário estatístico do Brasil 2016.** Rio de Janeiro: IBGE, v. 75, 2017c.

29. Instituto Aço Brasil, Departamento de Economia, 2016.

30. KRUGMAN, P. **Geography and Trade. Cambridge**, Mass.: The MIT Press, 1993. 142p.

31. _____. **Development, Geography and the Economic Theory.** Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1995, 117 p.

32. _____. OBSTFELD, M**. Economia internacional: teoria e política**. 5ª ed. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2010.

33. LAZZARINI, S. C.; JANK, M. S.; INOUE, C. F. K. *Commodities* no Brasil: maldição ou benção In: Bacha, E.; Bolle, M. B., **O futuro da indústria no Brasil: desindustrialização em debate. (Org.)** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

34. LAMOSO, Lisandra Pereira. Indústria, desindustrialização e território. In: **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 3, p. 408-429, 2013.

35. MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. **Resource Revolution: Meeting the world's energy, materials, food, and water needs.** McKinsey Global Institute and the McKinsey Sustainability & Resource Productivity Practice, 2014, 224p.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

36. PECEQUILO, C. S. A América do Sul como espaço geopolítico e geoeconômico: o Brasil, os Estados Unidos e a China. In: **Carta Internacional** (USP), v. 8, p. 100-115, 2013.

37. REDIKER, D. Challenge Three: State capitalism 2.0. In: WEF, World Economic Forum, **Seven Geo-economics Challenges to globalization.** Coligny/Geneva Switzerland. 2015. 16p. Acesso em 15/05/2018. Disponível em: https://goo.gl/gQhSJq

38. RIBEIRO SILVA, C. H. Política Industrial Brasileira e a Industrialização de Mato Grosso do Sul no Século XXI. Tese **(Doutorado em Geografia)** UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. 2016a 278p.

39. _____. Reflexões sobre a geoeconomia da montanha russa dos preços das *commodities*. **Mundorama - Revista de Divulgação Científica em Relações Internacionais**, v. 1, p. 1-5. 2016b [acessado em 09/02/2017]. Disponível em: https://goo.gl/CdDjtX

40. _____. Os desafios da era geoeconômica para américa latina. In: C**ontribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 05, p. 01-11, 2017a.

41. _____. Geoeconomics approaches about Mato Grosso do Sul/Brazil. In: RIBEIRO SILVA; C. H.; (Org.) **O despertar regional (vol.2):** diálogos sobre geografia (s) e desenvolvimento regional de mato grosso do sul. 1. ed. Saarbrücken: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017b. v. 2, p. 69-78.

42. SILVA, E. A RIBEIRO SILVA, C. H. Brasil em números – Indústria In:**(Brazil in figures - Industry). Brasil em números** (edição em inglês. Impresso). v.25, p.256 - 276, 2017.

43. SORKIN, A. R. **Too big to fail:** The inside Story of How Wall Street and Washington Fought to Save the Financial System - and Themselves. Penguin Books USA. 2009

44. SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1988.

45. TAYLOR, Peter J **Political Geography. World-Economy**, Nation-State and Locality. London: Longmans. 1985.

46. WEF, World Economic Forum, **Seven Geo-economics Challenges to globalization. Coligny/Geneva Switzerland.** 2015. 16p. Acesso em 15/05/2018. Disponível em: https://goo.gl/gQhSJq .

Submissão: 11/2018
Aceite: 11/2018

Nota do Editor: a revisão final deste trabalho foi providenciada conforme a escolha e responsabilidade do autor.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

DOI 105418/RA2019.1528.0002

RECONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES PALEOAMBIENTAIS RELACIONADAS À OCORRÊNCIA DE LINHAS DE PEDRA EM LATOSSOLO NO MÉDIO VALE DO RIO PARAÍBA DO SUL (RJ)

RECONSTITUTION OF PALEO-ENVIRONMENTAL CONDITIONS RELATED TO THE OCCURRENCE OF STONE LINES IN LATOSOL IN THE MIDDLE PARAÍBA DO SUL RIVER VALLEY (RIO DE JANEIRO, BRAZIL)

RECONSTITUTION DES CONDITIONS PALEO-ENVIRONNEMENTALES LIÉES À L'OCCURRENCE DE LIGNES DE PIERRE DANS UN LATOSOL DANS LA MOYENNE VALLÉE DE LA RIVIERE PARAÍBA DO SUL (RIO DE JANEIRO, BRÉSIL)

Amanda Pacheco Seixas
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Dinâmica dos Oceanos e da Terra/Universidade Federal Fluminense (LAGEMAR/UFF). E-mail: amapaseixas@hotmail.com

Heloisa Helena Gomes Coe
Professora associada do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DGEO/FFP/UERJ). Professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmica dos Oceanos e da Terra/Universidade Federal Fluminense (LAGEMAR/UFF). E-mail: heloisacoe@gmail.com

André Luiz Carvalho da Silva
Professor adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DGEO/FFP/UERJ). E-mail: andrelcsilvageouerj@gmail.com

Igo Fernando Lepsch
Professor colaborador do Departamento de Solos da Escola Superior de Agricultura da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). E-mail: igo.lepsch@yahoo.com.br

Mauro Parolin
Professor associado do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mauroparolin@gmail.com

Kita Macario
Professora associada do Departamento de Física e diretora do Instituto de Física da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: kitamacario@gmail.com

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Resumo

O Vale do Rio Paraíba do Sul, localizado entre São Paulo e Rio de Janeiro, as duas maiores metrópoles do Brasil, compreende uma área bastante alterada e com solos desgastados e erodidos, o que acentua a necessidade de estudos voltados para a compreensão de sua dinâmica evolutiva e ambiental. Nessa área, a composição original de Mata Atlântica é, atualmente, representada apenas por pequenos mosaicos numa paisagem de extensos campos de pastagem. Este estudo objetiva reconstituir as condições paleoambientais do médio Vale do Rio Paraíba do Sul no Quaternário tardio e inferir possíveis mudanças climáticas e na vegetação associadas à ocorrência de linhas de pedra. A metodologia contou com análises pedológicas, fitolíticas, isotópicas e datações (^{14}C-AMS). Foram identificadas variações na densidade arbórea: no período anterior a 9000 anos cal AP, a vegetação era predominantemente esparsa, em ambiente mais seco e com temperaturas médias mais baixas que as atuais; após este período, o ambiente tornou-se mais úmido e a vegetação mais arbórea; o período entre 9000 e 8200 anos cal AP, quando se dá a formação das linhas de pedra, foi mais seco que o anterior; a partir de cerca de 2900 anos cal AP, o ambiente se torna progressivamente mais úmido e semelhante ao atual. A hipótese de gênese das linhas de pedra é a de coluvionamento de pequena distância atrelado a períodos de chuvas concentradas.

Palavras-chave: reconstituição paleoambiental, fitólitos, médio Vale do Rio Paraíba do Sul, linhas de pedra.

Abstract

The Paraíba do Sul River Valley, located between São Paulo and Rio de Janeiro, the two largest cities in Brazil, comprises a highly altered area with weathered and eroded soils, which emphasizes the need for studies aimed at understanding its evolutionary and environmental dynamics. In this area, the original composition of the Atlantic Forest is currently represented only by small mosaics in a landscape of extensive pasture fields. This study aims to reconstruct the paleoenvironmental conditions of the middle Paraíba do Sul River Valley in the late Quaternary and to infer possible changes in climate and vegetation associated with the occurrence of stone lines. The methodology was based on soil, phytolith, isotopic and ^{14}C-AMS analyses. Some variations in tree density were identified. In the period prior to 9000 years cal BP, the vegetation was predominantly sparse, in a drier environment and with lower average temperatures than the current, after which the environment became more humid and the vegetation more arboreal. In the period between 9000 and 8200 years cal BP, when the formation of stone lines occurs, it was drier than the previous period but from 2900 years cal BP, the environment becomes progressively more humid and similar to the current one. The hypothesis of the genesis of the stone lines is the one of colluviation of short distance linked to periods of concentrated rainfall.

Keywords: paleoenvironmental reconstruction, phytoliths, middle Paraíba do Sul River Valley, stone lines.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Résumé

La vallée de la rivière Paraíba do Sul, située entre São Paulo et Rio de Janeiro, les deux plus grandes métropoles du Brésil, comprend une zone très altérée avec des sols météorisés et érodés, ce qui souligne la nécessité d'études visant à comprendre sa dynamique évolutive et environnementale. Dans cette zone, la composition originale de la forêt atlantique n'est actuellement représentée que par de petites mosaïques dans un paysage de vastes pâturages. Cette étude vise reconstituer les conditions paléoenvironnementales de la moyenne vallée de la rivière Paraíba do Sul au tardi-quaternaire et à inférer des éventuels changements de climat et de végétation associés à la présence de lignes de pierre. La méthodologie est basée sur des analyses pédologiques, phytolytiques, isotopiques et datations ^{14}C-AMS. Quelques variations dans la densité des arbres ont été identifiées: dans la période antérieure à 9000 ans cal AP, la végétation était principalement clairsemée, dans un environnement plus sec et plus frais que l'actuel; après cette période, l'environnement est devenu plus humide et la végétation plus arborée; la période entre 9000 et 8200 ans cal AP, lors de la formation de lignes de pierre, était plus sèche que la précédente; à partir de 2900 ans cal AP, l'environnement devient progressivement plus humide et similaire à l'actuel. L'hypothèse de la genèse des lignes de pierre est celle du colluvionament à petite distance liée à des périodes de pluies concentrées.

Mots-clé: reconstruction paléoenvironnementale, phytolithes, moyenne vallée de la rivière Paraíba do Sul, lignes de pierre.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

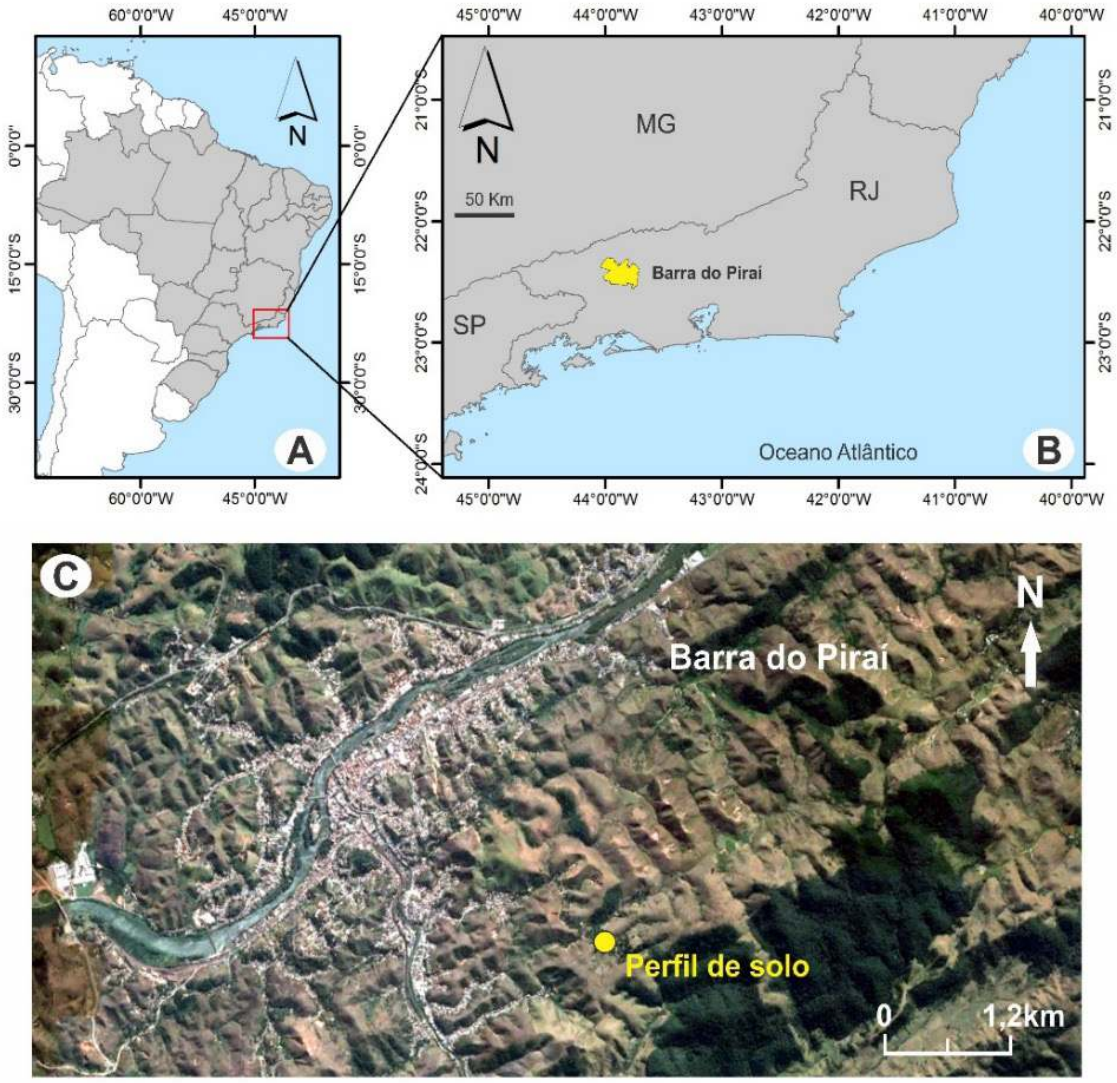
Conhecer a dinâmica de uma determinada paisagem não é apenas entendê-la no presente, sendo necessário também que se compreendam as diversas fases e variáveis diretamente responsáveis por sua evolução no tempo geológico para, assim, se projetar o seu comportamento futuro. É necessário que se analisem as dinâmicas ambientais, no decorrer do tempo, não apenas para se recompor a história do planeta, mas também para se reconstituírem as mudanças ambientais ocorridas ao longo das grandes eras geológicas, e, com isso, analisar os processos que transformam os ambientes, seja a partir das mudanças que ocorrem naturalmente ou daquelas que envolvem a aceleração de processos por interferência antrópica (SUGUIO, 2010).

A área de estudo (Figura 1), localizada entre as duas maiores metrópoles do Brasil (São Paulo e Rio de Janeiro), passou por sucessivos ciclos econômicos a partir do século XIX, quando o cultivo do café representava a principal atividade econômica desta região. Atualmente, o Vale do Paraíba do Sul compreende uma área bastante alterada, onde a composição original de Mata Atlântica é representada apenas por pequenos mosaicos numa paisagem de extensos campos de pastagem.

Nos solos dessa região, são observadas linhas de pedra que, conforme Hiruma (2007), estão relacionadas a horizontes caracterizados pela predominância de materiais quartzosos, angulosos a arredondados, couraças lateríticas e minerais pesados, entre outros. As linhas de pedra podem ser formadas sob condição alóctone ou autóctone (BRAUCHER et al., 2004; SANTOS et al., 2010), no entanto, os mecanismos de formação ainda despertam divergências entre pesquisadores. Entre as hipóteses autóctones para a origem das linhas de pedra, destaca-se a da paleopavimentação detrítica (RAYNAL, 1957; LEHMANN, 1957; TRICART, 1958; AB´SÁBER, 1962; DE PLOEY, 1964; BROWN et al., 2004); do remanejamento por cupins (COLLINET, 1969; RIQUIER, 1969; SEGALEN, 1969; BIGARELLA et al.,1994); da ação eólica (RIOU, 1965); da descida das partículas de maior granulometria no perfil (LAPORTE, 1962; COLLINET, 1969); do coluvionamento (MOUSINHO, BIGARELLA, 1965; PENTEADO, 1969; RIQUIER, 1969; BIGARELLA et al., 1994); do estado de equilíbrio com a incorporação do material de origem dos veios de quartzo no solo (NYE, 1955; BERRY, RUXTON, 1959; RIQUIER, 1969; YOUNG, 1972); do desenvolvimento local e decorrente de oscilações climáticas (BOURGEAT, PETIT, 1966) e do intemperismo residual (COLLINET, 1969; PORTO, 2003). Entre as hipóteses de origem alóctone para as linhas de pedra, destacam-se a do transporte de materiais em superfície (RIOU, 1965; VOGT, VINCENT, 1966; BOURGEAT, PETIT, 1966) e a de inversão de materiais a partir da erosão de antigas superfícies aplainadas (SEGALEN, 1969).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Figura 1 – Localização da área de estudo e do perfil de solo analisado no município de Barra do Piraí (RJ).



Fonte: *Google Earth® (2016).*

Neste trabalho, foram utilizados bioindicadores, como os fitólitos, que são partículas microscópicas (<60-100 ⊠m) de opala biogênica, geralmente encontradas nas frações silte e areia muito fina, resultado da absorção de ácido silícico [$Si(OH_4)$] do solo pelas plantas, que se formam por precipitação de sílica amorfa entre e nas células de diversas plantas vivas (PIPERNO, 2006). As plantas constroem uma estrutura ou molde onde são introduzidos os íons, posteriormente induzidos à precipitação e cristalização (EPSTEIN, 2001). A senescência e a decomposição dos restos vegetais fazem com que os fitólitos sejam incorporados ao solo, sendo estes bastante estáveis, gerando microfósseis e tornando-se

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

importantes registros ambientais, já que apresentam configurações típicas da vegetação de origem e se preservam bem sob condições oxidantes, como nos solos. A forma do fitólito reflete o "molde" da célula em que foi formado (COE et al., 2014).

Assim, os fitólitos preservam os vestígios da vegetação natural, tornando possível a compreensão da evolução de uma vegetação em relação às condições bioclimáticas. Os índices fitolíticos permitem inferir características da vegetação, como a densidade da cobertura arbórea (índice D/P), a densidade da cobertura por palmeiras (índice Pa/P), o estresse hídrico (índice Bi) e as temperaturas mais baixas (índice Ic) (COE et al., 2014). Estes parâmetros já foram largamente utilizados em trabalhos com fitólitos extraídos de solo na África (TWISS, 1992; ALEXANDRE et al., 1997; BREMOND et al., 2005; 2008; e BARBONI et al., 1999; 2007; entre outros) e no Brasil (ALEXANDRE et al., 1999; COE, 2009; COE et al., 2012a; 2012b; 2013; 2014b; 2015; GOMES et al., 2014; AUGUSTIN et al., 2014; CALEGARI et al., 2015; LORENTE et al., 2015; BARROS et al., 2016; e PAROLIN et al., 2017; entre outros).

Os isótopos estáveis de carbono também foram utilizados como *proxy* de processos biológicos em plantas. A discriminação isotópica do carbono durante a fotossíntese fornece informações sobre o metabolismo fotossintético em plantas, bem como suas influências ambientais. Assim, as plantas que utilizam a via fotossintética Calvin-Benson, que tende a preferir o isótopo mais leve, são chamadas de C3 e têm valores de $\delta^{13}C$ de −32 a −22 ‰, e as plantas C4 usam o Ciclo Hatch-Slack e têm valores de $\delta^{13}C$ na faixa de −17 a −9 ‰ (GLEIXNER, 2002; GORDON e GOÑI, 2003; KILLOPS e KILLOPS, 2005). Consequentemente, a relação $^{13}C/^{12}C$ na matéria orgânica do solo (MOS) deve permanecer próxima àquela da proporção da vegetação original. Os isótopos estáveis de carbono ($\delta^{13}C$) permitem, portanto, a identificação da cobertura vegetal, com o predomínio de plantas C3 (principalmente lenhosas) ou C4 (gramíneas) (PESSENDA et al., 2005).

Além desses bioindicadores, foram realizadas análises pedológicas, a fim de se conhecer as características texturais (granulometria, arredondamento e angulosidade), de acidez e de basicidade, e as datações por ^{14}C- AMS da MOS, para a cronologia das mudanças observadas nas camadas e nos horizontes do solo.

Nesse sentido, este trabalho objetiva reconstituir as condições paleoambientais no Holoceno, relacionadas à ocorrência de linhas de pedra (*stone lines*) no médio Vale do Rio Paraíba do Sul, no estado do Rio de Janeiro. Para tal, foram realizadas uma caracterização pedológica de um latossolo e análises do conteúdo de silicofitólitos e isótopos de carbono.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Materiais e métodos

O perfil de solo estudado se encontra localizado no município de Barra do Piraí (22°28'53.3"S e 43°48'01.4"O – Figura 1), no estado do Rio de Janeiro, a cerca de 100 km a noroeste da sua capital, com altitude de 511 metros e sob vegetação campestre com espécie predominante de *Brachiaria decumbens*. A litologia dessa região é constituída por gnaisse; o solo se apresenta como moderadamente pedregoso e ligeiramente rochoso, classificado como latossolo vermelho-amarelo distrófico, podendo ser caracterizado como bem drenado e com erosão moderada. A vegetação primária sob o perfil de solo era de Mata Atlântica, segundo o SOS Mata Atlântica (2014), e seu uso atual é como pastagem. Exposto em um corte de estrada, no terço superior da encosta, o perfil de solo foi dividido em nove horizontes (Ap, A2, AB, BA, B1, B2, 2BC, 3CB, C) com a presença de duas linhas de pedra, abrangendo cerca de dois metros de profundidade (Figura 2).

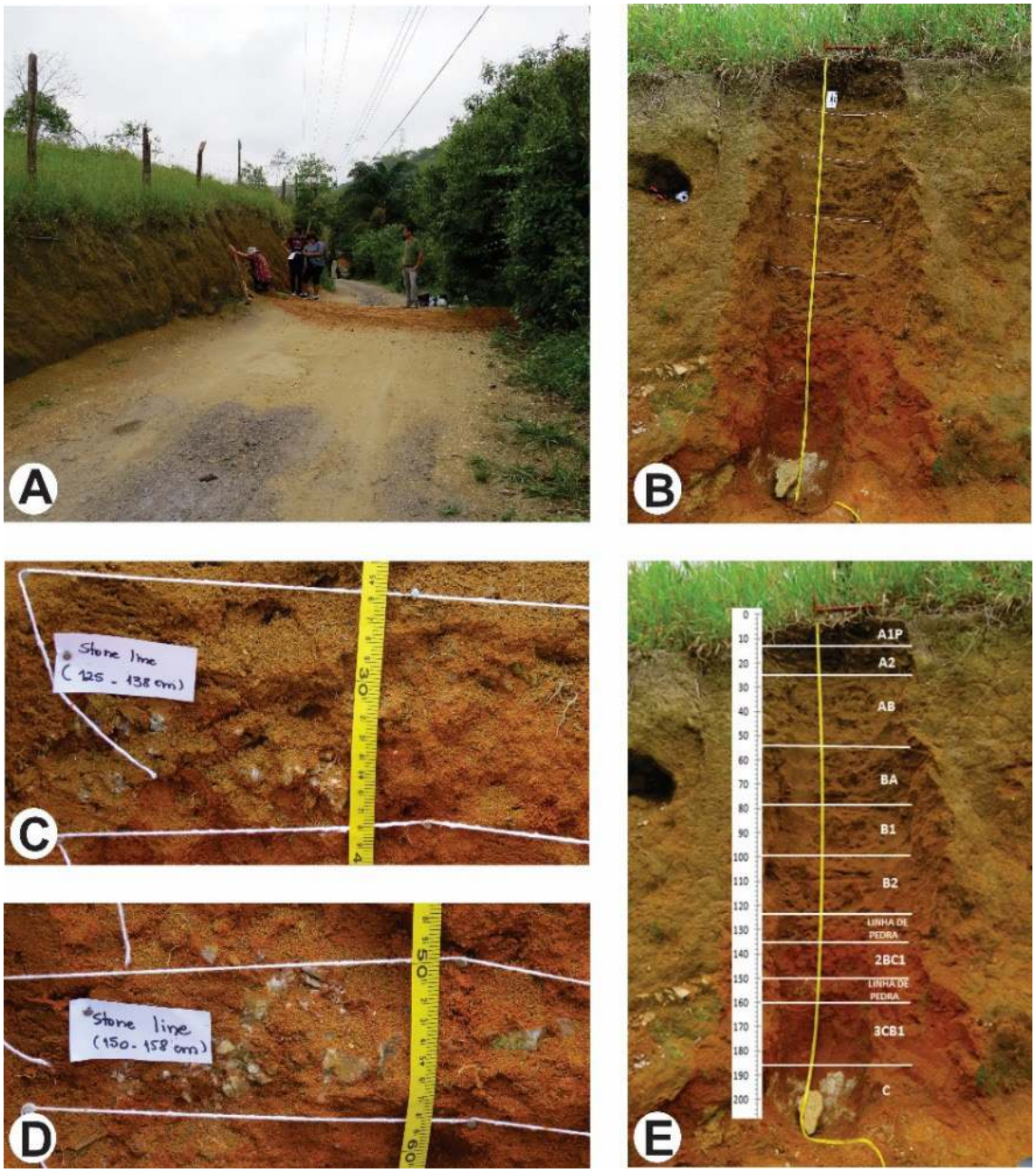
A textura do solo foi realizada a partir da análise granulométrica e observações quanto ao grau de arredondamento dos grãos (na fração cascalho) para posterior classificação, com base em Wentworth (1922). A granulometria foi feita em 15 amostras, no Laboratório de Sedimentologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), para se caracterizar o tamanho dos materiais constituintes do solo. As observações relativas ao grau de arredondamento dos grãos foram feitas no Laboratório de Dinâmicas da Natureza, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LABDIN/FFP/UERJ), sob lupa binocular, com o auxílio do software *ToupView*®, para a análise digital destes. O carbono orgânico total (COT) foi analisado utilizando-se um equipamento Perkin-Elmer CHNS/O, modelo 2400, no modo de operação CHN, de propriedade do Laboratório de Sedimentologia da UFF. A medição do pH das amostras de solo foi realizada com base no *Manual de métodos de análises de solo*, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) (1997).

A preparação inicial para a extração dos fitólitos consistiu em secar e peneirar (2mm) 10g de cada amostra de solo para, em seguida, eliminar carbonatos (com HCl), óxidos de ferro (com citrato e ditionito de sódio), a matéria orgânica (com ácido nítrico e H_2O_2) e a fração argila (por decantação). Finalmente, foi feita a separação densimétrica por meio de uma solução contendo 680g de politungstato de sódio para 300ml de água destilada. Foram confeccionadas lâminas em glicerina (temporárias) e Entellan® (permanentes) com uma alíquota de 25 µl do material. A identificação e a contagem foram realizadas no microscópio óptico polarizador Zeiss Axio Scope.A®, de propriedade do LABDIN/UERJ, com aumento de 500 a 630x. Esta análise foi feita em um número mínimo de 200 fitólitos

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

classificáveis por amostra a fim de: a) estimar a frequência relativa dos distintos morfotipos, segundo o Código Internacional de Nomenclatura de Fitólitos (ICPN); b) analisar o grau de alteração dos fitólitos; e c) calcular o estoque total de fitólitos em cada amostra. Foram calculados dois índices fitolíticos: (1) a densidade da cobertura arbórea (D/P) e (2) o índice de estresse hídrico (Bi) (COE et al., 2014).

Figura 2 – Horizontes e linhas de pedra do perfil de solo estudado em Barra do Piraí/RJ: (A) área de coleta; (B) perfil de solo; (C) linha de pedra 125-138 cm; (D) linha de pedra 150-158 cm; (E) horizontes e linhas de pedra demarcados.



Fonte: *Fotografias de André Silva (2016).*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A determinação da concentração de $\delta^{13}C$ foi realizada na *University of California* (UC-DAVIS), *Stable Isotope Facility* (SIF). Os resultados foram expressos em unidade de δ‰, determinada em relação ao padrão internacional PDB (*Pee Dee Belemnite*), e se referem à média de duas determinações, com precisão de 0,2 ‰. Já para as datações por ^{14}C-AMS, foram selecionadas e preparadas três amostras de solo, no Laboratório de Radiocarbono (LAC), do Instituto de Física da Universidade Federal Fluminense (UFF). Devido à baixa concentração de carbono orgânico no solo, não foi possível utilizar a fração humina para datação, sendo realizada, portanto, a análise da concentração de ^{14}C na matéria orgânica total do solo (MOS). Após a remoção de carbonatos com ácido clorídrico 1,0M a 90º C, as amostras passaram por combustão e grafitização, conforme os protocolos usuais do Laboratório do Radiocarbono da UFF (LAC/UFF) (MACARIO et al., 2017). As amostras prensadas em catodos de alumínio foram enviadas para datação, no *Center of Applied Isotope Studies* (CAIS) da Universidade da Georgia, nos Estados Unidos (CHERKINSKY et al., 2010). As idades foram calibradas por meio do programa OxCal v. 4.2.4[*] (BRONK RAMSEY, 2009), utilizando-se a curva atmosférica para o Hemisfério Sul SHCal13 (HOGG et al., 2013).

Resultados

Caracterização pedológica do perfil de solo estudado em Barra do Piraí

Os resultados da granulometria (Tabela 1 e Figura 3) indicam um perfil de solo argilo-arenoso, com o predomínio da fração argila, correspondendo a 50-60%, com ligeira diminuição (38%) na superfície. A areia grossa aparece, em seguida, com 15-22%. O cascalho representa a fração predominante nas profundidades de 1,5 e 1,25 metro (linhas de pedra), com 39 e 59%, respectivamente. A fração silte é pouco representativa, ao longo do perfil do solo, e corresponde a apenas entre 1 e 2,5% do material analisado.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Tabela 1 – Resultados das análises granulométricas, teor de matéria orgânica e pH do perfil de solo estudado em Barra do Piraí/RJ.

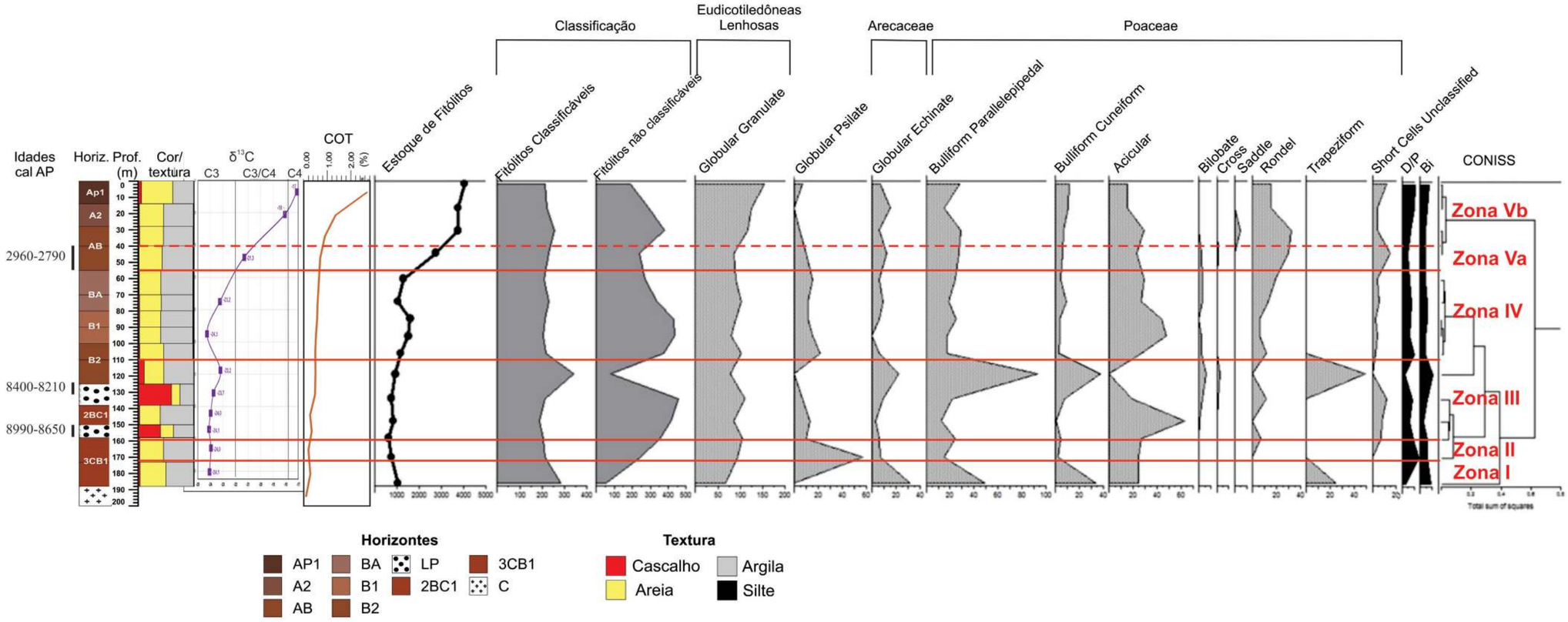
Horizonte/ Amostra	Profundidade (cm)	Cascalho (%)	Areia (%)					Finos (%)		Classificação (Wentworth, 1922)	Teor de MO (%)	pH (média)
			MG	G	M	F	MF	Silte	Argila			
Ap	0 - 14	5,21	3,05	22,22	18,38	10,29	2,46	0,86	37,52	Areia argilosa	2,69	4,2
A2	14 – 28	1,46	2,16	20,48	14,16	4,39	2,31	1,65	53,34	Argila arenosa	1,36	4,1
AB	28 – 40	1,87	1,84	21,04	13,55	4,31	2,13	1,90	53,35	Argila arenosa	0,9	4,3
AB	40 – 55	0,79	1,68	20,29	13,29	4,34	2,13	2,13	55,62	Argila arenosa	0,7	4,3
BA (amostra 1)	55 – 70	1,25	2,10	20,03	11,57	3,75	1,88	2,44	58,00	Argila arenosa	0,64	4,5
BA (amostra 2)	70 – 80	1,78	2,26	17,47	11,25	5,82	2,26	2,49	56,86	Argila arenosa	0,59	4,4
B1 (amostra 1)	80 – 90	1,81	1,94	17,22	11,70	4,11	2,91	2,56	57,76	Argila arenosa	0,57	4,3
B1 (amostra 2)	90 – 100	1,48	2,03	16,91	10,83	5,98	2,36	2,59	57,81	Argila arenosa	0,52	4,6
B2 (amostra 1)	100 - 110	2,15	2,55	21,32	12,73	4,11	2,17	2,22	52,74	Argila arenosa	0,49	4,8
B2 (amostra 2)	110 - 125	10,28	2,12	15,41	10,21	5,92	2,46	0,83	54,95	Areia cascalhosa	0,5	5
SL	125 - 138	59,10	1,13	5,98	4,99	2,06	1,07	0,85	24,81	Cascalho	0,48	4,7
2BC	138 - 150	1,91	2,33	15,16	10,44	6,44	2,73	1,13	59,87	Argila arenosa	0,27	4,8
SL	150 – 158	39,33	1,73	10,00	7,64	2,76	1,40	0,79	36,34	Cascalho	0,34	4,6
3CB (amostra 1)	158 – 173	2,14	2,52	17,04	12,54	7,19	3,38	1,00	54,20	Argila arenosa	0,2	4,6
3CB (amostra 2)	173 – 188	2,71	2,21	21,40	14,11	5,44	3,47	0,98	49,69	Argila arenosa	0,28	4,8

Fonte: *Elaborada pelos autores, 2019.*

Os grãos de cascalho das linhas de pedra são compostos, basicamente, de quartzo em ambas as profundidades, variando entre anguloso e subanguloso. Este padrão aponta para um baixo retrabalhamento desses materiais ao longo do tempo. A maioria dos grãos apresenta uma coloração avermelhada, indicando óxido de ferro (Figura 4).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Figura 3 – Resultados integrados das análises pedológicas, fitolíticas, isotópicas e zonas delimitadas para o perfil de solo estudado em Barra do Piraí/RJ.

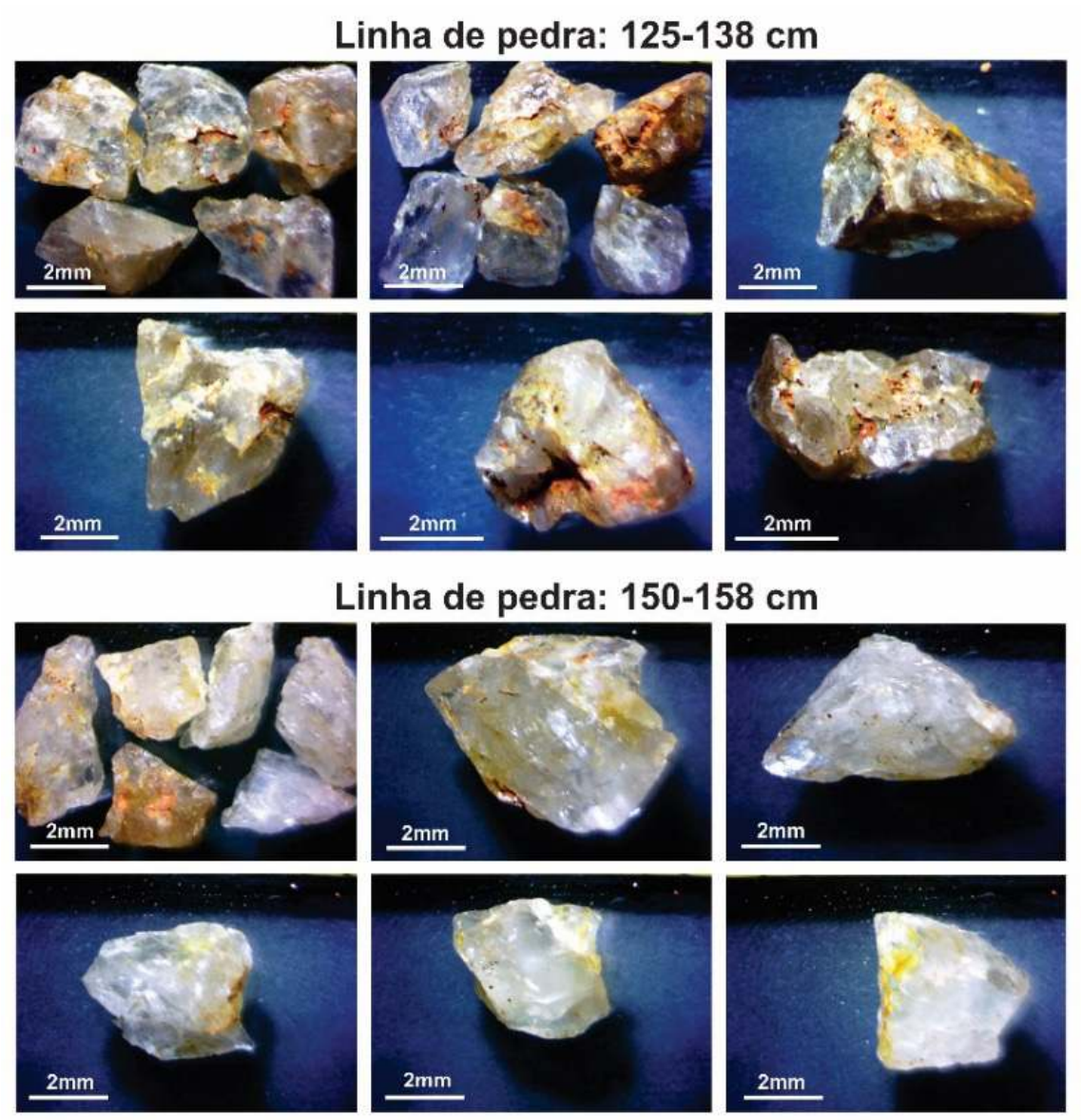


Fonte: *Elaborada pelos autores, 2019.*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O carbono orgânico total segue o padrão normal de redução com a profundidade, diminuindo de 2,69%, na superfície, a 0,2%, em direção à base do perfil. O pH das amostras analisadas ficou entre 4,2 e 5, o que caracteriza o perfil de solo estudado como de acidez média, favorável à preservação dos fitólitos. Segundo Piperno (2006), os fitólitos se preservam bem em solos com pH entre 2 e 9, e ambientes com solos ácidos tendem a ter mais sílica livre, disponível para as plantas. Já solos de pH muito alcalino podem causar a dissolução dos fitólitos, ocasionando a perda de suas ornamentações mais delicadas (CABANES et al., 2011) (Tabela 1 e Figura 3).

Figura 4 – Grãos de quartzo na fração cascalho presentes nas linhas de pedra do perfil de solo estudado em Barra do Piraí/RJ.



Fonte: *Autores, 2019.*

Ocorrência, classificação e morfotipos de fitólitos

As maiores concentrações de fitólitos (Figura 3) são encontradas entre a superfície e o horizonte AB (entre 0 e 55 cm). A partir disto, decresce rapidamente até atingir valores cerca de quatro vezes menores no horizonte BA (55-80cm). Em seguida, há um pequeno aumento no estoque no horizonte B1 (80-100cm), para, posteriormente, continuar diminuindo com a profundidade até 3CB1 (158-188cm), aumentando novamente na base do perfil (188-210+ cm). Os menores estoques foram encontrados nas amostras coletadas nas duas linhas de pedra, provavelmente porque a granulometria mais grosseira facilita a percolação dos fitólitos para as camadas inferiores. De uma maneira geral, o estoque de fitólitos identificado no solo estudado segue o padrão normal de distribuição, com diminuição exponencial com a profundidade, característica de uma sequência fitolítica em equilíbrio com a vegetação atual (ALEXANDRE et al., 1997).

Os fitólitos não classificáveis são aqueles cuja forma é impossível identificar, por estarem muito intemperizados (COE et al., 2014). O padrão normal da intensidade da alteração dos fitólitos (porcentagem de fitólitos não classificáveis) aumenta com a profundidade, indicando um acréscimo do tempo de residência das partículas no solo e, portanto, um aumento da idade média dos fitólitos com a profundidade (ALEXANDRE et al., 1997; 1999). No perfil de solo estudado, os fitólitos não se encontram muito bem preservados, com apenas 53% de classificáveis, na amostra mais superficial (53%), variando entre 49 e 31%, nas demais profundidades. Este baixo grau de preservação pode indicar uma grande intensidade dos processos erosivos, como observado, por exemplo, por Augustin et al. (2014), Barros et al.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

(2015) e Chueng (2016). Uma exceção a esse padrão foi observada na base do perfil, onde foi verificado o maior grau de conservação (84% de classificáveis) (Figura 3 e Tabela 2).

O tipo de fitólito (Figuras 3 e 5 e Tabela 2) mais encontrado foi o *globular granulate*, característico das eudicotiledôneas lenhosas (SCURFIELD et al., 1978; WELLE, 1976; KONDO et al., 1994); em seguida, aparecem os tipos produzidos pelas gramíneas (TWISS, 1969; 1992; MULHOLAND, 1989; KONDO et al., 1994; FREDLUND, TIESZEN, 1994), como o *acicular*, *rondel*, *elongate*, *bulliform parallelepipedal* e *cuneiform*, além do *globular echinate*, produzido pelas palmeiras (KONDO et al., 1994; RUNGE, 1999; VRYDAGHS, DOUTRELEPONT, 2000; COE et al., 2012b). Na maioria das amostras, o índice D/P, que expressa a densidade de cobertura arbórea, variou entre 0,8 e 2,26 (Figura 3 e Tabela 2), indicando uma cobertura relativamente densa, conforme Bremond et al. (2005), Gomes (2013) e Coe et al. (2017; 2018). Exceções foram observadas, no horizonte B2 e na base, com valores de 0,41 e 0,53, respectivamente, indicando uma vegetação mais aberta, com mistura de árvores e herbáceas, sugerindo um ambiente menos úmido. O índice Bi, indicador de estresse hídrico (Figura 3 e Tabela 2), apresentou, na maioria das amostras, valores baixos a moderados (de 16% em 2BC amostra 1 a 49% no horizonte Ap). Apenas na base do perfil de solo (horizontes 3CB amostra 1 e B2), foram observados valores mais elevados (65 e 70%, respectivamente), indicando um ambiente de maior estresse hídrico, corroborando com os valores correspondentes ao índice D/P, já que essas profundidades foram as que apresentaram a cobertura vegetal mais rarefeita, como observado anteriormente por Coe et al. (2015).

Análises isotópicas ($\delta^{13}C$) e idades do carbono 14

O perfil de solo estudado em Barra do Piraí apresentou tendências ao enriquecimento em ^{13}C e, consequentemente, ambientes menos úmidos em relação ao atual, da base para o topo. Da base do perfil até o horizonte BA, os valores de $\delta^{13}C$ (de -24,1 a -23,2‰) apontam para a predominância de plantas C3. O horizonte AB apresenta valores característicos de mistura de plantas C3 e C4 (-21,3‰), sugerindo que este horizonte seja de transição para os dois subjacentes, A2, que apresenta valores ainda de mistura (-18,1‰), e o horizonte Ap, com valores característicos de plantas C4 (-17,1‰) (Tabela 2).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Tabela 2 – Resultados das análises fitolíticas e isotópicas do perfil de solo estudado em Barra do Piraí/RJ.

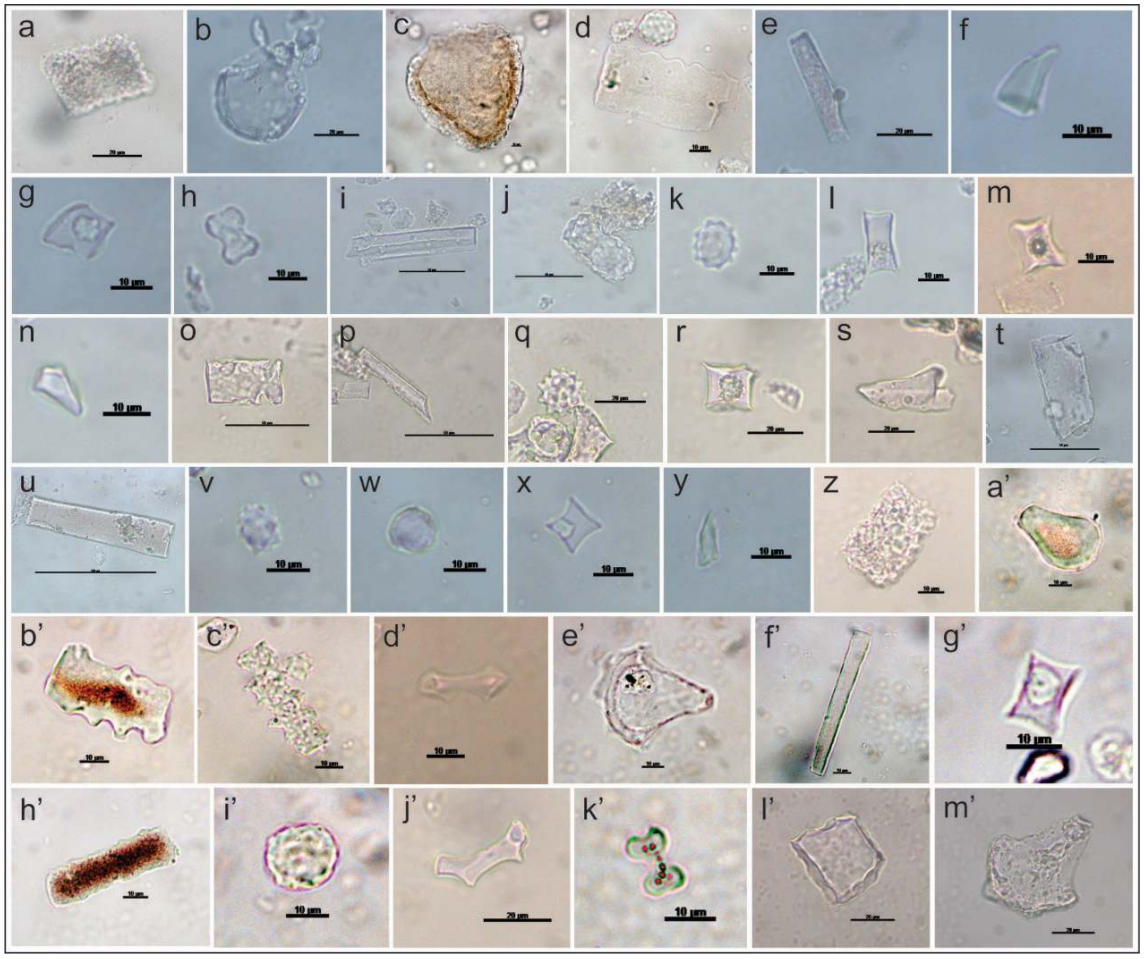
Horizontes/ Amostras	Profundidade (cm)	Estoque de fitólitos (unidades)	Tipos de fitólitos (% dos classificáveis)											Classificação dos fitólitos (%		Índices Fitolíticos		^{13}C (‰)
			Bulliform parallelepipedal	Bulliform cuneiform	Globular granulate	Globular psilate	Globular echinate	Elongate	Acicular	Bilobate	Cross	Rondel	Trapeziform	Outros Short cells	Classificáveis	Não classificáveis	D/P	Bi%	
Ap	14 - 0	4041	13,2	5,7	72,2	3,3	3,3	5,7	7,1	0,0	0,0	7,1	0,0	5,7	52,7	47,3	1,87	48,8	-17,11
A2	28 - 14	3752	6,8	5,0	56,8	0,0	6,8	3,6	11,8	1,4	0,0	5,9	0,0	1,8	43,3	57,5	1,74	36,1	-18,08
AB amostra 1	40 - 28	3747	11,4	2,8	46,1	1,6	2,4	8,3	11,4	0,9	0,4	12,6	0,0	3,6	40,6	60,5	1,10	34,0	#
AB amostra 2	55 - 40	2739	11,7	2,6	37,2	4,3	5,2	8,2	10,0	1,3	0,0	13,0	0,0	6,5	49,0	51,0	0,83	31,7	-21,31
BA amostra 1	70 - 55	1269	11,5	2,4	43,3	7,2	2,9	6,3	13,9	1,4	0,0	9,1	0,0	1,9	43,2	56,8	1,07	34,5	#
BA amostra 2	80 - 70	1038	8,3	3,9	44,5	4,8	3,9	13,1	11,8	1,3	0,0	5,7	0,0	2,6	40,2	59,8	1,32	36,4	-23,24
B1 amostra 1	90 - 80	1587	11,8	1,9	42,9	5,2	2,8	10,4	20,8	0,0	0,0	2,8	0,0	1,4	32,9	67,1	1,11	35,4	#
B1 amostra 2	100 - 90	1503	8,4	2,0	39,4	7,4	0,0	13,3	23,6	1,0	0,0	3,0	0,0	2,0	31,9	68,1	0,99	25,9	-24,27
B2 amostra 1	110 - 100	1158	7,9	1,4	47,2	9,7	2,8	11,1	12,5	0,9	0,0	5,1	0,0	1,4	36,5	63,5	1,62	31,7	#
B2 amostra 2	125 - 110	919	27,4	11,2	22,7	0,0	6,5	15,0	0,0	1,8	0,9	0,0	14,5	1,4	43,5	56,5	0,41	70,4	-23,20
SL 2	138 - 125	726	10,4	3,8	51,9	3,3	4,2	4,7	9,0	1,4	0,5	5,2	0,0	5,7	31,7	68,3	1,45	39,5	-23,75
2BC	150 - 138	822	6,9	0,5	45,7	6,9	1,6	0,0	33,5	0,5	0,0	0,0	0,0	4,3	31,1	68,9	1,00	16,3	-23,98
SL 1	158 - 150	603	11,8	2,5	51,2	4,9	3,0	6,4	13,3	0,0	0,0	3,4	0,0	3,4	36,3	63,7	1,49	41,4	-24,11
3CB amostra 1	173 - 158	736	7,1	0,9	44,8	26,9	3,3	5,2	11,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	46,3	53,7	2,26	40,5	-23,96
3CB amostra 2	188 - 173	1027	17,2	11,9	23,9	0,0	10,9	9,1	0,0	7,4	11,2	0,0	8,4	0,0	84,3	15,7	0,53	64,8	-24,07

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Os resultados das datações por ^{14}C-AMS (Figura 3) devem ser interpretados com cautela, visto que a análise se baseou na concentração de ^{14}C na matéria orgânica total do solo. Esta fração pode conter carbono de idades diferentes, representando uma média das concentrações de ^{14}C de cada componente e, portanto, um valor mínimo de idade para a deposição do material. As análises da fração MOS das amostras selecionadas indicam idades entre: 9010-8760 anos cal AP, para a profundidade de 150-158 cm, correspondente à linha de pedra 1 (LP); 8410-8340 anos cal AP, entre 125-132 cm de profundidade, relacionado à linha de pedra 2; e 3000-2860 anos cal AP, no intervalo entre 40-55 cm, no horizonte AB.

Figura 5 – Fotografias dos fitólitos observados no perfil de solo estudado em Barra do Piraí/RJ.



Legend*a: (a), (d) (j), (o), (t), (z), (l') Bulliform parallelepipedal; (b), (c), (a'), (e'), (m') Bulliform cuneiform; (e), (i), (p), (u), (f'), (h')Elongate psilate;(b'), (c'), Elongate echinate both sides; (f), (n), (s), (y) Acicular; (g), (m), (x), (g') Rondel; (l), (r) Trapeziform; (h) Cross; (k), (q), e (v) globular echinate; (w)globular psilate; (d') e (j') Bilobate flat concave; (i') Globular granulate; (k') Bilobate.*
Fonte: *Autores, 2019.*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Discussões

A integração dos resultados obtidos a partir das análises fitolíticas, granulométricas e isotópicas permitiu identificar cinco zonas com características distintas ao longo do perfil de solo estudado (Figura 3):

1) Zona I (188 a 173 cm; anterior a cerca de 9000 anos cal AP)

A Zona 1 (Figura 3) apresentou um número elevado de fitólitos, provavelmente em função do predomínio dos morfotipos de Poaceae (56%), considerada uma das famílias que mais produzem fitólitos (PIPERNO, 2006). Os fitólitos estão bem conservados, apresentando as maiores porcentagens de classificáveis do perfil (84%), além de apresentar a maior porcentagem de fitólitos de *short-cells* (27%), considerados os tipos mais frágeis (PIPERNO, 2006; COE et al., 2014). O índice D/P é baixo (0,53), característico de formações vegetais abertas. O valor obtido pela análise de $\delta^{13}C$ (-24‰) indica o predomínio de plantas C3 (BOUTTON, 1996), provavelmente gramíneas, como indicado pelas análises fitolíticas. O índice Bi é elevado (65%) em relação aos valores obtidos para este perfil, indicando estresse hídrico, corroborado pelo D/P baixo, característico de uma vegetação mais esparsa. Outros autores corroboram esses resultados, como os valores de D/P menores que 1, que foram descritos para áreas de campos e cerrado, no Brasil (por exemplo, COE et al., 2013; 2014; 2015; AUGUSTIN et al., 2014; CALEGARI et al., 2015; BARROS et al., 2016). Valores semelhantes de Bi também foram encontrados por esses autores, inclusive, em trabalhos associando análises fitolíticas e isotópicas. Os índices D/P, Bi e a maior porcentagem de fitólitos do tipo *trapeziform* sugerem um ambiente mais seco e frio que o atual.Barros et al. (2000), também no médio Vale do Paraíba (SP), constataram que, de 31.000 até cerca de 13.000 anos AP, a vegetação era característica de um clima mais frio que o atual, e que, entre 13.000 e 10.000 anos AP, houve uma alternância de estiagem e de alta pluviosidade, com predomínio de savana/campo. Essa zona apresenta características de horizontes superficiais (maior quantidade de fitólitos e menor grau de alteração), sendo, provavelmente, um paleohorizonte A, resultado de uma pedogênese diferente da que gerou os demais horizontes do perfil. Além disso, sua localização, imediatamente acima da rocha alterada, pode ter facilitado a acumulação de fitólitos, por percolação a partir dos horizontes acima.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

2) Zona II (173 a 158 cm; anterior a cerca de 9000 anos cal AP)

Apesar de uma redução do estoque de fitólitos em relação à Zona I, a Zona II (Figura 3) continua a apresentar um número elevado de fitólitos, ainda superior ao encontrado em menores profundidades. O índice D/P é o mais elevado do perfil (2,26), refletindo uma vegetação em mosaico, constituída por elementos arbóreos e herbáceos, sugerindo um ambiente mais úmido que o anterior, no início do Holoceno. O índice Bi é baixo (29%), indicando pouco estresse hídrico e condições ambientais de maior umidade. O aumento da umidade pode ter provocado o aporte de materiais de locais mais elevados de encostas adjacentes por processos de erosão laminar e escoamento superficial. Estes colúvios podem ter enterrado o material identificado na Zona I, favorecendo a preservação dos fitólitos.

3) Zona III (158 a 110 cm; de ~ 9000 anos cal AP a ~8200 anos cal AP)

A Zona III (Figura 3) inclui a linha de pedra 1, o horizonte 2BC amostra 1, a linha de pedra 2 e o horizonte B2, com características texturais distintas do resto do perfil, com maior quantidade de areia muito grossa e cascalho. Os menores estoques de fitólitos foram encontrados nas amostras coletadas nas linhas de pedra 1 e 2, provavelmente devido à granulometria mais grossa, o que facilita a percolação destes em direção à base (ALEXANDRE et al., 1997; COE et al., 2015). Além disso, por ser um período mais seco, a cobertura vegetal tende a ser mais rarefeita, dificultando a preservação dos fitólitos. O índice D/P apresenta uma diminuição em relação à Zona II, indicando uma redução da umidade, que atinge o máximo no horizonte B2 (mínimo D/P e maior Bi do perfil). A granulometria, com predomínio de cascalho e formação de duas linhas de pedra, aponta para um clima com chuvas concentradas e condições mais favoráveis à ocorrência de processos erosivos, com competência para transportar materiais mais grossos, incluindo seixos. A hipótese mais provável para a gênese das linhas de pedra, de acordo com as condições paleoambientais inferidas, é a autóctone por coluvionamento (MOUSINHO, BIGARELLA, 1965; PENTEADO, 1969; BIGARELLA et al., 1994; RIQUIER, 1969). Esse período mais seco e de dinâmica erosiva mais intensa pode ser observado até o horizonte B2, devido à elevada quantidade de cascalho (10%) e D/P mais baixo. De Ploey (1964) e Ab'Sáber (1962) relacionam a formação das linhas de pedra a períodos mais secos e eventos de chuvas concentradas, o que foi corroborado pelos resultados das análises fitolíticas.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

4) Zona IV (110 a 55 cm; anterior a cerca de 2.900 anos cal AP)

A Zona IV (Figura 3) inclui os horizontes B2, B1 e BA. Os estoques de fitólitos seguem a tendência normal de aumento em direção à superfície, com uma redução no horizonte BA, possivelmente em resposta a um aumento na fração cascalho, neste horizonte, em relação ao sobrejacente. O índice D/P indicou uma vegetação com mistura de arbóreas e herbáceas, com um máximo de adensamento (1,62) em B2 e um mínimo (0,99) em B1.

5) Zona V (55 cm até a superfície; anterior a cerca de 2900 anos cal AP até o presente)

A Zona V (Figura 3) é subdividida em dois níveis distintos: Va – parte do horizonte AB; Vb – horizontes AB, A2 e AP1. Em toda a Zona V, os estoques de fitólitos aumentam em direção ao topo, seguindo o padrão normal de distribuição com a profundidade. Na Zona Va, o índice D/P diminui em relação à zona anterior, indicando uma vegetação mais aberta, com predomínio de herbáceas. Este resultado é corroborado pelo valor de $\delta^{13}C$ (-21‰). Essa subzona sugere um episódio mais seco, ocorrido há cerca de 2900 anos cal AP. Na Zona Vb, o índice D/P aumenta progressivamente em direção à superfície, indicando uma maior umidade, após 2.900 anos cal AP. Resultados semelhantes também foram encontrados na lagoa Salgada (RJ), onde Toledo (1998) detectou uma fase úmida em torno de 3.000 anos AP, contrastando com a fase seca ocorrida por volta de 2.540 anos AP, e seguida de um máximo de umidade, após este período.

Considerações finais

As análises fitolíticas e isotópicas do perfil de solo estudado em Barra do Piraí não identificaram mudanças no tipo de formação vegetal, durante o período observado, apresentando somente variações em sua composição (maior ou menor quantidade de lenhosas ou de herbáceas). Estas variações decorrem de períodos relativamente mais secos (anteriores a cerca de 9000, entre 9000 e 8200 anos cal AP) ou mais úmidos (a partir de cerca de 2900 anos cal AP). A hipótese de gênese das linhas de pedra estudadas é a de coluvionamento de pequena distância atrelado a um período de chuvas concentradas.

Este foi um trabalho pioneiro na utilização integrada de dados pedológicos, de bioindicadores (fitólitos e isótopos estáveis de carbono) e de datações por ^{14}C-AMS para a inferência de condições paleoambientais associadas à ocorrência de linhas de pedra. Seus resultados foram muito promissores e incentivam a realização de novos estudos que utilizem a referida metodologia com essa finalidade.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 307771/2017-2 e INCT-FNA, 464898/2014-5) e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ, E-26/110.138/2014 e E26/203.019/2016) pelo apoio financeiro. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

1. AB'SÁBER, A. N. **Revisão dos conhecimentos sobre o horizonte sub-superficial de cascalhos inhumados do Brasil Oriental.**In: *Boletim da Universidade do Paraná, Geografia Física*, v. 2, p. 1-32, Curitiba, 1962.
2. ALEXANDRE, A.; MEUNIER, J. D.; COLIN, F.; KOUD, J. M. **Plant impact on the biogeochemical cycle of silicon and related weathering processes.** *Geochimica et Cosmochimica Acta*, v. 61, n. 3, p. 677-682, 1997.
3. _____., _____., MARIOTTI, A., SOUBIES, F. **Late Holocene phytolith and carbon-isotope record from a latosol at salitre, South-Central Brazil.** *Quaternary Research*, v. 51, p. 187-194, 1999.
4. AUGUSTIN, C. H. R. R.; COE, H. H. G.; CHUENG, K. F.; GOMES, J. G. **Analysis of geomorphic dynamics in ancient quartzite landscape using phytolith and carbon isotopes, Espinhaço Mountain Range, Minas Gerais, Brazil.** *Géomorphologie*, 4: 355-376, 2014.
5. BARBONI, D.; BONNEFILLE, R.; ALEXANDRE, A.; MEUNIER J. D. **Phytoliths as paleoenvironmental indicators, West Side Middle Awash Valley, Ethiopia.** *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*, 152: 87-100, 1999.
6. _____., BREMOND, L., BONNEFILLE, R. **Comparative study of modern phytolith assemblages from inter-tropical Africa.** *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*, 246, 454-470, 2007.
7. BARROS, M. A.; BARTH, O. M.; MELLO, O. A.; MOURA, J. R. S.; PEIXOTO, M. N. O. **História recente da vegetação e o uso da terra no Médio Vale do Rio Paraíba do Sul, Brasil:** uma abordagem palinológica. In: *Leandra*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 47-57, 2000.

8. BARROS, L. F. P.; COE, H. H. G.; SEIXAS, A. P.; MAGALHÃES, A. P.; MACARIO, K. C. D. **Paleobiogeoclimatic scenarios of the Late Quaternary inferred from fluvial deposits of the Quadrilátero Ferrífero (Southeastern Brazil).** *Journal of South American Earth Sciences*, v. 67, p. 71-88, 2016.

9. BERRY, L.; RUXTON, B. P. **Notes of weathering zones and soils of granite rocks in two tropical regions.** *Journal Soil Sciences*, v. 10, p. 54-63, 1959.

10. BIGARELLA, J. J.; BECKER, R. D.; SANTOS, G. F. **Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais.** V. 1, Florianópolis: Ed. UFSC,. 425p, 1994.

11. BOURGEAT, F.; PETIT, M. **Les "stone-lines" et les terrasses alluviales des hautes terres malgaches.** *Cahiers ORSTOM Série Pédologie*, vol. IV, n. 2, p.3-19, 1966.

12. BOUTTON, T.W. **Stable carbon isotopes ratios of soil organic matter and their use as indicators of vegetation and climate change.** In: BOUTTON, T. W.; YAMASAKI, S. I. (eds.). *Mass spectrometry of soils*. Marcel Dekkerp, New York, p. 47-82, 1996.

13. BREMOND, L.; ALEXANDRE, A.; PEYRON, O.; GUIOT, J. **Grass water stress estimated from phytoliths in West Africa.** *Journal of Biogeography*, v. 32, p. 311-327, 2005.

14. _____.; ALEXANDRE, A.; WOOLLER, M. J.; HÉLY, C.; SCHÄFER, P. A.; MAJULE, A.; GUIOT, J. **Phytolith indices as proxies of grass subfamilies on East African tropical mountains.** *Global and Planetary Change* 61, p. 209-224, 2008.

15. BRONK RAMSEY, C. **Bayesian analysis of radiocarbon dates.** *Radiocarbon* 51.1: 337-360, 2009.

16. BRAUCHER, R.; LIMA, C. V.; BOURLÈS, D. L.; GASPAR, J. C.; ASSAD, M. L. L. **Stone-line formation processes documented by in situ-produced 10Be distribution, Jardim River Basin, DF, Brasil.** *Earth and Planetary Science Letters* 222, 645- 651, 2004.

17. CABANES, D.; WEINERA, S.; SHAHACK-GROSS, R. **Stability of phytoliths in the archaeological record:** a dissolution study of modern and fossil phytoliths. *Journal of Archaeological Science.* DOI: 10.1016./j.jas.2011.05.020. September 2011.

18. CALEGARI, M. R.; MADELLA, M.; BUSO, A. A.; OSTERRIETH, M. L.; LORENTE, F. L.; PESSENDA, L. C. R. **Inferências sobre vegetação e clima no Holoceno a partir de fitólitos e pólen da Lagoa do Macuco, litoral norte do Estado do Espírito Santo (Brasil).** *Quaternary and Environmental Geosciences*, 06 (1): 41-50, 2015.

19. CHERKINSKY, A.; CULP, R. A.; DVORACEK, D. K.; NOAKES, J. E. **Status of the AMS facility at the University of Georgia.** *Nuclear Instruments and Methods in Physics Research Section B: Beam Interactions with Materials and Atoms*. Apr 1; 268(7-8): 867-70, 2010.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

20. CHUENG, K. F. **Reconstituição paleoclimática da geodinâmica quaternária na Serra do Espinhaço Meridional, Minas Gerais, através dos indicadores fitólitos e isótopos de carbono.** Dissertação (Mestrado em Dinâmica da Terra e dos Oceanos). Universidade Federal Fluminense, 2016.

21. COE, H. H. G. **Fitólitos como indicadores de mudanças na vegetação xeromórfica da região de Búzios/Cabo Frio, RJ, durante o Quaternário.** Geologia Marinha. PhD. Thesis, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009, 300 p.

22. _____.; ALEXANDRE, A.; CARVALHO, C. N.; SANTOS, G. M.; SILVA, A. S.; SOUSA, L. O. F.; LEPSCH, I. F. **Changes in Holocene tree cover density in Cabo Frio (Rio de Janeiro, Brazil):** evidence from soil phytolith assemblages. *Quaternary International*, 2: 1-10, 2012a.

23. _____.; CHUENG, K.; GOMES, J. G. **Mudanças possivelmente antrópicas na cobertura vegetal na região de Búzios, Rio de Janeiro, identificadas através de análises de fitólitos.** In: *Revista Tamoios* (online), ano VII, p. 60-76, 2012b.

24. _____.; AUGUSTIN, C. H. R. R.; CHUENG, K. F. **Applications of phytolith studies in a geomorphic sequence in the Espinhaço Mountains Range, Brazil.** *Synthesis of Some Phytolith Studies in South America (Brazil and Argentina)*. 1 ed., New York: Nova Science Publishers, 2014, v. 1, p. 193-213.

25. _____.; MACARIO, K.; GOMES, J.; CHUENG, K.; OLIVEIRA, F.; GOMES, P.; CARVALHO, C.; SANTOS, G. **Understanding Holocene variations in the vegetation of São João River basin, southeastern coast of Brazil, using phytolith and carbon isotopic analyses.** *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*, 415, 59-68, 2014.

26. _____.; OSTERRIETH, M.; HONAINE, M. F. **Phytoliths and their Applications.** In: COE, H. H. G.; OSTERRIETH, M. (ed.). *Synthesis of some phytolith studies in South America (Brazil and Argentina)*. 1. New York: Nova Science, 2014.

27. _____.; RAMOS, Y. B. M.; SANTOS, C. P.; SILVA, A. L. C.; SILVESTRE, C. P.; BORRELLI, N. L.; SOUSA, L. O. F. **Dynamics of production and accumulation of phytolith assemblages in the Restinga de Maricá, Rio de Janeiro, Brazil.** *Quaternary International*, v. 388-89, p. 1-12, 2015.

28. BROWN, D. J.; MCSWEENEY, K.; HELMKE, P. A. **Statistical, geochemical and morphological analyses of stone line formation in Uganda.** *Geomorphology*, 62: 217-237. 2004.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

29. _____.; RICARDO, S. D. F.; SOUSA, L. O. F.; DIAS, R. R. **Caracterização de fitólitos de plantas e assembleias modernas de solo da caatinga como referência para reconstituições paleoambientais.** *Quaternary and Environmental Geosciences*, v. 8, p. 9-21, 2017.

30. _____.; RAMOS, Y. B. M.; SILVA, A. L. C.; GOMES, E.; SOUSA, L. O. F.; MACARIO, K. D.; DIAS, R. R. **Paleovegetação da Ilha Grande (Rio de Janeiro) no Holoceno através do estudo de fitólitos e isótopos do carbono.** In: *Revista Brasileira de Geografia Física*, v. 11, p. 456-476, 2018.

31. COLLINET, J. **Contribution a l'étude des "stone-lines" dans la région du Moyen-ogooué (Gabon).** *Cahiers ORSTOM Série Pédologie*, vol. VII, n. 1, p. 3-42, 1969.

32. DE PLOEY, J. **Nappes de gravats et couvertures argilo-sableuses au Bas-Congo:** leur genèse et l'action de térmites. Études sur les termites africains, Ed. de l'Université, Léopoldville, 400-414, 1964.

33. EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Solos (Rio de Janeiro, RJ). **Manual de métodos de análise de solo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, p. 212, 1997.

34. EPSTEIN, E. **Silicon in plants:** facts vs. concepts. In: DATNOFF, L. E.; SNYDER, G. H.; KORNDÖRFER, G. H. (ed.). *Silicon in Agriculture*. Elsevier, Amsterdan, p. 1-15, 2001.

35. FREDLUND, G. G.; TIESZEN, L. L. **Calibrating grass phytolith assemblages in climatic terms:** application to late Pleistocene assemblages from Kansas and Nebraska. *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*, v. 136, n. 1-4, p. 199-211, 1997.

36. GLEIXNER, G. **Molecular dynamics of organic matter in a cultivated soil.** *Org. Geochem.* 3, 357-366, 2002.

37. GOMES, J. G. **Reconstituições paleoambientais do uso do solo e da cobertura vegetal nas bacias dos rios Macacu e Caceribu, RJ, através de biomineralizações de sílica.** Dissertação (Geologia e Geofísica Marinha). Universidade Federal Fluminense, 2013.

38. _____.; COE, H. H. G.; MACARIO, K. D. **Uso do bioindicador fitólitos na compreensão da gênese de solos na Bacia do Rio São João, Rio de Janeiro, Brasil.** In: *Revista Tamoios* (online), 10: 128-150, 2014.

39. GORDON, E. S.; GOÑI, M.A. **Sources and distribution of terrigenous organic matter delivered by the Atchalaya River to sediments in the northern Gulf of Mexico.** *Geochim. Cosmochim. Acta* 67, 2003.

40. KILLOPS, S.; KILLOPS, V. **Introduction to Organic Geochemistry.** Blackwell, Malden, MA, 2005.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

41. KONDO, R.; CHILDS, C.; ATKINSON, I. ***Opal Phytoliths of New Zealand*:** Manaaki Whenua Press, 85 p., 1994.

42. HOGG, A. G.; HUA, Q.; BLACKWELL, P. G.; NIU, M.; BUCK, C. E.; GUILDERSON, T.P.; HEATON, T. J.; PALMER, J. G.; REIMER, P. J.; REIMER, R. W.; TURNEY, C. S. **SHCal13 Southern Hemisphere calibration, 0–50,000 years cal BP.** In: *Radiocarbon*, 55(4): 1889-903, 2013.

43. LAPORTE, G. **Reconnaissance pédologique le long de la voie ferrée Comilog (République du Congo).** Office de la Recherche Scientifique et Tecil"Rique Outre – Mer, Institut de Recherches Scientifiques au Congo, Service Pedologique, 149 p., Brazzaville, juin 1962.

44. LEHMANN, H. **Klimamorphologische Beobachtungen in der Serra da Mantiqueira und in Paraiba Tal (Brasilien).** Abhandlungen des Geographischen Instituts der Frein Universitaet Berlin, (Sep. do tomo 5 do "Geomorphologische Abhandlungen", p. 67-72). (Tradução em *Notícia Geomorfológica*, 5, abril de 1960, Campinas), 1957.

45. LORENTE, F. L.; PESSENDA, L. C. R.; CALEGARI, M. R.; COHEN, M. C. L.; ROSSETTI, D.; GIANNINI, P. C. F.; BUSO Jr., A. A.; CASTRO, D. F.; FRANÇA, M. C.; BENDASSOLLI, J. A.; MACARIO, K. **Phytoliths as indicators of environmental changes during the Holocene in the northern coast of the Espirito Santo State (Brazil).** *Quaternary and Environmental Geosciences*, 06(1): 01-15, 2015.

46. MACARIO, K. D.; ALVES, E. Q.; MOREIRA, V. N.; OLIVEIRA, F. M.; CHANCA, I. S.; JOU, R. M.; DIAZ, M. **Fractionation in the graphitization reaction for ^{14}C-AMS analysis:** the role of Zn× the role of TiH_2. *International Journal of Mass Spectrometry*. Dec 1; 423: 39-45, 2017.

47. MOUSINHO, M. R.; BIGARELLA, J. J. **Movimentos de massa no transporte dos detritos da meteorização das rochas.** In: *Boletim Paranaense de Geografia*, Universidade do Paraná, Curitiba, 16/17: 43-84, 1965.

48. NYE, P. H. **Some soil forming processes in the sumid tropics.** Part I: A field study of a catena in the West African forest. *Journal of Soil Science*, 5:7-27, 1954.

49. PAROLIN, M.; MONTEIRO, M. R.; COE, H. H. G.; COLAVITE, A. P. **Considerações paleoambientais do Holoceno** médio por **meio de fitólitos na Serra do Cadeado, Paraná.** In: *Revista do Departamento de Geografia* (USP), SBGFA: 96-103, 2017.

50. PENTEADO, M. M. **Novas informações a respeito dos pavimentos detríticos (stone lines).** In: *Notícia Geomorfológica*. Campinas, v. 9, n. 17, p. 15-41, 1969.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

51. PESSENDA, L. C. R.; GOUVEIA, S. E. M.; FREITAS, H. A; Ybert, R. S. Isótopos do carbono e suas aplicações em estudos paleoambientais. In: SOUZA, C. R. G. et al. (ed.). *Quaternário do Brasil*. Ribeirão Preto: Holos Editora, p. 75-93, 2005.

52. PIPERNO, D. R. **Phytoliths:** a comprehensive guide for archaelogists and paleoecologists. New York: Altamira Press, 2006.

53. PORTO, C. G. **Intemperismo em regiões tropicais.** In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (orgs.). *Geomorfologia e meio ambiente*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 25-58, 2003.

54. RAYNAL, R. **Les formations des versants et l´évolution climatique dans la Serra da Mantiqueira.** *Zeitschrift für Geomorphologie*, Band I: 279-289, 1957.

55. RIOU, G. **Notes sur les sols complexes des savanes préforestières en Côte-d'Ivoire.** *Ann. Univ. Abidjan Lettres Sci. hum.*, 1, pp. 17-35, 1965.

56. RIQUIER, J. **Contribution à l'étude des "stone-lines" en régions tropicale et équatoriale.** *Cahiers ORSTOM Série Pédologie*, vol. VII, n. 1, p. 71-109, 1969.

57. RUNGE, F. **The opal phytolith inventory of soils in central Africa** – quantities, shapes, classification and spectra. *Review of Palaeobotany and Palynology*, v. 107, n. 1-2, p. 23-53, 1999.

58. SANTOS, L. J. C.; SALGADO, A. A. R.; RAKSSA, M. L.; MARRENT, B. R. **Gênese das linhas de pedra.** In: *Revista Brasileira de Geomorfologia*, v. 11, 2, 103-108, 2010.

59. SCURFIELD, G.; ANDERSON, C. A.; SEGNIT, E. R. **Silica in wood stems.** *Aust. J. Bot.*, v. 22, p. 211-229, 1978.

60. SEGALEN, P. **Le remaniement des sols et la mise en place de la stone-line en Afrique.** In: *Cahiers ORSTOM Série Pédologie*, vol. VII, n. 1, p. 113-131, 1969.

61. SOS MATA ATLÂNTICA. Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica, 2014. Disponível em:<http://mapas.sosma.org.br/site_media/download/atlas_2014-2015_relatorio_tecnico_2016.pdf>ATLÂNTICA

62. SUGUIO, K. **Geologia do Quaternário e mudanças ambientais.** São Paulo: Oficina de Textos, 407p, 2010.

63. TOLEDO, M. B. **Evolução ambiental da Lagoa Salgada, sudeste do Brasil, com base em estudos palinológicos.** In: *Revista Universidade Guarulhos*, Geociências V, p. 156-159, 1998.

64. TRICART, J. **Division morphoclimatique du Brésil atlantique centrale.** *Révue de Geom. Dynam.*, IX, n. 1 e 2, jan.-fev. 1958.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

65. TWISS, C. **Dust deposition and opal phytoliths in the Great Plains.** *Transactions of the Nebraska Academy of Sciences*, v. XI, n. special issue, p. 73-82, 1969.

66. TWISS, C. **Predicted world distribution of C3 and C4 grass phytoliths.** In: G. RAPP, J.; MULHOLAND, S. C. (eds.). *Phytolith Systematics*. New York: Plenum Press, 1992.

67. VOGT, J.; VINCENT, P. L. A. **Le complexe de la stone-line. Mise au point.** In: Terrains d´alteration et de recouvrement en zone intertropical. *Bulletin du Bureau de Recherches Géologiques et Minières*, n. 4, p. 3-49, 1966.

68. VRYDAGHS, L.; DOUTRELEPONT, H. **Analyses phytolithariennes:** acquis et perspectives. In: SERVANT, Michel; SERVANT-VIDALRY, Simone (ed.). *Dynamiques à long terme des* écosystèmes *forestiers intertropicaux*. Publications issues du Symposium international "Dynamique à long terme des écosystèmes forestiers intertropicaux", Paris, 20-22 mars 1996, Paris: UNESCO, 2000.

69. WELLE, B. J. H. **On the occurence of silica grains in the secondary xylem of the Chrysobalanaceae.** *Iawa Bull.*, v. 2, p. 19-29, 1976.

70. WENTWORTH, C. K. **A scale of grade and class terms for clastic sediments.** *The Journal of Geology*, v. 30, n. 5, p. 377-392, 1922.

71. YOUNG, A. **Slopes.** London, 288p, 1972.

Submissão: 03/2019
Aceite: 02/2020

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

DOI 105418/RA2019.1528.0003

"E O NOSSO SANGUE ECOA E GRITA: PERIFERIA!" – POESIA MARGINAL, LUGAR E TERRITORIALIZAÇÃO EM SOBRAL (CE)

"AND OUR BLOOD ECHOES AND SHOUTS: PERIPHERY!" – MARGINAL POETRY, PLACE AND TERRITORIALIZATION IN SOBRAL (CEARÁ, BRAZIL)

"ET NOTRE SANG RÉSONNE ET CRIE: PERIPHERIE!" – POÉSIE MARGINALE, LIEU ET TERRITORIALISATION À SOBRAL (CEARÁ, BRÉSIL)

Nilson Almino de Freitas
Professor de Antropologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutor em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC/UFRJ). Pesquisador associado do PACC/UFRJ.
E-mail: nilsonalmino@hotmail.com

Vicente de Paulo Sousa
Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).
E-mail: vicentypsousa@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar a periferia como espaço geográfico, tendo como fonte a cena poética criada pelo *Slam* da Quentura e pela Batalha do TN, na cidade de Sobral, estado do Ceará. Ambos os movimentos poéticos são realizados sob a vertente da cultura de rua. Apoiada em literatura, a discussão sobre "literatura menor" ajudou a entender algumas circunstâncias versadas sobre a periferia por poetas e *rappers*. A reflexão teórica adotada teve contribuições da história oral, da geografia cultural, da antropologia visual e do método da videografia, com a inserção efetiva no campo pautada nos moldes da pesquisa etnográfica, acompanhada com técnicas da linguagem do documentário. A cena poética e o recitar desmistificam a periferia como espaço somente de ocorrências negativas, como é constante aparecer nos meios midiáticos. Os versos revelam experiências positivas e resistências que investem em desterritorializações, territorializações e reterritorializações expressas por esses agentes que versam sobre seus territórios específicos, chamados de periferia.

Palavras-chave: cena poética, periferia, território, geografia cultural, Sobral (CE).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Abstract

This article aims to approach the periphery as a geographic space having as a source the poetic scene created by the Slam da Quentura ("Slam of Hottest") and Batalha do TN ("Fight of TN"), in Sobral city (Ceará state, Brazil). Both poetics movements are carried out under the street culture aspect. The discussion of "minor literature" has helped to understand some versed circumstances about the periphery by poets and *rappers*. The theoretical reflection adopted had contributions from oral history, cultural geography, visual anthropology and videography method, with effective insertion in the field guided by ethnographic research, accompanied by documentary language techniques. The poetic scene and the recite, demystify the periphery as a space only of negative occurrences, as it is constant to appear in the media. The verses reveal positive experiences and resistances that invest in deterritorializations, territorializations and reterritorializations expressed by those agents that deal with their specific territories, called the periphery.

Keywords: poetic scene, periphery, territory, cultural geography, Sobral (CE/Brazil).

Résumé

Cet article vise à aborder la périphérie comme un espace géographique ayant pour source la scène poétique créée par le Slam da Quentura ("*Slam* du Chaud") et Batalha do TN ("La Bataille du TN"), dans la ville de Sobral (l'état de Ceará, Brésil). Les deux mouvements poétiques sont réalisés sous l'aspect de la culture de rue. La discussion sur la "littérature mineure" a aidé à comprendre certaines circonstances variées des poètes et des *rappeurs* concernant la périphérie. La réflexion théorique adoptée avait des contributions d'histoire orale, de la géographie culturelle, de l'anthropologie visuelle et de la méthode de la vidéographie, avec une insertion effective sur le terrain guidée par une recherche ethnographique, accompagnée de techniques langagières documentaires. La scène poétique et la récitation démystifient la périphérie en tant qu'espace uniquement d'occurrences négatives, comme il est constant de figurer dans les médias. Les versets révèlent des expériences positives et des résistances qui investissent dans les déterritorialisations, les territorialisations et les reterritorialisations exprimées par les agents qui traitent de leurs territoires spécifiques, appelés périphéries.

Mots-clés: scène poétique, périphérie, territoire, géographie culturelle, Sobral (CE/Brésil).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

Este artigo traz uma reflexão sobre dois movimentos poéticos como fontes para discussões sobre o uso destas formas de comunicação para a compreensão do espaço geográfico, especialmente tratando do processo de desterritorialização, territorialização e reterritorialização da periferia da cidade, tendo como estudo de caso Sobral, município a noroeste do estado brasileiro do Ceará.

Sobre poesia falada, trazemos o movimento poético *Slam*[1] da Quentura, que reúne várias pessoas, a cada último sábado do mês, para declamarem versos que traduzem as realidades dos poetas.[2] Tais poesias falam de diversas situações, como: as formas de violência contra mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT's) e negros e a vida cotidiana nas periferias. Esta diversidade temática aponta para discussões sobre interseccionalidade, conceito que será mais bem definido adiante, neste artigo, e como estas diferentes variáveis desterritorializam e falam do território da periferia, tema central deste artigo. A outra manifestação artística que trazemos, de poesia cantada, diz respeito à Batalha do TN, que, geralmente, ocorre na segunda sexta-feira de cada mês, na praça Doutor Estevam, no bairro Terrenos Novos, em Sobral. Este evento é promovido pelo Movimento Social Fome,[3] e tem o objetivo de fortalecer a união das periferias, da "quebrada" e do "gueto", como consta nas suas páginas de divulgação nas redes sociais.[4] Na ocasião desses encontros, *rappers* e MC's travam batalhas de rimas, que, além de ressaltarem as condições da periferia, chamam a atenção pela cena formada para dar lugar a uma situação territorial específica reconhecida como sendo da periferia.

Vale ressaltar que, mesmo não tendo nenhuma regra de exclusão explícita sobre quem pode participar e recitar poesias, é facilmente identificável que, nessas ocasiões, o espaço onde acontece o *Slam* e a Batalha é permeado (em sua grande maioria, se fôssemos quantificar) por pessoas das periferias, que se reconhecem como negras, jovens, de circuitos sexuais diversos (LGBT's), de movimentos e coletivos sociais engajados em lutas que lhes são específicas, como o movimento feminista, por exemplo, entre outros. Vale a pena conhecermos melhor o campo empírico de atuação desses movimentos e a cena poética que montam.

[1] O movimento Poetry Slam, geralmente, traduzido como "batida de poesia", surgiu em Chicago, por volta de 1980, e consiste em competição de poesia autoral, julgada pela plateia (Cf. https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-s%C3%A3o-slams-e-como-eles-est%C3%A3o-popularizando-a-poesia.

[2] As atividades desse grupo são divulgadas no seguinte link das redes sociais: https://www.facebook.com/slamdaquentura/ .

[3] O Movimento Social Fome é formado por jovens moradores do bairro Terrenos Novos, periferia de Sobral, e tem orientação anarquista, do ponto de vista político, se organizando sem hierarquias e sem perspectiva de institucionalização formal.

[4] O referido site pode ser acessado pelo link: https://pt-br.facebook.com/BatalhadoT.N/ .

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Poéticas espaciais e território

Bachelard (1993), ao tratar sobre a poesia, a eleva ao patamar de uma intensa supremacia, quando, por meio desta arte, falamos de determinados assuntos. Atribui-lhe um *status* permanente de difusão e encantamento, quando a poesia discursa em seus versos. A poesia tem o poder de suscitar novas reflexões, novas práticas de espaço. Ela dispõe de um aparato linguístico sensível que revela às "almas" emoções, sensações e cogitações sobre coisas antes não imaginadas. Ela é agência e afecção.

Todas as temáticas verbalizadas por meio de versos e rimas falam de algo latente nas experiências de vida do poeta. O que mais chamou a nossa atenção, nos temas poetizados, foi exatamente aqueles que tratam de periferia e violência. O tratamento não é direcionado para confirmar e fortalecer o discurso de que a periferia é lugar da violência. Pelo contrário, fala-se de resistência. Entretanto, a violência aparece de diversas formas, seja no confronto entre grupos que rivalizam ou em outras formas de violência que são muito recitadas na poesia *Slam* e no *Rap*, tais como a homofobia, o feminicídio, a transfobia, a lesbofobia, a violência contra estereótipos de cor e classe, tudo isto tão frequente nas realidades periféricas, nos guetos.

Ressalta-se que todos esses aspectos nem sempre aparecem nos mapas oficiais da gestão pública ou na mídia, canais que estabelecem limites ou fronteiras quando se delimita um determinado território. As vozes, as relações de pertencimento, as subjetividades, as performances narrativas e as agências de construção de sentido para o território e o lugar e tudo o mais que caracteriza um território específico deixam de aparecer, nestes canais, no que se refere a uma agenda positiva.

Sobre falar de lugar nos versos poéticos, Haesbaert (1997) acredita que esta prática acaba por mostrar espaços de referência:

> [...] a partir dos quais se cria uma leitura simbólica, que pode ser sagrada, poética ou simplesmente folclórica, mas que de qualquer forma emana uma apropriação estética específica, capaz de fortalecer uma identidade coletiva que, neste caso, é também uma identidade territorial (HAESBAERT, 1997, p. 24).

Sendo assim, vejamos o que os poetas *slamers* e *rappers* contam sobre realidades espaciais periféricas a partir dos seus versos e rimas, dos quais trazemos também alguns depoimentos tocantes a estes temas. Numa de suas poesias, o *rapper* Leandrinho Guimarães, que faz parte dos dois movimentos poéticos estudados, discorre sobre alguns pontos da realidade em que essa parcela espacial da população, às vezes, se apresenta.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> O pensamento é propulsor na causa que almejamos
> Onde o habitat do favelado é regado com sangue que despejamos.
> Nosso cotidiano hostil me fez ser realista
> Onde o menino se faz homem pra ajudar a mãe diarista.
> [...] Apesar de toda mazela que atinge nossas favelas
> Temos o poder da periferia de mudar cada vida que habita nela
> (Leandrinho Guimarães).

Ao falar sobre *rap* e sua relação com as realidades periféricas, o *rapper* Leandrinho Guimarães ressalta a sua convicção:

> *Eu acredito que o rap, na periferia, é sinônimo de coragem, né? Pra mim, é um sinônimo de coragem, de ter aquela audácia de representar um povo, que é a sua comunidade, pra relatar aquilo que você sofre no dia a dia. E é isso que a gente batalha, todo dia, que a gente enfrenta, né? Quando a gente pega a caneta e um papel pra escrever uma música relatando toda a dificuldade que o nosso povo sofre, a gente tá dando a cara a tapa... Nós tamos ali, naquela situação de até ocorrer uma questão de opressão, por conta das autoridades, porque a gente toca muito na ferida, mano, em muitas coisas podres que o sistema propõe pra gente. E a gente tá aí pra se manifestar, pra ser a porta-voz da nossa favela, né?!* (Leandrinho Guimarães, depoimento, 2018).

A coragem, não só para mostrar a audácia de representar o sofrimento do povo e se posicionar contra qualquer tipo de opressão, dando a "cara a tapa", é o que chamam de resistência. Não são só agredidos e se conformam. Também agridem e mostram inconformismo, se posicionando, e não só expressando seus desejos, potências e afetos, mas também se entendendo como porta-vozes da *favela* – outro termo comum que, às vezes, parece sinônimo de periferia. Portanto, as narrativas dos *rappers* e suas poesias tratam de mostrar também a sua relação de pertencimento com o lugar de origem e de morada. Apesar das adversidades que pontuam esses espaços, existe uma força identitária muito grande, que os faz defendê-los em seus relatos e versos. O *rapper* Lucas Balbino, vulgo Restrito General, aponta que a periferia é o:

> *Melhor lugar de se morar. [...] a periferia eu não troco por nada, tá na minha veia. [...] não tem como eu deixar aqui mais não, onde eu nasci e me criei [...], porque eu criei um certo sentimento pela favela, entendeu? Um amor. Independente da violência e tal, a gente tem que dar valor, porque, se não fosse ela, eu não tenho a sabedoria que eu tenho hoje. Agradeço muito a ela, à favela* (Restrito General, depoimento, 2018).

Na poesia coletiva feita por diversos *rappers*, inclusive o Restrito General, denominada *Cypher resistência*, ele faz um grito de socorro e de desabafo carregado de crítica social em favor da favela (denominação que ele utiliza):

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> [...] Eu sou guerreiro da favela, e minha voz tá no ar. Revolucionário nato, programado pra rimar, e os menor da quebrada já pensam em ser bandido, afetados pelo ódio, convivendo perigo. Aqui, não tem lazer, muito menos amparo. Na madruga, o silêncio é interrompido por disparos. Eu tô cansado de caixão, sangue, choro e vela. Que Deus proteja o meu povo e guarde a minha favela (Restrito General, *Cypher resistência*, 2017).

Outro *rapper*, Wisley Nascimento, vulgo MC Barnabé, reitera:

> *Eu defino a periferia com dois lados, como eu falei: tem o lado ruim e o lado bom. O lado ruim é por causa que, pra eles, a periferia não presta, não serve pra nada. Mas se botar as cartas na mesa, até os melhores jogadores do mundo saem de periferia, ou seja, a periferia é um berço de cultura* (Barnabé, depoimento, 2018).

Nesse caso, os *rappers* citados apontam uma agenda positiva, mesmo no contexto de adversidades. Não escondem os problemas: pelo contrário, os denunciam. Mas, ao mesmo tempo, não se veem fora desse contexto social cujos perigos lhes ensinam a lutar por ele e a protegê-lo, valorizando suas experiências no lugar. Ganham força na adversidade. A vida, na periferia, parece lhes ensinar a serem fortes e a reconhecerem o lado bom de viver neste lugar. Sobre agenciamentos, Barnabé declara que seu trabalho como *rapper* é passar uma mensagem que contribua com a resolução dos problemas da comunidade. Ele declara que coloca, nos seus versos e rimas, as dificuldades enfrentadas pela periferia, que podem ser desde um problema estrutural até aqueles ocorridos em âmbito mais privado, de ordem familiar, por exemplo. Seus versos indicam algumas situações difíceis pelas quais passa a periferia.

> E nas drogas, como a favela é conhecida, nessa vida não uso droga, mas vivi nessa droga de vida. Sei que é difícil, mas continuo resistindo. Contudo nós sofre na favela, os políticos é só assistindo. Resistir é um lutar, não lutar não é desistir, mas prometo resistir enquanto eu existir! [...] Eu sou cria da favela, não nego minha essência, mas temos que resistir pra garantir nossa existência (Barnabé, *Cypher resistência*, 2018).

O trabalho poético de Sabrina Sá, *slamer* (poetisa no *Slam*) e *rapper* da Batalha do TN, também tem uma construção reflexiva sobre as condições vividas na e pela periferia. Na verdade, segundo essa entrevistada, são essas as causas que a incentivam a fazer poemas. Para ela, o que personaliza suas narrativas poéticas são as histórias passadas com os personagens reais periféricos, que enfrentam as dificuldades que advêm de suas realidades socioespaciais. De acordo com Sabrina Sá,

> *Quando a gente entra mais pra parte da poesia, do rap, eu acho que a gente passa a ver muito mais do que a gente via antes, no nosso "quadradinho", no nosso eu, na nossa bolha. Eu acho que a gente começa a conhecer histórias diferentes, história de gente que já vivenciou mesmo o peso da periferia mesmo, algo bem*

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> *pesado, gente que já passou fome, que a gente retrata na poesia, gente que já sofreu violência doméstica, a gente retrata lá na batalha de rima, gente que, sei lá..., já teve uma abordagem policial agressiva, que a gente sabe que tem, e a gente retrata também na poesia. Então, a gente puxa da periferia pra periferia, a gente puxa os problemas da periferia e faz forma de poema, de música pra periferia ouvir, ver que não! "Fui eu que passei, então não posso mais viver desse jeito, não posso mais sofrer, vamos lutar, vamos seguir em frente e mostrar que periferia também tem voz". Então, eu acho que é mais isso, a relação da periferia. É o que a periferia passa que a gente tenta retratar nas letras, nas músicas, enfim, e leva pra todo canto que a gente vai, toda viagem, toda experiência* (Sabrina Sá, depoimento, 2018).

Na *Cypher resistência*, Sabrina cantou sobre a percepção por meio da informação, ou seja, é esta reflexão em torno das circunstâncias periféricas que gera luta, envolvimento, empoderamento, sobretudo das mulheres – inclusive, a linha feminista é a grande bandeira desta poetisa e *rapper*. Vejamos sua explanação poética:

> [...] sou porta-voz do gueto, e eu não pesco ilusão, eu pesco vidas, e a isca é a informação! O cotidiano é triste, querem nos exterminar, se eu já tô dentro do jogo, eu só saio quando eu ganhar. O sistema cria almas com essência sanguinária, sendo assim, mais perigoso que uma arma engatilhada! Não vou ser tua empregada na novela das dez, e sim a negra empoderada, sempre honrando os fiéis! Um minuto de silêncio pra democracia, que não resistiu aos golpes da hipocrisia. O ladrão mais procurado não tá vestindo molambo, tá nos panos de terno, gravata e carro do ano (Sabrina Sá, *Cypher resistência*, 2018).

O *slamer* Diego Clementino, num trecho poético, discorre sobre essa e outras realidades periféricas:

> Caixão descendo nas cordas, na estrada da dor
> É só necrópsia, rota, sangue de vítima morta[5]
> Seis horas da manhã: Gabriel, 16 anos, negro, filho de mãe solteira
> Sonho: se tornar médico, tirar a mãe da vida dura de empregada doméstica
> Gabriel, assim como João, Ricardo, Paulo e Manoel,
> para estudar, desce o morro na busca de uma nova utopia
> Seu sonho e sua carreira médica foram interrompidas,
> numa certa manhã de quarta-feira
> E, com seis tiros, os capitães do mato mais um negro matou (Diego Clementino, *Slam* da Quentura).

Os versos expressam uma dura realidade relacionada aos ataques policiais. Passam a ideia de que é uma ação firmada puramente em ideologias preconceituosas, estigmatizantes e baseadas também no pânico moral veiculado pelos aparelhos midiáticos, que desenham os tipos periféricos de forma genérica, como violentos e perigosos, "justificando", às vezes, o extermínio da população negra, pobre e residente nesses espaços. O pânico moral propõe uma agenda negativa, vende e provoca uma reação adversa de quem tem contato com a

[5] Trecho da música "Estrada da dor 666", do grupo Facção Central.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

notícia sobre atos violentos. Machado (2004), lembrando Jock Young e Stanley Cohen, chama a atenção do efeito espiral que os *media*, a opinião pública, os grupos de pressão e os políticos geram em relação à preocupação que anuncia e espetacularia a violência na periferia da cidade. O efeito imediato é o medo desse lugar, fazendo com que as pessoas que têm acesso a esse tipo de informação entendam a periferia como ameaça. A "natureza" das pessoas que moram nessa espacialidade é entendida como violenta também. Assim, algumas barricadas morais e físicas são fortalecidas. Ações de repressão são comumente avaliadas como necessárias para conter aqueles que são classificados como "marginais" – termo, neste contexto, definido como negativo. Um mercado de especialistas é formado para conter a violência indiscriminada, fazendo as pessoas acharem que, ao entrar no bairro periférico, serão assassinadas ou roubadas.

Ao contrário, a cena poética traz uma versão diferente da periferia. A poetisa *slamer* Fran Nascimento, do *Slam* da Quentura, traz um tom de enfrentamento, resistência e reconhecimento do lugar de fala do sujeito periférico. A manifestação poética, segundo essa poetisa, é uma demonstração do pensar sobre as circunstâncias sociais antagônicas que assolam esses espaços. Essa resistência e o desejo de conquista dos direitos são pilares para não desistir, continuar lutando contra as desigualdades que o sistema social, na sua totalidade, proporciona para os sujeitos que moram nessa parcela do espaço territorializado da periferia.

Na sua poesia, ela aborda:

> Pois é! Eu vou é na contramão do sistema. E se liga que isso aqui n'é só poema! É manifestação do pensar! Do que acredito! Do que vejo e é omitido (não é dito)! O clamor do oprimido paira na multidão! "Rico cada vez mais rico, pobre cada vez mais pobre. Fi de rico anda chique, fi de pobre é que se fode". Como diz o mano Gil, daqui de Sobral, Ceará, Brasil! F A T A L! E o que tenho dito é que fico à margem mesmo. E daqui eu não abero! Nem sei mais pelo que espero! Mas sei lutar pelo que quero! Vida longa aos vida loka; paz entre os de perifa; saúde pra mona, pro mano, pras mina... E Jah que nos segure, porque sistema opressor, meirmão, nós vamo empurrar, nós vamo empurrar, nós vamo empurrar até cair!!! Porque aqui (AQUI) nós somos maioria! E o nosso sangue ecoa e grita: PERIFERIA! (Fran Nascimento, *Slam* da Quentura).

Os anseios dos poetas que escrevem sobre a periferia não circundam em torno de uma postura de querer se sentir melhor ou diferente dos demais indivíduos. Na verdade, seus versos traduzem as aspirações daqueles que se reconhecem como periféricos, ao passo que não veem nada de extraordinário nisto, mas só lutam dentro de seus lugares de fala, objetivando respeito, dignidade e direito à cidade. Pelo que se tem percebido, eles não negam seus lugares, mas, muito pelo contrário, se afirmam, o tempo todo, como moradores dali, que buscam na cena poética outras perspectivas de reconhecimento.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Em sua poesia, o *slamer* Paulo Henrique, vulgo PH, conhecido também, na cena poética, como Bicha Poética, do coletivo Fora da Métrica, versa sobre negritude, racismo, empoderamento e lugar de fala como experiência e resistência periférica.

EI, VOCÊ AÍ! ME DEIXE FALAR

Prazer
Eu sou tudo aquilo
Que você nunca quis ver
As minhas poesias
São tormento pra você
Que tem medo de escurecer
Mas que quer me clarear
Só pra agradar você
Você aí
Deixa eu falar
Eu vim pra escurecer
E não pra clarear
É mais difícil absorver
Do que observar
Eu sou magia negra
Pode me afrontar
Eu sei quem vai na frente
Abrindo o caminhar
Que vai me protegendo
Pra eu não ajoelhar
Pra não baixar cabeça
Pra racista passar
É difícil acreditar, eu sei
Mas não é ficção
70% dos presos no Brasil
É tudo preto, irmão
Se for falar de profissão
Me deem licença, minas pretas
80% das domésticas no Brasil
É tudo melanina preta
A cada seis minutos, escorre
Sangue preto na ladeira
É estatísticos
É só pesquisar
Tirar a bunda da cadeira
Vai aprender a estudar
Pois já cansamos
De ter que ensinar
De perder nossa didática
Pra Zé povim vim se passar
Eu sei quem tá comigo
E sei quem vai tramar
Esse é o meu local de falar
Sem universalizar
Tá na hora de expandir

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> E descentralizar
> O antirracismo é nosso
> A luta é popular
> Mas o protagonismo é meu
> Me dá licença, que eu vou passar! (Paulo Henrique – PH, Bicha Poética, *Slam* da Quentura).

Na explanação poética de Paulo Henrique, logo se percebe a denúncia sobre o racismo, ação tão "comum" que vitimiza muitos habitantes periféricos, prática esta que desencadeia algumas formas de violência, tanto simbólica, quanto física, como nos casos de truculência policial nesses espaços.

Esse poeta *slamer* se coloca numa posição de resistência como uma forma de se autoafirmar como um agente que tem o poder de fala, e exige respeito, não inclina a cabeça para aqueles que humilham e relativizam os seus direitos. Na sua poesia, estão as estatísticas que mostram algumas realidades dentro do espaço periférico, tais como o número de negros que são presos, a quantidade de empregadas domésticas advindas desse contexto e a frequência com que ocorre o derramamento de sangue, no dia a dia da periferia.

Paulo Henrique narra sobre a relação da poesia com a periferia da seguinte forma:

> *Eu creio que [a relação da poesia com a periferia é] todas, né? Eu creio que o fato de ser periférico já é poético. Eu creio que o fato de ser periférico já é ser, acho. Acho que estar na periferia e lutar por um local de existência já é ser poético. O fato de você acordar, e você saber que vai ter que enfrentar um turbilhão, numa sociedade na qual, a todo momento, te deixa vulnerável, eu acho que só o existir dentro de todo esse processo já é poético. Então, eu acho que a relação da poesia com a periferia é todas, e a poesia salva, né? A melhor maneira, hoje, de salvar boa parte das vidas periféricas de vários outros caminhos é a poesia, o rap, são as rimas, e eu creio que só de existir enquanto periféricos já se é poesia* (Paulo Henrique – PH, Bicha Poética, depoimento, 2018).

Comparando com o que diz Corrêa (1986), essa face da periferia retratada nos relatos e versos diz muito sobre o que este autor chama de "setores periféricos", já que, para ele, existem disparidades nessa relação. Essa realidade espacial não é homogênea, nem do ponto de vista conceitual, nem tampouco em suas circunstâncias práticas. As condições reveladas nos relatos mostram o lado sofrido dessa parcela espacial denominada por esse autor de "periferia interiorana", caracterizada pela falta de infraestrutura. É uma periferia dos pobres, do "povão". É uma periferia das favelas, dos assaltos e do "esquadrão da morte" – uma violência incorporada nas forças institucionais "legais", que não seleciona tipos ao adentrar nestes espaços.

Corrêa (1986) chama a atenção para a existência ou a diferença de periferias. Esse autor prefere tratá-las como setores periféricos, e aponta, pelo menos, duas faces dessa

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

periferia urbana pensada para abrigar tipos distintos de habitantes. Ele classifica a periferia interiorana como aquela direcionada para os pobres, cuja estrutura é altamente precária, e, dentro dessas periferias, podem surgir as favelas. As "periferias de amenidades" são aquelas que surgem a partir de uma racionalidade técnica, ou seja, são formadas sob uma base de implantação estrutural, visto que estes espaços são também fortemente disputados pela especulação imobiliária, que constrói simbolicamente valor agregado, fazendo eclodir a procura por pessoas de considerável poder aquisitivo. A impressão que Corrêa (1986) passa é que existem duas periferias: a dos pobres e a dos ricos. Os versos de nossos interlocutores estão tematizando a periferia dos pobres, neste artigo.

Os versos dos *rappers* e dos *slamers* explanam as contradições relacionais que existem entre o pobre da periferia, a mídia e o político corrupto que se aproveita, com discursos eleitoreiros, para ganhar votos da população periférica, em tempos de campanha, fingindo que se importa com este espaço e seus habitantes. Por outro lado, há também a veiculação midiática, que estigmatiza as vítimas da violência, sobretudo, quando são os pretos da favela.

Todas as abordagens das poesias trazem diversas situações espaciais vividas pela periferia e seu povo, mas os versos também falam de resistência e de agenciamentos, sejam eles poéticos ou mesmo noutras perspectivas de ação. Resistência – isto é o que se pode perceber, no conteúdo dos versos poéticos de *slamers* e *rappers*. Eles não só tematizam a periferia, mas estão, todo o tempo, atentos para as diversas circunstâncias que ali se instalam. Eles precisam captar essas vulnerabilidades e habilidades que permeiam os espaços periféricos para poderem lançar a crítica e o chamamento para o empoderamento e a resistência em forma de poesia, porque acreditam nesta ferramenta como mecanismo de sensibilização e mobilização, em defesa dos sujeitos que ali residem.

Eles usam este conceito para dizer que possuem propriedades físicas e mentais para reagir diante da injustiça da ação do sistema contra eles. São duas forças que parecem agir contra eles: o "sistema", que pode ser entendido tanto como o modelo de relações econômicas, políticas e sociais vigentes no país, quanto o segmento do Estado que está mais próximo dessa espacialidade (geralmente, a polícia). O movimento aplicado pelo sistema e a violência na periferia, que, segundo a sua concepção, os reprime indiscriminadamente, provocam outro movimento de seus corpos e mentes, que reagem. O *rap* e a poesia acabam sendo instrumentos de reação contra a corrosão da moral e do corpo provocada pelas forças contrárias que os reprimem. Dizem que não se entregam, que lutam para fortalecer ainda mais o que já é forte. A poesia parece ser o instrumento usado para suportar a fadiga e o esforço aplicado contra seus corpos e mentes. Esta reação não poderia abrir mão da

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

territorialização de suas agências, contra as forças contrárias. A resistência é espacializada, mostra uma geografia do desejo e da potência de seus corpos e o movimento provocado por ela.

Em todas as poesias aqui mostradas, bem como nas narrativas dos poetas *slamers* e dos *rappers*, repercutem, nas suas falas, fortes alusões sobre suas condições no bairro onde moram, desde as dificuldades até os sentimentos de pertencimento. Ser periférico não é uma situação negativa, inferiorizada. Este *status* carrega forte alusão às lutas, conquistas, visões de mundo, percepções e ações políticas. É uma forma de agir específica, espacializada.

A poesia, neste estudo, não traz os traços da subjetividade em que estão envoltas outras formas de poesia, como classificaram Deleuze e Guattari (2017) ao chamá-las de "grandes" literaturas. Estes autores tratam dessa poesia marginal, que é o contraponto da grande literatura. Ela é militante, e, dentro desta linguagem, há muitas conotações que, mesmo passando pela experiência individual, toma identificação noutros corpos, como se falasse de coletivos. Por isso mesmo, Deleuze e Guattari (2017) afirmam que ela é também coletiva, desterritorializada, visto que tem o caráter de se expandir, de atingir outras mentes e percepções.

Só que, no caso dos movimentos poéticos em questão, a periferia não se restringe a um tipo estrutural de espaço de habitação: tem relação com uma identidade espacial que vai além da materialidade. Esses movimentos falam de um espaço que incorpora o simbolismo de segregação, mas, ao mesmo tempo, de resistência. É um espaço de disputa, mas tem coisas especiais que não teria em outros lugares. Amam o seu lugar, mesmo que os de fora falem mal dele.

O território pensado com o nome de periferia, como espaço vivido, não corresponde a uma localização exclusiva, mas está incutido nas relações sociais e simbólicas que se agenciam onde os corpos periféricos estiverem. Os interlocutores demarcam seus territórios dentro de uma linguagem poética carregada de ações subjetivas (e também objetivas), não estabelecendo exatamente um eixo geográfico sedimentado na divisão precisa dos recortes espaciais físicos. Aqui, o território é uma construção, percepção e apropriação simbólica, marcado, sobretudo, por agenciamentos, ações sociais elaboradas, visando a uma finalidade: afetar o interlocutor com sua potência e sua força.

Haesbaert (2003) alerta para a compreensão desse conceito geográfico de território, levando em conta as práticas e valores simbólicos, que também o definem e se fazem perceber. Esse autor atenta sobre o cuidado para não incorrermos em divagações imprecisas

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

ou inventivas sobre sua concepção, ao passo que sinaliza para não o vermos somente na sua materialidade e com suas variáveis conceituais mais canônicas, aquelas que tratam de estabelecimentos de fronteiras rígidas e relações de poder. Para Haesbaert,

> [...] uma noção de território que despreze sua dimensão simbólica, mesmo entre aquelas que enfatizam o seu caráter eminentemente político, está fadada a compreender apenas uma parte dos complexos meandros do poder.
>
> Embora por tradição, a dimensão privilegiada nos estudos sobre território seja a dimensão política, o simbólico-cultural sempre esteve presente (HAESBAERT, 2003, p. 14).

A marca do território tratada neste artigo nos ajuda a compreendê-lo dentro de uma dinâmica que privilegia, antes de tudo, os agenciamentos individuais e coletivos como forma de percepção e propriedade, deixando forte inclinação para o discutirmos como espaço simbólico de lutas e pertencimentos. As narrativas e as poesias mostradas demonstram muitas considerações que os poetas *slamer* e *rappers* fazem sobre seus lugares de fala. Os discursos e as poesias estão carregados de qualificações que nos fazem perceber como eles sentem, vivem e experimentam seus espaços de moradia. Vale a pena, neste ponto, discutir alguns recursos metodológicos utilizados para chegarmos a essas considerações apresentadas.

Metodologia

Para se compreender os resultados obtidos neste estudo, é importante discutirmos os procedimentos metodológicos nele adotados. O trabalho de campo desenvolvido teve como orientação a concepção de que estar em campo significa uma inserção densa no ambiente pesquisado, sobretudo, seguindo-se determinados modelos de orientações de como devem ser as pesquisas etnográficas, em que o pesquisador vive por um longo período junto com o grupo observado. Morar e viver com os "nativos" é primordial para esse tipo de trabalho. O corpo do pesquisador vive o cotidiano do grupo pesquisado nas suas práticas diárias, acompanhando fluxos, movimentos, tensões e afetos. No caso deste estudo, foi importante um dos pesquisadores ser morador na periferia e vivenciar suas dinâmicas.

Malinowski (1978, p. 18) aponta para a sinceridade no trato com as pesquisas científicas, principalmente quando lidamos com discursos e análises da experiência de vida em trabalho de campo, pois, em se tratando do meio social, as nossas intervenções interpretativas não podem aparecer do nada, mas devem "[...] ser apresentadas de maneira clara e absolutamente honesta". Nessa inserção, técnicas como as anotações ou o diário de campo, tão difundidas pelo referido autor, as entrevistas semiestruturadas, as observações e os registros anotados, gravados em áudio e filmados foram fontes de pesquisa e acervo

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

que orientaram no intuito de se obter as narrativas necessárias para a pesquisa. No caso dos registros audiovisuais, muitos deles não foram feitos por decisão individual do pesquisador, mas orientados pelos interlocutores pesquisados.

No caso de um dos pesquisadores, além de ter sua moradia na periferia, a sua participação também aconteceu na promoção da cena poética. Os eventos eram organizados e produzidos com o seu envolvimento direto, ou como poeta, em algumas poucas situações, mas, principalmente, como responsável pelo registro audiovisual, junto com outros bolsistas do Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME), da Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde o material bruto serve para incrementar o seu acervo permanente e estar disponível para outras experiências de pesquisa. Foram experiências compartilhadas com os pesquisados, no intuito de apreender a dinâmica social de agências de construção de sentido e tentativa de institucionalização do território moral e político da periferia por parte do grupo específico dos poetas selecionados, participando do cotidiano destes e da cena, de forma a tentar perceber como criam as suas diferentes formas de sociabilidade (FREITAS, 2006).

Simmel (2006) entende a sociabilidade como construção cotidiana que só pode ser vista em movimento na relação entre as pessoas que se esforçam em imprimir, a partir de interesses individuais, sua forma de ver e fazer a situação em tensão com as formas de ver e fazer de seus interlocutores. O movimento tende a criar a situação e a relação social que vale para buscar a melhor forma de gestão destes interesses. O modelo de sociabilidade, portanto, não é definitivo, estável e repetitivo. É variante, cambiante e flexível, apesar de conter movimentos contrários de constituição de estabilidade.

Metodologicamente, esta pesquisa se utilizou de outras fontes disciplinares para a obtenção de seus objetivos com os interlocutores. Destaca-se o fato de a poesia ser um recurso pouco utilizado como base de investigação e análise sobre determinado tema, muito embora sua utilidade seja tão importante quanto as demais fontes. Nesta pesquisa, esse recurso foi de fundamental importância, pois nela se trata das variáveis e dos movimentos do espaço.

Portanto, foi na dinâmica de inserção no campo que se estabeleceram vínculos de confiança e troca de conhecimentos com os interlocutores, ouvindo-se suas narrativas sobre as experiências vividas e sentidas em seus espaços. Isto vale para todos os entrevistados, pois, além dos versos poéticos que ajudam a entender o espaço, trazidos nesta pesquisa, os poetas e *rappers* também concederam suas narrativas no papel de entrevistados. O registro audiovisual serviu como meio de consolidação da reciprocidade entre pesquisador

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

e pesquisa, pois o material é disponibilizado aos organizadores da cena poética e usado para divulgar seus trabalhos nas redes sociais.

A contribuição da metodologia de história oral também foi pertinente, neste empreendimento de pesquisa, visto que, por meio das narrativas, os entrevistados fizeram suas considerações sobre os questionamentos sugeridos. Não se objetivou quantidade, no que se refere ao número de entrevistados, pois, quando trabalhamos com história oral, não podemos associar nossas fontes a uma lógica quantitativa. Nem mesmo podemos seguir uma forma de narração que pode ser entendida como representacional ou factual. A narrativa é individual, muito pouco estável e representa muito mais um contexto e situação de interlocução do que uma informação factual. Não fala do acontecimento, mas cria o evento a partir de um ponto de vista que é mediado por interesses e pela situação de comunicação.

Como sugere Alberti (2005, p. 155), "a História oral permite o registro de testemunhas e o acesso a "histórias dentro da história", e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado". Essa autora considera também que essa metodologia fornece subsídios para que os interlocutores falem de suas experiências vividas e concepções sobre determinados fatos, narrem acontecimentos passados e falem da conjuntura presente, de forma que o entrevistador tenha a sensibilidade ou a percepção aguçada para captar, nos seus relatos, as considerações sobre os eventos cotidianos que permeiam suas vidas.

Para Lozano (2002), a história oral centra a atenção na visão e na versão dos atores sociais. As implicações metodológicas desta escolha se traduzem naquilo que foi possível escrever sobre aquele espaço ancorado nas observações, conversas e entrevistas, sabendo ainda que cada conversa traz, na sua interlocução, reservas individuais de interesse e de promoção. Da mesma forma, essa metodologia ajudou no processo de conhecimento e de interação com os poetas *slamers* e *rappers*, pois eles também cederam suas narrativas gravadas, contando sobre suas vidas e seus agenciamentos dentro da periferia, bem como mostrando as múltiplas realidades que podem estar presentes nestes espaços. As poesias cedidas também pontuam as narrativas orais que tratam de desvelar o território periférico. Elas são códigos linguísticos que inscrevem essas parcelas do espaço dentro do restante do cenário urbano.

Tanto o processo de entrevistas, como a nossa presença nos eventos de poesias e rimas foram gravados com câmeras e filmadoras e foram fotografados. O material serviu como fonte desta pesquisa, assim como foi produzido um documentário com esse material, denominado "Poesia e resistência", cuja visualização é possível acessando-se a plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube.[6]

[6] https://www.youtube.com/watch?v=bzWE36Ob5kw&t=12s

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A utilização dos recursos audiovisuais nas pesquisas acadêmicas, apesar das resistências a este método que ainda vigoram – entendendo-se esta linguagem como tendo finalidades exclusivamente artísticas ou culturais, no caso da pesquisa divulgada neste artigo –, tem ajudado a contar os resultados, de forma a envolver os interesses dos interlocutores da pesquisa. A vontade de divulgar a arte ganha muito mais adesão do interlocutor que a produz quando é usada a linguagem audiovisual, facilitando o trabalho do pesquisador na produção e no registro de fontes primárias, com auxílio do pesquisado. Há uma experiência compartilhada de pesquisa, na qual os envolvidos são pesquisadores ou pesquisados, são coautores do processo de produção de fontes primárias e obras audiovisuais. A parte textual é que fica mais a cargo do pesquisador. Entretanto, no Brasil, diante da situação social comum de falta de interesse e de acesso à linguagem escrita por parte da população em geral (e, especialmente, a mais pobre), o texto acadêmico acaba mais reservado ao campo acadêmico, principalmente aos intelectuais, que o utilizam como referência para suas pesquisas.

O documentário citado tem duração de 10'38", e é uma produção que traz narrativas poéticas sobre as condições da periferia. Por meio da recitação da poesia marginal e das rimas, poetas (*slamers*) e *rappers* falam das múltiplas realidades e circunstâncias periféricas, cujas abordagens deixam clara a forma de resistência destes sujeitos, no tocante às dificuldades nestes espaços e suas agências como produtores de uma literatura que denuncia. Ao mesmo tempo, se apropriam de seus lugares numa atitude de defesa e criação de territorialidades, consequentemente impondo desejos identitários.

De acordo com Gomes Júnior e Costa (2018), o filme não deixa de ter influência da linguagem escrita: é também uma fonte para interpretar o mundo. Além disso, é uma prática social e um discurso que agencia um aparato cultural e cria geografias úteis para interpretar a paisagem. Tem sua particularidade em relação ao escrito e possui códigos próprios de transmissão de ideias e conceitos. São construções narrativas que visam a causar um efeito no interlocutor. Não são expressões da realidade, mas ações que tentam criar efeitos de realidade.

Para Vailati (2016, p. 59), "o objeto audiovisual é um olhar de diferente natureza, que nasce através de uma interação – ou mediação – entre homens e tecnologia e que produz consequências no mundo". É uma agência de imposição de sentido no "mundo", mas não é exatamente ou factualmente o "mundo". Mesmo que consideremos a questão do preconceito que ainda existe, no meio acadêmico, com relação ao uso dessa linguagem audiovisual como produção científica – preconceito este que tenta separar "arte" e "ciência"

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

–, já existem movimentos contrários que pretendem diluir esta fronteira. A situação ambígua entre arte e ciência não é recente. É isso que vai ser discutido no próximo tópico, incluindo-se a literatura.

A poesia periférica marginal

Como já foi dito, a poesia feita e pensada por *slamers* e *rappers* de Sobral se caracteriza como "literatura menor", "marginal", como abordaram Deleuze e Guattari (2017), pois suas letras refletem a realidade da periferia dentro de um contexto crítico, social e político que denuncia, mas também traz as marcas do empoderamento de quem se identifica com o lugar onde mora, acarretando sentimentos de pertencimento – a ponto de se fazer arte –, e evidenciando todas essas variáveis que nos dão elementos suficientes para pensar as realidades desses espaços, as condições cotidianas de seus habitantes e a tríade desterritorialização, territorialização e reterritorialização do espaço geográfico. Para os autores citados, a característica marcante para a sua classificação como poesia marginal é não se entender como integrada ao circuito literário ou ao meio erudito do campo artístico, e nem ter a preocupação de sê-lo. E os *slamers* e *rappers* não estão muito preocupados em serem orientados por regras institucionalizadas de fazer literário. Tentam produzir experiências de construção de sentido, por meio de rimas faladas e cantadas que são agenciadas de forma sinergética com os interlocutores que formam o seu público, em busca de adesão a determinadas formas de pensar e agir em seus territórios políticos e morais, sempre relacionados à periferia. A denúncia e a revolta contra a opressão de movimentos majoritários são utilizadas como ponte, para provocar afecções, tendo em vista criar laços solidários com aqueles que escutam, reforçando o desejo de mostrar a força e a necessidade de luta para consolidar uma identidade própria dos "periféricos". O lugar, portanto, neste esforço por consolidar um território moral e político, passa a ser entendido como central e mediador para a consolidação da identidade como pertencente à periferia.

Alguns autores introduzem o conceito de interseccionalidade (PADOVANI, 2017) para se compreender o sistema de opressão, como sustentado por um conjunto de variáveis de classificação social (como raça, gênero, classe social e lugar de moradia, entre outras) usadas, por parte de alguns setores da sociedade, para classificar determinados sujeitos ou grupos como merecedores de marginalização social e exclusão de acesso a determinados bens de consumo e lugares, justificando essa opressão, caso não a obedeçam. Essas variáveis se misturam, não havendo clareza para se pensar uma que seja exclusiva como marcadora de identificações que serve para considerar e fundamentar a opressão. No caso aqui analisado, a poesia marginal está sendo usada para inverter a lógica da opressão sustentada por

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

variáveis interseccionadas, e passa a compreender a sua condição de gênero, raça, classe social e lugar de moradia como – ao contrário da concepção generalizada – espaço de força, beleza e paz, ao mesmo tempo como que de luta e resistência em favor de uma vida melhor.

A ideia é de que a periferia não é somente caracterizada por mazelas estruturais e presença de ações violentas. Para os poetas selecionados nesta pesquisa, a periferia é espaço de apropriação de seus habitantes que a defendem. Pulsa pelos agenciamentos locais que ali se encontram, sejam nas associações de bairro, nos eventos e ações culturais, por meio das artes e dos movimentos sociais ali existentes. O investimento visa a mostrar uma positividade no lugar. É um lugar de pertencimento, de experiência individual e coletiva prazerosa, e, por isso mesmo, narram com emoção as suas vicissitudes. Essas emoções, logicamente, também evidenciam a violência, não só interna, mas também aquela vinda de agentes do Estado, mas não ficam só nela. Mostram que, na periferia, os moradores não têm somente medo, mas coragem de brigar por melhores condições de vida; não são só "vítimas", são também agentes que gostam do seu lugar e o defendem contra ingerências que vêm de fora e de dentro do território. Mostram também os prazeres e as virtudes de morar nesse lugar chamado periferia.

Para entender melhor esse processo, é importante pensar que ele é resultado de uma dinâmica material, mas também simbólica e pragmática, de agências individuais. Nesse caso, a perspectiva deste artigo considera que o território e suas variáveis podem ser compreendidos levando-se em consideração a corrente analítica que os coloca dentro das visões culturais também, em que a dimensão imaterial se efetiva no movimento e na cognição das práticas individuais e coletivas.

Dessa forma, Fuini (2014) considera que a territorialidade contém o conteúdo cultural do território que se manifesta nas relações sociais cotidianas, e, portanto, mostram usos diversos do território. Sack (1986, p. 3) pode ser citado para complementar essa concepção quando declara que a territorialidade "é uma estratégia humana para afetar, influenciar e controlar". Analisando-se esta estratégia e seus objetivos, é possível entender as práticas dos poetas *slamers* e *rappers*, desde suas atuações em seus espaços, na vida cotidiana, como na ação poética, em que levam, por meio dos versos, fragmentos de suas realidades espaciais selecionados e criados por suas perspectivas, e tentam dar conteúdo ao território com táticas de desterritorializações e reterritorializações específicas. Falar de seus lugares, atuar diariamente com o intuito de estabelecer vínculos afetivos e afetar outras percepções, tudo isto se configura como uma forma de territorializar suas identidades dentro de uma situação socioespacial.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Fazendo algumas alusões ao que Bourdieu (2000) vai discutir sobre o relato biográfico, e aplicando-as ao caso aqui analisado, pode-se dizer que os nomes "periférico", "das quebradas", "perifa", "favela", entre outros que se referem ao lugar de fala, são usados como designadores rígidos que pretendem causar um efeito de postulado de sentido da existência espacial e geográfica. O relato biográfico usa o tempo e o espaço geográfico para falar de uma constância e de uma consistência espacial, tentando estabelecer relações inteligíveis, que tratam de histórias e de organização sociocultural-espacial que são únicas, apontando uma cartografia do desejo que desterritorializa e reterritorializa visões correntes predominantes entre outros lugares, e também nas mídias impressa, radiofônica e televisiva, principalmente. Organiza aconteceres e fazeres que entendem como significativos, estabelecendo conexões para dar-lhes coerência não individualizada, mas coletiva e geral, apesar de ser um agenciamento individual na cena poética. É uma criação artificial de sentido que pretende ser "natural" do lugar.

A periferia, portanto, não se refere a um bairro em especial, mas a bairros que têm determinadas características de fazeres e saberes específicos, que são delimitados de maneira não muito detalhada para parecerem falar de um ser coletivo e geral. É uma tentativa de institucionalização social da identificação unitária e totalizadora contra movimentos majoritários que coloca esses bairros na situação de violentos. A ideia é designar o mesmo objeto e suas características identitárias em qualquer universo, de forma constante e durável, que garanta a identificação individual como periférico em outros campos de atuação possível. Esse designador rígido tem a pretensão de introduzir divisões supostamente nítidas entre os que são e os que não são periféricos, indiferente às particularidades individuais e diferenças nas relações do coletivo imaginado como periférico.

O relato da vida individual expresso na poesia dos *rappers* e *slamers*, quando leva em consideração o território geográfico da periferia, pretende levar o ouvinte a se aproximar de um modelo criado de "ser periférico", mesmo que o bairro em que morem não seja mencionado. Mesmo quando o nome do bairro é mencionado, na narrativa que visa a criar uma identificação estável do que é "ser das quebradas", é um segmento territorial de território mais amplo. A intenção é ter uma filosofia e uma sociologia social próprias que sustentam a identificação individual, que sejam coerentes com aquela construída e entendida como coletiva, relacionada a uma espécie de superfície social da personalidade, que seria um suporte de atribuição de autoridade poética que lhes permite agirem como representantes.

Mas o que motiva este movimento de territorialização? Talvez, Haesbaert e Bruce (2002), baseados em Deleuze e Guattari, possam ajudar na compreensão desse processo,

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

quando chamam a atenção para o conceito de desterritorialização. Para Haesbaert e Bruce (2002), pode-se pensar este conceito do ponto de vista geográfico, mas também do ponto de vista da produção do conhecimento sobre algo, portanto, de se criar a memória e a narrativa relacionadas à produção da expressão poética relacionada a uma forma de ver e fazer a experiência cotidiana, na periferia e na cidade.

Esses autores ressaltam que o interessante da filosofia do movimento de Deleuze e Guattari é perceber que, mesmo em relações de poder e de força contra o que eles chamam de majoritário, o minoritário (ou aquele que tem menos força) é que provoca o movimento. O mais forte, ou majoritário, na relação, quer conservar. O minoritário, que tem menos força, anseia por mudança e agencia instrumentos para isto. Ao mesmo tempo, o que tem mais força tem de legitimar sua posição, tendo de negociar diante das pressões do minoritário. O território só é movimento porque é desterritorialização, ao mesmo tempo.

Fazendo uma leitura do próprio Deleuze (1997), entendemos que não há território sem um vetor de saída dele, ao mesmo tempo em que há uma força que tenta territorializar em outra parte ou de outra forma. Isto quer dizer que, ao falar do lugar e de sua especificidade ou particularidade, a narrativa poética deve ser entendida como uma agência do desejo sobre o território e sua identidade, imprimindo a sua potência e se movimentando na rede de relações com as pessoas, coisas, instituições e espaço geográfico, visando à consolidação do território desconstruído e reconstruído pela sua pressão. Deleuze (1997) entende o conceito de desejo como agenciamento de um conjunto de elementos que constituem o contexto do objeto supostamente referente. Não se deseja uma identidade e sua história, ou ainda um lugar, mas uma série de elementos que formam um conjunto relativo ao lugar, à posição, ao interesse e à imagem que estão "ao redor" do "ser" desejado e o reforçam. Portanto, o que provoca o movimento de desterritorialização é a resistência ao que é majoritário.

O sentimento de pertencimento e as relações de afeto com o lugar, sobretudo quando empreendem, pela poesia e por outras ações, as experiências vividas nestes espaços, aludem às considerações de Tuan (1983) sobre a intimidade que as pessoas têm com seus lugares. A diferença é que a percepção desta intimidade só é possível, por parte do pesquisador, quando este faz o registro de uma agência pragmática do seu interlocutor, que investe na criação de um efeito que pretende informar sobre este sentimento construído para aquela situação de interlocução. Esta agência pragmática acionada pelo interlocutor ajuda o pesquisador a pesar a intimidade como ambígua, pois, ao mesmo tempo em que o pesquisado tenta produzir sua individualidade, buscando seu reconhecimento social e sua identificação particular, situa esta produção relacionada a um coletivo.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Vale a pena frisar que a concepção sobre o que é íntimo é pessoal, é individual. Isto quer dizer que nem sempre todos pensam e agem da mesma forma, apesar de haver um esforço de cada um em integrar sua visão e sua agência particulares a um movimento mais coletivo. Neste caso, dar um nome próprio a uma "comunidade", relacionando-o ao nome do lugar, e recitar sobre uma intimidade com o suposto lugar que esta comunidade ocupa são formas pragmáticas comuns para a construção deste sentimento de intimidade mais coletiva. Entretanto, por ser movimento individual e diverso, não é estável no sentido de uma percepção que possa ser geral ou coletiva, e varia de acordo com sinergias diversas com outros movimentos, vindos de outros processos de desterritorialização e territorialização. Este movimento é resultado da tensão entre a tentativa de institucionalização de regras, de padrões culturais e de sensação de intimidade e os processos contrários de manifestação de resistência e revolta ao que é institucionalizado, majoritário e imposto pela via da violência simbólica ou física.

Quando nos apresentam a periferia, tanto nos versos, como nos relatos, em alguns momentos, nos fazem concebê-la de acordo com as considerações de Corrêa (1986), que trata de uma periferia dos pobres, com as diversas situações que lhes são desfavoráveis, onde falta infraestrutura urbana, com a presença de pessoas que lutam para sobreviver diante das dificuldades. Uma periferia com ações violentas internas, em meio a uma briga insana entre facções criminosas, que matam outros indivíduos periféricos pelo controle dos territórios de entorpecentes. Por outro lado, como já foi dito, não são somente vozes de revolta contra a violência e o descaso que eclodem nesses discursos poéticos, mas existe também uma forte apropriação do lugar, da quebrada, da perifa, como forma de pertencimento ao território que os caracteriza. Por isso, reprovam a entrada truculenta da polícia nesses espaços, bem como as insinuações aterrorizantes que dizem respeito àquilo que é noticiado pelos veículos de imprensa, assim como mostram o que é belo e forte no lugar. Em outros momentos, chamam a atenção para a banalização, feita por muitos meios midiáticos, sobre a violência relacionada ao território da periferia. Banalização esta que "se esquece" de "denunciar" a morte de um adolescente negro e pobre, que, muitas vezes, aparece – quando aparece – sem nome, nas reportagens, mas que espetacularia o assassinato de um jovem rico, que é insistentemente identificado com seu nome próprio e de família.

A lógica da resistência que a poesia anuncia é ambígua, pois mostra o ruim e o bom como elementos que interagem e ressignificam que pobre periférico é "coitadinho" e precisa ser vitimizado ou eliminado da sociedade. Neste caso, os pobres são vítimas, ao mesmo tempo em que são guerreiros e brigam para mostrar sua força diante das adversidades do "estilo de vida" imposto a eles/elas. A poesia denuncia uma "invisibilidade" imposta

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

à periferia, por parte de determinados setores da sociedade, ao mesmo tempo em que fortalece a visibilidade, a força e a dinâmica que existe nesta espacialidade, seja compondo a cena poética fora de um bairro caracterizado como segmento desta espacialidade, como é o caso do *Slam* da Quentura, seja dentro de um bairro periférico, mas na praça pública, como no caso da Batalha TN.

Esses dois movimentos têm duas estratégias diferentes para a composição da cena. O *Slam* sai da periferia para mostrar a periferia no centro. A Batalha TN busca o centro da periferia para compor sua cena. Adaptando a reflexão de Straw (1991) aos casos aqui analisados, pode-se pensar a cena poética como evento divulgado e combinado para se mostrar agências no sentido de criar território de distinção entre estilos e processos de diferenciação, de acordo com trajetórias selecionadas que anunciam mudanças e tradições cruzadas.

No evento em que se monta a cena, é articulada uma aliança, no caso desses dois grupos, tendo a arte como forma de comunicação e como mediadora do fortalecimento de adesões e de criação de novas adesões. Se desenham fronteiras, mesmo que compostas para aquele momento de duração da cena e mesmo que esta seja montada fora do território da periferia. Criam-se símbolos identitários e vínculo a um lugar que podem gerar a ideia de "comunidade". No caso dos grupos analisados, este lugar é a periferia. Criam-se o sentimento e a ideia de um modo de vida que pode ter seu mito de origem em outro lugar, longe do evento em que a cena se apresenta. A relação entre a ideia de "comunidade" e a cena é ambígua, pois esta última pode acontecer em vários lugares, inclusive naqueles que não parecem ser a moradia do grupo envolvido. Neste caso, a cena é montada para, taticamente, marcar um estilo e desejo de identidade, marcando também um lugar próprio do coletivo ali presente, que festeja sua identificação e investe em fortalecer vínculos, ideias e desejos.

Na cena, mesmo fora do lugar de moradia, existe um apego ao lugar onde vivem. Ali, no lugar, a narrativa comunicada na cena poética tem nuanças, características, formações e relações sociais que lhes são peculiares, tecidas numa conjuntura própria a cada realidade. É um lugar segmentado, pois é periferia, mas pode aparecer como adesão a um nome de bairro, ao mesmo tempo em que pode estar situado e nomeado pelo nome da cidade, da região ou até do país, dependendo do contexto de interlocução ou da situação que a rima na poesia quer mostrar. Pode também estar relacionado a outras formas de segmentação, como de gênero, classe social e raça.

Tuan (1980) aponta para esse sentimento de pertencimento que as pessoas têm com seus lugares, onde sentimentos afetivos intensos são responsáveis por tecer as malhas dos relacionamentos, inclusive, das pessoas com o próprio lugar. Porém, são relações muito

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

pouco estáveis no que se refere a um "estilo de vida" peculiar, próprio e homogêneo, apesar da narrativa da cena poética falar de unidade como instrumento de força. Por este motivo que o desejo e a potência são importantes para se compreender a dinâmica de territorialização e desterritorialização agenciada no lugar e na cena poética.

Sendo assim, a literatura, na forma de poética que trata do espaço, revela nuanças de um recorte não somente espacial e material, mas traz variáveis que estão imbricadas dentro de um contexto socioespacial que muito revela dos sentimentos dos indivíduos que habitam estes espaços. Façamos, então, uma pequena reflexão sobre esta relação entre literatura e geografia.

Literatura, arte e geografia

De acordo com Suzuki e Silva (2016), no transcorrer do século XIX, as temáticas que tratavam sobre o espaço, na geografia, passaram a ter outro enfoque. Segundo esses autores, foi Pierre Monbeig que, em 1940, reconheceu a inserção do trabalho do geógrafo num contexto que se efetiva na percepção e sensibilidade por meio da arte.

Tuan (1980) aponta o uso das artes, sobretudo aquelas retratadas nas pinturas, para falar ou mostrar temas da realidade, num contexto histórico bem longínquo do nosso, no passado, citando Leonardo da Vinci como um pintor que, ao estampar nas telas aspectos da natureza, o fazia com alto rigor científico, e não somente com um prazer estético.

Sobre a poesia como forma de tratar dos lugares, Tuan (1980) assinala que, na China, assim como na Europa, este tipo de arte apareceu antes das artes visuais, e a poesia, a partir da dinastia de Han, "[...] evocava as nuanças de certos lugares" (TUAN, 1980, p. 145). Conforme Tuan,

> Na China, a poesia teve amplitude muito maior de sentimento pela natureza do que a pintura paisagística. Os poetas se preocuparam, às vezes, com cenas evanescentes que os pintores ignoraram: por exemplo, uma nesga de lugar sobre o assoalho do quarto foi confundida com geada e as falésias tornaram-se escarlates momentos antes do pôr do sol. Os poetas também se preocuparam com a descrição do campo e registraram acontecimentos comuns em uma fazenda, enquanto os pintores não os consideraram (TUAN, 1980, p. 145).

Olanda e Almeida (2008) admitem que, ao longo dos anos, perceberam-se novas formas de apreensão da realidade que fossem sensíveis à ciência, e, nos casos da geografia e da literatura, a abordagem cultural foi responsável por estabelecer esta dimensão. Dessa forma, essas autoras consideram que tratar a cultura como fonte de pesquisa é um caminho para se compreender a humanidade e a relação com a organização espacial. A literatura, para

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

essas autoras, informa sobre o estilo de vida, as experiências socioculturais, a economia, a história e o meio ambiente. É também um documento que fala do lugar. Reflete a visão dos autores sobre o espaço geográfico, portanto.

Suzuki e Silva (2016) elencam uma série de autores para justificar a contribuição das artes nos estudos que priorizam a geografia do espaço. Para eles, o espaço, a paisagem e o lugar podem ser retratados em diversas perspectivas artísticas e dão, sem sombra de dúvidas, contribuições para o entendimento destes conceitos dentro das abordagens geográficas.

Nesse caso, a literatura é uma das formas de tematizar o espaço, e revela situações que os mapas mais técnicos deixam de destacar. Esta literatura do espaço mostra a ação das pessoas ali, suas mazelas, conquistas, demandas, revoltas e resistências. A arte não é representacional: é agência criativa de invenção e intervenção. Ela não expressa somente uma visão subjetiva. Ela objetiva criar um efeito ou afeto naquele que a vê. É um efeito que intervém na imaginação daquele que tem contato com ela. A fotografia, o texto, o desenho, a pintura, o filme e todas as demais formas de comunicação artística são agências por si só, já que o efeito projetado pelo autor não tem o seu controle total. A obra pode causar afetos imprevistos pelo autor. A literatura e as demais formas de comunicação não mostram o espaço, elas o inventam e impõem.

Como exemplo, pode-se pensar o que acontece em Sobral, foco deste artigo. O *Slam*, aqui estudado, é um formato de evento poético que acontece em diversas partes do Brasil e do mundo. Em sua apresentação, o *Slam* reúne um grupo de pessoas, num determinado espaço público da(s) cidade(s), que recitam poesias que tratam de questões cotidianas relacionadas às vidas destes poetas.

Sobral foi a primeira cidade, no estado do Ceará, a fazer o *Slam*. Destacamos que *Slam* é o nome oficial desses eventos, mas todos eles têm agregado um sobrenome que serve para identificar uma singularidade, uma luta, uma denúncia, uma localização geográfica. O de Sobral foi batizado de *Slam* da Quentura, fazendo uma referência ao clima quente local, apontando também para as características geográficas de clima desta cidade.

O estilo de poesia desse evento não está ligado (muito embora não exista uma regra) aos estilos tradicionais, aqueles que têm um rebuscado linguajar, em que se misturam belas palavras do vocabulário, denotando um encantamento pelas belezas da vida, e, muitas vezes, sugerindo um exercício de interpretação mais intenso, pois trazem, nas entrelinhas, fortes indícios de um pensamento mais abstrato e rebuscado. Na poesia *Slam*, os versos feitos e declamados em público trazem as narrativas de situações entendidas por eles e elas como reais, que falariam do cotidiano dos *slamers*. Nessa ocasião, para quem está assistindo

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

e participando, são trazidos relatos que intentam traduzir de forma bem aproximada o que estão passando nas suas experiências cotidianas. Como são moradores dos bairros periféricos, tematizam situações pelas quais passam naquela espacialidade. Tratam de sua condição de mulheres e homens negros pertencentes a classes sociais pouco favorecidas e de suas condições de habitação nesses espaços.

A poesia traz, na sua construção linguística, elementos que fornecem reflexões social e espacial específicas. Os *slamers* são moradores de bairros periféricos, onde existe a forte coação de forças extraoficiais, que controlam estes territórios, tudo isto somado ao fato de haver também a truculência das forças do Estado. Os *slamers* denunciam abusos de policiais, nas abordagens feitas dentro da periferia, que, baseados nos estereótipos de classe e cor, já chegam usando da força para intimidar e humilhar a população.

É uma literatura de rua, que é marginalizada e colocada como "menor", por parte do mundo acadêmico erudito. Para Deleuze e Guattari (2017, p. 36), a característica que mais se impõe nessa linguagem "[...] é que tudo nelas é político". Ela está tecida, linguisticamente, no empoderamento desses indivíduos, dentro de suas realidades espaciais e sociais, bem como de suas demandas. Isto é o que justifica, muitas vezes, os sobrenomes desses *slams*, que parecem ser pensados e construídos sob uma base identitária bem acentuada, onde aqueles *slamers* que habitam as redondezas ou o próprio espaço onde a cena ocorre têm a oportunidade de desabafar sobre suas realidades diárias e corriqueiras. Eles trazem, nos seus versos, o mapa das circunstâncias desiguais que assolam as periferias.

O bairro, a periferia e o lugar não são somente formas espaciais e materiais geométricas, visíveis e mensuráveis. São agências usadas para a identificação de subjetividades, assim como anunciam circunstâncias pensadas e colocadas em prática, estas, às vezes, não mostradas pelos mapas mais técnicos. São desejos e potências, agências significativas que intervêm e inventam o território e o lugar – e disso a poesia *Slam* consegue dar conta. A tática usada no *Slam* da Quentura é a de composição da cena fora do bairro periférico, se apresentando no centro, em praça pública. Na cena, se fortalece a adesão a uma ideia de coletivo e se divulgam valores que se apresentam como vinculados a um território político e moral, relacionado ao ser periférico.

A outra iniciativa poética em destaque é um pouco diferente na composição da cena, como já foi adiantado, anteriormente. A Batalha do TN, evento que reúne MC's e *rappers* de diversos bairros periféricos da cidade de Sobral, é promovida pelo Movimento Social Fome, que articula as lutas que envolvem a comunidade do bairro Terrenos Novos. Esta iniciativa atentou para o potencial artístico de alguns jovens que ali residem, no tocante à

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

habilidade com rimas improvisadas, que batalham em duplas. Na descrição da Batalha do TN, na rede social Facebook, está a seguinte exposição:

> A Batalha do T.N tem como ideia central chamar a juventude periférica para organização de maneira autônoma e independente, evento que fortifique a União das quebradas por meio de ações artísticas-culturais. [...] e com muito gás e União iremos mostrar que nossas periferias resistem e sobrevivem com ações culturais nas nossas praças, guetos e vielas (Disponível em: https://www.facebook.com/BatalhadoT.N/. Acesso em: 20 mar. 2018).

As manifestações poéticas trazidas, neste artigo, têm esse caráter político e moral. Os poetas e *rappers*, cientes de seus lugares de falas, por meio dos versos, fazem fortes considerações políticas sobre suas condições como sujeitos sociais, bem como exploram as circunstâncias e condições de seus espaços periféricos. Isto, de alguma forma, gera uma espécie de solidariedade adquirida pela compreensão daquilo que está sendo exposto nas poesias, pois são situações que os identificam, causando-lhes, assim, sensibilidade, empoderamento, luta e resistência. A tática da Batalha do TN é fazer a cena no bairro periférico, em praça pública, próximo aos seus pares periféricos.

O *rap*, como forma de literatura menor, é compreendido por Inácio (2009) como marginalizado também, se analisado sob o ponto de vista dos cânones literários estabelecidos. Assim como outros estilos poéticos, o *rap* percorre as fronteiras quase sedimentadas da literatura canônica, numa linguagem desterritorializada, engendrada nas necessidades e na expansão de novos olhares sobre as realidades. Na reflexão sobre o estatuto hierárquico canônico espacial sobre qual lugar ocupa o *rap* neste círculo, Inácio comenta:

> Constitui-se o *rap* como uma poética da margem no sentido mais amplo que a ideia de periferia pode aqui assumir: está, como sugere Platão, fora da metrópole, fora dos muros daquilo que a literatura considera como perpetuação de valores estéticos capazes de transcender ao tempo e à noção de arte. O *rap* coloca-se como canto paralelo a uma concepção de poesia em que o lirismo romântico ou o tom excessivamente subjetivista tornam-se tônica do poético. Essa expressão poética reterritorializa a própria ideia de margem, já que, estabelecido nas bordas da cultura dominante, provoca um questionamento acerca da relação centro-periferia (INÁCIO, 2009, p. 121).

Sobre a contribuição e a postura poética do *rap*, declara:

> O discurso engendrado por esta forma poética se constitui como relatos de uma experiência, só visível no campo do poético. A palavra, nesse caso, assume sua dupla capacidade: por um lado, revela seu poder encantatório, já que se mostra como síntese do vivido e do experimentado; por outro lado, articula novos sonhos e novas esperanças. Ela é a munição capaz de ferir sem sangrar, mas deixando marcas e expondo feridas recobertas pelas metáforas cotidianas (INÁCIO, 2009, p. 122).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Por isso que o *rap* é uma agência de imposição de sentido. É uma violência simbólica que visa a buscar uma desterritorialização nos sentidos de quem acha que já sabe de tudo sobre o mundo. É desterritorialização. É denúncia. É resistência. É agência. Diante disso, as realidades da periferia, do gueto, da quebrada, são pertinentes, para nosso olhar como pesquisadores, quando tratam, pelas rimas e poesias, essas questões delicadas de se falar, que, esboçadas por meio da arte, são narradas sem constrangimento e expõem a dura realidade desses espaços.

De acordo com Souza (2016), a geografia, quando objetiva compreender determinado fenômeno por intermédio da literatura, não está se colocando no patamar de crítica à literatura, mas tenta se valer daquilo que a arte literária traz, nos seus versos, que seja importante para a compreensão de determinada situação espacial e de tudo aquilo que nela está envolvido. Para Barcellos (2009, p. 41), "na relação entre geografia e literatura, os textos literários apresentam-se como um rico material a ser apreciado por nós, geógrafos, pois eles evocam a alma dos lugares e o cotidiano das pessoas".

A arte é um mecanismo social encontrado pelos "periféricos" para expandir o território. O exercício da territorialização acontece na composição da cena. O esforço é para afetar ou envolver os afetos pela arte, buscando adesão e reforço às adesões que já existem, dando poder e fazendo com que a cena se expanda e ganhe visibilidade. Os dois movimentos poéticos analisados neste artigo fazem isso de formas diferentes, mas buscando o mesmo objetivo: fortalecer o que já é forte e envolver mais pessoas nas suas bandeiras de luta contra o que é majoritário e opressor.

Considerações finais

Entre as abordagens discutidas, neste artigo, é possível perceber que os poetas e *rappers*, com suas iniciativas – sejam elas consolidadas nas rimas e poesias ou ainda nas ações agregadoras e solidárias dentro de suas realidades periféricas –, acabam estimulando a se pensar a desterritorialização, territorialização e reterritorialização, via expressão e cena poética.

É na escrita, na reflexão e na declamação dos versos que constroem seus territórios e territorialidades como resultados das lutas incessantes. Narram sobre seus espaços de moradia a partir de suas reflexões sobre as condições sociais, políticas, culturais e econômicas que estão presentes ali, ou mesmo o contrário, quando estas condições não estão efetivas nessas realidades periféricas. Percebem seus espaços como arena de resistências a todas as formas de desigualdade, violência e segregação. Não objetivam sair dali, mas ficar para

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

resistir, existir, cientes do direito que têm ao respeito, acima de tudo.

O espaço, na perspectiva desta pesquisa, se caracteriza pela percepção e ação dos indivíduos que nele habitam, onde os discursos, pontos de vista, considerações que denunciam as realidades difíceis e também as falas que o colocam na condição de lugar vivido, apropriado pelos agentes, são esboçados, sobretudo, pelas poesias. É por meio da noção de significado que podemos compreender sobre que tipo de espaço eles estão recitando, bem como saber que relação estabelecem com estes lugares.

Desse modo, as considerações sobre o espaço periférico partiram das narrativas e dos versos aqui explanados. Tais falas estão situadas dentro daquilo que é propriedade dos interlocutores, afinal, eles moram lá, ninguém mais conhece ou vive as realidades dali como estes agentes. Portanto, são eles que experimentam as condições desses lugares, aos quais atribuem situações de dificuldades, mas aos quais também concebem significados positivos a partir das experiências individuais e coletivas que se desenrolam cotidianamente ali.

Foi exatamente dentro dessa dinâmica e perspectiva que este estudo se propôs a tratar do espaço, especificamente da periferia, a partir das narrativas poéticas, pois estas trazem como base em suas falas uma forte carga de afetividade que não se apresenta somente sinalizando para os pontos agradáveis que os interlocutores e poetas possam lhe atribuir, mas também apontam para outras situações, para as dificuldades enfrentadas por quem ali habita. A poesia passa, então, a ser um grito, um ato político, uma busca, e, às vezes, um orgulho de si e de seus lugares de origem, sobretudo, quando exaltam a quebrada, a favela, a perifa.

Referências

1. ALBERTI, V. **Histórias dentro da História.** In: PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
2. BACHELARD, G. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
3. BARCELLOS, F. R. **Espaço, lugar e literatura:** o olhar geográfico machadiano sobre a cidade do Rio de Janeiro. In: *Espaço e Cultura*, UERJ, Rio de Janeiro, n. 25, p. 41-52, jan./jun. 2009.
4. BOURDIEU, Pierre. **"A ilusão biográfica".** In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Morais (orgs.). *Usos & Abusos da história oral.* 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
5. CORRÊA, R. L. **A periferia urbana.** In: *Geosul*, Florianópolis/SC, v. 1, n. 2, p. 70-78, 2º semestre de 1986.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

6. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

7. _____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, v. 4, São Paulo: Editora 34, 1997.

8. FREITAS, N. A. de. **Pesquisa social:** dilemas da "arte" de produzir o conhecimento científico. Impresso, 2006.

9. FUINI, L. L. **Território, territorialização e territorialidade:** o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. In: *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 225-249, jan./jun. 2014.

10. GOMES JÚNIOR, G. H.; COSTA, M. H. B. e V. da. **Intertextualidade na paisagem:** a cidade fílmica de Recife em *Febre do Rato.* In: *GEOgraphia*, Niterói, v. 20, n. 44, set./dez., 2018.

11. HAESBAERT, R. **Território, poesia e identidade.** In: *Espaço e Cultura*, n. 3, p. 20-32, janeiro de 1997.

12. _____. **Da desterritorialização à multiterritorialização.** In: *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 11-24, jan./2003.

13. _____.; BRUCE, G. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari.** In: *GEOgraphia* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF, Niterói, v. 4, n. 7, p. 1-15, 2002.

14. INÁCIO, E. da C. **Sobre poesia e *rap*, *rappers* e poetas.** In: *Via Atlântica*, n. 15, jun./2009.

15. LOZANO, J. E. A. **Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea.** Cap. 2. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

16. MACHADO, Carla. **Pânico moral:** para uma revisão do conceito. In: *Interacções*, n. 7, p. 60-80, 2004.

17. MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

18. OLANDA, D. A. M.; ALMEIDA, M. G. de. **A geografia e a literatura:** uma reflexão. In: *Geosul*, Florianópolis, v. 23, n. 46, p. 7-32, jul./dez 2008.

19. PADOVANI, Natália Corazza. **É possível fazer ciências sociais sem uma análise crítica das categorias de diferenciação?** Uma proposição feminista. In: *Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*. IESP/UERJ, v. 7, n. 12, 2017.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

20. SACK, R. D. **Territorialidade humana:** sua teoria e história. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

21. SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia:** indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

22. STRAW, Will. **"Systems of articulation, logics of change:** scenes and communities in popular music". In: *Cultural Studies* 05 (03): 361-375, 1991.

23. SOUZA, G. E. R. de. **Geografia, literatura e subjetividade:** uma leitura sobre a cidade a partir do poema "Goiânia" de Léo Lynce. In: SUZUKI, J. C.; SILVA, A. C. *Estética, poética e narrativa: entre fluidez e permanência nas artes*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

24. SUZUKI, J. C.; SILVA, A. C. **Estética, poética e narrativa:** entre fluidez e permanência nas artes. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

25. TUAN, Y. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, Difusão Editorial S/A, 1980.

26. _____. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

27. VAILATI, A. **O documentário social.** In: VAILATI, A.; GODIO, M.; RIAL, C. *Antropologia visual na prática*. 1ª ed., Desterro/Florianópolis; Cultura e Barbárie, 2016.

Submissão: 07/2019
Aceite: 10/2019

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

SEÇÃO TEMÁTICA: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Ensino de geografia e políticas curriculares no Brasil

Apresentação

Tendo em vista as mudanças nas políticas educacionais ocorridas no Brasil, principalmente nos últimos cinco anos, com impactos sobre a escola pública, a formação de professores, os currículos e a disciplina geografia, a proposta da seção temática "Educação Geográfica", nesta edição da Revista da ANPEGE, é construir um espaço de diálogo e reflexão, buscando problematizar os impactos de tais mudanças na educação pública brasileira, com especial destaque para o ensino de geografia.

O conjunto de artigos que compõem esta coletânea versa sobre as mais diferentes perspectivas acerca das atuais políticas educacionais. Trata de temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos fundamental e médio, a reforma do ensino médio, a formação de professores e o Programa Nacional do Livro Didático, abordando-os com ampla diversidade de concepções teórico-metodológicas, demonstrando a consolidação das pesquisas no campo do ensino de geografia. Em um cenário como o atual, marcado por cortes de investimentos em educação, ciência e tecnologia, por censura às ciências humanas e por outros retrocessos, é fundamental que os professores-pesquisadores do ensino de geografia enfrentem o debate público de forma qualificada, disputando as narrativas sobre o atual cenário político do Brasil e do mundo.

Por isso, nos diferentes textos desta publicação, questões centrais são trazidas à tona, refletindo a relação potente e dialética entre a geografia escolar e a geografia acadêmica. Quais são as perspectivas para se pensar a educação geográfica, nesse contexto? Como avaliar os impactos da reforma do ensino médio, com a retirada do componente curricular geografia? Quais serão os desafios em sala de aula a partir da implementação da BNCC? Como pensar a formação de professores com essas mudanças? Estas e outras questões estão no centro do debate apresentado na seção temática, e nos permitem refletir sobre o papel que a geografia, como ciência e disciplina escolar, tem na educação básica atual, uma vez que as ciências humanas têm sofrido diversos ataques em relação ao seu papel na sociedade contemporânea pelo próprio governo federal.

Em nossa perspectiva, defender a geografia como disciplina escolar pressupõe reconhecer os sentidos que ela assume na formação dos sujeitos e em sua atuação no mundo contemporâneo. Não há mais lugar para uma mera defesa corporativista do ensino de geografia. Se a geografia deve permanecer na educação básica é por seu valor como uma forma de humanismo moderno, nos termos propostos por Pierre Monbeig, em 1954.

Em um mundo cada vez mais marcado por processos que se realizam em diferentes escalas espaço-temporais, simultaneamente (expressas, por exemplo, no funcionamento dos aplicativos de celulares), e no qual a geografia se espraia pela vida cotidiana, é imprescindível construir raciocínios geográficos cada vez mais complexos. Conectadas em redes, monopolizadas por grupos transnacionais, as geografias que permeiam as nossas vidas cotidianas revelam a ausência-presença do mundo no lugar e nos desafiam, como docentes e discentes, a revelar a potência da geografia como um saber estratégico e fundamental para ler, compreender e transformar o mundo.

Assim, na atualidade, entender a função do ensino de geografia é pensá-la a partir de um movimento que possibilite aos discentes reconhecerem as geografias que constroem cotidianamente, tomando consciência de que também são sujeitos *do* e *no* espaço. Este processo se dá na medida em que o professor organiza e estrutura a aula, levando em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, bem como a sua própria geografia e a da escola. Nesses termos, não é possível ensinar geografia sem assumir a docência como compromisso político, ético e técnico – dimensões indissociáveis –, como demonstram as pesquisas acerca de experiências recentes de formação docente (sendo o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (*PIBID) a mais expressiva destas), tratadas em diferentes artigos desta coletânea.

Portanto, apesar dos retrocessos vividos nas políticas educacionais recentes, o conjunto de artigos desta coletânea, ao fazer a crítica do presente, aponta importantes caminhos para o futuro. Assentados na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, de um ensino de geografia crítico, reflexivo e significativo e de uma formação-ação docente que coloque em diálogo os sujeitos da escola e da universidade, os autores e autoras desta seção contribuem para a consolidação de um fazer científico politicamente comprometido, em consonância com a trajetória da ANPEGE.

Desejamos que desfrutem da leitura e das reflexões aqui apresentadas!

Ana Claudia Ramos Sacramento

Eduardo Donizeti Girotto

Editores da Seção Temática

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

DOI 105418/RA2019.1528.0004

O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM ENSINO DE GEOGRAFIA QUE DISCUTEM A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

THE STATE OF THE ART OF RESEARCH IN GEOGRAPHY TEACHING THAT DISCUSSES THE RACIAL ISSUE IN BRAZIL

EL ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA QUE TRATA EL TEMA RACIAL EN BRASIL

Ana Carolina dos Santos Marques
Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente. E-mail: anaaa0@hotmail.com

Ricardo Lopes Fonseca
Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: ricardolopesfonseca@hotmail.com

Resumo

A educação se evidencia como um dos instrumentos com maior potencial na luta pela superação do racismo. Ao pensarmos no ensino de geografia, defendemos que ele pode contribuir para o debate racial e a busca pela igualdade racial. Compreender como este debate tem sido feito, no Brasil, é fundamental. Assim, esta pesquisa objetiva realizar o estado da arte da questão racial no ensino de geografia a fim de compreender de que forma esta questão tem sido discutida, nos artigos publicados em periódicos, dissertações e teses de ensino de geografia. Este estado da arte foi realizado por meio da verificação em periódicos nacionais e de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As pesquisas encontradas foram analisadas e categorizadas, com base na análise textual discursiva (SOUSA, GALIAZZI, 2017) e na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O panorama da produção científica investigada revela uma escassez da discussão racial no ensino de geografia, no Brasil, sendo encontradas 29 pesquisas apontando para a emergência desta discussão.

Palavras-chave: questão racial, ensino de geografia, estado da arte, Brasil.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Abstract

Education is qualified as one of the instruments with the greatest potential in the struggle to overcome racism. By thinking about geography teaching, we support that it might contribute to the racial debate and to the search for racial equality. It is fundamental to understand how this debate has been conducted, in Brazil. Therefore this research aims to realize the state of the art of the racial issue in the teaching of geography to understand how the issue has been discussed in articles published in Brazilian journals, theses and dissertations of geography teaching. This state of the art was performed by checking national journals and searching the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. The research found was analyzed and categorized based on discursive textual analysis (SOUSA, GALIAZZI, 2017) and content analysis (BARDIN, 1977). The panorama of the scientific production investigated reveals a lack of racial discussion in the teaching of geography in Brazil, with only 29 studies found, pointing to the emergence of this discussion.

Keywords: racial issue, geography teaching, state of the art, Brazil.

Resumen

La educación es evidente como uno de los instrumentos con mayor potencial en la lucha para superar el racismo. Pensando en la enseñanza de la geografía, argumentamos que la misma puede contribuir al debate racial y a la búsqueda por igualdad racial. Comprender cómo se ha llevado a cabo este debate en Brasil es fundamental. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo realizar el estado del arte de la cuestión racial en la enseñanza de la geografía para comprender cómo se ha discutido esta cuestión en artículos publicados en revistas, disertaciones y tesis docentes de geografía. Este estado del arte se ha logrado verificando revistas nacionales y buscando en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES. Las investigaciones encontradas fueron analizadas y clasificadas en base al análisis textual discursivo (SOUSA, GALIAZZI, 2017) y al análisis de contenido (BARDIN, 1977). El panorama de la producción científica investigada revela una falta de discusión racial en la enseñanza de la geografía en Brasil, con solo 29 estudios encontrados, indicando el surgimiento de esta discusión.

Palabras clave: cuestión racial, enseñanza de geografía, estado del arte, Brasil.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

O racismo é um fenômeno extremamente prejudicial à população negra e que se manifesta no espaço geográfico, segregando-a e condicionando-a a estabelecer determinadas espacialidades que se diferem das de outros grupos. O racismo brasileiro é caracterizado por ser institucional, e ocorre por meio de mecanismos velados que consolidam as desigualdades raciais e socioeconômicas. Uma das instituições em que esta forma de racismo se manifesta são as escolas.

Historicamente, no Brasil, a população negra foi excluída dos processos de ensino, e esta exclusão contribuiu para a manutenção das desigualdades existentes, como, por exemplo, o fato de os(as) negros(as) receberem menores salários que os(as) brancos(as), acessarem menos as universidades e serem a maioria dos(as) analfabetos(as) existentes.

A educação se evidencia como uma ferramenta essencial que pode auxiliar na superação do racismo por meio de uma formação que não reforce discursos e ações racistas e preconceituosas, possibilitando a construção de um imaginário positivo a respeito da população negra e incentivando os(as) estudantes negros(as) a assumirem suas identidades. Nesse sentido, a geografia é uma das disciplinas que podem proporcionar aulas que ensinem a respeito da população negra, destacando suas espacialidades, vivências e trajetórias de vida, que são diretamente relacionadas ao racismo. A partir da materialização do racismo no espaço geográfico, a população negra estabelece práticas restritas a determinados locais e possui, assim, trajetórias diferenciadas dos outros grupos sociais, sendo fundamental que as aulas de geografia abordem esta temática.

Tendo em vista esses pressupostos, evidencia-se como indispensável a discussão racial, nas aulas de geografia, sendo importante compreender como os(as) pesquisadores(as) desta ciência têm debatido esta temática no ensino de geografia, no Brasil. Assim, esta pesquisa objetiva realizar o estado da arte da questão racial no ensino de geografia, cuja problemática central se refere à pergunta: "como a questão racial tem sido discutida nos artigos publicados em periódicos nacionais, nas dissertações e nas teses de ensino de geografia?"

Para responder a este questionamento, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a respeito das dissertações e teses que discutem o ensino de geografia e a temática racial. Os artigos de periódicos foram obtidos mediante a participação em um projeto de iniciação científica da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Após a seleção das pesquisas, estas foram analisadas por meio das técnicas de *análise textual discursiva* e de *análise de conteúdo*, que possibilitaram compreender como a questão racial tem sido discutida nessas publicações.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Portanto, espera-se fomentar o debate das questões raciais no ensino de geografia e nas pesquisas acadêmicas que são produzidas por pesquisadores(as) desta ciência. Trabalhos que contemplem a questão racial se evidenciam como fundamentais num cenário em que as desigualdades raciais e socioeconômicas são, cada vez mais, intensificadas. A partir do conhecimento de como a ciência geográfica tem debatido esta temática, pode-se compreender as assertivas e as lacunas do ensino e da formação de professores(as), além de se identificar as mudanças que precisam ser realizadas, no ensino de geografia e na educação como um todo.

Procedimentos metodológicos

O referencial teórico desta pesquisa foi construído com base em autores que discutem as principais temáticas nela abordadas: a questão racial, o ensino de geografia e a educação. Priorizou-se a utilização de artigos científicos de periódicos nacionais e de livros acadêmicos.

Tendo em vista que esta pesquisa realiza um estado da arte, é fundamental que se compreenda do que se trata este conceito. As pesquisas denominadas "estado da arte" visam a mapear a produção acadêmica nas diversas áreas do conhecimento. Ferreira destaca que essas pesquisas buscam responder

> [...] que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congresso e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Ferreira (2002) aponta que os estados da arte permitem sistematizar um determinado campo do conhecimento, reconhecendo o que este tem produzido, quais temas tem discutido, quais as abordagens dominantes emergentes e suas lacunas. O estado da arte possui cunho epistemológico, não adotando nenhum método científico, pelo contrário, ele avalia pesquisas e os métodos utilizados nestas. Dessa forma, o estado da arte é uma pesquisa crítica acerca da produção acadêmica, refletindo sobre a natureza, as etapas, os métodos, os limites e as conclusões que são utilizados nas diversas áreas do conhecimento científico (FONSECA, SALVI, TORRES, 2014).

Para a realização do estado da arte na presente pesquisa, selecionaram-se os artigos publicados em periódicos nacionais indexados na área de Geografia e as teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os artigos dos periódicos nacionais foram obtidos por meio da participação da autora deste artigo, Ana Carolina dos Santos Marques, no projeto intitulado "Pesquisas em ensino de geografia publicadas em

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

periódicos nacionais: perspectivas e tendências", coordenado pelo professor Dr. Ricardo Lopes Fonseca, da Universidade Estadual de Londrina, também coautor deste artigo.

Esse projeto objetiva coletar dados a respeito das pesquisas em ensino de geografia compreendendo a série histórica de cada periódico, a fim de evidenciar onde estão os centros de pesquisa nacionais. Assim, em fevereiro de 2017, os periódicos indexados na área de geografia, de acordo com o quadriênio 2013-2016, foram investigados desde as suas primeiras publicações, em 1957. Filtraram-se apenas os periódicos nacionais e, em seguida, os que estavam *on-line*, para, assim, se realizar a investigação dos artigos que estavam na plataforma dos respectivos periódicos e selecionar aqueles que remetiam ao ensino de geografia. A partir disso, as publicações que se enquadram nessa temática foram novamente filtradas, sendo selecionadas apenas as que discutiam a questão racial.

Para a seleção das teses e dissertações de ensino de geografia que abordam a questão racial, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações[1] da CAPES, seguindo-se os seguintes passos: cinco palavras-chave foram utilizadas para a realização da busca: África, racismo, preconceito, étnico-raciais, Lei 10.639.[2] Estas palavras foram escolhidas devido ao fato de que são as que mais se repetem, nos resumos dos artigos selecionados nos periódicos nacionais mencionados no parágrafo anterior. As cinco palavras-chave foram escritas na barra de busca do catálogo (uma de cada vez), e, em seguida, selecionaram-se as opções "mestrado" e "doutorado", no campo "tipo", sendo que, no campo "área conhecimento", foi marcada a opção geografia. A partir disso, foram selecionadas as pesquisas de ensino de geografia que discutiam a questão racial. É importante destacar que diversas pesquisas se repetiram, ao longo dessa busca, uma vez que mais de uma das palavras-chave utilizadas eram discutidas nos trabalhos selecionados. Dessa forma, as pesquisas foram filtradas para que não se repetissem.

Após a obtenção dos artigos de periódicos, teses e dissertações, ocorreu a análise destes materiais por meio de seus títulos, resumos e palavras-chave, realizada com base na junção das técnicas de análise textual discursiva e de análise de conteúdo. De acordo com Sousa e Galiazzi, a análise textual discursiva proporciona a averiguação de textos por meio de categorização, reunião de unidades por semelhança e produção de metatextos:

[1] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

[2] Conforme será detalhado mais adiante, neste artigo, a Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras de forma positiva, objetivando evidenciar as contribuições da população negra na formação do Brasil.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> Na Análise Textual Discursiva, o processo de categorizar pode ser feito por diferentes métodos, nos quais a unitarização leva à categorização. A categorização tem relação com os objetivos da pesquisa que precisam ser explicitados com clareza. Esta relação entre categorias e objetivos se estabelece no processo pela exaustividade e pela saturação das categorias, sendo estes modos de validade, confiabilidade e rigor do método. É no metatexto que se busca um afastamento do método de categorização por meio da interpretação com a qual podem ser feitas inferências à compreensão (SOUSA, GALIAZZI, 2017, p. 520).

Esses autores destacam que as categorias devem refletir as principais características dos textos no seu processo de descrição e considerar os objetivos da pesquisa. Tendo em vista as contribuições que a análise textual discursiva apresenta na interpretação de pesquisas, esta técnica pode ser complementada com a análise de conteúdo, que permite ao(a) pesquisador(a) uma leitura e interpretação aprofundadas dos significados que os atores sociais atribuem à realidade a partir de categorizações, pois

> [...] pode, teoricamente, apoiar-se ou reportar-se aos elementos básicos do mecanismo clássico da comunicação: a mensagem (significação e código) e seu suporte ou canal, de uma parte; o emissor e receptor, de outra parte, como polos de inferência (comuns) propriamente ditos (BARDIN, 1977, p. 169, tradução dos autores).

De acordo com Fonseca (2015), a análise de conteúdo de Bardin é realizada em três etapas essenciais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira etapa, há a ordenação dos materiais; na segunda, ocorrem o resumo dos materiais e a exploração do referencial teórico; e, por fim, na terceira etapa, têm-se a interpretação e a análise dos resultados.

Com base nas técnicas mencionadas, foi criado um quadro de análise composto da categoria em que o artigo foi classificado, do objetivo da pesquisa, das palavras-chave, do tipo de trabalho (artigo, dissertação ou tese) e da frequência relativa das palavras-chave e metatexto, que apresenta a discussão dos dados obtidos. No entanto, antes da apresentação dos resultados desta pesquisa, é fundamental que se compreendam a questão racial, a educação brasileira destinada aos(as) negros(as), a importância da escola na superação do racismo e a relação da geografia com esta temática.

O estado da arte das pesquisas de ensino de geografia que discutem a questão racial: abordagem quantitativa

A população negra foi, historicamente, excluída dos âmbitos da sociedade, criando-se um cenário consolidado de desigualdades raciais e sociais no Brasil, e a escola foi uma das instituições que contribuíram para a manutenção destas desigualdades. Portanto, nesta

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

pesquisa, é preciso não apenas indicar-se o estado da arte, mas também propor formas de se contemplar a questão racial nos processos de ensino e de aprendizagem da geografia a fim de se contribuir para uma educação antirracista.

Nesse sentido, é importante entender se o ensino de geografia tem discutido a questão racial e de que forma isto acontece. Uma das formas de se aferir se essas discussões têm sido realizadas é por meio das pesquisas científicas que são elaboradas por pesquisadores(as) de todo o Brasil. Dessa forma, as teses, as dissertações e os artigos científicos produzidos acerca dessa temática, ao longo dos anos, foram identificados e categorizados.

Em relação aos artigos científicos de periódicos nacionais, das edições de 187 periódicos indexados em geografia, foram analisados os trabalhos publicados até o ano de 2016. Estes periódicos possuíam o total de 60.217 artigos, em geral, sendo que 1.458 artigos eram sobre o ensino de geografia, dos quais apenas 12 pesquisas abordavam a questão racial, o que já apontava para a escassez do debate no ensino desta disciplina.

O Quadro 1 apresenta o estado da arte das teses e dissertações que discutem a questão racial no ensino de geografia no Brasil.

Quadro 1 – Estado da arte das teses e dissertações que discutem a questão racial no ensino de geografia.

Palavras-chave	DADOS REFERENTES ÀS DISSERTAÇÕES			DADOS REFERENTES ÀS TESES		
	Total geral	Em geografia	Em ensino de geografia	Total geral	Em geografia	Em ensino de geografia
África	2.442	46	4	1.219	24	1
Preconceito	2.750	26	2	677	7	0
Racismo	1.517	11	6	520	7	0
Étnico-raciais	3.170	52	7	1.036	23	1
10.639/03	4.190	54	11	1.304	9	1

Organizado pelos autores.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Com base no Quadro 1, é evidente que o número de dissertações é superior – mais que o dobro – ao de teses. Pensando a partir do total de teses e dissertações, a palavra-chave "10.639/03" é a mais recorrente nas pesquisas, e "racismo" é a menos recorrente. Analisando-se o número de teses e dissertações de geografia que contêm estas palavras, o quadro se repete em relação à recorrência.

As pesquisas que possuem as palavras-chave "África", "racismo" e "10.639/03", definitivamente, discutem a questão racial. Porém, é importante considerar que não são todos os trabalhos que contêm as palavras "preconceito" e "étnicos-raciais" que discutem essa temática, tendo em vista que alguns abordam o preconceito contra a mulher, contra as pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero (os LGBTQIA+) e outros que versam a respeito das relações étnico-raciais priorizando os povos indígenas, por exemplo.

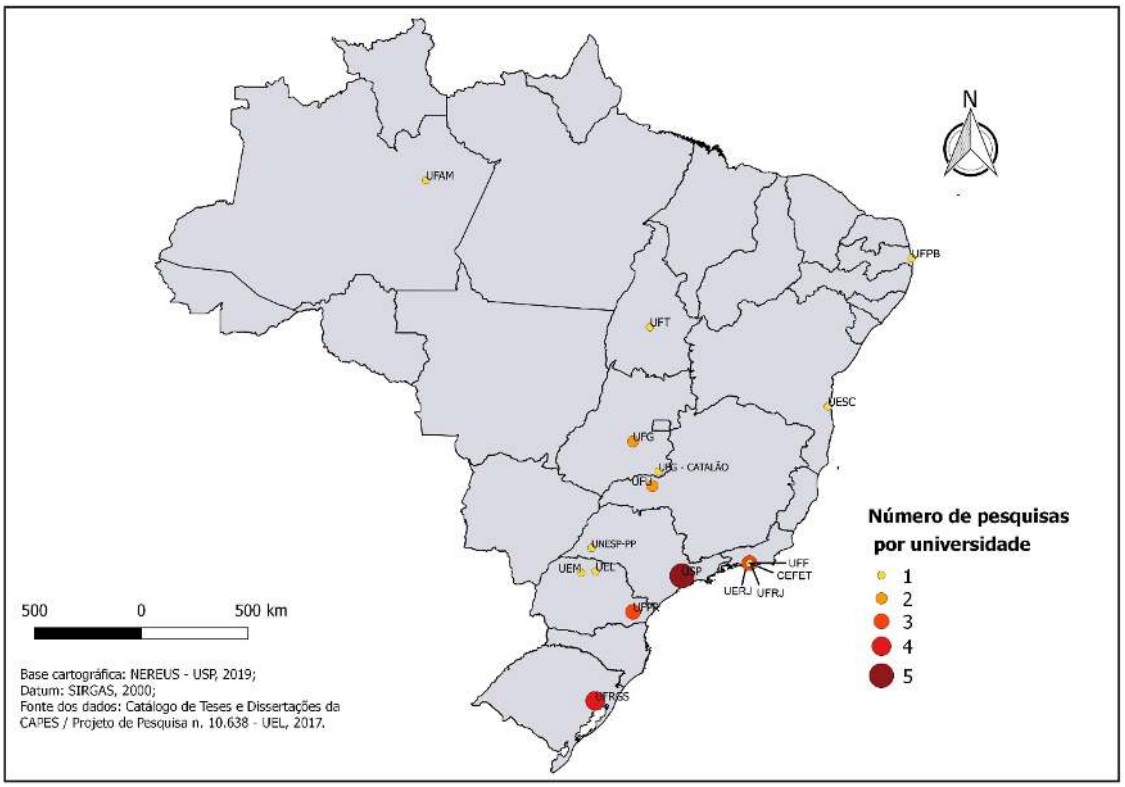
O número de teses em ensino de geografia que discutem a questão racial é baixo e o número de dissertações também não é elevado, considerando-se a totalidade das pesquisas em geral e em geografia que abordam a temática do racismo. Tendo em vista que algumas pesquisas se repetem de acordo com as palavras-chave, o número de trabalhos apresentados no Quadro 1 foi filtrado, e o panorama de pesquisas em ensino de geografia que discutem a questão racial é representado pelo total de 15 dissertações e duas teses. Somadas estas ao número de artigos científicos, obtém-se o total de 29 pesquisas.

O baixo número de pesquisas encontradas revela a escassez da discussão racial no ensino de geografia. Esta escassez acontece não apenas na geografia, mas na ciência, como um todo, pois há um silenciamento da população negra e dos assuntos a ela relacionados. Este cenário é resultante, entre outros fatores, da estrutura colonial do poder, que, como aponta Quijano (1992, p. 12, tradução dos autores), produz "[...] discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou "nacionais", de acordo com os momentos, os agentes e as populações envolvidas". Predominou um discurso eurocêntrico, na ciência, que silenciou o conhecimento dos sujeitos não hegemônicos. A insurgência de pesquisas que discutem sujeitos discriminados historicamente passa a aumentar a partir de ações como a elaboração de políticas públicas que os contemplem, exemplificadas pela criação da Lei 10.639/03.

A Figura 1 apresenta o mapa com a localização das universidades às quais os(as) autores(as) selecionados para o nosso estudo estão vinculados(as) e a quantidade de pesquisas produzidas por instituição.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Figura 1 – Localização das instituições dos(as) pesquisadores(as) selecionados(as) e quantidade de pesquisas produzidas.



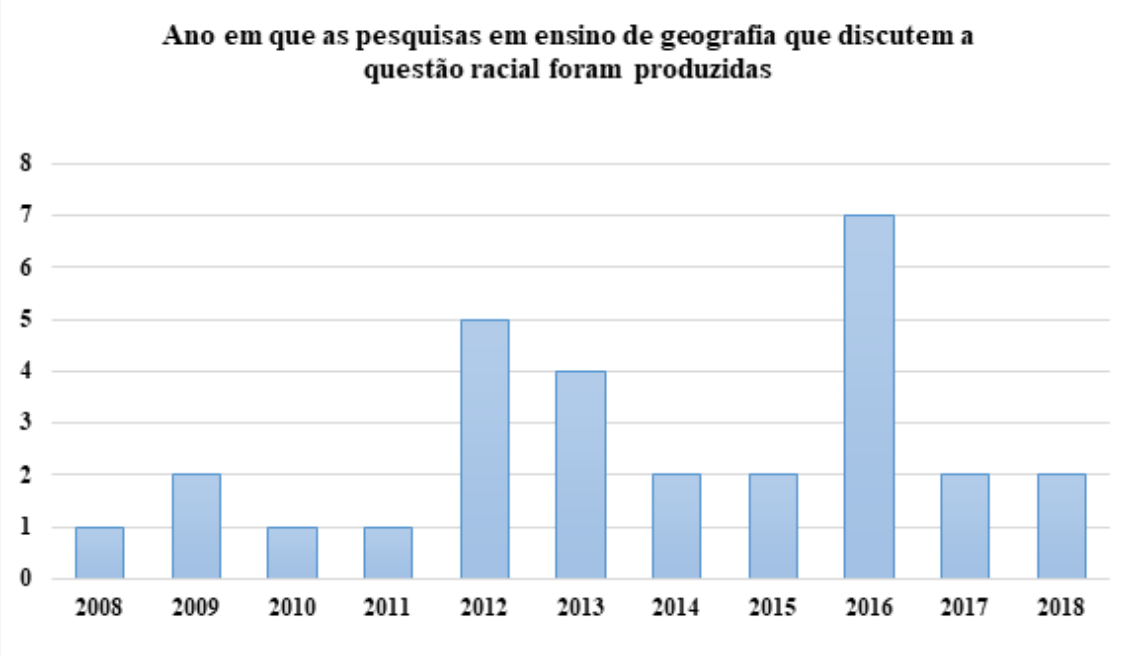
Elaborada pelos autores.

Faz-se importante destacar, devido à sobreposição de dados, que, no estado do Rio de Janeiro, há quatro instituições que possuem pesquisadores(as) discutindo o ensino de geografia e a questão racial: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com três pesquisas; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com uma pesquisa; a Universidade Federal Fluminense (UFF), com uma pesquisa; e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, com uma pesquisa.

Por meio das informações obtidas no mapa acima, se torna evidente que a instituição com o maior número de pesquisas que discutem o ensino de geografia e a questão racial é a USP, com cinco publicações, seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com quatro pesquisas. Nota-se, também, que as pesquisas se concentram em instituições do Sul e do Sudeste do Brasil. Em suma, esses dados demonstram que há poucos(as) pesquisadores(as) que discutem a questão racial no ensino de geografia, o que evidencia a necessidade de maior debate sobre este tema, tendo em vista a sua relevância na sociedade atual, bem como as contribuições que a ciência geográfica oferece e que podem auxiliar na superação do racismo.

À medida que mais publicações a respeito dessa temática forem realizadas, maior será a discussão e os(as) professores(as) terão acesso a mais pesquisas que podem potencializar suas práticas pedagógicas a fim de se superar a manutenção das desigualdades raciais que são propagadas pela sociedade e pela própria escola. Na Figura 2, temos os anos em que as pesquisas selecionadas para o nosso estudo foram produzidas.

Figura 2: Anos em que as pesquisas em ensino de geografia que discutem a questão racial foram produzidas.



Organizado pelos autores.

Conforme se vê na Figura 2, as pesquisas a respeito da questão racial no ensino de geografia surgem apenas em 2008, tendo o seu ápice em 2012 (com cinco pesquisas) e em 2016 (com sete pesquisas). Este cenário reflete a conjuntura brasileira a partir da criação de políticas públicas que contemplam a população negra, em especial a Lei 10.639/03 e o Estatuto da Igualdade Racial (2010), e, portanto, acreditamos que o debate relacionado a esta população tende a aumentar, tendo em vista a importância da aplicação destas leis e das demais discussões que a cercam.

Santos (2011) aponta que a Lei 10.639/03 reposiciona o(a) negro(a) e as relações raciais na educação, transformando o silenciamento em denúncia e problematização, e chama a atenção para como os conhecimentos (aparentemente neutros) contribuem para a reprodução de estereótipos e para o racismo.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Dessa forma, justifica-se a importância do estado da arte proposto nesta pesquisa, no sentido de se evidenciar o baixo quantitativo de publicações sobre a questão racial no ensino de geografia, de modo a se alertar para a emergência dos debates social e científico desta temática. Além disso, o estado da arte nos proporciona buscar nos(as) autores(as) que já trabalham com esta abordagem possibilidades de avançar nesse campo.

Nesse sentido, a partir do panorama quantitativo apresentado, considera-se necessária uma discussão teórica acerca de elementos conceituais que permitam um entendimento da análise qualitativa, que se encontra após o referencial teórico.

A questão racial

A questão racial pode ser identificada como o debate dos temas relacionados ao racismo e à população negra,[3] como, por exemplo, o preconceito, o estereótipo, a discriminação racial, a violência, a vulnerabilidade social, a exclusão social e a desigualdade racial. As discussões relacionadas a estas temáticas se destacam como imprescindíveis na medida em que a população negra brasileira vivencia contextos permeados por desigualdades raciais e socioeconômicas.

O racismo é uma ideologia que acredita na hierarquia entre os grupos humanos, não sendo uma prática recente, no Brasil e no mundo. Ela surgiu no século XV, foi se consolidando, ao longo da história, e ganhando, em alguns momentos, justificativas científicas para a inferiorização dos grupos discriminados – no caso desta pesquisa, dos(as) negros(as). Como aponta Sant'Ana (2005), as marcas do racismo permanecem na sociedade, até os dias presentes, sobrevivendo a gerações, e, muitas vezes, ganhando força por meio de discursos e ações discriminatórias.

De acordo com Quijano (2005), na América, a ideia de raça foi utilizada como forma de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista. Difundiu-se uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e, por meio dela, ocorreu uma naturalização e uma legitimação das relações coloniais de dominação entre os povos europeus e os não europeus: "[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais" (QUIJANO, 2005, p. 117-118). Em suma, a raça foi utilizada como forma de classificação social.

[3] De acordo com a classificação aplicada pelo IBGE, a população negra corresponde à soma das pessoas que se autodeclaram pretas e pardas.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

No Brasil, o racismo está associado à escravidão da população negra, e se consolidou após a abolição dos escravos, em 1888, por meio de mecanismos institucionais que foram utilizados para segregar este grupo. As desigualdades socioeconômicas e raciais foram fortalecidas à medida que os(as) negros(as) foram libertos(as), sem garantias de nenhum mecanismo para a sua inclusão na sociedade, sendo obrigados(as) a buscar moradias nas periferias das cidades, desprovidas de infraestrutura, e a aceitar trabalhos subjugados ou, então, a sobreviver por meio do mercado de trabalho informal.

Na realidade brasileira, foi criada uma série de mecanismos institucionais que consolidam o racismo e colocam a população negra em posições inferiores, tornando extremamente difícil a sua saída desta condição e a melhoria de suas condições de vida. Assim, esse racismo ocorre de uma forma velada, não por meio de discriminações explícitas, mas por meio de ações em instituições do mercado de trabalho, da educação e do governo, ou seja, é o racismo institucional incidindo sobre a pessoa negra.

Wieviorka (2007) aponta que o racismo institucional mantém os(as) negros(as) em situação de inferioridade por meio de dispositivos não percebidos socialmente. Este racismo está presente no funcionamento da sociedade e nas situações rotineiras, manifestando-se de maneira camuflada, na forma de dominação e de inferiorização dos negros, sem que ninguém tenha a necessidade de teorizá-lo ou justificá-lo com base na ciência. É um racismo que ocorre sem atores – que, na realidade, são atores ocultos, que não se revelam à população –, em que o conjunto dos que dominam é exterior à sua prática e, ainda assim, se beneficia dela.

O racismo institucional ocorre nas estruturas da sociedade e em suas instituições, como no mercado de trabalho e nas empresas privadas, nos órgãos públicos governamentais, nas igrejas, nas universidades e nas escolas. Nesse sentido, a população negra é excluída com base em seus aspectos corporais, possuindo menos oportunidades e direitos sociais. Os(as) negros(as) não podem mudar suas características corporais, e, em função delas, ao longo de suas vidas, sofrem diversas injustiças que determinam suas trajetórias. A sociedade brasileira é induzida a pensar que vivemos em uma democracia racial e que, na prática, todos(as) possuímos os mesmos direitos.

Acredita-se que as desigualdades raciais são motivadas apenas pela questão econômica, e este mito é fortemente sustentado pela bandeira da falsa democracia racial, que defende que a população brasileira vive em um sistema racial desprovido de barreiras legais ou institucionais para a igualdade racial (DOMINGUES, 2004). Assim, como destaca Silva (2000, p. 111), "[...] está arraigada no pensamento social brasileiro a ideia de que o pobre

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

é o único responsável por sua posição social, assim como o negro à pobreza, remetendo ao injustiçado a responsabilidade pela própria posição". Tal concepção indica a presença de ideais baseados na meritocracia.

Faz-se fundamental a compreensão de que as desigualdades socioeconômicas da população negra estão diretamente ligadas à raça[4] e à classe social. Se, geralmente, os(as) negros(as) se concentram entre as classes populares da sociedade, isto não é uma opção adotada por esta população, mas, sim, o resultado de um processo muito amplo relacionado ao racismo. Como já foi ressaltado, o racismo está institucionalizado em diferentes âmbitos da sociedade, e, como um fenômeno, ele se materializa no espaço geográfico à medida que a população negra é destinada a vivenciar determinados territórios diferenciados de outros grupos, como a população branca de alto poder aquisitivo.

Nesse sentido, a geografia pode dar contribuições para o entendimento da questão racial e de como esta se manifesta no espaço geográfico, oferecendo questionamentos como: quais os lugares em que a população negra brasileira se concentra, e por que isto ocorre; em quais condições esta população vive?; por que recebe os menores salários, e qual é o impacto disto em sua qualidade de vida?; quais são os interesses que permeiam a organização da sociedade, baseados na classe, na raça e no gênero, e que segregam a população negra? É fundamental mostrar que a população negra está presente, no Brasil, que contribui para o desenvolvimento deste país, que resiste a todo o racismo e à segregação que lhe são impostos e que é alvo de uma série de condicionantes que a marginaliza e que acentuam as desigualdades socioeconômicas.

Dessa forma, a geografia se evidencia como uma ciência e uma disciplina – pensando-se no âmbito educacional – que possui o potencial de ensinar aos(às) estudantes que os objetos e os sujeitos não ocupam uma posição no espaço geográfico por coincidência, pois há uma série de intencionalidades que permeiam a sua organização. A geografia, como disciplina, é ensinada nas escolas – e a educação é um instrumento que pode auxiliar nesses debates, contribuindo para a superação do racismo –, porém, é importante entender que, assim como outras instituições, as escolas também disseminam práticas que aprofundam a exclusão da população negra, sendo este o resultado de um processo histórico.

[4] O termo raça passou por um processo de ressignificação e politização, sendo identificado como uma construção social estrutural e estruturante para se compreender o complexo quadro de discriminações e desigualdades, no Brasil (GOMES, 2012).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A exclusão histórica da população negra na educação brasileira e a importância da escola na superação do racismo

A desigualdade social e racial está fortemente materializada, no sistema de ensino brasileiro. Os dados do IBGE de 2016 são alarmantes, para a desigualdade racial presente na educação. Segundo este levantamento, a taxa de analfabetismo era de 4,2%, entre brancos, e de 9,9%, entre negros. Do total de 1.835 crianças, entre 5 e 7 anos, que trabalhavam, 35,8% eram brancas e 63,8% eram negras (IBGE, 2017b).

Ainda em 2016, das pessoas que não tinham instrução, 7,3% eram brancas e 14,7% eram negras. A taxa de escolarização entre brancos era de 37,4%, sendo superior à de negros, que equivalia a 29,4%. A média de anos de estudos, para as pessoas brancas, era de 9 anos, e de 7,1 anos, para as negras. Por fim, das pessoas com 25 anos de idade ou mais que possuíam ensino superior, 22,2% eram brancas e 8,8% eram negras (IBGE, 2017b).

Evidencia-se que a população negra não está equiparada à população branca, no ensino brasileiro, e este problema é decorrente do fato de que, historicamente, os(as) negros(as) foram silenciados e subjugados por uma estrutura colonial de poder e de dominação, tendo seus direitos (como, por exemplo, uma educação de qualidade) negados. Para se compreender este cenário, é importante que se entenda como, ao longo da história, os negros foram excluídos do processo de ensino, acumulando desigualdades sociais e raciais.

Inicialmente, é importante destacar, como aponta Cruz (2005), que, na história da educação brasileira, são escassas as pesquisas que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros. Esta problemática revela, segundo a referida autora, que não são os povos negros que não têm história, mas, sim, que as fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

Negros(as), assim como indígenas, eram considerados um entrave à modernidade do país, e, portanto, pouca atenção foi destinada a esses grupos. Segundo Gonçalves e Silva (2000), no período do regime escravocrata, os escravos eram impedidos de aprender a ler e a escrever e de cursar as escolas existentes, sendo que apenas os escravos de fazendas comandadas por padres jesuítas tinham o direito à instrução, mas a um alto preço, pois a educação jesuíta os aculturava, moldando o seu comportamento social e lhes ensinando somente a visão cristã do mundo.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

No que tange ao século XIX, algumas políticas foram criadas pelo Estado, porém, executadas de forma incorreta, não alterando a estrutura marcada pela desigualdade. No dia 13 de maio de 1888, a Lei Áurea foi assinada e se instituiu a abolição da escravidão, entretanto, a extinção do trabalho escravo foi um processo gradual, na segunda metade do século XIX, não se encerrando imediatamente com a assinatura desta lei. Após a abolição, a vida da população negra foi marcada pelo abandono, e nenhum tipo de política pública foi criado para a inserção dos negros na sociedade, consolidando-se a desigualdade social e racial, no Brasil. Além disso, o início do século XX foi caracterizado pela urbanização e modernização das cidades, sendo que, neste processo, os(as) negros(as) foram destinados aos trabalhos rejeitados pela população branca e a morar nas áreas desprovidas de infraestrutura e de instituições escolares de qualidade, aumentando a vulnerabilidade a que este grupo estava exposto.

O passado escravista do Brasil se refletiu diretamente nas experiências educacionais da população negra, no início do século XX. Crianças negras, por exemplo, foram afastadas dos bancos escolares e levadas a atividades remuneradas para auxiliarem na renda familiar. Nesse período, a educação dos homens negros – quando acontecia – se dava na idade adulta, em sua maioria, e as mulheres eram encaminhadas para orfanatos, onde recebiam preparo para o trabalho como empregadas domésticas ou costureiras, o que também as afastava da educação formal. Muitas famílias abastadas "adotavam" estas mulheres para que fossem empregadas domésticas não remuneradas em suas casas (GONÇALVES, SILVA, 2000). Em suma, a necessidade de trabalhar era um dos fatores que afastavam a população negra das escolas brasileiras.

A partir dos anos de 1920, reformas educacionais começaram a ser realizadas, e as crianças negras passaram a frequentar as escolas, porém, de uma maneira extremamente excludente, tendo em vista que essa educação foi marcada pelas teorias eugenistas, que objetivavam branquear a população, expondo as crianças negras a uma série de procedimentos que internalizavam nelas o sentimento de inferioridade.

De acordo com D'avila (2006), a eugenia é a prática de aperfeiçoar física e mentalmente a raça humana por meio da manipulação dos traços hereditários, tendo sido defendida por médicos, cientistas e cientistas sociais. Na primeira metade do século XX, a população negra era tida como símbolo da degeneração da sociedade brasileira. D'avila (2006) aponta que a escola se tornou um laboratório eugênico que buscava o branqueamento comportamental. Acreditava-se que a população negra, principalmente a pobre, era degenerada e que poderia ser embranquecida, por meio da inserção de cultura, de práticas de saúde e de higiene e do

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

ensinamento de comportamentos considerados adequados, assim, a educação foi uma das formas para se alcançar este objetivo. Como destaca D'avila (2006, p. 24), transformaram-se as escolas públicas em "[...] espaços em que séculos de supremacismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade".

Nesse cenário em que o Estado foi falho com a população negra, emergiram os primeiros movimentos de protesto de grupos de negros(as) que lutavam contra a subordinação social, como, por exemplo, a Frente Negra Brasileira. Gonçalves e Silva (2000) ressaltam que os movimentos negros passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar adultos(as) e a promover uma formação mais completa para as crianças negras. Dessa forma, os principais avanços e conquistas relacionados à educação da população negra foram obtidos por meio da luta desses movimentos que proporcionavam a formação da coletividade, se destacando por seus cunhos políticos, culturais e educacionais. Essas organizações se configuraram como ambientes educativos:

> A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial, as lições repassadas na imprensa negra sobre "boas maneiras", o estímulo ao desenvolvimento de práticas culturais de origem africana, a luta pela inclusão de temas específicos dos afrodescendentes na escola comum, a luta em torno de aglutinar os afrodescendentes em uma identidade negra positiva, os cursos de atualização, os cursos de alfabetização, os cursos de música, de inglês, de educação física, de artes, corte e costura, as palestras, os seminários, são exemplos de práticas vinculadas à ação organizada dos negros que caracterizam uma história da educação que, embora ausente nos relatos oficiais da história da educação brasileira, evidencia que, mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e neles exerceram influência (CRUZ, 2005, p. 11).

Os movimentos sociais negros objetivavam combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Neste âmbito, o direito à educação se tornou uma de suas principais bandeiras. A educação sempre foi vista como uma forma de ascensão da população negra e de superação do racismo, possibilitando a sua equiparação com os brancos e o acesso a oportunidades iguais no mercado de trabalho (GONÇALVES, SILVA, 2000).

As questões relacionadas à educação da população negra começaram a ser realmente debatidas pelo público em geral apenas a partir dos anos de 1980, com a criação do Movimento Negro Unificado,[5] que, desde o seu primeiro manifesto, criou desdobramentos, como a proliferação de diversas entidades negras em todo o país, colocando a educação

[5] O Movimento Negro Unificado (MNU) foi criado em 1978, e corresponde à luta da população negra objetivando resolver seus problemas, na sociedade abrangente, que, em sua maioria, são provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho e no sistema educacional, político, social e cultural. Nesse debate, os termos raça e identidade racial são elementos não só de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas (DOMINGUES, 2007).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

como uma prioridade de sua luta. Uma das principais conquistas deste movimento foi a implementação da política de cotas, que proporcionou à população negra adentrar na universidade e ter maiores chances de mudar suas condições de vida e de sua família, sendo este um grande avanço na história da educação dos negros. Além das ações afirmativas, nos anos 2000, um importante passo na busca da superação do racismo foi a Lei 10.639/03, que discutiremos no próximo tópico.

Em suma, constatamos que as oportunidades no acesso a uma educação de qualidade foram escassas e desiguais, para a população negra, aprofundando as desigualdades, exclusões e segregações que vivenciam cotidianamente. Nas últimas décadas, alguns avanços foram conquistados, por meio de reivindicação e luta das entidades negras, porém, é importante ter em mente que diversas outras políticas públicas (na educação e na sociedade, como um todo) precisam ser criadas, além de que a própria população não negra e não afrodescendente precisa reconhecer seus privilégios históricos e contribuir na busca por equidade, por meio de suas ações e, principalmente, por meio da não disseminação de ideias racistas. Neste contexto que evidencia a urgência da superação do racismo, a escola é uma das instituições que têm muito a contribuir nesta luta.

A escola foi – e, em parte, ainda é – uma instituição que, historicamente, fortaleceu o racismo, contribuindo para a perpetuação das desigualdades raciais e socioeconômicas. Ela é um dos espaços que mais interferem na construção da identidade negra dos(as) estudantes: "O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las" (GOMES, 2002, p. 39). Nesse sentido, é fundamental que a escola valorize a cultura negra e proporcione aos(as) estudantes negros(as) o sentimento de orgulho de sua origem, da história de seu povo e de sua raça. A superação do racismo se mostra imprescindível, e a comunidade escolar, como um todo, precisa ter o compromisso pedagógico e social de trabalhar as questões raciais de forma positiva.

Gomes (2002) aponta ações que são reproduzidas pela escola e consolidam esta instituição como sendo desigual e excludente:

> [...] veremos que a presença significativa de alunos e alunas negros nas ditas "classes especiais" representa um reflexo da desigualdade racial que assola a sociedade brasileira e impregna a estrutura de suas diversas instituições. Ou seja, a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (GOMES, 2002, p. 41).

Há, assim, uma série de estigmas que são produzidos e reproduzidos a respeito dos(as) estudantes negros(as) e da população negra que os(as) fazem se sentir menos capazes e, até mesmo, fracassados(as). A população negra e sua vivência são abordadas nas escolas, porém, majoritariamente associadas à escravidão. Raramente, é dada ênfase às inúmeras contribuições dos(as) negros(as), e os(as) estudantes passam a vê-los(as) somente como escravos(as), considerando que o racismo ficou no passado e que, na sociedade brasileira, todos(as) são tratados(as) de forma igual.

Os(as) professores(as) precisam desnaturalizar as desigualdades raciais e sociais e ensinar aos(as) estudantes que o atual contexto racial brasileiro é reflexo de um processo histórico, político, econômico, social e cultural que consolidou as diferenças entre os(as) negros(as) e o restante da população, aprofundou o racismo e institucionalizou diversos mecanismos que impediram os(as) negros(as) de ascenderem social e economicamente. Faz-se fundamental que a escola discuta o racismo e as contribuições que a população negra legou à construção da sociedade brasileira – contribuição esta realizada com muito sofrimento, mortes, sangue e escravização, mas, acima de tudo, com luta e resistência.

Os(as) estudantes precisam conhecer o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira para que não reproduzam práticas e discursos discriminatórios, consolidando ainda mais o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Além disso, ao trabalhar as contribuições da população negra, o(a) estudante negro(a) reconhece as realizações de seus antepassados, a sua força e importância, orgulhando-se de ser negro(a). Para tanto, é imprescindível que os(as) professores(as) conheçam a questão racial e saibam como abordá-la em sala de aula, tarefa que exige conhecimento, respeito, interesse e empatia. A questão racial deve ser uma temática abordada no processo de formação de professores(as), e o conhecimento histórico e conceitual deste tema "[...] poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola" (GOMES, 2005, p. 148).

Glass (2012) destaca que a educação deve ter um comprometimento sério e estratégico de transformar vidas e a sociedade em geral, eliminando o racismo. A finalidade da educação

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

racialmente crítica e antirracista não é identificar e indicar o racismo, mas permitir que cada pessoa assuma a responsabilidade para a transformação da ordem racial. Seu objetivo, de acordo com esse autor, é construir uma comunidade dentro da qual o diálogo e a ação racialmente crítica e antirracista prosperem, porque tais atos não se referem a culpa, mas a estabelecer o respeito e a oportunidade a uma democracia justa. É necessário ser responsável e incorporar uma resposta sincera às dificuldades dos(as) menos afortunados(as) devido às tradições da supremacia racial e também incluir um esforço comprometido para mudar tudo o que estiver ao seu alcance.

Dessa forma, uma das ações criadas, a partir da pressão do movimento negro, para auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas nas escolas e nas discussões que contemplem negros(as) em todos os sentidos foi a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras (BRASIL, 2003). Desse modo, todas as disciplinas escolares devem adequar seus currículos à Lei 10.639/03, objetivando promover conteúdos relacionados à população negra de forma positiva. É fundamental apontar que o povo negro está presente na sociedade e que é alvo de práticas racistas cotidianamente, que resiste à exclusão social e busca condições de equidade em oportunidades para a melhoria de sua vida e a superação do racismo.

A Lei 10.639/03 representa um marco na busca por uma educação antirracista, pois rompe com uma série de mecanismos discriminatórios que foram promovidos pela escola, ao longo da história:

> A oficialização da temática referente às populações negras na escola através da lei acarreta a discussão de assuntos que foram silenciados durante muito tempo, na sociedade brasileira, sempre com o véu de que "aqui não há racismo", argumento que apenas esconde a real formação do povo brasileiro e a importância de diferentes grupos étnico-raciais para a formação da história e cultura do Brasil. Então, estudar a história africana e afro-brasileira não possui o intuito de mudar o foco eurocêntrico para outro africano, mas de ampliar as discussões para a diversidade cultural, racial, social e econômica existente em nosso país (OLIVEIRA, CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 4).

Desse modo, é evidente a necessidade de discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica em sala de aula. No que diz respeito à questão racial, é importante indicar por que o racismo existe, como foi criado, por quem e para quem. O(a) professor(a) pode apontar que esta ideologia é antiga e que foi criada e consolidada devido à influência de sujeitos que a utilizaram a seu favor, buscando obter lucros e domínios por meio da inferiorização, aculturação e morte de muitos(as) negros(as). Os(as) estudantes precisam saber quais são os interesses que permeiam o racismo e quem é beneficiado com esta

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

ideologia, para compreenderem que ela não é válida, que foi e ainda é extremamente perversa para a população negra.

Nesse sentido, a geografia é uma das disciplinas com grande potencial de contribuir para o entendimento da questão racial, tendo em vista que o racismo é um fenômeno que se manifesta espacialmente. É importante que o ensino dessa ciência aponte as espacialidades das desigualdades raciais e socioeconômicas que restringem a população negra geralmente às periferias da cidade, evidenciando-se que a disposição dos objetos e sujeitos não é fruto de uma simples coincidência. A partir disso, os(as) estudantes podem compreender que a discriminação racial existe e que não é uma escolha da população negra, mas, sim, a consequência de um processo histórico. Este exercício pode abrir espaço para um ensino ressignificado e positivo para os(as) estudantes em geral, que poderão aprender acerca das contribuições da população negra na construção do país.

As potencialidades do ensino de geografia na discussão da questão racial

O ensino de geografia possui contribuições no que diz respeito à abordagem da questão racial, porém, antes de refletirmos acerca desta temática, é fundamental compreendermos a função da ciência geográfica nas escolas, tendo em vista que, a partir do momento em que ela se torna significativa aos(as) estudantes, eles(as) poderão compreender a questão racial por meio das espacialidades.

Cavalcanti (1998) ressalta que a função da geografia está ligada à capacidade que os sujeitos precisam ter de ler e analisar criticamente o espaço geográfico, compreendendo as intenções, as tensões e as contradições presentes, e qual o seu papel na prática cotidiana, possibilitando, dessa forma, uma inserção efetiva e reflexiva neste espaço. É importante que os estudantes conheçam o mundo em que vivem, se localizem e se representem linguística e graficamente. Para Cavalcanti (1988, p. 128), a função mais importante da geografia é "formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico". Esta autora prossegue, afirmando que "e formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico" (CAVALCANTI, 1998, p. 128).

O cotidiano dos(as) estudantes é repleto de geografia, e, ao compreender os seus conteúdos, o olhar do(a) estudante para o espaço vivenciado nunca mais será o mesmo. No caminho até a sua escola, por exemplo, será possível identificar diversos conteúdos

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

apreendidos em sala de aula. De acordo com Damiani (2006), por meio da formação de uma consciência espacial, a partir do ensino dos conteúdos geográficos, o(a) estudante poderá desvendar os significados do espaço geográfico, se reconhecer como cidadão(ã) e sujeito social que se apropria e produz o espaço, possuindo discernimento das experiências sociais e individuais e, consequentemente, potencializando-as.

Portanto, a geografia proporciona ao estudante exercer a sua cidadania e criticidade, atuando efetivamente sobre a realidade a partir do momento em que a conhece e se reconhece nela como sujeito social. Ele(a) tem a possibilidade de construir conscientemente o espaço geográfico e perceber todos os interesses refletidos em suas formas, conteúdos e dinâmicas. Dessa forma, a geografia possui diversas contribuições para a formação dos(as) estudantes, possibilitando a compreensão do espaço geográfico, a criação de uma consciência espacial e de um raciocínio geográfico. É fundamental, então, que essa disciplina trabalhe temáticas atuais e importantes para o entendimento da atual configuração socioespacial da sociedade. A questão racial é uma destas temáticas.

Segundo Silva (2000), a raça e a classe social dos indivíduos, juntamente com o racismo, são fatores que classificam a população socialmente, interferindo em suas trajetórias de vida e em sua inserção na sociedade. Estes fatores determinam onde essa população irá morar, a quais espaços da cidade terão acesso e como as suas relações sociais acontecerão. Portanto, a questão racial é um fenômeno geográfico na medida em que se manifesta espacialmente, organizando o espaço geográfico com base nas ideologias do grupo dominante.

Santos (2010) salienta que a geografia serve para a construção de referenciais posicionais dos sujeitos no mundo:

> [...] isto torna a leitura espacial das relações raciais uma tarefa importante, pois a raça é um princípio social de classificação de indivíduos e grupos, construído artificialmente para o ordenamento de relações de hierarquias e poder. Enquanto tal, ela regula comportamentos e relações, interfere nas trajetórias de indivíduos e na inserção social de grupos, sendo então um fator crucial na constituição da nossa estrutura social e espacial (SANTOS, 2010, p. 143-144).

Apesar de o ensino das relações raciais ser fundamental nas aulas de geografia, Anjos (2005) aponta que, geralmente, é dada pouca atenção ao continente africano, pois se priorizam os continentes europeu e americano. Porém, o território africano se caracteriza como um componente fundamental para a compreensão das questões que envolvem o papel da cultura negra na sociedade brasileira, que possui influências culturais africanas em seus diversos aspectos, sendo preciso que o(a) professor(a) destaque estas contribuições e as valorize.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Como já afirmamos, é necessário evidenciar que a população negra foi essencial na formação do território brasileiro, para que os(as) estudantes entendam a sua contribuição na construção do país, realizada sobre mortes, sofrimento e sangue de negros(as). Geralmente, esta participação na construção do território não é reconhecida, e as influências destacadas – sobretudo, nos livros didáticos –, comumente, são apenas as dos imigrantes europeus, como os portugueses, os espanhóis e os holandeses.

O ensino dos conteúdos relacionados à constituição e ao desenvolvimento do território brasileiro é dominado por uma visão eurocêntrica em que os estudantes são incentivados a reconhecer o avanço que a civilização europeia trouxe para o Brasil e a desconhecer as contribuições que os africanos proporcionaram a este país, que foram muito mais significativas, considerando-se que foram construídas com base na mão de obra africana, com o suor e o sangue do povo que foi retirado de suas terras e escravizado pelos europeus (ANJOS, 2005).

É fundamental também que o(a) professor(a) não restrinja a abordagem dos conteúdos relacionados à questão racial apenas aos períodos em que for explicar o continente africano ou a escravidão brasileira, ou, ainda, apenas às semanas culturais. Faz-se importante inserir esses conteúdos sempre que for possível, pois diversos elementos da geografia possibilitam a inclusão da questão racial, como, por exemplo, os temas relacionados ao espaço urbano e à segregação socioespacial, evidenciando-se os locais em que a população negra reside e em quais condições, ou aqueles relacionados à cultura da população negra, destacando-se as influências africanas existentes e as comunidades remanescentes de quilombos no país.

O(a) professor(a) precisa apontar, explicar e contextualizar onde estão os(as) negros(as) brasileiros(as), em quais condições vivem, onde trabalham e quais as motivações e interesses que permeiam a organização da sociedade baseada na classe social e na cor. A população negra foi, historicamente, excluída, e a sociedade atual é o reflexo da discriminação e do racismo sofridos por este povo. Dessa forma, a geografia deve contemplar a questão racial, apontando as espacialidades das desigualdades raciais e socioeconômicas que permeiam a sociedade brasileira e as explicações para o cenário marcado pelo racismo que se tem, atualmente, além de tratar a diversidade cultural brasileira num contexto geográfico.

Portanto, por meio da educação e do ensino de geografia que incorporem a questão racial, é possível ensinar os(as) estudantes a respeito da população negra e da configuração histórica do Brasil, contribuindo para que reconheçam e valorizem esta população. Com base nisto, a Lei 10.639/03 será colocada em prática, auxiliando na superação da discriminação racial, do preconceito e do racismo.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A partir da compreensão das potencialidades do ensino de geografia na discussão racial, buscamos identificar como esta abordagem tem sido realizada, e, para tanto, realizamos um estado da arte das pesquisas geográficas e a sua categorização.

Categorização e unitarização dos resultados qualitativos

Quanto à abordagem qualitativa dos resultados obtidos em nossa busca, as 29 pesquisas encontradas foram categorizadas e agrupadas em cinco categorias: 1) *Lei 10.639/03*, que conta com 10 pesquisas, sendo que uma delas não foi encontrada; 2) *livros didáticos*, que possui sete pesquisas, sendo que duas não foram encontradas; 3) *propostas didático-pedagógicas*, que conta com seis pesquisas; 4) *representações a respeito do continente africano*, que possui quatro pesquisas; e 5) *ações afirmativas*, que possui duas pesquisas. Os quadros 2, 3, 4, 5 e 6 apresentam os dados referentes a esta categorização.[6]

O Quadro 2 analisa as pesquisas que discutem a Lei 10.639/03. No total, 10 pesquisas foram enquadradas nesta categoria, sendo que uma delas, que discute a Lei 10.639/03 sob a ótica da geografia cultural, não foi encontrada.

Quadro 2 – Pesquisas que possuem como tema principal a Lei 10.639/03.

CATEGORIA: Lei 10.639/03		
A Lei 10.639/03 foi criada no ano de 2003, a partir da pressão do movimento negro, e torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira de forma positiva, destacando as contribuições da população negra no Brasil (BRASIL, 2003). Esta lei incentiva a ressignificação das práticas pedagógicas nas escolas e nas discussões que contemplem negros(as) em todos os sentidos, além de exigir a adequação dos currículos escolares.		
OBJETIVO (UNIDADE)	**PALAVRAS-CHAVE (SUBUNIDADES)**	**TIPO DE TRABALHO**
UN1 – "Analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no conteúdo África dos livros didáticos de geografia."	Geografia; livros didáticos; África.	Dissertação
UN2 – "Evidenciar as relações de poder existentes nas relações cotidianas de professores e professoras de geografia que tentam introduzir a discussão racial em seu currículo praticado."	Relações de poder; prática docente; Lei 10.639/03; ensino de geografia; currículo; cotidiano escolar; racismo.	Dissertação
UN3 – "Investigar como os cursos de licenciatura em Geografia das universidades estaduais do estado do Paraná – Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL) – estão atuando para uma formação docente antirracista, preconizada pela lei 10.639/03."	Currículo; educação étnico-racial; Lei 10.639/03; formação do professor de geografia.	Dissertação
UN4 – "Compreender a Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no ensino de geografia."	Questões étnico-raciais; prática do professor; Festa dos Catopês.	Dissertação
UN5 – "Fazemos uma análise do Currículo Referencial da Rede Estadual de Goiás, tentando identificar onde há o tratamento das leis, e trazemos algumas possibilidades para o ensino da geografia de Goiás a partir dos territórios quilombolas e indígenas presentes no estado."	Ensino de geografia; relações etnicorraciais; Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008.	Dissertação
UN6 – "Apresentar o papel da educação como sujeito que rompe preconceitos."	Educação; cidadania; preconceito; Lei 10.639/2003.	Artigo científico
UN7 – "Indagamos a presença e a ausência dos conteúdos relativos ao continente africano, nos campos escolar e acadêmico".	Geografia escolar; ensino; África.	Artigo científico
UN8 – "Questionar como está se dando a sua implementação em uma escola pública."	Relações étnico-raciais; ensino de geografia; pedagogia do silêncio.	Artigo científico
UN9 – "Apresentar a estrutura de um programa de pesquisa sobre a Lei 10.639 e o ensino de geografia."	Relações raciais e educação; ensino de geografia; Lei 10.639; pesquisa em ensino de geografia.	Artigo científico

[6] Os objetivos e palavras-chaves que constam nos quadros foram escritos conforme a grafia que os autores usaram em suas pesquisas, inclusive com algumas imprecisões.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

FREQUÊNCIA RELATIVA DAS SUBUNIDADES		
PALAVRAS-CHAVE	**QUANTIDADE DE INCIDÊNCIA**	**FREQUÊNCIA RELATIVA (%)**
Geografia/Ensino de geografia/Geografia escolar/Pesquisa em ensino de geografia	7	20
Livros didáticos	1	2,7
África	2	5,5
Relações de poder	1	2,7
Prática docente/Formação do professor de geografia/Prática do professor	3	8,5
Lei 10.639/03	5	14
Currículo	2	5,5
Cotidiano escolar	1	2,7
Racismo	1	2,7
Educação étnico-racial/Questões étnico-raciais/Relações etnicorraciais/Relações étnico-raciais/Relações raciais e educação	5	14
Festa dos Catopês	1	2,7
Lei 11.645/2008	1	2,7
Cidadania	1	2,7
Preconceito	1	2,7
Educação/Ensino	2	5,5
Pedagogia do silêncio	1	2,7
Pesquisa em ensino de geografia	1	2,7
METATEXTO		

As pesquisas categorizadas como "Lei 10.639/03" discutem a respeito do cumprimento da legislação nos processos de ensino. Entendem-se a importância e o avanço proporcionados pela Lei 10.639/03, porém, é importante investigar se está sendo implementada, na prática, sendo este o levantamento que as pesquisas realizam.

Apenas dissertações e artigos científicos discutem esta temática, e todas as unidades demonstram investigar como a Lei 10.639/03 tem sido implementada, em diferentes setores relacionados à geografia, como escolas, livros didáticos, universidades e currículos. Em resumo, os resultados apontam que existem experiências de aplicação da Lei 10.639/03 que tiveram sucesso, enquanto outras ainda exigem modificações para atingirem os seus objetivos.

As subunidades apontam para a ênfase na discussão da Lei 10.639/03 a partir da formação docente, sendo necessário que os(as) professores(as) estejam preparados para incorporar a questão racial nas aulas de geografia. As relações étnico-raciais também são muito citadas, tendo em vista que essa lei proporciona que as diferenças étnico-raciais sejam ressaltadas como positivas. O currículo pode ser entendido como um documento permeado por disputa e relações de poder, sendo que, a partir da Lei 10.639/03, ele precisa ser readequado.

Portanto, as pesquisas que avaliam a Lei 10.639/03 são fundamentais para o incentivo a uma educação antirracista, que não incentive discursos preconceituosos e racistas. É importante que os(as) estudantes compreendam a importância dos(as) negros(as) nos processos de formação do Brasil e na manutenção da sociedade atual, além de não associarem esta população apenas à escravidão. Nesse sentido, as pesquisas categorizadas proporcionam a mudança no cenário de exclusão histórica vivenciada pelos(as) negros(as), indicando que essa lei existe para avançar na busca por relações sociais justas, e que, para tanto, a fiscalização de sua implantação é essencial.

Organizado pelos autores.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O Quadro 3 apresenta as pesquisas que possuem como temática principal a análise de livros didáticos. Nesta categoria, há sete pesquisas, sendo que apenas cinco foram encontradas para análise. Os dois trabalhos não encontrados versam a respeito da representação dos(as) negros(as) e da geografia africana nos livros didáticos e acerca do branqueamento da população nestes materiais.

Quadro 3 – Pesquisas que possuem como tema principal os livros didáticos.

CATEGORIA: Livros didáticos		
Os livros didáticos são materiais pedagógicos gratuitos controlados pelo Estado, e que só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação. Para a sua disponibilização, é necessário que os livros sejam avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros didáticos são os materiais pedagógicos mais amplamente difundidos nas escolas públicas brasileiras, os mais utilizados pelos professores e os que, em muitos casos, são uma das únicas fontes de leitura de estudantes oriundos de classes populares. Apesar de sua importância, estes recursos são simplificados e, em muitas circunstâncias, reforçam preconceitos e estereótipos (SILVA, 2005).		
OBJETIVO (UNIDADE)	**PALAVRAS-CHAVE (SUBUNIDADES)**	**TIPO DE TRABALHO**
UN1 – "Debater a forma como esse continente [africano] foi tratado pela geografia escolar presente no livro didático."	Geografia humana; ensino; livro didático; África.	Tese
UN2 – "Discutir formas de hierarquização entre os grupos raciais brancos e negros que podem atuar de modo a manter ou criar relações de dominação entre os grupos raciais, de acordo com o conceito de ideologia proposto por John B. Thompson."	Relações raciais; livro didático; ensino de geografia; Paraná (estado).	Artigo científico
UN3 – "Debater a forma com que esse continente [africano] foi publicado na geografia escolar do livro didático."	Livro didático; África; história do pensamento e ensino.	Artigo científico
UN4 – "Identificar como diferentes formas de manifestações de preconceito e práticas discriminatórias são apresentadas em livros didáticos de geografia do ensino fundamental."	Livro didático; geografia escolar; discurso; discriminação.	Artigo científico
UN5 – "Analisar o resultado da política educacional que busca garantir diversidade étnico-racial em livros didáticos."	Discurso racista; livros didáticos de geografia; Programa Nacional do Livro Didático.	Artigo científico

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

FREQUÊNCIA RELATIVA DAS SUBUNIDADES		
PALAVRAS-CHAVE	**QUANTIDADE DE INCIDÊNCIA**	**FREQUÊNCIA RELATIVA (%)**
Geografia humana	1	5,5
Ensino/Ensino de geografia/Geografia escolar	3	17
Livro didático/Livros didáticos de geografia	5	28
África	2	11
Relações raciais	1	5,5
Paraná (estado)	1	5,5
História do pensamento e ensino	1	5,5
Discurso/Discurso racista	2	11
Discriminação	1	5,5
Programa Nacional do Livro Didático	1	5,5
METATEXTO		
As pesquisas categorizadas como "livros didáticos" investigam de que forma a população negra ou o continente africano são retratados nestes materiais. Os(as) autores(as) demonstram compreender a importância dos livros na formação dos(as) estudantes, uma vez que seu uso ocorre em todas as escolas públicas brasileiras. Sendo assim, é fundamental que não disseminem discursos ou imagens preconceituosas e racistas. As pesquisas presentes nas UN1 e UN3 abordam a representação do continente africano nos livros didáticos, destacando que há um estereótipo em relação à África, que sempre é associada à fome, à pobreza e à falta de água, não sendo reconhecidos aspectos como a sua diversidade cultural. Além disso, o continente africano é pouco discutido em sala de aula, e, geralmente, o seu estudo é destinado ao fim do ano. As UN2, UN4 e UN5 discutem a hierarquização da população negra em relação à branca, nos livros didáticos. Nos editais do PNLD, foi instituído que os livros didáticos devem respeitar e valorizar a diversidade étnica, promovendo positivamente a imagem de negros(as) (BRASIL, 2015). Nesse sentido, esses materiais de ensino precisam ser adequados, e isto é investigado pelas pesquisas, concluindo-se que não são todos os livros didáticos que estão apropriados à discussão racial, pois muitos ainda possuem imagens e discursos racistas. É fundamental que os(as) autores(as) responsáveis por sua elaboração produzam materiais justos, assim como também o PNLD deve tornar sua avaliação mais rigorosa. As subunidades apontam para a discriminação e os discursos racistas presentes nos livros didáticos, sendo destacadas a importância do ensino de geografia na discussão racial e a necessidade de adequação dos livros de geografia para o uso em sala de aula. O continente africano é um tema frequentemente discutido, tendo em vista a sua invisibilidade nas aulas de geografia, fato comprovado por Anjos (2005). Em suma, as pesquisas que investigam livros didáticos denunciam os estereótipos e discursos preconceituosos presentes nestes materiais, evidenciando a necessidade de adequação e de maior respeito à diversidade étnica existente no país. Os livros didáticos são recursos amplamente acessados pelos(as) estudantes e precisam ser adequados ao propósito de uma educação antirracista.		

Organizado pelos autores.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

O Quadro 4 indica a análise de seis pesquisas que estabelecem propostas didático-pedagógicas que podem ser incorporadas pelos(as) professores(as) de geografia, de acordo com o seu contexto escolar. Estas proposições são essenciais, num cenário em que a maioria dos(as) professores(as) não possui formação adequada para abordar a questão racial em sala de aula.

Quadro 4 – Pesquisas que estabelecem propostas didático-pedagógicas.

CATEGORIA: Propostas didático-pedagógicas.		
As pesquisas enquadradas nessa categoria discutem práticas didático-pedagógicas que buscam contemplar a questão racial no ensino de geografia, abordando temas como a Lei 10.639/03, a formação de professores(as), a educação antirracista e o uso de linguagens diferenciadas.		
OBJETIVO (UNIDADE)	**PALAVRAS-CHAVE (SUBUNIDADES)**	**TIPO DE TRABALHO**
UN1 – "Contribuir com o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana no ensino de geografia, colaborar com a formação e a reflexão dos professores sobre o ensino das relações étnicoraciais através de proposta metodológica que utiliza o cinema como linguagem potencializadora."	Ensino de geografia; negro-afrodescendente; cinema; educação; linguagem.	Dissertação
UN2 – "Compreender como o ensino de geografia e a fotografia interagiram na formação de jovens do ensino médio, em uma construção coletiva de reforço de cidadania, com foco na luta contra o preconceito racial."	Fotografia; anti-racismo; cidadania; ensino de geografia.	Dissertação
UN3 – "Investigar as contribuições da geografia escolar para uma educação quilombola mediante investigação de campo sobre as práticas educativas que foram trabalhadas em sala de aula pela educadora de geografia e seus educandos."	Ensino de geografia; educação quilombola; currículo escolar quilombola.	Dissertação
UN4 – "Apresentar possibilidades de ensino e aprendizagem de ações educativas de combate ao racismo e as discriminações entre o museu e a geografia escolar."	Geografia escolar; museu; África; afro-brasileiro.	Artigo científico
UN5 – "Investigar se o samba pode ser aproveitado no/para o ensino da geografia, e se esta prática pode contribuir para a implementação da Lei Nº 10639/03 nas escolas."	Lei nº 10639/03; samba; currículo; ensino de geografia.	Artigo científico
UN6 – "Construir uma estratégia para ensinar geografia em que estivessem articuladas a literatura infantil e a negritude."	Geografia; literatura infantil; igualdade étnica; poética.	Artigo científico

FREQUÊNCIA RELATIVA DAS SUBUNIDADES		
PALAVRAS-CHAVE	**QUANTIDADE DE INCIDÊNCIA**	**FREQUÊNCIA RELATIVA (%)**
Ensino de geografia/ Geografia escolar/ Geografia	6	25
Negro-afrodescendente/afro-brasileiro	2	9
Cinema	1	4,1
Educação	1	4,1
Linguagem	1	4,1
Fotografia	1	4,1
Anti-racismo	1	4,1
Cidadania	1	4,1
Educação quilombola/ Currículo escolar quilombola	2	9
África	1	4,1
Museu	1	4,1
Lei 10.639/03	1	4,1
Samba	1	4,1
Currículo	1	4,1
Literatura infantil	1	4,1
Igualdade étnica	1	4,1
Poética	1	4,1
METATEXTO		

A tipologia das pesquisas enquadradas nessa categoria se divide apenas entre dissertações e artigos científicos. Estes trabalhos discutem propostas didático-pedagógicas que contemplam a questão racial nos processos de ensino.

Todas as pesquisas apontam para a necessidade de uma educação antirracista, que ensine acerca das relações étnico-raciais e que possuam professores(as) que compreendam a temática para a não disseminação de discriminações e discursos preconceituosos ou racistas. Nesse sentido, a UN3 discute a educação quilombola, que exige da comunidade escolar uma preparação para lidar com a temática racial, tendo em vista que seu público é formado por estudantes que possuem maior consciência a respeito das relações raciais.

Há uma ênfase na utilização de linguagens diferenciadas e criativas que possibilitem a fuga de um ensino tradicional por meio da utilização do cinema, da fotografia, do museu, do samba, da literatura e da poesia. Nesse sentido, os trabalhos apresentam propostas que podem ser incorporadas por professores(as) de todo o Brasil, mediante a adequação ao contexto de sua escola e de seus(suas) estudantes. As subunidades evidenciam a pluralidade dessa temática e o destaque para uma educação antirracista que busca a igualdade étnica entre os grupos humanos.

Dessa forma, as pesquisas que estabelecem propostas são extremamente necessárias, uma vez que muitos(as) professores(as) não tiveram acesso a uma formação que discutiu a questão racial e que, em alguns momentos, se sentem despreparados(as) para este debate. A partir dessas sugestões, os(as) professores(as) podem encontrar formas de melhorar suas metodologias de ensino, contemplando a população negra e ainda possibilitando aulas diferenciadas aos(as) estudantes, por meio da utilização de linguagens atrativas e próximas de seus contextos.

Organizado pelos autores.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O Quadro 5 analisa quatro pesquisas que investigam as representações a respeito do continente africano. Comumente, a África é associada a aspectos negativos, sendo que os trabalhos selecionados identificam este imaginário e apontam para a necessidade de representações justas que não reforcem estereótipos e discursos racistas.

Quadro 5 – Pesquisas que investigam as representações a respeito do continente africano.

CATEGORIA: Representações a respeito do continente africano.		
Esta categoria diz respeito às representações que os sujeitos sociais e alguns documentos possuem a respeito do continente africano. Muitos(as) estudantes, sempre que pensam a respeito do continente africano, o associam à pobreza, à fome, à falta de água e ao deserto, por exemplo. Há, ainda, pessoas que falam a respeito desse continente como se fosse um país (a África). Dessa forma, as pesquisas enquadradas nesta categoria discutem qual o imaginário existente em relação à África.		
OBJETIVO (UNIDADE)	**PALAVRAS-CHAVE (SUBUNIDADES)**	**TIPO DE TRABALHO**
UN1 – "Identificar as representações sociais do continente africano presentes para os sujeitos alunos."	Ensino de geografia; representações sociais; África	Dissertação
UN2 – "Mostrar a visibilidade da África pelos alunos, estabelecida por diversas leituras de imagens inscritas em diversos locais."	Geografia; África; imagens; livro didático; aprendizagens.	Dissertação
UN3 – "Problematizar fotografias didáticas do continente africano presentes em livros didáticos de geografia, procurando pelos enunciados e formações discursivas que nos fazem ver a África a partir do estereótipo e da alteridade."	Educação geográfica; livro didático; África; fotografia; experimentação.	Tese
UN4 – "Avalia essa nuança [mapas que afirmam estereótipos negativos – geralmente, produzidos a partir do pensamento ocidental – a respeito de grupos, povos e culturas] com base na comparação de duas representações cartográficas do Império Almorávida: uma delas presente num atlas escolar brasileiro e a outra, procedente de um livro didático africano."	Cartografia escolar; percepção do espaço; imaginário ocidental; África negra; preconceito racial.	Artigo científico

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

FREQUÊNCIA RELATIVA DAS SUBUNIDADES		
PALAVRAS-CHAVE	**QUANTIDADE DE INCIDÊNCIA**	**FREQUÊNCIA RELATIVA (%)**
Ensino de geografia / Geografia / Educação geográfica	3	17
Representações sociais	1	5,5
África/África negra	4	22
Imagens/Fotografia	2	11
Livro didático	2	11
Aprendizagens	1	5,5
Experimentação	1	5,5
Cartografia escolar	1	5,5
Percepção do espaço	1	5,5
Imaginário ocidental	1	5,5
Preconceito racial	1	5,5
METATEXTO		
As pesquisas categorizadas como "representações sociais a respeito do continente africano" investigam, sobretudo, como os(as) estudantes aprendem as temáticas relacionadas à África. Há uma diversidade em relação à tipologia dos trabalhos selecionados, sendo que duas dissertações, uma tese e um artigo científico discutem esta categoria. As UN1 e UN2 versam a respeito do imaginário dos(as) estudantes acerca do continente africano, destacando que os conhecimentos se restringem aos estereótipos que são constantemente reafirmados acerca deste continente, associando-o à pobreza, à fome, à falta de água, e, até mesmo, fazendo referência a ele como a um país. As UN3 e UN4 analisam documentos, como os livros didáticos e as representações cartográficas, sendo destacados a inadequação destes materiais e o não cumprimento de legislação que institua uma representação positiva da população negra, como a Lei 10.639/03. As subunidades evidenciam a ênfase dada nesta categoria ao imaginário, à percepção, às imagens e às fotografias para a construção das representações dos(as) estudantes. Estes recursos, geralmente, chamam a atenção nos processos de ensino, sendo fundamental que não se apresentem apenas imagens estereotipadas acerca do continente africano, como as imagens de crianças desnutridas, por exemplo, que são frequentemente vistas nos livros didáticos. Portanto, as pesquisas enquadradas nessa categoria ressaltam a importância de uma representação real do continente africano para que os(as) estudantes não o associem apenas a aspectos negativos. O que se exige não é que se esconda a realidade de algumas regiões do continente africano, mas que se explorem também suas características positivas, como a sua diversidade cultural.		

Organizado pelos autores.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O Quadro 6 apresenta duas pesquisas categorizadas como ações afirmativas, tendo em vista que discutem as universidades e as escolas como territórios que precisam ser ocupados pela população negra, possibilitando que estas pessoas se formem como cidadãos. Esta ação pode ser realizada por meio das cotas raciais, que possibilitam aos negros(as) adentrarem as instituições de ensino superior, e por adequações no currículo escolar que proporcionem a discussão racial.

Quadro 6 – Pesquisas que discutem ações afirmativas.

CATEGORIA: Ações afirmativas.		
As ações afirmativas são políticas sociais compensatórias criadas pelo Estado a partir da demanda da sociedade. Buscam garantir o cumprimento dos direitos sociais que não estão sendo integralmente cumpridos (SILVÉRIO, 2007). Como exemplo de ações afirmativas, têm-se os diversos programas sociais do governo, e, em relação à questão racial, que está diretamente ligada à exclusão da população negra de direitos básicos, têm-se as políticas de cotas raciais implementadas em universidades públicas do país.		
OBJETIVO (UNIDADE)	**PALAVRAS-CHAVE (SUBUNIDADES)**	**TIPO DE TRABALHO**
UN1 – "Analisar os processos de implantação das ações afirmativas, em especial da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG)".	Não apresenta.	Dissertação
UN2 – "Compreender como os elevados níveis de desigualdades, dos quais derivam injustiças e exclusão social, tornam-se tão evidentes quando se observa que a maior parte da população brasileira, negra, não tem condições dignas de vida que garantam a esses indivíduos a efetivação do direito de serem cidadãos."	Ensino de geografia; cultura; negros; escola; cidadania.	Dissertação
FREQUÊNCIA RELATIVA DAS SUBUNIDADES		
PALAVRAS-CHAVE	**QUANTIDADE DE INCIDÊNCIA**	**FREQUÊNCIA RELATIVA (%)**
Ensino de geografia	1	20%
Cultura	1	20%
Negros	1	20%
Escola	1	20%
Cidadania	1	20%
METATEXTO		
As pesquisas categorizadas como "ações afirmativas" são dissertações que versam a respeito das desigualdades existentes nas escolas públicas e nas universidades, apontando a importância das cotas raciais e a necessidade de adequações nos currículos de geografia para a contemplação da população negra. A relação entre a questão racial e a geografia é explicitada, nessas duas pesquisas. Na UN1, a universidade é vista como um território a ser conquistado pela população negra; há uma espacialização das ações afirmativas no Brasil e o contexto da implantação de cotas nas universidades é investigado. Na UN1, indica-se que o Brasil é permeado por desigualdades e que a população negra é privada de diversos direitos sociais básicos. O currículo é visto como um território em disputa, e se aponta para a necessidade de adequação destes documentos, assim como também dos livros didáticos, à questão racial. Em relação às subunidades, tendo em vista que uma das pesquisas não estabelece palavras-chave, a incidência das verbalizações citadas é a mesma (20%). Estas subunidades apontam a relação intrínseca entre a população negra e a cultura, sendo que a geografia se evidencia como uma disciplina que pode contribuir nestas discussões, possibilitando a construção da cidadania nos(as) estudantes. Portanto, essas pesquisas apontam para o cenário brasileiro injusto, indicando possibilidades de mudanças significativas, por meio da implantação de ações afirmativas e de mudanças nos currículos escolares, que, em muitos casos, não abordam a questão racial e não atendem à Lei 10.639/03.		

Organizado pelos autores.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

É possível notar que há uma escassez de pesquisas em ensino de geografia que discutem a questão racial. Considerando-se a importância desta temática e as contribuições que as discussões podem proporcionar, a partir da disseminação de informações, devem ser debatidos estudos de casos que tiveram resultados positivos e podem ser aplicados em outros contextos e propostas pedagógicas para auxiliar professores(as) em suas aulas. Portanto, os(as)pesquisadores(as) de ensino de geografia precisam produzir mais conhecimentos acerca da discussão racial.

Além das categorias apresentadas, outras variáveis relacionadas à questão racial precisam ser consideradas nas pesquisas em educação, como: o preconceito e o racismo difundidos contra os(as) estudantes negros(as); as escolas que mais possuem estudantes negros(as); como os processos de ensino têm realizado essa discussão, levando em conta o contexto vivenciado; o perfil dos(as) estudantes negros(as) nas escolas; e os debates mais incisivos e específicos a respeito de como a geografia pode contribuir na superação do racismo.

Em uma trajetória de diversas publicações em ensino de geografia (1.458 artigos), o fato de apenas 29 destas discutirem a questão racial evidencia a urgência da modificação deste panorama. Tal cenário reflete os movimentos da própria sociedade, pois, à medida que as políticas públicas que contemplam a população negra vão sendo criadas, o debate a respeito deste tema tende a crescer. Além disso, conforme mais pesquisadores(as) negros(as) adentram nos campos da ciência, a temática racial passa a ser mais debatida e contemplada. Bourdieu (2004), ao discutir o campo científico, afirma que o que comanda as intervenções científicas é a estrutura das relações objetivas, determinada pela distribuição do capital científico num certo contexto. Dessa forma, a posição de um agente no campo científico define suas possibilidades e impossibilidades, ou seja, os agentes caracterizados por maior volume de capital determinam o peso de outros agentes na ciência.

Faz-se importante que os(as) pesquisadores(as) atentem a temáticas pouco estudadas, como a questão racial no ensino, e produzam novos conhecimentos acerca de temas afins. À medida que mais pesquisas forem realizadas, mudanças significativas e positivas podem ser efetivadas, como o aumento da assunção da identidade negra e a diminuição do racismo e do preconceito existentes, podendo resultar, até mesmo, em sua superação e na melhoria das práticas pedagógicas, por exemplo.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Considerações finais

Tendo em vista a importância da educação na formação dos sujeitos e na construção de suas identidades, a escola pode ser considerada como uma das instituições capazes de auxiliar na superação do racismo, assim como a geografia, tendo em vista que esta disciplina possibilita que os(as) estudantes compreendam a organização do espaço geográfico por meio da questão racial. A partir do aumento desse debate, mais pessoas terão acesso à temática, professores(as) podem ter contato com experiências já realizadas e, assim, incorporarem propostas sugeridas em suas aulas, contribuindo para a compreensão dos(as) estudantes.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi atingido, tendo em vista que o estado da arte sobre o tema proposto foi realizado, apontando para a escassez de pesquisas acadêmicas em ensino de geografia que discutem a questão racial, no Brasil. A problemática norteadora – "como a questão racial tem sido discutida nos artigos publicados em periódicos nacionais, nas dissertações e nas teses de ensino de geografia?" – também foi respondida, e se verificou que as 29 pesquisas selecionadas se concentram em cinco temáticas principais: a Lei 10.639/03, os livros didáticos, as propostas didático-pedagógicas, as representações acerca do continente africano e as ações afirmativas.

As pesquisas que dissertam a respeito da Lei 10.639/03 investigam se esta normativa está realmente sendo implementada pelas escolas e destacam a sua importância no ensino da cultura afro-brasileira de forma positiva. Os trabalhos que abordam os livros didáticos, em sua maioria, avaliam como a população negra é representada, nestes materiais, e se discursos racistas estão sendo disseminados neles.

As pesquisas que trazem propostas didático-pedagógicas sugerem formas de se abordar a questão racial nas aulas de geografia, possuindo, geralmente, estudos de casos em que tais propostas foram aplicadas.

As pesquisas que discutem as representações acerca do continente africano criticam o fato de que a África seja pouco abordada nas aulas de geografia e de que os(as) estudantes possuam representações negativas a respeito deste continente, sempre o associando, por exemplo, à pobreza, à fome e à falta de água.

E, enfim, os trabalhos que abordam ações afirmativas destacam as desigualdades presentes na educação e apontam para a importância das cotas raciais nas universidades e das adequações sobre o tema racial nos currículos escolares de geografia.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Dessa forma, todos os temas abordados são muito relevantes e contribuem grandemente para a discussão do racismo em sala de aula. Porém, destaca-se a importância da consideração de outras variáveis sugeridas para futuras pesquisas, como o racismo e o preconceito legitimados pela escola, as ações discriminatórias dos(as) estudantes e o perfil racial e socioeconômico dos(as) estudantes, por exemplo. É fundamental que a geografia aprofunde mais as discussões da temática racial e contribua efetivamente para a superação do racismo.

Portanto, espera-se que a presente pesquisa fomente o debate das questões raciais no ensino de geografia e nas pesquisas acadêmicas que são produzidas por pesquisadores(as) desta ciência, no Brasil. Compreender o panorama das pesquisas raciais no ensino de geografia é fundamental para se verificar quais são as temáticas mais debatidas e quais são as carências de discussões que precisam ser mais consideradas.

Trabalhos que contemplem a questão racial evidenciam-se como imprescindíveis, em um cenário em que as desigualdades raciais e socioeconômicas são estruturantes na sociedade brasileira, diariamente consolidadas e perversas, para os grupos atingidos. A cada dia, o debate racial se mostra mais urgente, no Brasil, e compreender a participação do ensino de geografia neste debate possibilita identificar assertivas e lacunas, além de apontar para a necessidade de uma formação interseccional dos(as) professores(as), de adequações necessárias nos currículos e nos livros didáticos de geografia e de mudanças que possam ser realizadas nesta disciplina e na educação como um todo.

Por fim, esta pesquisa apresentou um panorama geral da discussão racial no ensino de geografia, destacando a importância de avaliações contínuas a respeito de como o debate acerca deste tema tem sido realizado no país. Além disso, é essencial salientar a necessidade de mais estudos como este e também de outros que avaliem como a geografia tem discutido temas emergentes relativos aos demais segmentos da população que demandam atenção, como, por exemplo, as populações indígenas, as pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+), as mulheres (negras e não negras) e as pessoas com deficiência, entre outros.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Referências

1. ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Geografia, a África e os negros brasileiros.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 173-184.
2. _____. **A África, a educação e a geografia**. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 167-184.
3. BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. 8ª ed., Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
4. BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nª 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.
5. _____. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNDL 2018**. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2015.
6. BOURDIE, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
7. CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino.** In: _____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos.* Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 87-136.
8. CRUZ, Mariléria dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In: ROMÃO, Jeresu (org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.
9. D'AVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
10. DAMIANI, Amélia Luisa. **A geografia e a construção da cidadania.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *A geografia na sala de aula.* 8ª ed., São Paulo: Contexto, 2006, p. 50-61.
11. DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1989-1930).** In: *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 5, n. 6, p. 275-292, 2004.

12. _____. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

13. FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

14. FONSECA, Ricardo Lopes; SALVI, Rosana Figueiredo; TORRES, Eloiza Cristiane. **O estado da arte das pesquisas em dissertações de mestrado em ensino de geografia:** contribuição para uma avaliação a partir das pesquisas nos programas nacionais de *stricto sensu* (2008-2012). In: *Anpege*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 13, p. 141-163, jan./jul. 2014.

15. _____. **Avaliação da preparação de graduandos de Geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015, 183 f.

16. GLASS, Ronald D. **Entendendo raça e racismo:** por uma educação racialmente crítica e antirracista. In: *Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

17. GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** In: *Aletria*, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002.

18. _____. **Educação e relações raciais:** refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola.* 2ª ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

19. _____. **Movimento Negro e educação:** ressignificando e politizando a raça. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

20. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento Negro e educação.** In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

21. IBGE. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. 2017a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

22. _____. **PNAD Contínua 2016:** 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. 2017b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

23. OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá; CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. **A importância da lei federal nº. 10.639/03.** In: África e Africanidades, Rio de Janeiro, v. 4, n. 16/17, p. 1-6, fev./maio 2012.

24. QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y modernidade/racionalidade.** In: *Peru indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

25. _____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.* 1ª ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

26. SANT' ANA, Antonio Olimpio. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-67.

27. SANTOS, Renato Emerson dos. **Ensino de geografia e currículo:** questões a partir da Lei 10.639. In: *Terra Livre*, São Paulo, n. 34, v. 1, p. 141-160, jan./jun. 2010.

28. _____. **A Lei 10.639 e o ensino de geografia:** construindo uma agenda de pesquisa-ação. In: *Tamoios*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 4-24, 2011.

29. SILVA, Maria Nilza da. **O negro no Brasil:** um problema de raça ou de classe?. In: *Mediações*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 99-124, jul./dez. 2000.

30. SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa:** uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (orgs.). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 21-50.

31. SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A categoria na análise textual discursiva:** sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. In: *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017.

32. WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Submissão: 07/2019
Aceite: 11/2019

EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA(CE): RUMO À EQUAÇÃO DA DOCÊNCIA QUALIFICADA

EXPERIENCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM OF GEOGRAPH IN METROPOLITAN REGION OF FORTALEZA (BRAZIL): TOWARDS THE EQUATION OF QUALIFIED TEACHING

EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFÍA EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE FORTALEZA (BRASIL): HACIA A LA ECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA CALIFICADA

Christian Dennys Monteiro de Oliveira
Pós-doutor pela Universidade de Sevilha. Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado IV do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: cdennys@gmail.com

Alexandra Maria de Oliveira
Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Departamento de Geografia da UFC. E-mail: alexandra.oliveira@ufc.br

Resumo

Uma reflexão sobre a prática educativa do Programa Residência Pedagógica (PRP), embora preliminar e incompleta, ajuda na compreensão dos avanços da relação universidade e escola básica. Este estudo relembra o contexto desse programa diante do Plano Nacional de Educação (2014). Algo tão desafiador perante suas lacunas e fragilidades atuais. Entre as metas deste plano previstas para os próximos cinco anos, está o investimento maciço na formação docente (inicial e continuada). Por essa razão, este artigo utiliza a metáfora matemática da equação para sugerir que a busca da qualidade, no equilíbrio academia/escola, é indispensável. O relato da experiência desenvolvida em escolas da educação básica, nas cidades de Fortaleza e Caucaia (Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará), com equilíbrio de atividades e dinamismo na sistematização de dispositivos formativos – conforme o CPC de Lee Shulman (2014[1987]) –, indica caminhos para a superação de altos riscos desse programa. Espera-se, como resultado da demonstração, o estabelecimento de uma referência consistente no trabalho de reorientação das estratégias de formação docente em geografia.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, equação, geografia escolar, Região Metropolitana de Fortaleza/CE.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Abstract

A reflection on the educational practice of the Pedagogical Residence Program, although preliminary and incomplete, helps to understand the advances in the relation between university and basic school. This study recalls the context of this program in view the National Education Plan (2014). Fact so challenging because of its current gaps and weaknesses. Among the goals planned for the next five years is the massive investment in teacher training (initial and continuing). For this reason, this article uses the mathematical metaphor of the equation to suggest that the quest for quality in the academy/school balance is indispensable. The report of developed experience in basic education schools, in the cities of Fortaleza and Caucaia (Metropolitan Region of Fortaleza, Ceará state, Brazil), with a balance of activities and dynamism in the systematization of formative devices – according to the CPC of Lee Shulman (2014 [1987]) – indicates ways to overcome the high risks of the program. As a result of the demonstration, it is expected to establish a consistent reference in the work of reorientation of the teacher training strategies in geography.

Keywords: Pedagogical Residence Program, equation, school geography, Metropolitan Region of Fortaleza (CE/Brazil).

Resumen

Una reflexión sobre la práctica educativa del Programa Residencia Pedagógica, aunque preliminar e incompleta, ayuda a comprender los avances en la relación entre la universidad y la escuela básica. Este estudio recuerda el contexto de este programa en vista del Plan Nacional de Educación (2014). Hecho tan desafiante debido a sus brechas y debilidades actuales. Entre los objetivos planeados para los próximos cinco años está la inversión masiva en la capacitación de maestros (inicial y continua). Por esta razón, este artículo utiliza la metáfora matemática de la ecuación para sugerir que la búsqueda de la calidad en el equilibrio academia/escuela es indispensable. El informe de la experiencia desarrollada en escuelas de educación básica en las ciudades de Fortaleza y Caucaia (Región Metropolitana de Fortaleza, provincia de Ceará, Brasil), con un balance de actividades y dinamismo en la sistematización de dispositivos formativos – según el CPC de Lee Shulman (2014 [1987]) –, indica formas de superar los altos riesgos del programa. Como resultado de la demostración, se espera establecer una referencia consistente en el trabajo de reorientación de las estrategias de capacitación de maestros en geografía.

Palabras clave: Programa Residencia Pedagógica, ecuación, geografía escolar, Región Metropolitana de Fortaleza (CE/Brasil).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

A escola projetada pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) representa o ponto de demarcação mais representativo das lacunas deixadas pelos sistemas educacionais advindos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Trata-se de uma escola básica representativa do êxito nos dez anos de investimentos sistemáticos previstos pelo PNE, o que nos permitiria ver, em 2024, um conjunto de avanços formativos e sociais modelares da lógica de "universalização" da qualidade de ensino. Seja pelo viés dos investimentos financeiros que previa passar, em 20 anos, o percentual anual da educação de 4,5% para 10% do PIB, seja pela efetiva valorização do setor, o sistema educacional e a instituição escolar entraram, no ano de 2019 (metade do período do PNE), em rota de colisão com todas as vinte metas da referida lei; isto em um momento delicado de reavaliação dos rumos traçados para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Passou a existir um quadro de turbulências políticas e de crises econômicas, especialmente a partir do mesmo ano de aprovação do PNE (2014), que abalou o primeiro quinquênio de sua implantação. Em cinco anos, os investimentos declinaram, juntamente com a estruturação de políticas elementares de acompanhamento sistemático da educação superior no apoio à capacitação docente, tanto nos mecanismos interinstitucionais de formação inicial e continuada, quanto na estratégia de composição de projetos vanguardistas. Experimentos como a criação de mestrados profissionais voltados aos professores das redes públicas e privadas, bem como de bolsas de iniciação à docência (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – PIBID), foram, de certa maneira, paralisados e recriados, entre 2016 e 2018, já sob as limitações orçamentárias de um país em "recessão" ou em "estagnação". Os termos técnicos do mundo econômico divergem, mas não se afastam da expressiva negação de prioridade para o setor educacional.

No bojo de alternativas que conseguiram avançar na implantação experimental, mas que não sinalizam qualquer ultrapassagem sobre essa tendência ao "desinvestimento", está a implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP), gestado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES/MEC). No primeiro semestre de 2018, durante o governo Michel Temer (2016-2018), após o sistemático contingenciamento de recursos às bolsas do PIBID, o Ministério da Educação autorizou a instalação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Tal programa foi criado pelo Edital 06/2018, da CAPES, e o resultado preliminar das propostas aprovadas foi publicado no *Diário Oficial da União* (DOU) de 16 de maio de 2018, contendo um número significativo e diversificado de instituições proponentes.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

O propósito deste artigo é refletir preliminarmente sobre os marcos (ou as bases referenciais) de demanda e experimentação do Programa Residência Pedagógica, na realidade educacional do Nordeste – especificamente, do estado do Ceará –, e, por extensão, debater o contexto político-educacional que tornou este programa, no bojo da educação geográfica, um consistente instrumento de aproximação escola/universidade, o que reconstrói nossos parâmetros de qualificação do profissional nos limites da formação inicial.

Em meados dos anos 2000, um programa centrado na perspectiva de aperfeiçoamento da formação docente, com ampliação dos vínculos de compromisso do futuro professor diante da realidade escolar, foi pensado como modelo de inserção plena do novo estagiário. Para tanto, a residência médica, habitualmente exercida na área da saúde, estabeleceu um padrão de organização da atual versão do projeto na educação, embora tenha sofrido mudanças em relação a versões propostas, desde a década passada, como lembram Silva e Cruz:

> A questão da residência na área da Educação não é uma discussão nova no Brasil, e tem surgido também sob diferentes nomenclaturas. A primeira discussão surgiu em 2007, com uma proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE), em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, a *residência educacional* teria carga horária mínima de 800 horas, e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos dois anos iniciais do ensino fundamental. [...] Em 2012, um projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE), em 2007. A reformulação de Maggi, Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de *Residência Pedagógica*, que seria "uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da "residência", remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. [...] Mais adiante, em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014, do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB, propondo a *Residência Docente* (SILVA, CRUZ, 2018, p. 230-231).

As autoras acima citadas compreendem como "frágeis" as bases conceituais do processo de construção de um "Sistema Nacional de Formação de Professores", que a lógica emergente desse edital da CAPES, de março de 2018, não foi capaz de superar. Ao contrário, sua implantação desenhou um arranjo muito distante das concepções filosófico-pedagógicas que possibilitariam a elaboração de qualquer formação continuada. De fato, o que se estabeleceu foi um arranjo experimental para uma possível tentativa de se revisar o funcionamento geral dos estágios supervisionados na licenciatura.

A composição dessa primeira versão do PRP – fazendo a *ideia pedagógica* predominar sobre a residência docente – estabeleceu uma cota para a composição de três equipes por

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

projeto aprovado, conforme os cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Tais equipes foram acolhidas, em cada uma das escolas-campo selecionadas, visando ao atendimento de até 30 alunos, sendo 24 bolsistas e seis voluntários.

A publicação dos resultados preliminares da distribuição de vagas, que correspondeu à máxima demanda em condições de implantação, apontava a seguinte distribuição regional, conforme as instituições públicas e privadas demandantes.

Figura 1 – Brasil: distribuição de bolsas do Programa Institucional Residência Pedagógica por região.

C-O	N	NE	Ceará	S	SE	BRASIL
3.552	5.424	15.764	5.276	5.544	11.920	42.204
8,4%	12,8%	37,3%	12,5%	13,1%	28,2%	Aprox. 100%

Fonte: *https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/29052018-RESULTADO-FINAL-Edital-6-2018-Residencia.pdf*

Ainda que, nos ajustes da efetivação dos projetos (publicados após os recursos), tenha havido uma redução de cerca de 2% na totalização das bolsas, a representatividade do atendimento à Região Nordeste continuou destacada, alcançando mais de 1/3 dos atendimentos do PRP. E qual fator poderia explicar tamanha relevância regional?

Neste breve artigo, tal questionamento acaba se tornando um parâmetro para a leitura de marcos reorganizadores desse programa e dos meios de contextualização de sua implantação na realidade do ensino público, no estado do Ceará. A configuração deste estudo aponta, portanto, para um exercício de critérios a serem considerados na avaliação vivenciada desse programa, indicando – ao contrário de perspectivas mais críticas preconcebidas – um meio de formulação da autocrítica (imaginativa e intuitiva) na condução de um processo educativo ainda em curso.

Por essa razão, adotamos metodologicamente os referenciais apresentados pela socióloga Helena Martins (2004) na caracterização de uma "autoleitura" do PRP em andamento na Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial, sob a perspectiva vivenciada da equipe do Projeto de Geografia. Afirma essa pesquisadora:

> É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (MARTINS, 2004, p. 292).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Em suma, pretende-se, inicialmente, recuperar os vínculos entre a implantação do Programa Residência Pedagógica e a fragilidade dos resultados aferidos pelas tentativas e erros da formação docente, isto nos parâmetros ou marcos de um processo experimental em andamento, com os mais adversos contextos de desinvestimento (queda efetiva de investimento) no sistema público de educação. Nomeamos a primeira parte deste artigo de "Equações de alto risco na busca da docência qualificada", tendo em vista a elevada probabilidade de o PRP permanecer (ou ser extinto) sem a devida avaliação aprofundada como política pública de qualificação das licenciaturas.

Na sequência, construímos um relato minimamente caracterizado em função do caso em que vivenciamos a implantação desse programa, relendo os contextos internos (universitário e escolares) e externos (relativos a outros exemplos vivenciados por profissionais da área de geografia). A caracterização do percurso desse projeto, em um ano de sua trajetória – em andamento, e, portanto, ainda inconcluso –, fomenta a possibilidade de se caracterizar boa parte da autocrítica interpretativa em função das percepções coletadas nas escolas públicas (chamadas de escolas-campo), onde o trabalho se realiza. Das etapas de indicação e de escolha dessas escolas até a conclusão dos trabalhos de uma parcela de alunos, já em final de curso, a Geografia da UFC tem conseguido demonstrar a capacidade de respostas às tais "adversidades" na escala local.

E não se trata de trabalhar, neste artigo, uma exceção para se confirmar ou acusar a regra dominante dos desarranjos da política. Queremos nos aproximar das considerações finais firmando uma resposta plausível para a pergunta que destacamos anteriormente sobre o peso da promoção do PRP, no Nordeste e no Ceará: é preciso ler a proporção elevada de investimentos como caminho de profissionalização do processo de estágio supervisionado – o que só pode ser efetivado com a implementação massiva desse programa (máxima universalização), mesmo que subsistam as lacunas conceituais e avaliativas de uma política distante do ideal sistema de formação docente.

A residência pedagógica pode ser um experimento ao salto qualitativo nos entraves dos estágios da licenciatura. Mostraremos, adiante, como otimizamos, em condições específicas, tal experimentação.

Equações de alto risco na busca da docência qualificada

Compreendemos a formação docente como um processo extensivo de organização da identidade profissional, cuja fundação efetiva e sustentável se estabelece na formação inicial (acadêmica), ainda que seu desenvolvimento só possa ser observado pela vivência da formação continuada.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A equação ***Docência Plena = Formação Inicial + Formação Continuada + "Condicionantes"*** sugere uma expressão desafiadora para o trabalho do sistema educacional como um todo, especialmente no que concerne à busca de uma "razão de equilíbrio" entre as partes diretas e indiretas deste mesmo sistema, enfrentando, assim, uma racionalidade natural pela expectativa de melhoria de algumas partes. Como se projetos-pilotos existissem para sempre serem seguidos. Eis a diferença entre a metáfora da equação e a hipérbole da "bola de neve". Ainda que diante dos altos riscos que quaisquer metáforas conduzem, gostaríamos de afastar o debate sobre a Residência Pedagógica da sedução de metonímias. Por isso mesmo, iniciamos este embasamento reflexivo, apresentando a formulação que move nossos apelos às equações.

Quando Bitencourt (2013) explora os princípios da formação docente relembrando as proposições do professor Lee S. Shulman (2014 [1987]) frente aos conhecimentos acadêmicos, curriculares e pedagógicos do conteúdo (denominado PCK, em inglês, ou CPC, em português) – tripé de qualificação do professor diante da contemporaneidade –, ele tende a reconhecer que nenhuma teoria formativa é suficientemente segura para o peso da complexidade educacional que nos move. E isto pode ser reinterpretado, mais de três décadas depois da pioneira investigação sobre a tessitura dos avanços profissionais do docente em exercício (TARDIF, 2002). O que torna notável o alerta do próprio Shulman a respeito das armadilhas que nos fazem optar pela metáfora da equação, notadamente em prol da busca de equilíbrios entre as instituições de formação dos atores pedagógicos.

> Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma (SHULMAN, 2014 [1987], p. 223).

Não se trata de rejeitar padrões e modelos gerais, na escala nacional, tendo por base as enormes desigualdades sociais, regionais e econômicas e, intrínsecas a todo este contexto, as disparidades pedagógicas que permanecem ampliando o fosso entre as vanguardas científico-tecnológicas e o campo dominante da escolarização b**ásica.**

Um processo de padronização da melhoria das condições de formação, na licenciatura, associado **à** figura hiperbólica da "bola de neve", pode ter impulsionado o governo federal, nas gestões anteriores (Dilma Roussef, 2014-2016, e Michel Temer, 2016-2016), a compor a implantação do PRP como força-motriz de qualificação formativa do futuro professor. Contudo, existem, de um lado, as realidades curriculares acadêmicas moldadas em estágios

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

fragmentados, e, de outro, as rotinas escolares das redes municipais e estaduais, com seus quadros operacionais parcialmente abertos para a ação pontual dos estagiários.

E tais realidades e rotinas formam justamente os "condicionantes" impeditivos da tão esperada força gravitacional, que proporcionaria **à** "bola de neve" da política pública transformar-se em avalanche de qualificação efetiva na melhoria das condições de formação. Como será visto pelo detalhamento da exemplificação do Subprojeto de Geografia, no caso cearense descrito a seguir, a padronização exagerada do modelo implantado – requerendo equipes de oito alunos para cada uma das três escolas selecionadas – exigiu dois requisitos capazes de contornar os limites das realidades acadêmicas e rotinas escolares: como primeiro requisito, foi exigido que o trabalho se desenvolvesse em escolas de tempo integral, justamente para a superação dos problemas de alocação dos alunos de 5º a 7º semestres do curso, ao longo de três semestres letivos, conforme o tempo de vigência do projeto. E, como segundo requisito, uma alta capacidade dos preceptores das escolas de readequar seus encargos funcionais por um largo período de tempo, investindo, inclusive, na requalificação de suas atividades docentes para acompanhar, passo a passo, as demandas acadêmicas de implantação (fases diagnóstica, documental, letiva e relatorial).

Daí termos optado em repensar o experimento do PRP como uma metáfora de equação, que assume os altos riscos de convivência com estruturas educativas relativamente "pesadas" e "limitadas" em sua possibilidade de reconfiguração. Em que medida podemos considerar a qualificação docente, no Programa de Residência Pedagógica, um investimento consistente e capaz de enfrentar os desafios da formação inicial? Diante da cegueira das políticas governamentais, reformas educativas atuais são incapazes de ler reformas de gestões anteriores. Observam-se currículos refeitos e com lacunas, transferências e mobilidades discentes, experiências de estágios informais não computadas e descontinuidades, entre tantos outros aspectos que simplesmente não permitem interpretar a "formação inicial" como um período de inexperiências e práticas padronizáveis. As equipes, ainda que locadas em uma mesma escola, **são muito diversificadas**, e acabam traduzindo uma vantagem específica do PRP: a continuidade do processo de estágio à docência, no mesmo contexto escolar, no decorrer de três semestres. Mas isto também causa transtornos, pois uma parte dos alunos acaba desistindo do projeto – e de seu incentivo econômico via bolsas recebidas –, alegando que gostaria de vivências e contatos escolares mais curtos, ainda que fragmentados.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Por outro lado, a rotina escolar provoca abalos significativos na segunda dimensão da equação, que chamamos de "formação continuada". A chegada do PRP na educação básica, de certa maneira, auxilia na identificação das melhores potencialidades para o acolhimento do processo interativo universidade-escola. O corpo diretivo, a equipe operacional, o corpo docente envolvendo profissionais de outras disciplinas e, ainda que mais indiretamente, a comunidade escolar de discentes e pais, enfim, todos testemunham uma constância do trabalho acadêmico dos estagiários que proporciona um movimento de incentivo à formação continuada de professores locais. Contudo, esse movimento é: a) restrito a um único setor de conhecimento, por concentrar muitos futuros profissionais de uma só área; b) absorvido quase exclusivamente pela figura do preceptor, cuja atividade regular não demanda formação de equipe de outros docentes; e c) descontínuo, pela ausência de um mecanismo de certificação que, na Secretaria da Educação (municipal ou estadual), poderia se traduzir em promoção na carreira funcional.

As evidências desses limites compõem o que chamamos, acima, de enfrentamento das rotinas escolares. De fato, duas décadas depois de se operar nos cursos de licenciatura a exigência de uma carga horária de, no mínimo, 400 horas de prática como estágio para cada licenciando (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002), desconhecemos qualquer rede de ensino, no Nordeste brasileiro, que sistematicamente inclua as atividades de Estágio à Docência no funcionamento regular das escolas públicas. É possível que colégios da rede privada, em parceria com instituições/grupos de ensino que ofertem licenciaturas, tragam esse estímulo para os seus colégios.

Mas a demarcação desse contexto limitador ao intercâmbio, do Estágio Supervisionado para a formação continuada, cria uma barreira sobre a qual a própria lógica de construção de um programa como o Residência Pedagógica poderia, na equação de alto risco, ser traduzida como uma espécie de "hospedagem pedagógica". Afinal, a residência é parcial, temporária e não prevista pelo núcleo central do sistema de formação continuada, que é a própria escola-campo.

Seja como *hóspede* (no limite inferior das dificuldades não devidamente superadas), seja como *residente* e futuro(a) professor(a) de geografia – na superação dos entraves apresentados e na criação de um ambiente escolar que proporciona esse autorreconhecimento docente –, o estagiário do PRP vem ampliando o equilíbrio profissional indicado pela metáfora da equação.

Antes de nos debruçarmos sobre o desenho específico do caso que vivenciamos no Ceará, torna-se indispensável lembrar que um processo em andamento já assegura,

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

para o último semestre da primeira versão do projeto, instrumentos sistematizadores das condições de fortalecimento e difusão do processo. Alguns deles se aproximam do que Jane Bittencourt (2013) denominou de "dispositivos formativos".

> Neste trabalho, destacamos o princípio de reflexão, a respeito do qual podemos explorar diversos dispositivos de formação como: análises de práticas de sala de aula por meio de observações; análise de aulas filmadas; simulações, além dos dispositivos centrados nas narrativas, de caráter temático ou autobiográfico. Destacamos também as análises reflexivas da própria prática, com registro escrito na forma de diários de aula (BITTENCOURT, 2013, p. 11760).

Considerando-se a ampla promoção de dispositivos que encaminham registros de práticas e construção de recursos didáticos/paradidáticos dos laboratórios universitários para as salas de aula dos ensinos fundamental e médio, temos, no PRP, a grande oportunidade de buscar a inversão didática do ensino-pesquisa (OLIVEIRA, 2009). Nesta inversão, a escola básica prove os passos preliminares de dispositivos (filmes, jogos, leituras cênicas e portfólios, entre outros) que, experienciados pelos grupos de ensino fundamental e médio, podem ser reconstituídos e requalificados nas práticas de socialização acadêmica.

Subprojeto PRP Geografia na Universidade Federal do Ceará

O Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Geografia (Subprojeto Geografia PRP), do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará (UFC) –, tem se caracterizado por ser um estágio de vivência mais completo, desenvolvido na articulação teoria e prática. Conforme o Edital CAPES n. 6/2018, esse programa tem por objetivos: I) aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II) induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; e III) fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Esse programa se baseia na adesão de escolas por meio de acordos assinados entre a UFC e as secretarias de Educação da Prefeitura de Fortaleza (SME) e do Estado do Ceará (SEDUC). Logo de início, estas instituições indicaram uma lista de escolas aptas a

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

participarem do processo, e a universidade colocou como regra a inclusão, em todos os subprojetos, de pelo menos uma escola fora do município de Fortaleza. De posse do aceite do diretor e/ou do coordenador pedagógico e do professor titular, iniciou-se o processo de abertura de processos seletivos (editais internos), via Pró-Reitoria de Graduação da UFC, para a seleção dos residentes. Logo em seguida, foi feito o cadastramento dos envolvidos, na plataforma da CAPES. Neste processo, cada escola cadastrada passou a formar um núcleo do subprojeto, com um professor preceptor. Para cada subprojeto, três escolas e três preceptores. Assim, as escolas passaram a receber os docentes orientadores e os residentes do curso de Geografia (licenciatura).

O Subprojeto Geografia do PRP, em meio às outras licenciaturas da UFC que aderiram ao programa, optou por trabalhar com dois docentes orientadores. Implementado desde setembro de 2018, o Subprojeto Geografia vem sendo desenvolvido em escolas públicas, nos bairros Presidente Kennedy e Carlito Pamplona, na cidade de Fortaleza, e no bairro Centro, da cidade de Caucaia, alcançando, assim, efetividade na escala da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará.

Em sua trajetória de dez meses (setembro de 2018 a julho de 2019), vem construindo, num processo dialógico com seus sujeitos, a formação de estudantes do Centro de Ciências e a qualificação de profissionais professores, que, egressos ou não desta instituição acadêmica, estão no programa aperfeiçoando seus estudos em geografia na condição de docentes orientadores e preceptores ou por meio da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), na condição de estagiários à docência.

Nos últimos dez meses, as interações entre a universidade e a escola básica e entre a graduação e a pós-graduação têm sido mediadas por ações concretas dentro do PRP e têm favorecido a reflexão sobre a formação de um espaço de excelência para a troca de saberes e diálogos constantes em diferentes níveis de capacitação e categorias de estudantes. A construção de papéis e a organização teórico-metodológica do trabalho para que as trocas se estabeleçam demandam das partes a tarefa de visualizar, a partir dos objetivos propostos pelo PRP e da pedagogia por ele assumida (a da alternância), ações interligadas que dinamizem aprendizagens mútuas e que superem qualquer visão dicotômica sobre a parceria entre universidade e escola básica ou entre graduação e pós-graduação.

A pedagogia da alternância dá aos estudantes do PRP a possibilidade de uma rotina dividida entre o Tempo Universidade (T.U.) e o Tempo Escola-Campo (T.E.C.) (OLIVEIRA, 2016). Estes tempos pedagógicos, embora distintos, estão integrados e permitem aos professores e estudantes o confronto permanente entre a prática teórica (ou estudos

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

acadêmicos) e a prática aplicada (ou estágio de vivência na escola-campo), mediado por um professor supervisor, promovido à condição de "preceptor". A seguir, apresentaremos considerações gerais sobre os espaços-tempos proporcionados na experiência com o PRP.

Tempo Universidade (T.U.)

O T.U. consiste em dois momentos: o primeiro, acontece mensalmente e se estabelece no diálogo entre a coordenação institucional e os docentes orientadores dos subprojetos. Nesse momento, são socializadas as questões de ordem burocrática, como o cadastro e o desligamento de participantes do projeto, os cumprimentos de prazos editais, a entrega de documentações e as questões de ordem pedagógica, nas quais são discutidas as didáticas e as metodologias inseridas nas escolas-campo e o diálogo com a graduação.

O segundo momento acontece quinzenalmente, e se configura na reunião de docentes orientadores e preceptores, além de estudantes de graduação e pós-graduação, para desenvolverem, juntos, momentos formativos direcionados a colaborarem na elaboração de trabalhos acadêmicos (relacionados ao PRP), de estudos temáticos e de estudos específicos. Ao longo deste processo, ocorreram ciclos de debates, encontros mensais e seminários de avaliação e de planejamento. Estas reuniões são fundamentais no apoio ao trabalho dos docentes orientadores, que coordenam o subprojeto com vinte e quatro residentes e três preceptores; e ao trabalho do preceptor, que acompanha um grupo de oito alunos.

Nesse processo, a orientação coletiva a trabalhos acadêmicos remete, de certa forma, à atividade de iniciação ao PRP, que consistiu em tirar dúvidas dos bolsistas acerca de atividades de fluxo contínuo do programa: a produção do diagnóstico e a imersão na escola-campo, com planejamento, execução e avaliação das atividades e relatórios parciais e finais. Nesse caso, se esclareceu o que significa o diagnóstico e qual a sua importância para uma prática reflexiva e transformadora da realidade. Também outros pontos foram esclarecidos, como a colaboração que os professores poderiam dar quando do envio de trabalhos para encontros científicos ou similares que necessitassem de uma revisão para se verificar a sua consistência teórico-metodológica, as formas de apresentação escrita e/ou oral, as normas de referências bibliográficas ou outras demandas dos graduandos e/ou dos preceptores no ato da produção científica.

A atividade de orientação coletiva aos estudos temáticos tem sido fundamental, pois tem dinamizado a prática com a leitura e o estudo de temáticas que estão no mundo da escola. Esta atividade consiste na reunião de grupos de estudos para a discussão de um texto em comum. Neste caso, os grupos foram previamente formados, e possuíam um horário

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

fixo periódico para se encontrar. Os textos poderiam ser escolhidos por membros do grupo e repassados para todos em postagens no aplicativo *Google Drive*, sempre versando sobre a temática norteadora do semestre ou do ano letivo vigente na escola-campo. Esses estudos deveriam garantir a inserção de todos os residentes do PRP, considerados os horários disponibilizados pelos estudantes para esta atividade. O objetivo foi o de que todos entrassem em contato com leituras sobre eixos temáticos e fossem capacitados à discussão sobre temas que perpassassem o mundo da escola-campo. A missão dos estudantes da pós-graduação foi a de se prepararem para serem mediadores dos estudos. Os grupos de estudo poderiam se reunir na sala do PRP, e os estudantes deveriam ter acesso ao texto antecipadamente para participarem da discussão. A sugestão dada pela coordenação do PRP foi que cada grupo de estudo incluísse a participação de um estudante da pós-graduação.

Outro momento importante desenvolvido no Tempo Universidade foi a orientação individual e/ou coletiva. Esta ação se destina a orientar o estudante de graduação no Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL). Na elaboração do TCL, todo estudante de graduação da UFC possui um orientador que, por resolução desta instituição, deve ser um professor da própria universidade (ainda que possa ter um coorientador externo). Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Geografia tem suas especificidades com relação à definição do TCL. Na Licenciatura em Geografia da UFC, os estudantes podem optar por apresentar uma monografia, um artigo científico ou um memorial. Esta apresentação também pode se dar em formato individual ou coletivo.

No TCL, é função do professor orientador sugerir temas e procedimentos metodológicos que possam vir a contribuir no trabalho final apresentado pelos estudantes. Cabe ao estudante de pós-graduação do PRP, em parceria com o professor orientador, o acompanhamento dos estudantes nos diferentes tempos pedagógicos (Tempo Universidade e Tempo Escola-Campo). Os estudantes de pós-graduação têm sido grandes parceiros no diálogo e na orientação dos estudantes do PRP, e estão compondo as bancas de avaliação dos trabalhos de conclusão de curso dos residentes.

Entre outras atividades demandadas no programa, vale lembrar que o PRP Subprojeto Geografia, por dinâmica própria, está sempre se renovando e criando formas de ação e de capacitação de seus estudantes. As demandas podem surgir nas reuniões gerais ou mesmo nas escolas-campo. Um exemplo que já se configura como realidade foi a oficina de audiovisual realizada pelos próprios residentes, na qual se discutiram conceitos e tipos de fotografia e a utilização do *smartphone* para a produção audiovisual no ensino de Geografia. Nesse trabalho, a participação de estudantes da pós-graduação, em parceria com os docentes

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

orientadores, se estabeleceu na elaboração de novos projetos para o PRP, como o projeto de produção de vídeos nas escolas-campo. O objetivo do projeto é difundir para os demais alunos da Licenciatura em Geografia, uma seleção de práticas e experiências pedagógicas que vêm sendo realizadas nos três núcleos do subprojeto.

Tempo Escola-Campo (T.E.C.)

O Tempo Escola-Campo é o estágio de vivência propriamente dito. É o momento de conhecimento, estranhamento e do confronto com a realidade. Tempo de sentir/entender os espaços-tempos da vida na escola e de construir os momentos pedagógicos, descritos como "organizadores utilizados para garantir uma prática sistemática do diálogo" (PERNAMBUCO, 1993, p. 33).

O Tempo Escola-Campo acontece nas escolas-campo em que o PRP atua:

- Escola de Ensino Fundamental e Médio José Valdo Ribeiro Ramos (EEFM Valdo Ramos), localizada no bairro Carlito Pamplona – Fortaleza/CE;
- Escola Municipal de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho (EMTI Joaquim Francisco), localizada no bairro Presidente Kenedy – Fortaleza/CE;
- Escola de Educação Profissional Professor Antônio Valmir da Silva (EEP Antônio Valmir), localizada no Centro do município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza/CE.

Inicialmente, os estudantes de graduação constituíram um estudo da realidade, em que se buscou localizar, mapear e caracterizar a escola no contexto da cidade de Fortaleza e/ou da sua região metropolitana e, ainda, identificar e caracterizar o perfil dos jovens e dos principais sujeitos envolvidos em seu processo de formação.

De maneira geral, os estudos revelaram escolas localizadas em bairros com altos índices de vulnerabilidade social, algo que interfere diretamente no seu funcionamento. O público-alvo dessas escolas são crianças (de 10 a 12 anos) e jovens (de 13 a 25 anos), filhos de mães solteiras e criados por famílias de trabalhadores do comércio local (de pequenas confecções ou vendedores autônomos), geralmente, em situação de emprego informal. São famílias moradoras de bairro periféricos, nas cidades de Fortaleza e de Caucaia, que encontram na escola um caminho para a ascensão social dos seus filhos. Uma das grandes demandas desses jovens está relacionada à mobilidade espacial na cidade, ao tempo de deslocamento entre a casa de moradia e os espaços e/ou espetáculos culturais presentes em Fortaleza, que, muitas vezes, ultrapassa uma hora em trajeto de ônibus, daí a solicitação por mais transportes públicos advinda desses jovens.

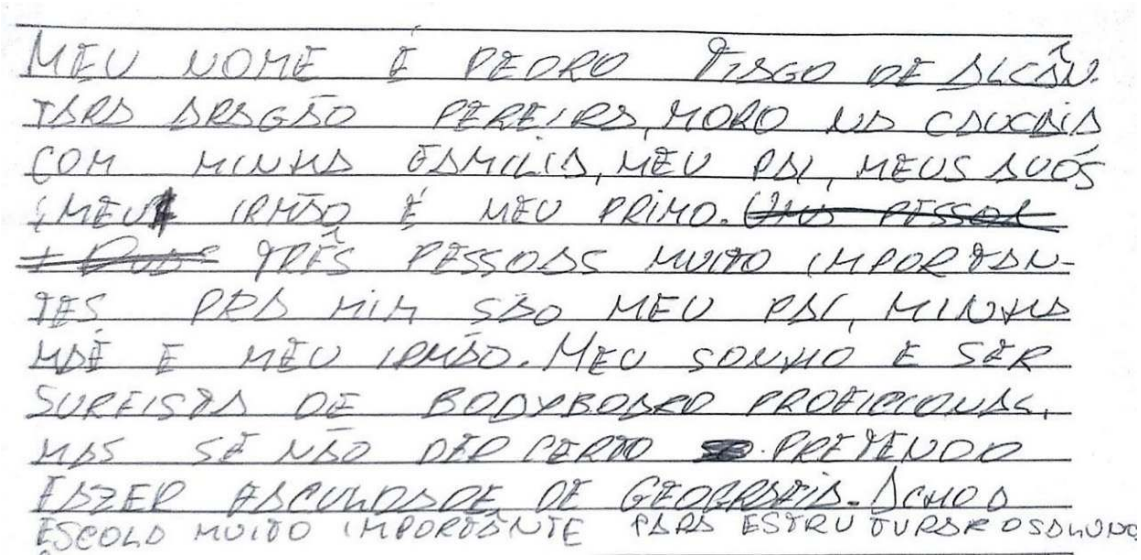
Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Além das informações obtidas via questionários e entrevistas deste estudo, também pudemos adquirir informações por intermédio de um conselho de classe realizado em cada escolas, com a participação dos professores, da gestão e dos líderes de sala. Ali os problemas nas turmas — desempenho nas aulas, comportamento e desenvolvimento didáticos — puderam ser discutidos para a obtenção de mudanças e de soluções posteriores.

Numa atividade sobre as histórias pessoais e os sonhos de vida (Figura 2), os residentes tiveram mais aproximação com os estudantes que puderam expor seus sonhos sobre aquilo que eles querem e sobre a importância da escola para a conquista e a realização de seus planos. Esta etapa constituiu um movimento preliminar de composição de diagnóstico fundamental para identificar a participação dos estudantes na discussão, que servia, simultaneamente, como demonstração do foco de interesses estudantis em prol de mudanças para uma melhoria do ensino e aprendizagem.

Com base nesse levantamento inicial, deu-se início ao trabalho de reorganização do conhecimento já disposto, colocando-se novas questões, de estudo e produção do plano de atividades do residente e do estágio de vivência com regência de classe. A regência, composta do tempo do planejamento, da execução de pelo menos uma intervenção específica por residente e da atividade de avaliação da aprendizagem dos alunos, esteve sob a supervisão do preceptor da disciplina e do docente orientador.

Figura 2 – Escola Valdo Ramos: história de vida de estudante.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2018.*

Nesse momento, foi iniciado o protagonismo dos residentes na escola-campo. A segunda fase do projeto começou com a imersão destes residentes na escola, quando as informações coletadas por eles são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades necessárias para dar conta das questões apresentadas e de proposições que permitam o aprofundamento de uma discussão política e de um debate teórico e metodológico sobre a realidade no diálogo com a geografia escolar. A companhia dos preceptores, dos estudantes de pós-graduação e dos docentes orientadores alimentou a curiosidade, a criatividade e o aprendizado dos residentes, que não pouparam esforços para trabalhar a organização do conhecimento, com ousadia e diálogo. Nesse processo, nossa orientação teve como princípio assumirmos uma postura de entendimento de que os educandos e os preceptores possuíam um saber construído no cotidiano, assim, as atividades foram sendo produzidas no diálogo com a diversidade de linguagens e sujeitos presentes na escola.

De acordo com Candau e Lelis (1999), a teoria deve estar atrelada a uma prática real daqueles a quem se dirige, para que seja tomada a consciência da prática ou, pelo menos, se alcance a consciência de sentimentos que animam a prática transformadora da docência. Para Pernambuco (1993), esse é também o momento de constituição da síntese ou da aplicação do conhecimento, quando as falas se juntam no sentido de explorar as perspectivas criadas com instrumentos e exercícios apreendidos e para a ampliação de horizontes previamente estabelecidos. No trabalho com os educandos, aprendemos que a teoria só faz sentido se tiver ligação com a realidade vivida pelos sujeitos do processo. As Figuras 3 e 4, a seguir, revelam o que têm sido os tempos de imersão nas escolas-campo.

O conteúdo sobre a geopolítica teve por base os livros didáticos adotados pela professora – de Sene e Moreira (2012) e Magnoli (2012) – e um conjunto de notícias jornalísticas da British Broadcasting Corporation (BBC NEWS) sobre acontecimentos que influenciaram a geopolítica mundial, desde o ataque terrorista ao World Trade Center, nos Estados Unidos, em 2001, até a crise política e econômica na Venezuela atual. Após a exposição do conteúdo, os alunos se reuniram em grupo para construir questões sobre os temas abordados. Em seguida, o debate foi ampliado na roda de conversa (Figura 4), com questionamentos e esclarecimentos, e culminou com a socialização e a exposição dos grupos.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Figuras 3 e 4 – EEEP Professor Antônio Valmir da Silva: prática de imersão com aprofundamento da temática.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2019.*

Na escola Joaquim Francisco, a leitura do livro *O Quinze*, de Raquel de Queiroz (1993), trouxe a possibilidade de uma discussão sobre o sertão para além da leitura fragmentada presente nos livros didáticos (Figuras 5 e 6), pois, tradicionalmente, os livros apresentam o sertão cearense como sub-região do Nordeste com características próprias: clima semiárido, rios intermitentes, solos desgastados e vegetação da caatinga. A relação da geografia com a literatura, sempre lembrada por Pontuschka et al. (2007), já estava presente no trabalho interdisciplinar dessa escola. A novidade foi a inserção da leitura da realidade e de suas contradições contemplada sob o olhar da família camponesa como parte de uma comunidade que, como muitas outras, vivem a falta de terra para plantar, a falta de trabalho e de renda ou mesmo a falta de políticas públicas para se manterem no campo, e que, mesmo assim, estão ali na luta por uma vida digna.

Figuras 5 e 6 – ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho: prática de imersão com a geografia e a literatura.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2019.*

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

O conceito de lugar foi desenvolvido, na Escola José Valdo, com base no livro didático de Lucci e Branco (2015) e por meio da produção de mapas simples, nas aulas de geografia (Figuras 7 e 8). O lugar como espaço vivido (TUAN, 1980) foi, inicialmente, identificado como sendo o espaço escolar. Com isso, optamos por inserir, em nossas aulas, o estudo dos elementos básicos da cartografia escolar (título, escala e legenda) para, em seguida, trabalharmos a produção de uma carta-base da escola dialogada com os sentimentos experienciados no cotidiano pelos alunos.

A escola, vista como espaço vivido, foi identificada a partir das sensações boas experienciadas na sala de aula, na quadra de esportes, nas salas de vídeo e de informática, na secretaria, no refeitório e na sala dos professores, além do espaço destinado à horta didática. As sensações ruins apareceram somente na biblioteca, por ser considerada um espaço pequeno para a quantidade de alunos que a visitam, estando, quase sempre, repleta.

A escolha por iniciar com uma planta-base da escola e o mapeamento das sensações presentes nos ambientes que a compõem se deu pelo fato de os educandos passarem a maior parte do dia na escola, e, assim, desenvolverem experiências e sensações próprias neste que se denomina de lugar, na geografia humanística e cultural.

Figuras 7 e 8 – EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos: prática de imersão com produção de mapas simples.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2019.*

Como resultado desses momentos pedagógicos, organizamos uma concepção de base de conhecimento para o ensino pautada no diálogo entre estudantes e professores, experientes e inexperientes, no reconhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos e no reconhecimento de que a prática docente não é fixa ou definitiva (SHULMAN, 2014). Nesse processo, estamos redescobrindo educadores e educandos com gosto pelos estudos,

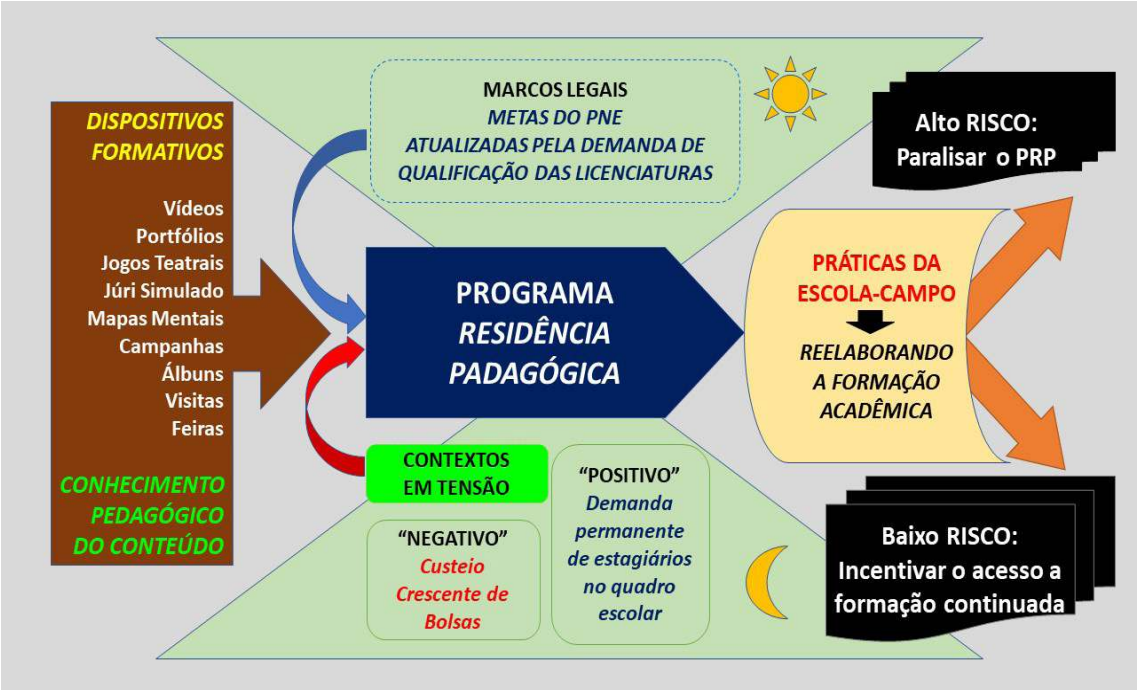
Revista da Anpege ISSN 1679-768X

comprometidos com a produção de conhecimentos fundamentais para a sua prática social no mundo contemporâneo e com a socialização da aprendizagem para além das salas de aula.

Esses têm sido os dispositivos formativos (BITTENCOURT, 2013) com os quais se pretende fazer a transposição de experiências do PRP, especialmente no semestre seguinte, quando um conjunto de atividades de retorno acadêmico, no Tempo Universitário (T.U.), estará disponível para ampliar a ressonância dos trabalhos junto aos estudantes da Licenciatura em Geografia, sejam eles dos estágios supervisionados convencionais, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-Geografia) ou de ingressantes dos primeiros semestres deste curso. A perspectiva de se buscar mitigar os riscos e potencializar outros possíveis caminhos para o PRP é o que essa experiência nos indica, e que tentamos sintetizar, no mapeamento de conceitos apresentado pela Figura 9, a seguir.

De certa forma, ainda que o trajeto não esteja completo – e possa ser submetido a outras contingências relativamente difíceis de ser contornadas –, este trabalho pode servir de referência comparativa com um número significativo de projetos desenvolvidos no Ceará e no Nordeste (especialmente). Até porque, conforme o esquema síntese demonstra, a possibilidade de extinção do PRP permanece alta, até pelas incongruências dos marcos legais que o criaram.

Figura 9 – Esquema síntese do PRP na experiência da Geografia da UFC.



Fonte: *Elaboração dos autores (2019).*

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

O esquema (Figura 9) traz uma síntese deste artigo. No centro, o PRP como resultado de políticas públicas de qualificação da formação docente das licenciaturas, mas também como uma política que tem gerado tensões na relação universidade/escola básica. De um lado, estamos diante de um governo que não garante a continuidade do financiamento da qualificação dos licenciandos, e, do outro, vislumbramos a importância do estagiário no quadro da escola básica.

À esquerda, podemos perceber que a base do conhecimento pedagógico do conteúdo tem sido dinamizada pelos conhecimentos específicos e pedagógicos em conjunto com dispositivos formativos e procedimentos metodológicos fundamentais nos processos das aprendizagens propostas. À direita, fica evidente que as práticas vivenciadas no estágio do Programa de Residência Pedagógica, nas escolas-campo, têm reelaborado o nosso currículo e, portanto, as nossas formações acadêmica e profissional. Um processo contínuo com alto risco de extinção devido a não continuidade de financiamento, mas com baixo risco de ineficiência, já que o diálogo de professores da escola básica com a universidade, e vice-versa, está posto, sobretudo, no acesso à formação continuada.

Considerações finais

O PRP não é algo efetivamente novo. Mas podemos afirmar que o experimento desse programa tem trazido inovações sobre o pensar a formação e a qualificação de professores em serviço e de estudantes de graduação e de pós-graduação. Em princípio, porque experimentos são demonstrações ousadas de uma radical busca pelo aperfeiçoamento daquilo que temos compreendido como *licenciaturas significativas*. Mas, particularmente, na Geografia, a inovação recompõe os vínculos empíricos da pesquisa escolar, com a permanente elaboração do conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 2014).

O trabalho proposto, na relação escola básica e universidade, vai-se ampliando e aperfeiçoando por intermédio da prática cotidiana. Isto vem mostrando uma grande diferença no modo como o residente e o estagiário desenvolvem sua imersão na escola. A relação espaço/tempo dos residentes (dezoito meses) é completamente distinta da dos licenciandos dos estágios curriculares supervisionados, que, muitas vezes, se dão em quatro meses, quando calculado o seu efetivo tempo de vivência escolar. Os tempos do PRP têm favorecido o trabalho de ação-reflexão-ação na prática docente desenvolvida com sujeitos comprometidos com uma escola dinâmica e moderna em linguagens e leituras da realidade.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Na avaliação parcial, ficou claro que, no início das atividades, os residentes tiveram dificuldades para entender o que seria desenvolvido na escola e medo de possíveis rejeições por parte dos alunos. A própria linguagem utilizada nas aulas foi algo que precisou ser trabalhado para podermos ganhar espaço na escola. Optamos por ir (re)construindo as atividades no cotidiano, respeitando a dinâmica da escola, dos educandos e dos professores. Assim, todas as atividades foram refeitas no grupo, apresentadas e novamente modificadas, se preciso fosse, juntamente com os professores. A insegurança e a confusão inerentes ao início das atividades foram dando lugar à iniciativa, ao conhecimento, à autonomia e à autoconfiança. A opção por essa forma de trabalho tem se estabelecido em virtude da liberdade, do compromisso e do respeito aos educandos, educadores e pesquisadores com o trabalho desenvolvido no programa.

A experiência desenvolvida tem nos desafiado a produzir, juntamente com os educandos, no mundo da escola, artefatos (dispositivos) para melhor qualificar o ensino de geografia. Este encaminhamento permite e exige, simultaneamente, um repensar sobre nossas práticas e linguagens docentes. Somente assim se equaciona a qualificação de um processo que, embora tenha origem nas demandas iniciais da academia, encontra eco e efetividade (especialmente, geoeducativa) quando é fortalecido pelo protagonismo da escola básica, tornando, acima de tudo, uma regra o fato de ser fundamental o trabalho coletivo desenvolvido nessa trajetória.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Geografia da Universidade Federal do Ceará. Edital 06 de 01 de março de 2018. Processo nº. 23038.001459/2018-36.

Referências

1. BITENCOURT, J. **Princípios teóricos e metodológicos na formação docente:** algumas contribuições. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação* – EDUCERE 2013, p. 11753- 11768. PUC/PR – Curitiba 23-26/09/2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10366_5712.pdf. Acesso em 15 de jul. de 2019.
2. BRASIL/MEC. DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. **Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024.** Linha de base (2015). Disponível em http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em 2 de jul. de 2019.
3. CANDAU, V. M; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999, p. 56-72.
4. LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. **Geografia homem & espaço.** São Paulo: Saraiva, 2015.
5. MAGNOLI, D. **Geografia para o ensino médio**: Volume único. 2ª ed., São Paulo: Atual, 2012.
6. MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf Acesso em 14 de jul. de 2019.
7. OLIVEIRA, A. M. **Universidade, escola camponesa e convivência com o semiárido.** In: *Revista Geonordeste*, v. 1, p. 65-75, 2016.
8. OLIVEIRA, C. D. M. de. **Sentidos da geografia escolar.** 1ª ed., Fortaleza: EDUFC/Expressão Gráfica, 2009.
9. PERNAMBUCO, M. M. **Quando a troca se estabelece.** In: PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pp. 19-36.
10. PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, I. P.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.
11. QUEIROZ, Raquel. **O quinze.** São Paulo: Siciliano, 1993.
12. SENE, E.; MOREIRA, J. C. **Geografia geral e do Brasil:** espaço geográfico e globalização. Volume 2, São Paulo: Scipione, 2012.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

13. SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. In: *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. Disponível em http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297 Acesso em 15 de jul. de 2019.

14. SILVA, J. L. B. da. **Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP e o ensino de geografia na formação inicial de professores para a educação infantil.** In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. de. (orgs.). *Ensino de geografia, produção do espaço e processos formativos.* Rio de Janeiro: Editora Consequência/ FAPERJ, 2018, pp. 83-106.

15. SILVA, K. A. P. C. P.; CRUZ, S. P. **A Residência Pedagógica na formação de professores:** história, hegemonia e resistências. In: *Momento: Diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em https://periodicos.furg.br/momento/article/download/8062/5352. Acesso em 14 de jul. 2019

16. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

17. TUAN, Y. **Topofilia.** São Paulo: Difel, 1980.

Submissão: 07/2019
Aceite: 11/2019

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

DOI 105418/RA2019.1528.0006

PROPOSTAS CURRICULARES NACIONAIS PARA GEOGRAFIA E O RISCO DA ALTERIDADE

NATIONAL CURRICULAR PROPOSALS FOR GEOGRAPHY AND THE RISK OF OTHERNESS

PROPUESTAS CURRICULARES NACIONALES PARA GEOGRAFÍA Y EL RIESGO DE ALTERIDAD

Hugo Heleno Camilo Costa
Professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Campus Araguaia. Pesquisador Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo

Em uma inscrição no debate sobre as políticas de currículo para geografia, no Brasil, organizo este artigo em um cenário interpretativo pós-estrutural de enfoque desconstrucionista. Na primeira seção, desenvolvo a perspectiva de currículo a partir da qual interpreto a política. Para pensar o currículo como uma construção textual discursiva, marcada na relação com a alteridade, articulo contribuições teóricas de Derrida e Laclau, assim como os estudos curriculares de Lopes e Macedo. Na seção seguinte, abordo diferentes documentos curriculares oficiais, focalizando sentidos de controle da alteridade, por meio da afirmação de uma visão de ciência, do que é o contexto, do que é ser sujeito e pensamento a partir da geografia. Concluo este artigo chamando a atenção sobre como diferentes propostas reiteram a decisão por um conjunto de pressupostos a partir dos quais a experiência por vir da escola é interpretada como algo a ser combatido.

Palavras-chave: políticas de currículo, educação em geografia no Brasil, teoria do discurso, desconstrução, educação básica.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Abstract

In an inscription in the debate on policies of curriculum for Geography in Brazil, I organize this article in a post-structural interpretive scenario of deconstructionist approach. In the first section, I develop the curriculum perspective from which I interpret politics. To think of the curriculum as a textual construction discursive, marked in the relation with otherness, I articulate theoretical contributions of Derrida and Laclau, as well as the curricular studies of Lopes and Macedo. In the next section, I discuss different official curricular documents focusing on the senses of control of otherness, through the affirmation of a vision of science, of what is the context, of what it is to be subject and thought from Geography. I conclude this article by drawing attention to how different national proposals reiterate the decision by a set of assumptions from which the experience to come in the school is interpreted as something to be blocked.

Keywords: curriculum policy, geography education in Brazil, discourse theory, deconstruction, basic education.

Resumen

En una inscripción en el debate sobre políticas curriculares para geografia en Brasil, organizo este artículo en un escenario interpretativo postestructural de enfoque deconstruccionista. En la primera sección desarrollo la perspectiva curricular desde la cual interpreto política. Para pensar el currículo como una construcción textual discursiva, marcada en la relación con la alteridad, articulo las aportaciones teóricas de Derrida y Laclau, así como los estudios curriculares de Lopes y Macedo. En la siguiente sección, discuto los diferentes documentos curriculares oficiales que se centran en los sentidos del control de la alteridad, a través de la afirmación de una visión de la ciencia, de cuál es el contexto, de qué se trata ser sujeto y pensamiento desde la geografía. Concluyo este artículo llamando la atención sobre cómo las diferentes propuestas reiteran la decisión por un conjunto de supuestos a partir de los cuales la experiencia por venir en la escuela se interpreta como algo que debe combatirse.

Palabras clave: políticas curriculares, educación en geografia en Brasil, teoría del discurso, deconstrucción, educación básica.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Introdução

Como inscrição no debate das políticas de currículo para geografia, este artigo[1] focaliza, particularmente, expectativas universalistas de proposição curricular, de afirmação de cursos para a alteridade a partir de propriedades de conhecimentos, da afirmação de pressupostos contextuais genéricos e de busca pela antecipação da decisão daquilo que supomos ocorrer na experiência curricular (formas de identificação com e no mundo, vida/cotidiano escolar, sentidos de conhecimento).

Em diálogo com aportes pós-estruturalistas e pós-fundacionistas, busco questionar o apelo teleológico que marca diferentes momentos da política curricular para Geografia na Educação Básica. Nesse sentido, recorro a oportunidades constituídas pelo pensamento desconstrucionista de Jacques Derrida, bem como pelas contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau. Penso tais contribuições em suas relações possíveis com o campo do currículo, no qual pauto a discussão com estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). A opção por estes registros teóricos se justifica em um movimento de busca pela instabilização de pressupostos e/ou matizes essencialistas que marcam um horizonte curricular.

Dessa forma, nomes como conhecimento, sujeito, sociedade e contexto, entre outros caros ao debate curricular, ganham projeção diferenciada, quando deixam de ser lidos como significantes estáveis em termos de sentidos e passam à condição de nomes em torno dos quais se constitui a disputa por sua significação, pela significação do mundo.

Com Lopes e Macedo (2011), penso o currículo como texto em contínuo processo de inscrição, de produção de sentidos, de tradução na relação com a alteridade (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013). A esta discussão incluo a perspectiva derridiana de textualização (DERRIDA, 2001), no sentido de referir a um texto mais amplo, como forma de pensar diferentes envolvimentos, distintos momentos, que cooperam uma textualização constante, de origem não rastreável e horizontes precários. Para Derrida (2001), tais intervenções ou inscrições diriam respeito a toda forma de decisão política marcada pela interpretação, pela busca por responder àquilo que é suposto como questionamento/interpelação da alteridade (DERRIDA, 2006).[2]

[1] Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto "Sentidos de conhecimento nas políticas de currículo: a geografia e a Base Nacional Comum Curricular", que conta com o financiamento da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

[2] A perspectiva que Derrida (2006) insere com a ideia de alteridade, no que projeta como toda outra alteridade ou como "todo outro que é todo outro" (tout autre est tout autre), seria de ordem do imponderável, do imprevisto, uma significação de estranhamento, que provocaria a subjetivação que, por sua vez, precipitaria ou desdobraria em resposta ao que é considerado um questionamento indecifrável, mas ao qual não se pode furtar do outro. Assim, a alteridade não é portadora de propriedade, não é um sujeito ou identificação, não pode ser par binário, mas o estranhamento causado na tradução e na interação, a manifestação da différance na menção ao próprio.

O currículo, por esta via, pode ser interpretado como um texto mais amplo de afirmações na relação com a alteridade estranha/desconhecida, mas ao qual não se pode furtar em responder, em buscar. Trata-se de uma oportunidade de pensar nossos envolvimentos, este texto, como sempre articulados a dinâmicas pró-hegemônicas na relação com aquilo que, simultaneamente, cogitamos como questionamento e supomos poder responder quando mencionamos o que quer que seja como agenda.

Com essas perspectivas, abordo a política curricular com foco voltado a momentos de uma política mais ampla, de um texto mais amplo, em que estariam tramadas diferentes e, possivelmente, antagônicas leituras de educação geográfica, de geografia, de currículo e, portanto, de todos aqueles termos em relação aos quais julgamos poder operar na defesa do que temos por proposta ao outro. Para pensar tais momentos da política, chamo a atenção para distintos documentos curriculares oficiais. Entendo estes momentos como articulados em um cenário mais amplo, que perfaz formas de identificação do campo. Penso-os como decisões políticas articuladas a uma lógica de negação da escola, da experiência, do cotidiano insondável dos processos de identificação, de construção de leituras de mundo na relação com o que se constitui, contingencialmente, como desafio, como questionamento, como busca por responder à vida.

Não me refiro a um binarismo "proposta curricular-alteridade", mas à possibilidade de pensar os documentos como momentos provisórios de significação do outro como algo a ser bloqueado, por ser estranho e/ou desconhecido. Tais propostas, como momentos de identificação em resposta à alteridade, remarcariam uma dinâmica de busca por neutralização dos efeitos do estranhamento, como traduções, raciocínios, leituras ou sentidos que escapam ao previsto/calculado.

Destaco, em concordância com Derrida (1991), que não suponho ser possível qualquer potência de saturação da experiência contextual, seja da escola ou de qualquer outro espaço que possamos entender como educativo. Isto não nega a importância de constituirmos críticas a leituras antidemocráticas que possam (se) constituir (em) diferentes momentos da política. Pondero ser interessante a visão de que um *logos* de controle, como política curricular, opera um movimento constante de denegação dos acontecimentos no/do que é outro/alter contexto (COSTA, LOPES, 2018). Penso esta lógica como passível a ser interpretada em diferentes momentos do texto mais amplo da política curricular a que me volto.

Por considerar ser uma leitura de mundo afeita ao que Derrida (1991; 2001) pensa como "logocentrismo ocidental", objeto em relação ao que também se mobiliza o pensamento deste autor, não julgo ser produtiva a tentativa de localização de uma gênese ou de culpabilização

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

desta ou daquela visão de mundo. Considero diferentes textos como emblemáticos ou sintomáticos de um pensamento genérico a esta lógica de controle. Daí a importância de, mesmo envolvidos com esse *logos*, buscarmos um movimento centrífugo ou marginal ao pensamento denegatório ocidental, mesmo tendo em conta ser impossível uma neutralização de suas implicações sobre formas de pensar.

Busco, em textos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999), as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), destacar como produções lidas como oficiais pautam uma visão de currículo universalista (por meio do acionamento de termos como "conhecimento", "ciência", "contexto" e "sujeito", por exemplo). Entendendo-os como uma textualização curricular para a educação básica, não diferencio argumentos presentes em propostas para os níveis fundamental e médio, por compreender os sentidos postos em circulação, também por meio dos referidos documentos, como produzindo efeitos para além dos níveis de ensino.

A partir desses elementos, organizo este artigo de modo que a seção inicial estará dedicada à discussão de currículo, na qual posiciono a perspectiva com que interpreto a política. Na segunda seção, destaco como diferentes documentos curriculares timbrados como oficiais delineiam uma leitura de controle da alteridade, por meio da projeção do que é o contexto, do que deve ser nele e de quais são suas finalidades. Neste momento, viso a chamar a atenção para o quanto, apesar das diferenças, as propostas incidem na afirmação de um conjunto de pressupostos a partir dos quais a experiência por vir da escola pode ser interpretada como algo a ser combatido.

Para pensar o currículo como texto

Para Lopes e Macedo (2011), o debate curricular pós-estrutural extrapola o questionamento sobre o que "é" (conhecimento, aprendiz, estudante, disciplina escolar) para a investigação de como os sentidos, produzidos discursivamente, se intersectam na articulação política e constroem determinada ideia de mundo, de fundamento, de centro, de significação para uma sociedade ou comunidade. O currículo não seria objeto da realidade; é uma construção constante; decorre das substituições, traduções e iterações diferenciais produzidas pelas tradições curriculares, que também são construções com pretensões de produzir efeito de verdade.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Nesse cenário, a hegemonia (LACLAU, 2011) favorece a interpretação de que o fato de um discurso sobre o currículo ser aceito como uma tradição, como uma verdade, em dado momento, não é uma possibilidade dada a qualquer afirmação; tradições, formas de pensar o currículo só o são quando hegemonizadas no campo. Operar com vistas a tais tradições curriculares não consiste em assumi-las como produtoras da verdade do currículo. A retomada dos pressupostos de verdade, dos pontos de partida pretendidos como basilares, deve se impregnar de uma atitude desconstrucionista voltada a questionar especificamente os processos de imposição e de sustentação de tais tradições (LOPES, 2008; 2012a; 2012b; 2013; LOPES, MACEDO, 2011; MACEDO, 2006; 2012; 2013; 2014).

Pensado como prática discursiva e, portanto, como prática de poder, o currículo, de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade curricular com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e de limitação. Como aspiração por ser estrutura, o processo de significação e de estabilização de tudo o que dizemos que é currículo não encontra seu fim. A repetição da (des)estruturalidade do currículo consiste na disseminação (DERRIDA, 2001) contínua e, assim, na produção de significados que, mesmo visando a apoiar determinado discursos, suplementam-nos, fazendo-os outros.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que essa noção de (produção do) currículo retira potência de leituras curriculares preocupadas em distinguir uma dimensão prescrita, formal, vivida ou oculta. O currículo, proposto como prática discursiva, abre mão de qualificações, pois, como texto-em-processo, influencia diferencialmente o leitor que o (re)cria, sendo recriado neste mesmo movimento. Esta leitura curricular se constitui como convite permanente à revisão dos discursos que produzem sentidos no campo. O currículo como mundo em desconstrução nos impele à necessidade de que elementos caros a esta discussão – como a política, a disciplina, o conhecimento e a subjetividade – sejam pensados por vias articuladas a essa possibilidade interpretativa.

Pensar o currículo como remetido a uma permanente contextualização radical, como mobilizado por suplementações criativas de uma história ou tradição, impõe a urgência de tentativas de construção de um (des)centro reconhecível. Em concordância com esta leitura, recorro à discussão do currículo como espaço-tempo de fronteira, apresentada por Macedo (2006), e aos argumentos sobre a qualidade na escola pública, de Lopes (2012b), por meio dos quais se pode pensar a produção curricular como negociação de sentidos diferenciais implicados nas disputas pela hegemonia do saber e ser curricular.

Segundo Macedo (2006; 2012), grande parte das discussões curriculares, no Brasil, opera com a concepção de currículo como mecanismo de transmissão de conhecimentos

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

externos à escola, como seleção de uma cultura legítima. Essa autora defende, assim como pontua Lopes (2012b), nesse sentido, que, tanto em perspectivas tradicionais como críticas e pós-críticas, a cultura tende a ser pensada como conteúdo de ensino. Acrescenta também que, em diferentes momentos do pensamento curricular, a cultura tem sido vista como um *repertório de sentidos partilhados* (MACEDO, 2006, p. 101).

Para essa autora, as alternativas que buscaram romper essa leitura cultural, mobilizadas também por autores como Goodson, Whitty e Young, passaram a defender maior centralidade das dinâmicas cotidianas, como já mencionado, e a pensar a produção da cultura como algo que se desdobra pela atividade de professores e estudantes. Estas concepções, como destaca Lopes (2012b), delineiam um grupo de tradições do campo em que se instala uma bipolarização, conjecturada como prescrição/teoria/proposta/formal, por um lado, e como prática/em ação/cotidiano/dinâmico, por outro.

Para Lopes (2012b), com as críticas ao currículo instrumental, ganhou vulto, no campo, o investimento em perspectivas que ponderam o currículo como seleção de uma cultura mais ampla. Essa autora considera que tais formulações não impedem que sejam configuradas abordagens instrumentais, incluindo-se as possibilidades de serem articuladas a visões críticas.

Tais tradições são ponderadas por Macedo (2006) como criticáveis, pois, embora tenham contribuído para a dilatação de prismas por meio dos quais se passou a conceber o currículo, esta ampliação se caracteriza pela sobreposição de perspectivas que não se articulam. Para Macedo (2006), apesar de ser perceptível o deslocamento das discussões na direção de uma dimensão vivida do currículo, não se observa mudança no tocante à ideia de currículo como prescrição (MACEDO, 2006), o que reitera a recorrência de leituras binárias no campo.

Para Macedo (2006), o cenário nacional seria pautado por uma tendência em pensar o currículo como pré-ativo, como proposição, como receita, bem como pela ideia de que o currículo é produzido cotidianamente. São tendências que, para a referida autora, reiteram a tensão entre as visões crítico-reprodutivistas, estadocêntricas, da prescrição, e a perspectiva de emancipação e resistência, de valorização do trabalho de professores e estudantes como formas subversivas, do cotidiano, com sua habilidade para subverter, por resistência e/ou negligência, ao que vem de cima, em uma alusão à ideia de que as propostas são feitas em instância superior à escola e, em seguida, são impostas de cima para baixo (MACEDO, 2006).

Não seria suficiente, segundo Macedo (2006), enfatizar o currículo como prática para que se possa compreendê-lo como um espaço-tempo de produção cultural, como processo alheio a etapas ou a contextos prefixados/concebidos, como dinâmico e produzido mediante relações hegemônicas provisórias. Uma compreensão curricular, nesse sentido, incide em pensar o currículo como uma leitura que erradique a distinção entre as dimensões formal e vivida, entre um dentro/fora, entre um currículo proposto e outro implementado. Nessa discussão, Macedo (2006) defende que o currículo seja lido como um *espaço-tempo de fronteira*.

O currículo, para essa autora, é dinamizado por práticas discriminatórias, nas quais a diferença é produzida, como a tensão contínua que marca a negociação de posições ambivalentes que, na simultaneidade de seus movimentos, operam controle e resistência (MACEDO, 2006). Para ela, o currículo deve ser visto como cultura, mas devemos cuidar para que não se remeta a uma visão cultural de coleção ou acumulação de conteúdos: é como espaço-tempo de enunciação, de produção de sentidos (MACEDO, 2006), uma condição a que todos, como pleitos, estamos submetidos e na qual impureza e hibridismo negociam com o diferir.

A ideia de espaço-tempo de fronteira cultural, defendida por Macedo (2006), consiste em uma leitura curricular produtiva para operar a interação cultural, mas fora de um registro de hierarquização entre as culturas. Essa autora localiza a ideia de impureza como condição para a não estratificação entre os elementos. Desse modo, não havendo uma cultura original que busque saturar o outro, só restam movimentos de disputa por hegemonia, por uma ou outra perspectiva, por demanda, por ideia. Sem o estancamento de um início ou fim, Macedo (2006) propõe desconfiar dos marcadores das distintas possibilidades de tentativas de representação.

A ideia de Macedo (2006) sobre o caráter fronteiriço da produção cultural é potente para a reflexão quanto ao compromisso com o abandono dos binarismos que caracterizam o pensamento curricular e, portanto, como discutiremos mais a diante, o campo da educação geográfica. A fronteira não seria, na perspectiva dessa autora, um espaço-tempo de chegada de diferentes identidades preconcebidas em outros momentos, originárias da/na anterioridade. Implica em pensar que a produção identitária produz a fronteira e é produzida nela, pois a fronteira é condição para interação e negociação.

Não sendo tomada pela via da objetividade, a realidade é pensada nos termos de uma construção discursiva, com verdades contextuais e provisórias que são incessantemente ressignificadas. Perspectivas como conhecimento, cultura e sujeito, como discursos, também não possuem verdades ou propriedades fundamentais capazes de afirmá-las em

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

sua transcendentalidade (LOPES, MACEDO, 2011). O currículo, por essa via, é apreendido como prática discursiva, como prática de poder envolvida na hegemonização de formas de autorização e exclusão do que pode ser dito ou tratado.

Apesar de defender o caráter contextual e efêmero das afirmações curriculares, como produção fronteiriça/cultural, o currículo é motivado como sistema de significação e tentativa de representações. Trata-se, nesse caso, de conceber o currículo como espaço de negociações contínuas. Tais negociações não alcançam jamais uma realização ou plenitude: o currículo se constitui e seria a negociação produtiva da cultura (LOPES, MACEDO, 2011). Nesse movimento, toda verdade contextual curricular, toda ontologia curricular passam pela afirmação do que são o sujeito, a cultura, o conhecimento e a política, mas vivem sua dispersão nas afirmações, nas concordâncias que, ainda que visem a reiterar uma propriedade curricular, traem-na.

Pensar o currículo como produção cultural não deve levar a crer que se torna menos violento do que noutras interpretações, mas abre a possibilidade de assumir toda asserção como já sendo violência no mundo, na relação com a diferença, possibilitando a heterogeneidade baseada em ideias como as de Derrida (1991), Laclau (1990) e Mouffe (1996), para quem não há verdade transcendental capaz de assegurar uma lógica imune aos diferentes contextos. Nesse sentido, a feição negociada do currículo como cultura enfatiza que, embora a tentativa de fechamento e fixação do e no currículo seja uma constante, também lhe são caros o hibridismo e a ambivalência. A assunção destes aspectos questiona a impureza das afirmações e a impossibilidade de um cerceamento na significação do currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), independente do quão precisos e limitantes possam ser os intentos denegatórios sobre o currículo, a diferença sempre irrompe (DERRIDA, 1991). Cabe adiantar que a ideia de diferença, pensada junto à desconstrução derridiana, não consiste em uma forma de subversão ou contra-hegemonia de uma narrativa ou sujeito. É um movimento que, como um átimo de significação (inconsciente sobre devires, decisão), adultera o nome, o acordo, na menção, na reiteração ou na retomada para avalizar ou denunciar, complementar subtraindo algo.

Concordo com as mencionadas autoras ao pensarem que não há culturas marginais, mas distintos sentidos que compõem uma perspectiva de centro do discurso curricular, estabilizando e instabilizando momentos. Para Lopes e Macedo (2011), isso ou aquilo a que podemos (tentamos) qualificar como "tal" cultura não se sustenta para acusações ou defesas em termos discursivos. Assumir uma leitura como esta remeteria à concepção de que a fronteira curricular é um espaço-tempo para onde cada cultura é levada para ser,

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

como propriedade (e eventual mercadoria), negociada ou partilhada em seus sentidos. Não havendo propriedades, só há interpretação e suposição frente ao que se quer combater na política curricular, em um aqui-e-agora que precisa ser decidido (DERRIDA, 2010).

Frente à instabilização de verdades culturais acabadas, em guetos ou classes, é abalada também a expectativa de uma enunciação prevista para determinado sujeito. Sendo impossível o acesso à identidade, resta operar com processos de identificação e de subjetivação contextuais, definições precárias de um "eu" devedor à resposta dada na precariedade da política em dada ocasião. Estes argumentos reinserem a leitura subjetiva como construção discursiva fora de um registro realista e/ou concreto, preconcebido.

Se, em um viés pós-estrutural, toda afirmação é lançada em uma estrutura descentrada, não há possibilidade de controle sobre o que fica e o que sai, sobre quem é ou não legítimo, no currículo. Não há terreno fixo, mas suposições de fixidez e de apoio naquilo que se pode constituir como história, como encadeamento, relação, motivação. Todo um movimento de constituição rasurada e provisória de discursos, sobre o que quer que seja, vive sua identificação/subjetivação na decisão. E tal decisão é tomada em um cenário em que, não havendo propriedade/consciência de um sujeito prévio, decidir é um movimento de negação de uma diferença lida como ameaçadora, um inimigo.

Tal cenário decorre, segundo Lopes (2013), das nuanças pós-modernas, pós-estruturais e pós-coloniais, que realçam o esmaecimento das certezas, das utopias e dos horizontes totalizantes capazes de equalizar todas as demandas. Para essa autora, as visões estariam marcadas pelo caráter fragmentado, precário e contingente dos pleitos e identificações. A volatilidade e o dinamismo, mobilizados pela expressão de demandas particulares, fazem com que projetos societários mais amplos sejam substituídos continuamente. Tais projetos passam a ser concebidos como falíveis, ao passo que um senso de humanidade coesa e consciente é criticado em sua capacidade de conter a solução para todos, de ser padrão e horizonte.

Ao lançar o plano com base no qual pensa seus envolvimentos teóricos, a preocupação de Lopes (2013) não é apresentar o que o mundo se tornou, na atualidade. Essa autora propõe refletirmos sobre o modo como, contemporaneamente, criticamos o presente e buscamos definir o futuro em função das projeções nostálgicas que fazemos de um passado que pode(ria) ter existido. Com esse senso, ela propõe a crítica ao etapismo que tende a caracterizar as leituras sobre a sociedade e a produção teórica.

Para Lopes (2013), certa linearidade na leitura de diferentes perspectivas (tais como a moderna, a pós-moderna, a estrutural e a pós-estrutural – assumindo as "pós" como estágio evolutivo) implica a suposição de uma capacidade do devir teórico de estabilizar. Lopes

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

(2013) argumenta que o hibridismo de tendências teóricas é uma perspectiva interpretativa importante, haja vista o político ser dinamizado do mesmo modo. O hibridismo se sustenta como alternativa potente em um cenário em que só há ficção de estabilidade (da subjetividade, do social, da cultura, da política) e de convivência com a imprecisão do ambivalente.

Em diálogo com Derrida, Lopes (2013) introduz a pretensão de *estruturalidade da estrutura* como construção discursiva que visa a conter a dispersão diferencial, como em um movimento de falência ante a impossibilidade de conter o suplemento que excede a todo entendimento transparente, que certo "eu" poderia tentar usar para operar nessa (nunca) mesma estrutura. Este é um movimento de reconhecer que a pretensão de estrutura (social, econômica, política, cognitiva) não pode se sustentar em si mesma, pois, para se definir, precisaria definir o que lhe é exterior (o que levaria a assumir como não sendo totalidade, mas resposta).

A esse respeito, o argumento ganha mais profundidade quando questionada a impossibilidade de posição/oposição plena e consciente à estrutura. Tal impossibilidade, como interposição a determinados motes do pensamento crítico-estrutural (como nos trabalhos de cunho crítico-reprodutivista e de emancipação e resistência (LOPES, MACEDO, 2011), por exemplo, acena para a ideia de que só há interpretação, iteração e tradução, não sendo possível a referência a um sistema em sua propriedade, em sua verdade.

A contingência a que se refere Lopes (2013) leva os projetos de transformação social e de formação de sujeitos, nos termos da reflexão curricular, a serem questionados, na medida em que não são tomados como conscientes e/ou plenos de si, mas cindidos e instáveis. Com estes argumentos, a autora contesta os projetos de futuro das articulações políticas fixados *a priori*. Nesse sentido, baseada em Laclau (1990; 2011), essa autora destaca que os termos *sujeito*, *conhecimento* e *sociedade*, por exemplo, são também disputados em sua significação. Isto implica em assumir a suspensão do pressuposto de falar sobre as mesmas coisas em um debate, pois não há identidade plena ou identificação dada antes da luta política.

Com base nessa concepção de que a política é uma ocasião de conflito, de identificação, de subjetivação e de construção negociada de projetos (ou de intervenção contínua naquilo que se entende por projeto), é possível assinalar um afastamento da adjetivação niilista dada aos autores "pós". Para Lopes (2013), diferentemente de uma perspectiva que invista na dispersão e no delírio, soa mais promissor, no que toca a leituras pós-fundacionais e pós-estruturais, focalizar a hiperpolitização.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Com base em Derrida e Mouffe, Lopes (2013) argumenta que a hiperpolitização oportuniza a leitura de que os envolvimentos políticos, em uma luta sem bases racionais ou lógicas predefinidas, admitem o conflito e o movimento da decisão. Nesse caso, a decisão não pode ser pensada como atuação orientada, mas como exercício de poder que nos constitui como sujeitos na política. Toda opção, toda decisão, portanto, são intervenções sem garantias sobre seus desdobramentos. A decisão consistiria em produzir, hoje, efeitos imprevistos sobre a significação do currículo, da geografia, sobre o próprio futuro, como na perspectiva de por vir abordada por Derrida (2002), para que o defina como dependendo da desconstrução marcada na "re-afirmação" da invenção para além de um saber ou programa.

A esse respeito, quando relaciona democracia e representação nas políticas de currículo, Lopes (2012a) apropria, da teoria do discurso de Laclau, a leitura de representação, a fim de focalizar como necessária a tensão entre representante e representado. Nesse sentido, acena para a democracia como não podendo ser pensada sem a noção de representação, ao mesmo tempo em que a conjectura no âmbito de uma contingência radical.

De forma mais direta, no campo da educação, interessa questionar a possibilidade de compreensão dos interesses de professores e estudantes nas políticas, já que não podem ter suas identificações definidas antes/fora da própria política. Assim, Lopes (2012a) pondera que, se os sentidos não são fixos, mesmo aqueles tendencialmente associados à democracia (como emancipação e justiça social), não é possível afirmá-los como democráticos. Com isso, importa tensionar a discussão sobre se seria possível uma apreensão concreta do significado de tais nomes. Para Lopes (2012a), os envolvimentos políticos, a filiação partidária e a atuação em movimentos sociais, por exemplo, também não asseguram a democracia, pois os processos de identificação na política não podem ser fixados previamente, são dados contextualmente.

Concordar com estes termos, pensar a produção curricular a partir destes marcadores possibilita a construção de lentes atentas às afirmações com que lidamos no envolvimento curricular. Ajuda também a conceber a leitura de que nossos investimentos, decisões e proposições estão sempre relacionadas ao desconhecido por vir democrático, para o qual provoca Derrida (2003). Nesse sentido, a democracia e nossa militância em sua direção não dizem respeito a atuar com uma propriedade democrática plena, mas a uma relação de horizonte furtivo, por meio do qual a democracia nunca estará presente: será promessa, motivo à reflexão constante sobre nosso aqui e agora curricular.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Com esses aportes, passo a focalizar momentos do pensamento curricular, de uma contemporaneidade de uma política de currículo, com vistas a pensar os termos hegemonizados no cenário em que se inserem nossas preocupações e expectativas na relação com a alteridade, que bem podemos chamar por estudante, conhecimento, sujeito, sociedade, por vir.

Propostas curriculares como moção pelo outro

Nesta seção, focalizo pressupostos genéricos nos quais pode ser interpretada uma dinâmica de decisão à alteridade, por meio da qual são feitas afirmações sobre as potencialidades da geografia para a escola. Procuro delinear o quanto tais perspectivas, frequentemente a partir de uma leitura de ciência,[3] constituem sentidos de negligência e/ou mesmo de combate às produções escolares cotidianas e aos processos de subjetivação nas relações possíveis com o que chamamos como geografia. Destaco trechos de documentos como os PCN, PCN+, OCN e BNCC, buscando chamar a atenção para uma lógica que, embora não possa ser atribuída a uma consciência a si ou à razão última da política, perfaz movimento político similar quando da relação com aquilo "outro" que afirmamos ser a escola, seus acontecimentos, o cotidiano e a vida dos sujeitos.

Nos PCN (BRASIL, 1999), no trecho específico para geografia, esta disciplina é versada a partir de matizes científicos. Tal perspectiva também é recuperada em documentos como os PCN+, OCN e BNCC (BRASIL, 2002; 2006; 2018). A partida de um referencial cientificista e crítico é marcada, nos PCN, desde a leitura de que a geografia, em uma atualidade, seria pautada por uma moção renovada, como ao assinalar que

> Depois de se ter se tornado uma ciência autônoma no século XIX, a Geografia chega ao final do século XX com interesse renovado. A renovação de seu ensino no Brasil começou na década de 70 e está relacionada com uma crise mais ampla que atingiu todas as ciências desde o pós-guerra.
>
> [...] Nesse processo de redescoberta da Geografia, graves problemas se colocaram: a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações (BRASIL, 1999, p. 29).

[3] Minha atenção, neste ponto, não está em culpar ou reduzir a ciência ao cientificismo, mas faço destaque ao modo como a ideia de ciência é, frequentemente, apropriada, nos documentos oficiais, para condicionar o significado do que pode ser a relação com a geografia na escola. Tal perspectiva pode possuir, entre outros problemas, a visão de que a ciência seria um repertório estável de conteúdos a serem espelhados na escola. A meu ver, isto nega, em um mesmo movimento, as concepções de ciência, de escola e de conhecimento como produções culturais marcadas pelo conflito de diferentes demandas sociais. Se concordarmos com Goodson (1997), podemos entender as disciplinas científica e escolar como construções sociais distintas que, embora possam negociar sentidos sob o nome geografia, possuem dinâmicas, estrutura e, principalmente, finalidades sociais diferenciadas, o que implica conceber que a lógica de uma não pode controlar ou ser transposta a outra.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A predisposição para remeter à ciência ao se falar em educação em geografia é uma hegemonia no campo de propostas curriculares para a educação básica, como discutido por Costa e Pereira (2013) e Costa e Lopes (2016). Nesse sentido, não só uma geografia escolar é interpretada como resultante da ciência, como é dela devedora, em termos de organização e funcionamento. Com isso, os mesmos desafios lidos para a segunda são transpostos para a primeira, como se operassem as mesmas finalidades sociais, tal como discutem Ermani e Straforini (2015), Gonçalves (2011), Goodson (1993; 1997), Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011). Cabe salientar que, embora diferentes entre si, os referidos estudos apoiam a perspectiva de que, ainda que operemos na relação com o mesmo nome "geografia", as construções políticas envolvidas na definição do que poderíamos chamar de uma disciplina científica e outra escolar estariam articuladas a demandas distintas, portanto, não seria produtivo supor lidar com a mesmidade.

Os estudos de Goodson (1993; 1997), em especial, em um registro sociológico crítico, marcam o pensamento curricular ao definir a disciplina escolar como objeto de estudos singular, que opera na relação simbólica com a ciência, mas é uma construção social específica, com gênese, estrutura, funcionamento e, principalmente, finalidades sociais diferentes da disciplina científica. Nos documentos oficiais, conceitos, categorias, leituras de mundo e expectativas, tendem a ser apropriados da ciência como que possuindo valência e/ou poder de transcender a toda forma de experiência na relação com a disciplina.

Esta visão tende a reiterar, ou mesmo pôr em circulação, sentidos de hierarquização quanto às formas de conhecer, restando ao que se produz na escola (ou ao que não é produzido na ciência) condição de inferioridade. Considero emblemáticas a esta discussão afirmações como:

> A denominada "renovação geográfica" permaneceu durante longo tempo nas hostes de alguns grupos acadêmicos e enfrentou as resistências da chamada tendência neoclássica, *atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos professores do Ensino Fundamental e Médio*.
>
> Tal fato é importante para se avaliar as dificuldades que tiveram esses "renovadores" para *atingir o universo escolar* através de debates e publicações, necessários como contribuições da Geografia para *um novo projeto de homem e de sociedade*.
>
> Mesmo crivada de problemas, essa Geografia "crítica" começou a chegar ao alunado da escola básica na década de 80, propondo, resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudístico (BRASIL, 1999, p. 29, grifos meus).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

No trecho acima citado, os eventuais avanços da geografia escolar derivariam do desenvolvimento ou da superação ocorrida na ciência. O empenho renovador da ciência seria fator determinante na construção de uma forma de conhecer em geografia, envolvido em um novo projeto de sociedade. Embora revestida de um apelo crítico, a referida abordagem reafirma sentidos caros a visões instrumentais de currículo (LOPES, MACEDO, 2011) ao pensar a escola como espaço de implementação, de "chegada" e/ou incidência de decisões superiores a ela. Nessa esteira, uma vez resolvido em âmbito científico, à escola caberia viver uma renovação de suas formas de pensar e ser, restando importante definir a organização metodológica para fins de ensino. Nisto estaria marginalizado todo um conjunto de singularidades que constituem experiências de professores e estudantes, envolvidos na interpretação de tudo o que é oportunidade, na escola e fora dela.

Em movimento semelhante, os PCN+ (BRASIL, 2002), constituídos em busca por maior detalhamento e esclarecimento, pontuam a concordância aos PCN (BRASIL, 1999) e acrescentam que é a organização da geografia como ciência o que deve marcar a identidade da disciplina. Tal aspecto é também reiterado quando da argumentação sobre os conceitos estruturantes da geografia, que estariam plasmados na essência da ciência geográfica, como quando é proposto:

> Observemos com atenção os conceitos que são a base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas [...]. Veremos que, ao contrário do que possa parecer *a priori*, os conceitos que compõem o cerne do trabalho na disciplina de Geografia no Ensino Médio não constituem uma relação aleatória de elementos listados ou escolhidos entre outras possibilidades. Na realidade, trata-se de um conjunto de conceitos que se encaixa com nitidez nos objetivos do ensino da disciplina no Ensino Médio e com as próprias características essenciais da Geografia como ciência (BRASIL, 2002, p. 55).

Além de acenar aos conceitos estruturantes da ciência geográfica, esse documento também os esmiúça, delimitando quais deveriam ser as "concepções norteadoras" e os "elementos de aprofundamento", em um propósito de metodologizar. Tal propósito marca uma busca por tentar assegurar não só os conceitos que devem pavimentar o curso da geografia escolar, como o modo como devem ser abordados. Em uma manifesta continuidade com a expectativa dos PCN e PCN+ (BRASIL, 1999; 2002), as OCN (BRASIL, 2006) também recuperam o crivo de uma geografia científica como horizonte para a escola, ao mesmo tempo em que intensificam um movimento de prescrição à escola, por meio de orientações sobre como os docentes "devem" operar com os conceitos, conteúdos e eixos temáticos, como pode ser pensado o projeto político-pedagógico e como devem ser as práticas de avaliação. Pontuam, assim, que a

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação.
>
> A partir dessas premissas, o professor *deverá* proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade. Portanto, para que os objetivos sejam alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e *tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência* que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico.
>
> Os professores *devem*, portanto, refletir e repensar sua prática e vivências em sala de aula, com a mudança e a incorporação de novos temas no cotidiano escolar (BRASIL, 2006, p. 43, grifos meus).

Simultaneamente, as OCN (BRASIL, 2006, p. 53), no que se poderia entender como uma busca por reiterar e aumentar o controle sobre como professores e estudantes devem apropriar os conceitos e constituir articulações em sua relação com estes, apontam, em quadro específico (intitulado "Quadro 2: conceitos estruturantes e articulações"), possibilidade de abordagem aos conceitos:

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Quadro 2: Conceitos estruturantes e articulações *

CONCEITOS	ARTICULAÇÕES**
ESPAÇO E TEMPO	• Principais dimensões materiais da vida humana. • Expressões concretizadas da sociedade. • Condicionam as formas e os processos de apropriação dos territórios. • Expressam-se no cotidiano caracterizando os lugares e definindo e redefinindo as localidades e regiões.
SOCIEDADE	• Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios (ou de espaços específicos) e define as organização do espaço geográfico em suas diferentes manifestações: território, região, lugar, etc. • Os processos sociais redimensionam os fenômenos naturais, o espaço e o tempo.
LUGAR	• Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas. • Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios. • Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.
PAISAGEM	• Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico. Pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar. • Permite a caracterização de espaços regionais e territórios considerando a horizontalidade dos fenômenos.
REGIÃO	• Região se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. • Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.

Nesse sentido, também é apresentada, nesse documento, a ressalva de que se trata de "sugestões de algumas articulações possíveis entre os conceitos. A finalidade é demonstrar que os conceitos não têm limites definidos e deixar o professor com liberdade de utilizar as mais diferentes combinações possíveis" (BRASIL, 2006, p. 54).

Essa discussão ganha contorno interessante ao se pensar que tanto os PCN, como os PCN+ e as OCN (BRASIL, 1999; 2002; 2006), operam uma busca por continuidade e reiteração de uma geografia científica para a escola. Acrescento que, apesar de ambos tomarem uma visão de ciência como ponto de partida à interpretação da produção de conhecimento escolar (ou produzido fora da ciência), os PCN+ e as OCN, sobretudo por acenarem para a continuidade e o aprofundamento dos PCN, performam movimento de avanço em propor/prescrever especificamente o que deve ser ensinado em sala de aula, pautando, inclusive, como docentes e discentes devem ser e ler, como em sua condição de agentes de implementação de tais propostas.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A BNCC (BRASIL, 2018), também em um registro de que o critério de interpretação do conhecimento geográfico escolar é a ciência, pondera que, para que os propósitos da geografia sejam alcançados,

> [...] é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (BRASIL, 2018, p. 361).

Em movimento similar ao dos PCN, PCN+ e OCN (BRASIL, 1999; 2002; 2006), a BNCC (BRASIL, 2018) focaliza uma "metodologização" da proposta com vistas a assegurar seu funcionamento. A afirmação desse documento passa pelo pressuposto de que haveria algo danoso, a ser superado, naquilo que escapa ao definido na proposta: o contexto imediato da vida e da experiência, o cotidiano. Para isso, projeta como restritivas as formas não prescritas (aquilo que ocorreria para além do previsto na proposta), lançando-as a uma condição de exceção, de limitadoras ou excludentes. Por oposição, uma interpretação possível sobre essa afirmação seria a de que somente o que é defendido, por meio de dada visão geográfica (aquela apropriada no documento) e de relação específica com ela, daria condições de constituir determinada visão ampla, inclusiva, não restritiva de mundo; hábil em ultrapassar uma dimensão descritiva de significação da vida.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta "unidades temáticas", por meio das quais seria encaminhada uma progressão de habilidades. O propósito de tal organização estaria relacionado à construção de um "raciocínio geográfico" que, alinhado à expectativa de um pensamento científico, teria também expressão no trecho desse documento em que se defende que

> Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o *raciocínio geográfico*. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. O *raciocínio geográfico*, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2018, p. 359).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

E ainda se define que

> Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o *raciocínio geográfico* para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 360).

Importa destacar que aquilo para o que acena a formação de um raciocínio espacial (a possibilidade de compreensão da realidade, a interpretação do mundo em constante transformação e o exercício da cidadania) está condicionado à apropriação de uma trama teórica, conceitual e de leituras de mundo – e, portanto, de formas de ser docente/discente, de viver dada realidade, de ser/estar/constituir a sociedade e de produzir o espaço – anteriores e/ou apartadas da escola. Cumpre pontuar que este movimento desenha um horizonte em que é pressuposta uma forma de ser e de pensar por intermédio de uma geografia específica, que abre mão de qualquer outra forma de leitura de mundo, inclusive daquelas circulantes na escola, no cotidiano dos estudantes. Trata-se da negação de leituras de mundo e de produção social do espaço que se desdobra na escola e em outros momentos da vida social e da experiência, também via interpretação (MASSEY, 2006; 2008; VITTE, 2012). Desse modo, é projetada uma maneira de conhecer genérica a um sujeito e a uma realidade genéricos, que não podem dizer respeito ou precisam superar, tal como defendido pela BNCC, um suposto cotidiano descritivo, imediato e de significação limitada do mundo.

A dimensão vivida no espaço, na experiência cotidiana, passa a ser interpretada como algo a ser reprimido, por ser lida como danosa na construção do raciocínio espacial. Uma questão que pode ser inserida, nesse sentido, é: como construir ou desenvolver o raciocínio espacial sem considerar as diferentes formas de interagir e raciocinar o/no espaço? Soa como um movimento de combate à escola, à vida construída na escola pelos praticantes escolares, considerar que as diferentes formas de saber sobre o espaço, produzidas nos desafios cotidianos (dentro e fora da escola), não dizem respeito à construção de um raciocínio espacial na aula de geografia. Minha atenção a este movimento de bloqueio ao diálogo e à negociação na escola está apoiada na suposição de que raciocinar o espaço prescinde das formas imediatas de leitura de significação do mundo, de interação. Isto não é supor que tudo vale ou deve ser celebrado, em termos de interpretação, mas é considerar que, inclusive, formas preconceituosas de se pensar o espaço (que também circulam na experiência educativa) podem contribuir, quando criticadas, na produção de raciocínios.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

No texto introdutório da BNCC para a área de ciências humanas, é preconizado o acolhimento da diferença ao se relacionar noções gerais, como ao se assinalar que

> A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de *tempo e espaço*, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2018, p. 355).

Pondero que a defesa de um desenvolvimento cognitivo e contextual pauta a expectativa de se definir o que é admissível como significação na escola, o que é pensar e construir significados contextualmente. A organização para a qual chamo a atenção constitui, por meio da articulação de distintos sentidos de escola marcados em um contexto de controle, formas de restrição à diferença, ao diferir. Aqui, refiro-me à perspectiva de diferença pensada por Derrida (1991; 2006), como movimento furtivo de relação com a alteridade outra, inapreensível, instável em termos de significação, e, portanto, algo que não se pode contabilizar em uma lógica de precisão e/ou de transparência.

De forma exemplar, penso que a ideia de "acolhimento da diferença", destacada acima, ajuda a construir perspectiva sobre a articulação em que se constituem tais momentos de uma textualização política mais ampla. No cenário em que se instalam nossas conversações sobre políticas de currículo e de educação em geografia, supor poder "acolher" a diferença possibilita tê-la como propriedade, como fixidez, em uma leitura em que ela seria apreensível. Assim, estáveis como verdades no mundo seriam a sala de aula, os trabalhos e os investimentos de professores e estudantes na escola e fora dela. Uma vez definido o que é conhecer, em geografia, e como isto deve ocorrer, as produções contextuais estariam expostas ao crivo de um significado específico, a partir do qual se poderia julgar o que é sentido de vida, de sociedade, de relação, de conhecimento sobre o mundo; o que é ser crítico, ético e/ou propositivo ou, para usar os termos da BNCC (BRASIL, 2018), o que é raciocinar geograficamente. Fora de tais termos, nada se produz, ou o que é feito é repreensível/desprezível, pois não deriva da afirmação/restrição sobre o que é raciocinar.

Esta visão possibilitaria compreender, em um sentido mesmo de carregar a essência, tudo aquilo que escapa ao cálculo de um *logos* controlador que marca os documentos. Dito de outra maneira: uma vez circunscritas e, desde uma intenção da proposta, já significadas a cognição e a contextualização adequadas aos desafios da vida (por vir), o que estaria de fora, em termos de manifestação e de visão de mundo, poderia ser acolhido ou incluído à proposta, deixando, portanto, de ser diferença. Tal compreensão daria consistência a

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

uma leitura de favorecimento de "inclusão" da diferença na lógica da proposta, e, assim, considero plausível interpretar esta dinâmica como busca por neutralizar a diferença (ou o que é suposto como tal), que causa estranhamento ou impõe risco, justamente por não poder ser controlada.

Penso que a busca por aplacar a diferença, a contingência, a produção que escapa ao *logos* que visa a fundamentar diferentes visões de currículo ao outro, de outro contexto, detona a decisão por afirmar o que é a ciência geográfica, o que deve ser a geografia que acontece na escola, o que deve e como deve ser considerado determinado repertório de conceitos, conteúdos, categorias e métodos àqueles e àquelas que chamamos de estudantes das escolas. Considerar esta perspectiva é conceber, em uma possível contemporaneidade, que nada é produzido nas escolas ou que o que se produz é algo a ser repreendido/combatido.

Em relação a esse mote de precaução à escola, interessa destacar, na ideia de contextualização, presente em diferentes propostas, tais como os PCN, PCN+, OCN e BNCC (BRASIL, 1999; 2002; 2006; 2018), o senso de que, para além da proposição do que deve ser ensinados para se alcançar os horizontes definidos *a priori* da escola, é decidido o que deve ser o contexto da escola, sua verdade, em suas propriedades, os acontecimentos esperados. Em um possível foco de ampliação do controle pela via cotidiana, antes da escola, das articulações e conexões a serem produzidas, é projetado o que deve ser. Na mesma decisão pela afirmação do que é o contexto e de como se deve agir e pensar nele, estão delineadas, por oposição, as formas estranhas de pensar e ser em determinado contexto.

Tal lógica afirma, negativamente, cenas inaugurais de processos de escolarização, de conhecimento, de atuação no contexto, de inclusão e subjetivação no mundo que, por sua vez, contrastam com as assimetrias circulantes na vida da escola. A este *timing* inaugurista também é cabível questionar se docentes e estudantes não poderiam (acabar por) fazer outras coisas na relação com o nome geografia na escola e para além dela. Nesse sentido, e ainda atento à expressão "assimetria", penso ser possível interpretar que tais decisões políticas, nos documentos, marcam a luta por uma simetria ou um consenso que não se encontram, nem mesmo no âmbito da própria articulação que lhes dá corpo, como, por exemplo, ao projetarem ser possível uma preparação plena de determinado sujeito, por meio de habilidades, para a solução de problemas e desafios de uma vida desconhecida, em um mundo afirmado no próprio documento como em constante transformação.

Penso tratar-se de uma aspiração por projetar soluções e problemas para um sujeito concebido antes da luta política, abstrato, cuja capacidade de resolver seria obtida quando da apropriação do que é proposto como via para a superação dos desafios da vida, em um

contexto cotidiano previsto, modelar. Na vizinhança destes marcadores, está a expectativa de uma capacidade-padrão de se resolver cogitados problemas a partir de suposto raciocínio constituído por determinada visão de ciência, como ao se pontuar que aprender geografia "estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC" (BRASIL, 2018, p. 361).

Passa a ser constituído um cenário de responsabilização de professores e estudantes pelo sucesso das propostas, haja vista a leitura de que o que é prescrito pelo documento, se implementado/cumprido, seria capaz de resolver os problemas virtuais cogitados. Logo, o fracasso frente a determinado desafio é de responsabilidade dos agentes envolvidos na "operacionalização" do documento. Neste caso, ao mesmo tempo em que é dado por significado o que "deve" ser "contexto" e "cognição" escolar, para resolver problemas, os desafios (estes não previsíveis) ficam sob a responsabilidade da escola para serem dissolvidos. Não obstante, depende da solução de tais problemas/desafios a construção de competências esperadas pelo *self* (isto que diz "eu" na política) que dinamiza a proposta.

Penso que uma equação possível seria conceber que, para a escola, é visada a transferência de sentidos de ser e fazer para se lidar com demandas que são imponderáveis e assimétricas à própria ideia de proposição. Destaco estes sentidos em trechos da BNCC, como aquele em que se defende que a apropriação dos termos do documento leva à responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive (BRASIL, 2018, p. 356). Com isso, se projeta um cenário em que a prescrição para a escola é constituída por crivos que, como tenho discutido, neste artigo, acenam para a denegação da vida escolar e constituem critérios de restrição sobre as formas de pensar e ser, ao mesmo tempo em que transferem para a escola a responsabilidade de constituir respostas aos desafios e de alcançar as metas. Nesta interpretação, na transferência dos limites da proposta para a escola, a ela caberia dissolver aquilo mesmo que é de ordem do não saber: a diferença, a alteridade, remarcadas nas diferentes e contingentes formas de ler e precipitar no/o mundo, na antecipação dos desafios com os quais lidarão os sujeitos.

Argumento que, apesar de afirmada a importância do professor e da autonomia nos referidos documentos, a intenção de se definir os conceitos e as formas como devem ser pensados e utilizados assinalam um tom "profilático", ao suporem haver um risco de apropriação "outra" de todo um conjunto de proposições. Discussões como a de competências, habilidades e eixos temáticos, presentes nos documentos, também constituem formas de circunscrever diferentes possibilidades de que docentes de geografia e estudantes possam viver outros

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

caminhos intelectuais autônomos em geografia na escola. Estas perspectivas põem em questão que esses documentos, se não interpretados de maneira precisa pelo sujeito, não poderiam funcionar ou trairiam determinada visão de conhecimento. Portanto, pode ser acionada a interpretação de que a escola precisa ser controlada. Tal leitura encontra ressonância no argumento de Macedo (2017), que pontua que as propostas de currículo nacional visam a combater ou a reprimir o cotidiano escolar e as formas de produção de conhecimento que não estejam previamente cogitadas, como se a escola portasse algo de pernicioso.

Para essa autora, a lógica que marca a hegemonização da BNCC, como meio de consecução ou de afirmação de qualidade para a educação, é sustentada na negação da "imprevisibilidade do chão da escola" (MACEDO, 2017, p. 511). Nessa direção, movimentos de grupos minoritários, reivindicações de locais, movimentos de resistência e construções outras na relação com a geografia, tal como também defendido por Straforini (2018), estariam projetados ao conjunto do que precisa ser bloqueado para que uma visão de qualidade de educação encontre sua plenitude, também na projeção de um sujeito abstrato a ser constituído.

Com essas ponderações, encaminho minhas considerações finais tendo em mente o questionamento sobre a produtividade de propostas universalistas para a escola. Não me refiro somente àquelas feitas por supostas instituições, com timbre governamental ou adjetivadas como "nacionais". Mas questiono, sobretudo, a ideia de que alguma leitura de mundo, em proposta constituída *a priori* da experiência, da vida, dos processos de subjetivação na relação com a geografia na escola (e para além dela), seja capaz de solucionar, ajudar, autonomizar e/ou mesmo emancipar dado sujeito. Embora importe assinalar que toda visão universal é uma leitura particular hegemonizada, isto não neutraliza a potência da crítica contínua à expectativa de decidir pelo outro, que não se encontra (DERRIDA, 1991). Dito de outro modo, apesar de toda proposta repousar sobre dada intenção – e importa o questionamento aos sentidos nela articulados –, a relação com a alteridade será sempre de estranhamento, de tradução e de produção de novos sentidos.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Considerações finais

Ao longo deste artigo, busquei questionar sentidos de uma lógica de controle que penso remarcar o pensamento curricular, a política de currículo. Para isso, lancei mão de oportunidades interpretativas inseridas por contribuições de diferentes pensadores e estudos vinculados a um investimento desconstrucionista sobre as decisões políticas. A partir das contribuições de Laclau e Derrida, bem como pelas incorporações que Lopes e Macedo fazem do pensamento de tais autores aos estudos curriculares, busquei constituir uma organização teórico-estratégica por meio da qual julgo ser interessante pensar as dinâmicas envolvidas na produção de políticas de currículo para a educação básica, com foco especial na disciplina geografia.

Entre os principais argumentos defendidos, estão as afirmações do currículo como produção cultural e como articulação contínua de demandas sociais, que constituem uma textualização curricular mais ampla que segue sob incessante processo de interpretação e de luta por hegemonia. Ler a produção curricular por esta via oportuniza tomar toda forma de proposição, de envolvimento e de decisão contextual como produção de sentidos nas políticas. Isto ajuda a indagar leituras que possam pressupor a escola como espaço de recebimento de diretividades a serem efetivadas ou implementadas, e também questiona visões como a de que a escola seria um espaço de luta contra-hegemônica, portadora de uma consciência a si ou de uma transparência plena de dada verdade.

Conceber a produção de sentidos no que chamamos de escola – um contexto de interações e de produção contínua – diz respeito à impossibilidade de supor ser compreensível, por qualquer razão ou lógica calculista, uma verdade plena do que produzem professores e estudantes. Isto passa pelo entendimento de que, contextualmente, uma verdade produzida, contingente e precariamente, em momentos imprevistos, não poderá ser de "propriedade" de dado conhecimento. Também possibilita cogitar que tais contextos sempre trairão a intenção do transcendental, para além de concordarem com o que interagem.

Assumir tais afirmações pode ajudar na defesa ao que cogitamos como escola de educação básica, não limitando suas potencialidades a muros ou a sujeitos encarnados concebidos desde já. Esta interpretação tende a auxiliar na projeção de uma potência democrática por vir, ao acenar para o que é disseminado contextualmente como imprevisível em termos de desdobramentos, de produção de novos sentidos na política curricular e, portanto, das oportunidades que todo envolvimento com o nome geografia pode ocasionar. Assim, em crítica aos binarismos que podem cercar e cercear o debate curricular, tais como

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

teoria-prática, política-escola, proposta-implementação, emancipação-alienação, interessa focar em uma potência diferencial, na construção imponderável e irreprimível de leituras de mundo, desde uma experiência de estranhamento, de negociação com a alteridade.

No entanto, pontuo que operar por esses cursos interpretativos não nos deve impedir de, mesmo reconhecendo a impossibilidade de qualquer projeto saturar a experiência na escola, tensionar sentidos de controle, de exclusão e de limitação do que se diz poder ser e conhecer contextualmente. Assim, não negligencio a possibilidade de sentidos antidemocráticos hegemonizarem provisoriamente articulações que possam inibir a negociação, constranger formas de expressão, influenciar agendas.

Com essa motivação, focalizei diferentes documentos curriculares oficiais, justamente por entendê-los como hábeis em também produzir sentidos de padronização, de homogeneização e de limitação do que pode ser geografia, o conhecimento em geografia e suas finalidades, quem o possui, o que se deve ser e para quê.

Destaquei a perspectiva cientificista que marca diferentes momentos da política de currículo para geografia, dando relevo a pressupostos como o de que dada visão de ciência seria uma fonte à produção escolar, à inovação ou à renovação do que seria dinamizado contextualmente. Argumentei que tal leitura assinala um horizonte em que o conhecimento só poderia advir de um contexto de produção superior à própria escola. A escola, nesta visão, poderia ser tomada como contexto previsto no qual incidiriam determinações, decisões e/ou propriedades validadas, projetos a serem efetivados.

A partir desses marcadores, chamei a atenção para a ideia de que a produção de determinada condição crítica, na escola, só seria possível desde que importada e/ou apropriada de momento político externo. Nesse bojo, argumento sobre o pressuposto de que a escola não possuiria projeto algum, portanto, cabendo-lhe receber um projeto de "sujeito" e de "sociedade" para que passe a ter finalidade. Disso, entre algumas deduções possíveis, estão a marginalização do que é feito nas escolas e, simultaneamente, a leitura da produção científica como estável em termos de verdade, deixando suposto um senso também frágil de ciência que, uma vez possuidora de leituras de mundo finais/acabadas, cederia à escola um projeto.

Desde uma argumentação crítica, pondero o acionamento de significantes como autonomia, raciocínio geográfico, cidadania, emancipação, consciência, crítica, em muito afirmados em uma agenda crítico-social, como articulados em visões de currículo que acenam para expectativas instrumentais. Nesse sentido, interessa remarcar tal movimento nas buscas por afirmar, para a escola, decisões políticas, propostas, que "devem" ser acatadas e implementadas.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Também julgo importante inquirir se seria possível constituir formas críticas de raciocínio geográfico por meio de uma significação *a priori* do que é crítica, do que é ser crítico. Na mesma linha, pergunto: considerar ser possível um projeto de autonomia que não compreenda o sujeito não significaria usurpar a possibilidade de determinada construção autônoma? Uma construção autônoma, se possível, deveria vir carregada de uma prerrogativa de envolvimento e de decisão do que se diz ser o sujeito. Antecipar, por exemplo, a significação do que é autonomia, crítica ou raciocínio pode, ao contrário, implicar em um movimento de bloqueio à consecução de tais condições.

Com essa revisitação à edificação de momentos de uma política curricular mais ampla, penso também ser possível conjecturar que, para além de propaladas prerrogativas de se transferir para a escola todo um conjunto de significados de melhoria, as articulações provisórias em que se constituem as propostas discutidas acenam para uma oposição ou decisão por impedimento ao que chamamos por escola, por potencial democrático, por construção crítica e, portanto, por autonomia.

Não suponho ser viável operarmos sem qualquer proposição ao outro, mas questiono a produtividade e/ou as oportunidades democráticas que currículos nacionais possam trazer, principalmente, como é o caso da BNCC, quando constituídos sem a interlocução com a escola e a pesquisa (COSTA, FLOREZ, STRIBEL, 2019). De um ponto de vista propositivo, sem ter em conta uma visão de acabamento ou operar com ideia de soluções plenas, argumento em defesa da valorização da produção de currículos locais, no que constituiria abertura a propostas com maior plasticidade em termos de produção cultural e envolvimento. Outra proposta curricular com a qual já lidamos é a formação de professores. Tradições curriculares, de ensino de geografia, que delineiam o processo inicial de formação, bem como os processos contínuos de identificação docente no cotidiano (LOPES, BORGES, 2015), são vias pelas quais podemos afirmar a potencialidade de, nas comunidades escolares, docentes, gestores e discentes pensarem caminhos a partir de suas demandas, desafios e horizontes.

Também com essas oportunidades, julgo ser possível disputar a universalização de leituras mais afeitas a uma democracia por vir, no sentido de não operarmos horizontes fixos para todos. Com inspiração desconstrucionista, importa conceber o constante processo de revisitação ao que defendemos, de tudo o que chamamos de projeto, de motivações, de investimento ao outro. Meu convite, aqui, está em nos beneficiarmos de uma possibilidade de investimento em política de amizade (DERRIDA, 1997), não no sentido ciceroniano narcisista de buscar-se no outro (ou defender-se para o outro) negando-o, mas de conceber a negociação incessante com a singularidade como caminho para uma democracia *porvir*.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Referências

1. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999, 394p.
2. _____. **PCNs+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002, 144 p.
3. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
4. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.
5. COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita V. **Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo:** o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. In: *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 1, p. 293-318, 2013.
6. _____.; LOPES, Alice Casimiro. **A geografia na política de currículo:** quando a integração reafirma a disciplina. In: *Pró-Posições* (UNICAMP. *Online*), v. 27, p. 179-195, 2016.
7. _____.; _____. **A contextualização do conhecimento no ensino médio:** tentativas de controle do outro. In: *Educação & Sociedade*, v. 1, p. 1-20, 2018.
8. _____.; FLOREZ, Phelipe; STRIBEL, Guilherme P. **Teoria curricular e a geografia:** convites à reflexão sobre a BNCC. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, p. 86-108, 2019.
9. DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia.** Campinas: Papirus, 1991.
10. _____. **Politics of Friendship.** London; New York: Verso, 1997.
11. _____. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
12. _____. **Fichus.** Paris: Galilée, 2002.
13. _____. **Filosofia em tempo de terror.** Diálogos com Habermas e Derrida. BORRADORI, Giovanna (org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
14. ERMANI, Giovanna; STRAFORINI, Rafael. **Dois documentos curriculares de geografia distintos:** possibilidades de análise a partir de suas permanências e mudanças. In: *Interface* (Porto Nacional), v. 10, p. 8-21, 2015.
15. GONÇALVES, Amanda Regina. **A geografia escolar como campo de investigação:** história da disciplina e cultura escolar. In: *Biblio 3w* (Barcelona), v. XVI, p. 1-20, 2011.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

16. GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change.** Londres: The Falmer Press, 1993.

17. _____. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

18. LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

19. LOPES, Alice Casimiro. **Por que somos tão disciplinares?** In: *ETD – Educação Temática Digital*, v. 1, p. 201-212, 2008.

20. _____. **Democracia nas políticas de currículo.** In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas, impresso), v. 42, p. 700-715, 2012a.

21. _____. **A qualidade da escola pública:** uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (orgs.). *A qualidade da escola pública.* Belo Horizonte: Mazza, v. 1, p. 15-29, 2012b.

22. _____. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** In: *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.

23. _____.; CUNHA, Érika V. R.; COSTA, H. H. C. **Da recontextualização à tradução:** investigando políticas de currículo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 392-410, 2013.

24. _____.; BORGES, Veronica. **Formação docente, um projeto impossível.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, sept. 2015.

25. _____.; MACEDO, Elizabeth F. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

26. MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006.

27. _____. **Currículo e conhecimento:** aproximações entre educação e ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 42(3), p. 716-737, 2012.

28. _____. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares.** In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 436-450, 2013.

29. _____. **Sobre el sujeto educado:** políticas curriculares instauradoras de sentidos. In: *Debates y Combates*, v. 4, p. 32-43, 2014.

30. _____. **Mas a escola não tem que ensinar?:** Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p. 539-554, 2017.

31. MASSEY, Doreen. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil Editora, 2008.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

32. _____. **Filosofia e política da espacialidade:** algumas considerações. In: *Geographia*, ano 6, n. 12, Niterói, UFF, 2004, pp.7-23.

33. MOUFFE, Chantal. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1996.

34. STRAFORINI, Rafael. **O ensino de geografia como prática espacial de significação.** In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, aug. 2018.

35. VITTE, Antonio. **Da transvalorização dos conceitos a uma nova proposta de geossistema para a abordagem de uma natureza híbrida.** In: *Revista GeoNorte*, v. 4, p. 1-21, 2012.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Submissão: 07/2019
Aceite: 12/2019

DOI 105418/RA2019.1528.0007

OS USOS SOCIAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

THE SOCIAL USES OF GEOGRAPHY TEACHING IN BRAZIL

LOS USOS SOCIALES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN BRASIL

Roberto Marques
Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ).
E-mail: robertogeofe@ufrj.br

Resumo

Este artigo pretende identificar algumas questões que foram colocadas para interseção geografia-educação, a partir dos processos de elaboração e implementação das recentes políticas de educação. Isso porque esses processos produzem tensões na zona de contato entre geografia e educação, em especial na vertente nomeada *ensino de geografia*. Para desenvolver a discussão, foram mobilizados os estudos de Pierre Bourdieu, especialmente o conceito de *campo*. Posteriormente, foi feito um esforço de caracterização e sistematização das abordagens que vêm sendo apresentadas, na interseção do campo da geografia com o campo da educação, em especial o que se entende por *ensino de geografia*. Com base nas contribuições de Bourdieu e na caracterização da vertente do *ensino de geografia*, o texto aponta movimentos e contradições desta e dos seus agentes nas relações com campos além da educação e da geografia, em especial o econômico e o político, no jogo das disputas e movimentos de consolidação e direcionamentos dentro dos campos e subcampos da geografia e da educação. Por fim, e com base nas discussões aqui trazidas, são apresentadas algumas perspectivas sobre os rumos e possibilidades de ação para o chamado *ensino de geografia*.

Palavras-Chave: Políticas educacionais, Ensino de geografia, Docência.

Abstract

This article aims to identify some issues that have been asked to intersect geography-education, from the processes of elaboration and implementation of recent education policies. This is because these processes produce tensions in the zone of contact between geography and education, especially in the so-called *teaching of geography*. To develop the discussion, Pierre Bourdieu's studies were mobilized, especially the concept of *field*. Later, an effort was made to characterize and systematize the approaches that have been presented, in the intersection of the field of geography with the field of education, especially what is meant by *teaching geography*. Based on Bourdieu's contributions and the characterization of the teaching aspect of geography, the text points out movements and contradictions of Bourdieu and its agents in relations with fields beyond education and geography, especially the economic and the political, in the game of disputes and consolidation movements and directions within the fields and subfields of geography and education. Finally, and on the basis of the discussions brought here, some perspectives are presented on the directions and possibilities of action for the so-called *teaching of geography*.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Top of Form

Keywords: Policies of Education, teaching of geography, Teaching.

Resúmen

Este artículo pretende identificar algunas cuestiones que se han planteado para la intersección geografía-educación, a partir de los procesos de elaboración e implementación de las recientes políticas de educación. Esto se debe a que estos procesos producen tensiones en la zona de contacto entre geografía y educación, en particular en la vertiente nombrada *enseñanza de geografía*. Para desarrollar la discusión, se movilizaron los estudios de Pierre Bourdieu, especialmente el concepto de *campo*. Posteriormente, se realizó un esfuerzo de caracterización y sistematización de los enfoques que se vienen presentando, en la intersección del campo de la geografía con el campo de la educación, en particular lo que se entiende por *enseñanza de geografía*. Basándose en las contribuciones de Bourdieu y en la caracterización de la vertiente de la enseñanza de geografía, el texto señala movimientos y contradicciones de ésta y de sus agentes en las relaciones con campos además de la educación y la geografía, en particular el económico y el político, en el juego de las disputas y movimientos de consolidación y direccionamientos dentro de los campos y subcampos de la geografía y la educación. Por último, y sobre la base de las discusiones que se han presentado aquí, se presentan algunas perspectivas sobre las direcciones y posibilidades de acción para la llamada enseñanza de geografía.

Palabras clave: Políticas educativas, Enseñanza de geografía, docencia.

Introdução

Em 2015, foi lançada a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde então e até o momento atual, em julho de 2019, outras versões foram apresentadas, criadas por processos diferenciados e aos sabores dos governos e ministérios pelos quais passamos. Tanto o anúncio da versão preliminar quanto todos os eventos e processos que foram desenhando o documento final mobilizaram uma parte considerável da comunidade acadêmica, em especial aqueles setores que se debruçam sobre as questões curriculares de disciplinas específicas ou mesmo os que trabalham sobre questões da educação em geral. Mas, não foram somente os agentes diretamente tocados pelos processos. Afinal, tratava-se de discutir, propor e definir o que deve ser ensinado nas escolas da educação básica – o que se mostrou uma quase irresistível tentação, entre várias armadilhas.

O que chamo de "tentação" e de "armadilhas" são, em grande parte, os motivos deste texto. Elas dizem respeito aos modos como a área que articula geografia e escola se relaciona com o Estado, com as políticas públicas e com a categoria de professores da educação básica. O que cabe aqui é buscar identificar e compreender as dimensões políticas do que chamamos mais especificamente de *ensino de geografia*, bem como o lugar que essa denominação ocupa no contexto das reformas educacionais atuais. Para tal, primeiro é necessário observar as circunscrições da zona de contato entre a geografia e a educação; posteriormente, procuraremos situá-la no jogo das políticas educacionais do Brasil, em especial desde 2015 – quando foram divulgados os primeiros textos da BNCC – até o momento atual, em 2019. Finalmente, apresentarei um debate sobre as relações entre a universidade e a escola básica, atravessadas, hoje, por essas políticas de educação.

A necessidade da discussão que aqui será levantada está no reconhecimento da importância da escola como espaço de relações sociais e de produção de conhecimento. Um espaço que, ao contrário, vem sendo reforçado nas suas dimensões de controle, padronização e regulação, em detrimento da liberdade, diversidade e autonomia.

Uma zona de contato entre a geografia e a educação

A geografia é uma ciência academicamente organizada em áreas de domínios temáticos, de especificidades de abordagens ou por particularidades dos objetos. O debate sobre a natureza de cada uma dessas áreas remete invariavelmente às relações que as mesmas estabelecem com outras e com a própria geografia. Algumas vezes elas chegam a tomar corpo de campo científico-acadêmico, como é o caso da *Region Science*, que ganhou força

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

a partir de meados dos anos 1950, na interface da economia regional com a geografia teorética e a ecologia, entre outras.

No caso da área de interface que comumente chamamos de *ensino de geografia*, podemos considerar em alguma media como um *campo* (ou *subcampo*) a partir da teoria de Pierre Bourdieu:

> "A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada". (Bourdieu, 2004, p. 20)

O exercício de tratar essa zona de contato como um *campo* ou *subcampo*[1], abre a possibilidades de análise e discussão das relações internas, bem como desta interface com a sociedade, com o Estado e também com os demais campos com os quais se relaciona. Em outras palavras, é importante refletir sobre a construção da área – e para isso convém analisá-la a partir da perspectiva de *campo*.

O que identificamos como uma zona de contato da geografia com a educação tem recebido nomenclaturas diferentes. Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Educação Geográfica e Geografia da Educação, são algumas denominações mais comuns, presentes em títulos de livros, eventos e trabalhos acadêmicos diversos. Porém, os nomes escolhidos são, também, as denominações dos diferentes entendimentos sobre recortes e sobre perspectivas de abordagens dentro da própria área. Em 2000, por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou relatório intitulado *Geografia da Educação Brasileira*:

> "[...] o INEP idealizou a **Geografia da Educação Brasileira**, publicação que reúne os principais indicadores educacionais do país, por regiões geográficas e unidades da federação. Trata-se de uma publicação que deverá assumir, a partir de agora, caráter permanente, voltando-se para a divulgação de séries estatísticas sobre a realidade do ensino". (INEP, 2000, p. 8)

Por sua vez, Júlio Takahiro Hato, na sua dissertação, intitulada "Geografia da Educação", sobre o próprio trabalho, assim escreveu:

> "Com a interdisciplinaridade da Geografia Regional e a Educação Comparada, esta dissertação procura fundamentar esta análise e prospecção territorial da educação com base nas formas, funções e estruturas que produzem determinados espaços sociais ao longo de um processo histórico, resumindo-se num estudo de Geografia da Educação". (Hato, 2010, p. XII)

[1] Uma proposta de recorte será apresentada mais adiante.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Em ambos os casos, a interseção dos dois campos (educação e geografia) produz uma abordagem espacial ou geográfica da educação. A discussão sobre as possibilidades abertas por tal perspectiva mereceria um debate mais aprofundado, que não são objeto deste texto. O que importa, neste momento, é chamar atenção para a existência de um tratamento geográfico *sobre* a educação, ao mesmo tempo em que, na mesma perspectiva, trabalha-se com o que existe de geografia *inerente à* educação. De maneira mais objetiva, tomemos como exemplo a primeira citação – a geografia da educação, no relatório do INEP. Nela, o Ministério da Educação buscou identificar, no território nacional, a forma como estão distribuídas as políticas públicas, os indicadores utilizados nas aferições estatais sobre essas políticas, ou mesmo apresentar "uma visão abrangente sobre a realidade educacional do país" (INEP, 2000, p. 10), a partir de uma construção cartográfica da distribuição territorial dos indicadores populacionais, educacionais e de resultados das políticas públicas voltadas para a área. A educação é considerada, então, um objeto e a geografia é abordagem, arcabouço teórico-metodológico e concepção às quais o objeto está submetido. Ao mesmo tempo, nesse movimento reconhece-se que a educação tem em si uma dimensão geográfica.

Por outro caminho, o que vem sendo denominado como *educação geográfica* parte de uma perspectiva distinta sobre a interseção. Mais especificamente, a ideia de que a articulação da geografia com a educação, em alguma medida, pode ser tratada como "um amplo campo de conhecimento sobre as várias instâncias culturais envolvidas em processos de produção e representações da geografia" (Gonçalves, 2010). O que significa que se considera que existe tanto um conhecimento geográfico quanto um modo geográfico de pensar – e que ambos são ensinados. O *ensinar* e o *educar*, nesse caso, não se distinguem, uma vez que o centro desta abordagem está nos *conhecimentos geográficos* e nos *modos geográficos* de ver, representar e pensar o mundo, as coisas e os fenômenos.

> A educação geográfica, por exemplo, estaria relacionada a elementos que vão desde os processos de ensino e aprendizagem até os sentidos de ensinar geografia, passando pelas contextualizações e especificidades dos conteúdos, dos lugares e dos sujeitos. Assim sendo, *educação geográfica* e *ensino de geografia* seriam dois nomes para um mesmo corpo. De fato, a geografia tratada como objeto do fenômeno educacional – por sua vez, entendido como aquilo que envolve os processos de ensinar e de prender – é o elemento central destas abordagens. Em linhas gerais, podemos dizer que do primeiro caso para o segundo (da *geografia da educação* para a *educação geográfica*) há uma mudança de posição dos campos de referência e dos objetos. No primeiro caso, a abordagem é *geográfica* sobre o objeto *educação*. No segundo, a *geografia* é o objeto a ser ensinado, ou seja, tratado preferencialmente a partir de referenciais do *campo da educação*.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Mesmo dentro de recortes similares, há nuances que produzem algumas diferenciações. No caso, a chamada *educação geográfica* aparentemente se confunde com o *ensino de geografia*, ainda que sejam apresentados como perspectivas diferentes. Em elementos sutis, ainda que não sejam abordagens excludentes e opostas, as duas denominações apresentam algumas especificidades. A educação geográfica, por exemplo, estaria mais ligada aos sentidos e finalidades sociais da geografia trabalhada nas escolas:

> "A educação geográfica pode ser o caminho para educar para a cidadania por meio da geografia escolar. [...] A educação escolarizada traz consigo a discussão sobre conteúdos específicos e a dimensão pedagógica na medida em que a escola é o lugar de fazer a transmissão do conhecimento científico produzido pelas ciências". (Callai & Moraes, 2017, p. 82)

Mais adiante, ainda identificada como um meio, a educação geográfica seria um dobramento do ensino de geografia:

> "Assim, a educação geográfica pode se estabelecer como um dos caminhos para estudar a geografia de modo que oportunize aos estudantes construírem as bases de conteúdos para a interpretação do mundo. [...] Se constitui, portanto, na perspectiva de acessar as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos espaciais". (Idem, p. 84)

Nos dois trechos, a escola seria "o lugar de fazer a transmissão do conhecimento científico produzido pelas ciências" – portanto, o conhecimento geográfico trabalhado na escola a ela circunscrito seria chamado de *geografia escolar*. A posição indicada da educação geográfica em relação à geografia que acontece na escola (chamada de *geografia escolar*), é semelhante àquela apresentada por Santos (2007), como *ensino de geografia*:

> "Assim, o EG [Ensino de Geografia] é um espaço de conhecimento acadêmico relativo às disciplinas que tratam mais diretamente da dimensão pedagógica do pensamento geográfico. A produção acadêmica sobre essa rubrica não trata de outra coisa que não seja a dimensão pedagógica do pensamento geográfico". (Santos, 2007, p. 337)

Isso faz com que, mais uma vez, ensino de geografia e educação geográfica estejam em um mesmo recorte da zona de contato da educação e da geografia. Qual seja, a preocupação com a geografia a ser ensinada na educação básica, ainda que seja possível encontrar especificidades em cada uma dessas abordagens. Assim, podemos identificar quatro perspectivas de estudos e preocupações teóricas no entrelaçamento da educação com a geografia.

A primeira, em linhas gerais, na qual a educação é o objeto da investigação (geografia da educação); a segunda, que se preocupa com as finalidades e relações da geografia a ser

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

ensinada e que, portanto, tem o conhecimento geográfico como objeto (educação geográfica); a terceira, que igualmente tem o conhecimento geográfico como objeto, mas que se dedica com maior interesse aos processos de ensino e aprendizagem, bem como nas escolhas metodológicas, didáticas e curriculares (ensino de geografia); e uma quarta, que diz respeito ao conhecimento geográfico circunscrito aos limites das escolas (geografia escolar[2]).

Todos esses recortes são apresentados aqui de maneira resumida e merecem um debate mais aprofundado, é verdade. Porém, o importante é apresentar brevemente algumas possibilidades de pesquisa, investigação e reflexão que o entrelaçamento da educação com a geografia permite. Possibilidades que vão muito além do *ensino de*, tão comum a diversas disciplinas (campos científicos e acadêmicos), que não raro reforçam princípios de uma hierarquização do conhecimento, configurando, assim, relações de poder dentro de um espaço social de produção de conhecimentos e de significados. É essa dimensão política do contato entre educação e geografia que emerge quando as atuais políticas de educação redefinem a ordem dos sistemas e redesenham as estruturas da educação brasileira.

Para entrarmos nesse debate, podemos pensar a zona de contato (geografia e educação) como um campo ou subcampo, a partir das proposições analíticas de Pierre Bourdieu.

O ensino de geografia como um subcampo frágil

Até o momento evitei ao máximo utilizar a nomenclatura *campo*, uma vez que o conceito define alguns atributos que agora serão apresentados. Preferi indicar a área como uma interface ou *zona de contato* entre dois campos – a geografia e a educação. Isso porque o primeiro passo é identificar as possibilidades de abordagens e os recortes de objetos que essa *zona* permite produzir. Porém, tanto as abordagens quanto os recortes não são necessariamente o resultado "natural" desse contato. Antes, são construções que reproduzem questões culturais, sociais, epistêmicas e políticas. Significa que não podemos supor que a geografia trabalhada pelos professores nas escolas estava simplesmente esperando para ser descoberta como objeto de pesquisa. Ela foi, na verdade, sendo incorporada aos campos como questão de pesquisa e foi sendo construída como problema a ser investigado, em contextos propícios para a sua emergência como objeto de investigação. Isso, se pensarmos como objeto de pesquisa científica; mas, podemos pensar, também, como objeto de disputas políticas e de representações.

[2] A nomenclatura geografia escolar pode ser utilizada para se referir a recortes mais ampliados. Para os objetivos deste texto, apenas estão sendo indicadas algumas variedades de abordagens, sem a pretensão de fazer uma discussão mais densa sobre os conceitos e as denominações.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Seja em qualquer dos casos, estamos diante de um espaço que tem buscado se definir (pelos sujeitos que nele atuam) como relativamente autônomo na construção de suas demandas, das suas lógicas e regras internas. Por outro lado, também há uma disputa pelo reconhecimento como espaço de especificidades entre dois campos razoavelmente reconhecidos e consolidados, independente do grau de autonomia que desfrutam, atualmente. A questão da autonomia diz respeito às formas como o campo se relaciona com as forças externas a ele, bem como à sua capacidade de produzir bases próprias do seu funcionamento.

Segundo Bourdieu, "quanto mais os campos científicos são autônomos, mais eles escapam às leis sociais externas" (Bourdieu, 2004, p. 30). Seja por qual denominação se considere (ensino de geografia, geografia escolar, etc.), tratar essa zona de contato como um *campo* seria atribuir a ela um nível de autonomia e reconhecimento que talvez seja precipitado supor. Por outro lado, reconhecendo que existe algum nível de demandas e ordem que podemos identificar como *internas*, cabe pensá-la como um *subcampo* de educação e geografia, por três motivos.

Primeiro, porque o encontro da geografia com a educação parece ter produzido mais uma área tributária de dois campos do que necessariamente um outro campo em diálogo com esses dois. A indefinição do objeto em bases próprias tornou, por exemplo, o *ensino de geografia* um tributário da geografia acadêmica, no qual a escola se converteu em objeto e o conhecimento de geografia trabalhado passou a ser uma proposta do subcampo. Ainda que sejam feitas investigações sobre as práticas docentes, o ponto de partida é invariavelmente a geografia acadêmica, seja assumindo de maneira explícita a hierarquização de saberes, seja escamoteada pela ênfase na docência como atividade externa, que se torna objeto.

Perguntas sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar, perpassam o *ensino de* geografia. Todas elas, no entanto, partindo do subcampo, são pautadas em demandas da academia, transportadas às escolas e para os professores da educação básica. Por esse motivo, são frequentes as produções acadêmicas que dizem o que professores devem fazer, como devem ensinar, quais são as demandas da geografia para as escolas, qual geografia deve estar nas escolas e até mesmo os objetivos da geografia na educação básica para a sociedade.

Daí deriva o segundo motivo: as vinculações e hierarquias. Afinal, na indefinição de arcabouço teórico próprio, tende-se mais para um lado ou para o outro da filiação. Nesse ponto, cabe a pergunta: onde a interface geografia-e-educação se situa em relação à geografia e à educação? Tal questionamento nos ajuda a refletir sobre o caráter tributário que o subcampo tende a incorporar. Significa que ao tratarmos a geografia das escolas como um desdobramento ou tradução da geografia acadêmica, fazemos do *ensino de*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

ou da *educação geográfica* uma linha incompleta, dependente da base "geografia" para apontar a sua finalidade. Dependente, portanto, da geografia ou da educação, como campos legitimados para observar as escolas, para pensar e produzir sobre a educação básica. É o que acontece, por exemplo, quando as correntes do pensamento geográfico (acadêmico) são as referências para pensar a geografia das escolas, ignorando a possibilidade de existência de uma geografia que se produz a partir das demandas dos sujeitos das escolas.

Esses dois primeiros motivos, quando não resolvidos, produzem uma fragilidade teórica e política do subcampo – e daí ser muito difícil considerar como um campo, ainda que muitos deles também tenham suas tensões. É o caso da adesão a determinados referenciais teóricos ou metodológicos de outros campos, sem as devidas incorporações dos seus debates, das suas críticas, dos seus contextos de produção e usos. Um exemplo são as incorporações de termos como "letramento", "cidadania", ou a preocupação com o ensino dos "conceitos de geografia", sem a preocupação se os debates inerentes aos campos aos quais eles se relacionam são realmente compatíveis, incorporáveis, palpáveis, úteis e necessários aos debates do subcampo. Sem considerar, inclusive, em que medida e de que forma os diálogos interessam e são possíveis. O mesmo vale para as questões ligadas à avaliação educacional ou contextualizações e usos de concepções como o "construtivismo", *spatial thinking* (pensamento espacial), "competências e habilidades", "direitos de aprendizagem", entre outros. São conceitos, terminologias e concepções que desembarcam no subcampo muitas vezes sem questionamentos e carregadas pela autoridade das suas origens, simplesmente porque a falta de referenciais próprios proporciona a livre introdução e adaptação de referenciais de outros campos, de outras gramáticas e de outras demandas.

A situação torna-se mais delicada quando lembramos que o subcampo pode ser entendido como uma linha de aplicação de demandas ou objeto dos dois campos aos quais está diretamente relacionado. Basta vermos, por exemplo, como ainda se organizam alguns currículos de formação de professores, no Brasil, nos quais se expressa a ideia de que o licenciando é um derivado direto do geógrafo. O fato de ser um futuro professor é secundário, diante da necessidade primeira de ter a formação como geógrafo consolidada. No caso, a geografia acadêmica se impõe e estabelece uma relação de subalternização, reforçando a posição de subcampo, fazendo deste uma espécie de receptáculo das suas demandas, dos seus significados e dos seus referenciais.

Se "quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis" (Bourdieu, 2004, p. 22), é justo considerarmos a zona de

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

contato geografia-e-educação como um subcampo de ambas – da geografia e da educação. Porque, como foi descrito, a posição tributária e a relação de dependência com os campos de relação direta produzem uma condição que dificulta inclusive, tomadas de posição próprias, para além desses dois campos. Dito de outra maneira, muitas vezes as pressões sobre a autonomia são "resolvidas" a partir da geografia ou da educação, puramente, e não das especificidades do subcampo.

A questão da autonomia, então, nos remete ao terceiro e último motivo: os sujeitos e as posições. No caso do conhecimento geográfico tratado como objeto, temos duas categorias de sujeitos diretamente relacionadas a ele – os que trabalham com o conhecimento geográfico acadêmico e os que trabalham com o conhecimento geográfico nas escolas. Portanto, as duas categorias são: os reconhecidos pesquisadores da ciência geográfica e os professores da educação básica. Ora, se o *ensino de* geografia, na academia, não é identificado como uma área de produção de conhecimento geográfico, mas tão somente de conhecimento sobre as formas e contextos de articulação do conhecimento acadêmico de geografia com o conhecimento escolar de geografia, estabelece-se uma hierarquização com o subcampo dentro da própria geografia. Ao mesmo tempo, ao produzir *sobre* o conhecimento geográfico *para* e *na* escola, bem como *sobre* o trabalho docente dos conhecimentos de geografia, o subcampo tende a estabelecer, com tudo o que se remete à escola básica, uma relação igualmente hierarquizante – agora, desconsiderando a escola e os professores da educação básica como sujeitos do campo.

Assim, a distribuição do capital científico que determina as estruturas do subcampo, acabam sendo determinadas pelas apropriações que os agentes internos fazem de elementos simbólicos adquiridos de outros campos, especialmente os de referência direta (educação e geografia). Ou então, pelas capacidades dos agentes em se prontificar a dar respostas a demandas externas, ainda que consigam apresentá-las como demandas do subcampo.

Com isso, as pressões externas pelas quais o subcampo passa, tendem também a distanciá-lo dos professores da educação básica ou a reforçar suas posições como objetos. Um bom exemplo foram os embates recentes nas políticas de currículo, nas quais o foco foi o conteúdo de geografia (acadêmica) a ser defendido como importante ou "poderoso" para a sociedade e para as escolas, não importando os professores da educação básica como sujeitos nesse processo. O subcampo, nesse caso, assumiu um papel completamente tributário de uma geografia científica e acadêmica, legitimada, ao desconsiderar a docência da educação básica na sua autonomia profissional e intelectual.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Além desses três motivos, poderíamos ainda adicionar um quarto, derivado direto não apenas da fragilidade acadêmica, mas também da construção das regras do jogo (Bourdieu, 2004) interno, porém, voltadas para demandas alheias. Sobre tais demandas, Paulo Rodrigues dos Santos observou os movimentos de construção das políticas, no final do século XX:

> "A partir de meados da década de 1990, registra-se a presença crescente de políticas públicas mundiais no campo educacional brasileiro, que vêm legitimando formas e concepções educacionais que atravessam as diversas tendências presentes nas várias áreas disciplinares e alicerçam as bases hegemônicas do chamado 'pensamento único'". (Santos, 2007, p. 363)

Vale lembrar que, passadas duas décadas, com a expansão da racionalidade neoliberal e a incorporação crescente do campo da educação como campo do mercado (Ball, 2014), não apenas as disciplinas escolares, mas também os campos científicos e acadêmicos são submetidos a fortes pressões externas.

As armadilhas

Para aprofundar o debate, retorno a um fato citado no início deste artigo. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) lançou a versão preliminar da BNCC. Desde então, essa política foi objeto de debates acalorados, inclusive no interior da academia. O conteúdo de história, por exemplo, foi motivo de tensões entre o campo e o MEC, ao passo que os representantes da sociologia e da filosofia se levantaram contra a redução ou ausência de espaço destinado a essas disciplinas no ensino médio. A BNCC é parte de um conjunto de ferramentas produzidas com o intuito de reestruturar a educação básica brasileira, em especial a educação pública. Fazem parte deste pacote, também, as avaliações externas e em larga escala (Prova Brasil, Exame Nacional de Ensino Médio, etc.), a Lei 13.415/17 (reforma do ensino médio), o Programa Nacional do Livro Didático[3] (PNLD) e a Base Nacional Docente (BND).

A Lei 13.415/17 iniciou como Medida Provisória 746 (MP 746), em 22 de setembro de 2016, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oficialmente, em 17 de fevereiro de 2017. A soma da BNCC com a MP 746 (Lei 13.415/17) produziu agitação nos campos acadêmicos. Primeiro, porque definiu os conteúdos e a distribuição das disciplinas na educação básica. Depois, porque redefiniu relações entre as próprias disciplinas escolares e os seus recortes. História, filosofia, sociologia e geografia foram algumas disciplinas que protagonizaram protestos, tensões e disputas significativas, pois

[3] O PNLD não é uma criação recente, mas é um importante instrumento de regulação da educação básica, que se incorpora aos demais.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

ficaram inscritas em uma mesma área do conhecimento, descaracterizadas em boa parte dos seus atributos conceituais e metodológicos. Contudo, especificamente para a geografia, essas duas políticas em especial levaram o subcampo para algumas armadilhas, colocando em xeque as suas próprias fragilidades.

Uma delas foi o impasse em torno da presença da geografia como componente curricular. Na verdade, essa foi uma dupla questão: a presença e o fato de se tornar um "componente curricular".

A BNCC, ainda em 2015, ao agrupar disciplinas tradicionais da cultura escolar brasileira em áreas do conhecimento, incidiu sobre as suas identidades, bem como sobre especificidades de cada uma delas. Ainda que inicialmente a organização por áreas tenha incorporado as disciplinas, o fato é que os pressupostos dos campos disciplinares foram desconsiderados. Seguiu-se, então, no campo da geografia e principalmente no subcampo de geografia-e-educação uma tensão sobre os rumos da geografia nas escolas. Agora, de maneira clara, uma geografia objeto, sem sujeito. Ignorado nas suas subjetividades, deslegitimado como intelectual e desqualificado como profissional, o professor de geografia agora se transformou em um executor, tanto por parte do Estado (e do mercado) quanto por parte da academia. Isso porque, para o primeiro, o projeto de educação massificada, padronizada, referendada e demandada pelo capital, reduz o trabalho docente ao de aplicação de conteúdos descritos em um documento curricular (BNCC e seus derivados regionais).

Ainda que as primeiras versões tivessem contado com a participação de professores da educação básica, essa pretensa participação foi na forma de contribuição limitada, não cabendo movimentos fora dos estipulados e muito menos a recusa ou discussão sobre seus fundamentos, como, por exemplo, a estruturação em competências e habilidades, ou as bases epistemológicas da geografia proposta. Além das consultas online, houve seminários regionais, que funcionaram mais como eventos de legitimação do que fórum de participação:

> "O formato do seminário estadual [do Espírito Santo] não possibilitou as discussões, visto que, após as palestras, não foi aberto espaço para debate e, durante os grupos de trabalho, os professores deveriam seguir um modelo previamente elaborado para colocar suas proposições em um espaço de no máximo 300 caracteres". (Carvalho & Lourenço, 2018)

Por sua vez, no subcampo geografia-e-educação foi tocado um lado sensível: o da hierarquia. Por extensão, também foi exposta a sua condição tributária ao campo da geografia. Por esses motivos, o subcampo, de maneira dominante, tendeu a concentrar o foco na defesa da permanência da geografia como conteúdo formal da educação básica, ao mesmo tempo que se engajou nas disputas pela definição de qual conteúdo deveria constar

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

no documento. Apenas para citar um contraponto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no início de 2016, como resposta à implementação da BNCC, lançou a campanha "Aqui já tem currículo". Na página eletrônica da Associação, assim apresentaram seu entendimento do processo e justificaram a chamada:

> "O MEC está elaborando a Base Nacional Comum (BNCC) que definirá o que deve ser ensinado nas escolas. Até o final do primeiro semestre de 2016 o Conselho Nacional de Educação receberá do MEC um texto da Base Curricular para discussão e homologação.
>
> Foram convidados especialistas para construir o texto da BNCC e criados espaços frios e pouco interativos para a participação de professores e estudantes. Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as.
>
> Por isso criamos a campanha Aqui já tem Currículo... para que possam circular por todo o Brasil vozes que narrem experiências curriculares já desenvolvidas. Vamos levar essas experiências de forma viva e criativa aos Conselheiros/as do Conselho Nacional de Educação". (ANPEd, 2016. Disponível em http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola, acessado em 12/07/2019)

Além da desconsideração dos professores no processo, ainda que por caminho diferente do MEC, a ausência de substratos teóricos para a discussão do contexto de maneira ampliada trouxe o subcampo para a arena de disputa curricular. Porém, com as regras e as armas que não tinha poderes para definir. Quer dizer, coube ao subcampo disputar internamente as lacunas restritas da tabela de conteúdos de geografia, mas não a inserção da ciência e nem mesmo o lugar dos professores no processo. Isso se deu, primeiro, pela desigualdade de forças entre os campos e o Estado. No caso, considerando o Estado como ponta de lança dos setores empresariais nacionais e internacionais. Depois, não houve reação porque não cabia uma disputa política mais abrangente e consistente, nem fazer disputas políticas sobre elementos os quais não havia debate prévio, ou elementos políticos que não eram motivos de preocupação até então.

Passou ao largo das discussões do subcampo a caracterização da geografia como "componente curricular" e não como disciplina, ou mesmo a forma tributária (novamente) dos conhecimentos e conteúdos de geografia em relação às competências e habilidades estipuladas para a disciplina.

A outra armadilha ficou por conta do isolamento do conteúdo em relação aos sujeitos, ratificando o conhecimento geográfico como objeto. Quando o contexto político criou uma encruzilhada entre um reordenamento dos agentes no subcampo (professores da educação

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

básica e academia) e o aprofundamento das posições desses agentes, produziu-se, também, uma tensão interna. Afinal, as definições de conteúdos demandaram agentes que pudessem fazê-lo, incidindo sobre as práticas profissionais de professores da educação básica. Então, investida das hierarquias historicamente estabelecidas entre a geografia acadêmica e a geografia das escolas básicas, o alinhamento do subcampo com o Estado e o capital não chegam a ser uma surpresa. A armadilha está na possibilidade aberta de se definir o que vem a ser a geografia das escolas, uma vez que essa estará diretamente vinculada aos currículos de formação de professores, não só na BNCC, mas através da BND. Ou, seja, o subcampo terminou por contribuir para a restrição da sua própria atuação.

A tentação

As políticas chegaram trazendo armadilhas. Então, a despeito delas, os campos e subcampos foram obrigados a se movimentar, sob o risco de serem descaracterizados ou mesmo desaparecer. Afinal, a relação entre ciência e escola básica é muito mais complexa do que a suposição de repasses de conceitos ou traduções de um punhado de conteúdos. Há elementos importantes em jogo, como a difusão de conhecimentos científicos, a capilaridade das ciências na sociedade e a formação de quadros de pesquisadores potenciais, que muitas vezes são influenciados para a atividade científica a partir do contato com essa ou aquela disciplina, ainda na educação básica.

Não foi diferente com o campo da geografia, muito menos com o subcampo geografia-e-educação. Mais especificamente, a vertente *ensino de geografia* (incluindo a *educação geográfica*), foi obrigada a incorporar debates diversos e se posicionar minimamente, ainda que isso não tivesse sido de forma coesa, internamente entre os seus agentes. O mais importante, diante das ameaças de redução ou de retirada da educação básica, foi mostrar-se em movimento, como uma prova de que existe vida, de que existe criação no subcampo e afirmar que a geografia na escola importa.

Contudo, nem só de armadilhas políticas se fez o processo. Além delas, em todas essas disputas, houve uma tentação difícil de ser ignorada e que aproveitou uma boa parte das fragilidades do subcampo: a definição.

Lembremos que a Base foi uma política definida no Plano Nacional de Educação, um ano antes, em 2014. Sua construção e implementação mobilizaram setores da comunidade acadêmica e da educação básica, em níveis de atuação variados e posições políticas distintas, disputando o processo. O que chamo de *tentação* para o subcampo consiste na possibilidade real de definir, em alguma medida, os rumos da geografia escolar, mediante a entrada nos

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

processos oficiais, formais, de construção da BNCC. Ou seja, para agentes de um subcampo que se debruça sobre o que, por que e como ensinar, a real possibilidade de definir o objeto do seu trabalho é ao mesmo tempo uma tentação justificável pela natureza do ofício e compreensível pelas fragilidades anteriormente descritas.

Algo que nos remete à própria teoria de Bourdieu, quando se debruça sobre a estrutura dos campos e a distribuição do capital científico:

> "Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume do seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isso é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quando o seu peso relativo seja mais frágil". (Bourdieu, 2004, p. 24)

A possibilidade de efetivamente definir o conhecimento de geografia a ser conteúdo obrigatório, legítimo e legal, para todas as escolas de educação básica do país, se converte em uma possibilidade, também, de redistribuição do capital político dentro do subcampo. Ainda que não seja consensual a legitimidade dessas demandas (principalmente dentro do subcampo), a incorporação das demandas externas por agentes internos não deve ser entendida apenas como opção individual. Significa que os agentes internos que as incorporam, independente da intensidade das pressões, não encontram resistências significativas dentro do campo, que sejam capazes de tensionar as escolhas individuais, em alguma medida.

Além disso, os processos de acumulação de capital científico e simbólico dentro deste subcampo frágil passa, também, pela capacidade de os agentes internos construírem articulações para fora, seja em outros campos científicos, seja em campos de outra ordem, como o econômico ou o político, que em alguma medida exercem pressão sobre ele.

Quanto mais se produz uma aproximação com as políticas de educação oficiais, em estreita vinculação com o Estado como regulador do campo educacional, mais se distancia politicamente dos professores, ainda que muitos pensem o contrário. Isso porque o objeto da aproximação são as políticas de regulação do trabalho docente: os conteúdos curriculares, os objetivos de aprendizagem, etc. Como foi dito anteriormente, a partir do momento em que os professores da educação básica tendem a ser desconsiderados como sujeitos dentro do subcampo e são reposicionados como objetos, a proposta de construção de uma Base para a educação básica chega como uma demanda que parece ser do subcampo, quando, na verdade, é uma demanda do Estado. No entanto, essa demanda encontra terreno fértil nas fragilidades do subcampo, o que faz com que aderir ao projeto de uma BNCC seja uma proposta tentadora.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Na disputa constante pelas regras internas do subcampo, ter o poder de definir os pressupostos futuros de atuação é ao mesmo tempo motivo de reconhecimento e condição de acumulação de capital acadêmico. Chamo aqui de *capital acadêmico*, porque não se trata, como exemplificou Bourdieu, de uma intervenção científica com a capacidade de causar alterações nas relações e na estrutura do subcampo. A intervenção é acadêmica, com sentido político, considerando as redes de relações, os circuitos, os espaços de circulação, assim como as relações para fora do subcampo.

Nesse caso, então, a definição dos conhecimentos geográficos escritos e inscritos na BNCC são uma intervenção marcadamente *política*, capaz de redimensionar ou conservar o subcampo, mas não necessariamente uma intervenção *científica*, capaz de influenciar as relações ao redor e nos sistemas de referências na geografia ou na educação, por exemplo, como campos diretamente vinculados. Nesse caso, contraditoriamente, há um sério risco de o subcampo se reforçar como dependente e tributário da geografia, por exemplo, pela relação objetificada com o conhecimento geográfico.

Ou seja, mesmo quando pensamos na "defesa da geografia" em um currículo unificado e prescritivo, na verdade, o subcampo cumpre a tarefa que aparenta negar fazer: assume valores e serve ao sistema – desigual, antidemocrático, massificador, etc. – ao qual diz se opor. Reafirma a distância entre a universidade e a educação básica, quando indica aceitar assumir um papel de colaborador nas políticas de regulação do trabalho docente.

Reflexões, caminhos e indícios

A geografia é disciplina presente nos currículos escolares do Brasil desde o século XIX. Nas universidades brasileiras, a ciência geográfica tornou-se disciplina somente na década de 30 do século XX. Os caminhos dos dois campos[4], desde então, têm sido marcados por aproximações, distanciamentos, sobreposições e conflitos. A mesma trajetória parece se reproduzir na interseção dos campos da geografia com a educação, que traz, em grande medida, resquícios da relação da universidade com as escolas. Essa *zona de contato*, tem sido uma área fértil de pesquisas e estudos, com abordagens, temáticas e recortes de objetos diferenciados. Indo desde as investigações sobre as dimensões espaciais do fenômeno educacional e educativo, até as discussões sobre o trabalho com o conhecimento geográfico nas escolas, esse subcampo geografia-e-educação recebe influências diversas, não apenas dos campos aos quais está diretamente relacionado, mas também de outros, aparentemente mais distantes, como o político e o econômico.

[4] Nesse momento não importa o rigor no uso do conceito, como se deu ao longo deste texto, mas somente delimitar duas esferas de atuação, de demandas, de atribuições e, muitas vezes, de sujeitos.

A implementação de uma política educacional por parte do Estado, nos moldes como vem acontecendo nos últimos anos, em especial no Brasil, incide diretamente sobre a estrutura do subcampo. As influências de outros campos e de agentes externos, em um subcampo marcado por fragilidades políticas, acadêmicas e científicas, tendem a ser mais intensas, em função da sua baixa capacidade de ser refratário aos apelos de demandas alheias (Bourdieu, 2004).

Em tempos de implementação de Base Nacional Comum Curricular e Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), as vertentes do subcampo que lidam mais diretamente com questões curriculares, metodológicas e pedagógicas são mobilizadas a assumir posições, não apenas dentro deste, mas também em relação aos agentes que exercem as pressões e também para a sociedade. Nesse momento, tornam-se mais explícitas as dinâmicas internas do subcampo. Os agentes, nos movimentos de tomadas de posição, produzem discursos e mobilizam seu capital político e acadêmico no jogo das regras internas, disputando o ordenamento e as inclinações do próprio subcampo.

Tais movimentos, contudo, não se dão sem contradições – algumas já presentes na estrutura do subcampo, outras, derivadas das condições que são apresentadas. É o que acontece na implementação de uma base curricular que se pretende nacional e comum. Discursos de "defesa da geografia" são proferidos de forma tão veemente quanto vaga, pois não se apresenta *o que é*, nem *como*, muito menos *o que significa* a presença da geografia nas escolas, a partir de um documento legal, com função de instrumento de regulação do trabalho docente.

Com relação ao sistema educacional, a reprodução dos valores dominantes se dá de forma mais complexa do que as ações diretas conseguem dar conta. A implementação de políticas acontece a partir de marcos legais, mas também são resultados de processos anteriores e que continuam a acontecer, mesmo depois da implementação das leis. Isso significa que o sucesso da implementação das políticas não deve ser medido necessariamente pelas formas e resultados esperados, mas pelos efeitos que produzem naquilo que se propõem e também pela abrangência das mudanças (ou conservação) que mobiliza. O caso da vertente do *ensino de geografia*, no curso da implementação da Base é emblemático nesse sentido.

As diversas formas de adesão e distanciamento da política oficial mostram como o subcampo foi se movendo ao sabor da conjuntura, sem buscar, necessariamente, tensioná-la. Agentes diversos assumiram papeis distintos, seja atuando na sua elaboração ou na implementação, em vários momentos e de formas distintas, com maior ou menor grau de entendimento e de adesão aos propósitos das políticas. Independente das motivações

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

alegadas pelos agentes, o fato é que a BNCC é um instrumento legal de regulação do trabalho docente, assim como a Lei 13.415/17 regula tanto a estrutura organizativa das escolas e do trabalho com o conhecimento quanto a docência, inclusive nas suas atribuições.

Nesse processo de elaboração, implementação e execução das políticas, o campo foi tensionado em questões da sua estrutura. As suas aproximações, sua autonomia, suas vinculações acadêmicas e científicas, enfim, sua autonomia e sua economia interna foram diretamente tocada pelas transformações pelas quais estavam passando os seus objetos e sujeitos: professores e escolas. A opção dominante, ou seja, dos agentes internos dotados de maior capital acadêmico e político, tem sido inegavelmente concordante com as políticas. Isso porque a tentação não resistida de definir os rumos da geografia nas escolas em nível nacional marcou uma tomada de direção no sentido da academia e das estruturas dominantes, e não da defesa da autonomia docente, ou do trabalho docente como atividade intelectual, de fato.

O preço da liberdade do campo e dos agentes do campo, então, é capitalizado pela liberdade de fazer o sistema funcionar da forma como é pretendido pelos grupos dominantes – que estão nas esferas de decisão do Estado, por exemplo, elaborando e cuidando da implementação das políticas. Longe de ser uma opção de resistência ou "re-existência", no sentido dos debates decoloniais, trata-se mais de uma adaptação *do subcampo* e *dos seus agentes* aos "novos tempos", às "novas demandas", aprofundando a posição de professores da educação básica e das escolas como seus objetos. A tomada de direção não é nova, mas é ratificada no atual contexto. É uma tomada de posição que ratifica, também, o subcampo como tributário e instrumental de demandas de outros campos.

Essa análise leva em conta o momento atual e os processos que vêm construindo o atual contexto. Leva em conta, também, que a história é dinâmica e é processo, construída nos conflitos e negociações, nas correlações de forças que nem sempre resultam em cenários previsíveis. São aproximadamente 2,5 milhões de docentes, no Brasil. É importante levarmos em conta que não se pode falar de uma massa passiva, de mero receptáculo de demandas e executora de comandos superiores. Por essa razão, há em curso uma série de medidas – oficiais e não oficiais – de desautorização do trabalho docente, via desqualificação da atividade e da sua descaracterização como profissão. Uma dessas medidas consiste na elaboração de "conteúdos a serem ensinados" pelos professores, nas escolas – entendidos como executores, com desejáveis habilidades criativas, mas desconsiderados como intelectuais.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O subcampo, a partir do *ensino de geografia*, pela sua natureza, carrega o conflito permanente da definição de posição. Uma vez alojado em grupos de pesquisa e departamentos de universidades, traz em si as marcas das relações históricas entre universidade e escola básica, no Brasil. Mover-se em sentido diferente deste é fazer um movimento que rompe com uma cultura hierarquizante e hierarquizadora, tanto de sujeitos e instituições, quanto de saberes. Deriva daí a adesão às políticas de currículo sem a devida criticidade, sem considerar a dimensão profundamente reguladora do trabalho docente nelas inscritas.

A força das mudanças impostas, contudo, carrega em si as suas contradições e as dos processos. É possível que as pressões de desregulação do trabalho docente e o esvaziamento da escola como espaço de construção de conhecimento desague no esvaziamento de sentidos da própria vertente do *ensino de geografia* e do subcampo, como consequência da tensão provocada. O fenômeno, já em curso, coloca o subcampo diante de dois caminhos mais evidentes.

O primeiro, assume a condição uma *não-ciência* subalterna, dependente e derivada de conceitos, concepções e métodos de outros campos, reduzida ao papel instrumental, mesmo que travestida de ciência. Não é muito diferente dos caminhos que historicamente têm sido tomados, mas, agora, incorpora os projetos dominantes de maneira mais explícita.

No segundo, contudo, há riscos: distanciar-se do conforto subserviente dos campos acadêmicos de referência (educação e geografia), produzindo referenciais e abordagens próprias, em articulação direta com professores de geografia da educação básica. É uma opção pela defesa do cotidiano da escola como lugar de produção de conhecimentos, defesa da docência como atividade intelectual e da superação de uma cultura acadêmica que hierarquiza saberes, subalterniza sujeitos e fragiliza um campo potente.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Referências

1. BALL, Stephen J. **Educação global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
2. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências** – por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
3. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
4. BOURDIEU, Pierre, **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
5. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em http:// basenacionalcomum.mec.gov.br, 2016. Acesso em 10 de julho de 2019.
6. BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2019.
7. CARVALHO, Janete Magalhães & LOURENÇO, Suzany Goulart. O silêncio de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. In **Pro-posições**. Campinas: Unicamp. Vol. 29, n. 2 (87), maio/agosto, 2018.
8. CALLAI, Helena Copetti & MORAES, Maristela Maria. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, 2017, p. 82-100.
9. GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. In **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidade de Barcelona. Vol. XVI, n. 905, 15 de enero de 2011. Versão online, disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm#_edn9>, acessado em 10 de julho de 2019.
10. HATO, Júlio Takahiro. **Geografia da educação**. 2010. 141 f. (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

11. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Geografia da educação brasileira**. Brasília: O Instituto, 2000.

12. SANTOS, Paulo Rodrigues dos. Entre o ensino de geografia e a geografia escolar: reflexões críticas. In TRINDADE, G. A. & CHIAPETTI, R. J. N. (Org.). **Discutindo a geografia: razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007.

Submissão: 08/2019
Aceite: 11/2019

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

DOI 105418/RA2019.1528.0008

"QUERO TE CONTAR O QUE APRENDI...": NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E DE APRENDIZAGENS DA/NA/SOBRE A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

"I WANT TO TELL YOU WHAT I'VE LEARNED…": TRAINING AND LEARNING NARRATIVES OF/IN/ABOUT THE TEACHING IN GEOGRAPHY

"J'AIMERAIS VOUS RACONTER CE QUE J'AI APPRIS...": RÉCITS DE LA FORMATION ET DE L'APPRENTISSAGE SUR L'ENSEIGNEMENT EN GÉOGRAPHIE

Jussara Fraga Portugal
Professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB /Campus XI – Serrinha). Mestra e doutora em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Pós-doutora em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGeo/UEL).
E-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br

Resumo:
Neste artigo, intenciono partilhar reflexões decorrentes da análise interpretativa-compreensiva de narrativas de formação de quinze professores, graduandos em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus* XI), referentes às aprendizagens da/na e sobre a docência em geografia, em três municípios localizados no denominado Território de Identidade do Sisal, no semiárido da Bahia. Trata-se de um recorte da pesquisa "Trajetórias de aprendizagem da docência em geografia: narrar, formar e iniciar", cuja questão norteadora foi: como os professores de geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência a partir de situações experienciadas no âmbito do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico"? As narrativas escritas, grafadas nos memoriais e nos diários de formação, e as orais, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas, revelaram episódios nas trajetórias de vida-escolarização-formação e evidenciaram as contribuições das situações formativas experienciadas no devir das ações do subprojeto e suas implicações no tornar-se professor.

Palavras-chave: narrativas, formação de professores de geografia, *PIBID*, aprendizagem da/na/sobre a docência, Território de Identidade do Sisal/Bahia.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Abstract

In this article, I intend to share reflections resulting from the interpretative analysis-understanding of (auto)biographical narratives and formation of fifteen teachers, undergraduates in Geography at the Bahia State University (UNEB/*Campus* XI), referent to the learning of/in and about teaching in geography, in three municipalities located in the so-called Sisal Identity Territory, in the semi-arid of Bahia state (Brazil). This is the research clipping of the "Learning trajectories teaching in geography: to narrate, to form and to start", which guiding question was: how geography teachers in initial training, introduction to teaching scholars, conceive the learnings of/in/about teaching from situations experienced in the context of teacher training and school geography subproject: from practices and spatialknowledge to the construction geographic knowledge? The written narratives, spelled in memorials and training journals and the oral, collected by conducting narratives interviews revealed striking episodes in the trajectories of life-education-training and pointed the contributions of formative situations experienced in the making of this subproject actions and their implications on becoming a teacher.

Keywords: narratives, training of geography teachers, PIBID program, learning of/in/about teaching, Sisal Identity Territory (Bahia/Brazil).

Résumé

Dans cet article, je voudrais partager les réflexions issues de l'analyse d'interprétation et compréhension des récits autobiographiques de quinze professeurs, en cours de formation en Géographie à l›Université d›Etat de Bahia (UNEB/Campus XI), faisant référence à l'apprentissage de l'étudiant et à l'enseignement en géographie, dans trois municipalités situées sur le dit Territoire d'Identité de Sisal, région semi-aride de l'état de Bahia (Brésil). Il s'agit d'un extrait de la recherche "Trajectoires de l'apprentissage de l'enseignement en g*éographie*: raconter, former et initier", dont la question directrice était: comment les professeurs de géographie en formation initiale, boursiers d›initiation à l›enseignement, conçoivent l›apprentissage de l›enseignement à partir de situations vécues au cours du sous-projet "Formation des enseignants et g*éographie scolaire: des pratiques et connaissances spatiales à la construction de la connaissance géographique*"? Les récits écrits, dans les mémoriaux et dans les journaux de formation, ainsi que les récits oraux, rassemblés au cours d'entretiens narratifs, ont révélé des épisodes marqués dans les trajectoires de formation à la vie scolaire et mis en évidence les contributions des situations formatrices vécues dans le devenir des actions dudit sous-projet et ses implications pour devenir enseignant.

Mots-clés: récits, formation de professeurs de géographie, PIBID programme, apprendre de/sur/à propos de l'enseignement, Territoire d'Identité de Sisal (Bahia/Brésil).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O texto, seu contexto e intencionalidades: narrativa inicial

O presente artigo intenciona apresentar um recorte da pesquisa "Trajetórias de aprendizagem da docência em geografia: narrar, formar e iniciar",[1] realizada no âmbito do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (PPGeo-UEL). A partir da análise e interpretação das narrativas de 15 professores de geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, busco compreender como tais professores concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência e quais sentidos atribuem à formação e ao ensino de geografia (experiências da docência) decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" (BATISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013), foi vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),[2] da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido entre os anos de 2014-2018, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB),[3] *Campus* XI, em Serrinha, cidade polo do Território de Identidade do Sisal,[4] no semiárido baiano. Este subprojeto ocorreu no contexto do curso de Licenciatura em Geografia e dos espaços educativos, abrangendo seis escolas.

[1] Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por intermédio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), Edital Nº 3/2017-PPGeo/UEL, sob a supervisão da Profa Dra Eloiza Cristiane Torres.

[2] Programa que concede bolsas para estudantes de licenciatura, financiado pela Capes. Este programa tem como principais objetivos: 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018).

[3] A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma instituição de ensino superior que desempenha, historicamente, um significativo papel na formação de professores. Criada em 1º de junho de 1983, e reconhecida pelo Ministério da Educação, em 31 de junho de 1995, como uma organização multicampi, a UNEB é considerada a maior instituição pública de ensino superior do estado da Bahia, e está presente geograficamente em 18 dos 27 Territórios de Identidade do território baiano. Atualmente, conta com 24 campi e 29 departamentos localizados em sedes de 24 municípios baianos, incluindo a cidade de Salvador, capital do estado, que abriga a sede da Administração Central dessa instituição.

[4] O espaço do Território do Sisal Baiano é composto de 20 municípios: Araci, Biritinga, Barrocas, Candeal, Conceição do Coité, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Em 2009, mediante a aprovação do projeto *A docência partilhada: Universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*,[5] a partir do Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB, a UNEB foi inscrita no PIBID/CAPES. O referido projeto institucional definiu como objetivo principal promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas, a fim de que pudessem compreender a docência em suas diferentes e complexas dimensões, contemplando 11 subprojetos em nove *campi*,[6] 210 bolsistas de iniciação à docência e 23 coordenadores de área, cujas práticas foram desenvolvidas em 19 escolas públicas. Em 2012, este quantitativo foi ampliado para 39 subprojetos, distribuídos em 18 *campi*.

Por intermédio do Edital CAPES 061/2013, a UNEB aprovou o projeto institucional "Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente", que contemplou 49 subprojetos,[7] elaborados por professores de diversos cursos de licenciatura de 19 *campi*. Neste processo seletivo, foi aprovado o subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" (BATISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013), cuja proposta de formação elegeu como principal objetivo possibilitar a articulação e a aproximação entre a universidade (espaço de formação docente) e o sistema público de ensino (escolas), *lócus* da atuação profissional do professor.

Essa proposta foi concebida a partir de cinco metas: 1) elevar a qualidade da formação inicial do professor de geografia; 2) promover uma formação docente pautada pelo desenvolvimento de práticas de ensino de geografia, na escola básica, que possam oportunizar o processo construtivo do ser professor, a partir do uso didático-pedagógico de diversas linguagens; 3) articular a universidade à escola básica, fomentando ações de ensino, pesquisa e extensão; 4) promover a inserção dos licenciandos em Geografia no contexto das escolas da rede pública de ensino (Fundamental II e Médio), com o propósito de vivenciar práticas de iniciação à docência, orientadas pelo princípio da práxis e no exercício de compreensão do espaço geográfico como totalidade; e 5) conhecer a escola, seus cotidianos e o universo da profissão docente, com a intenção de possibilitar aos

[5] A principal ação desse projeto foi a inserção do licenciando no cotidiano das escolas para: 1) desenvolver atividades individuais e partilhadas com os professores da educação básica; 2) vivenciar práticas educativas formais em sala de aula; 3) participar de atividades escolares relacionadas à docência; 4) propor atividades inovadoras de ensino integradas ao cotidiano e às demandas da escola; 5) desenvolver projetos e questionamentos educacionais de forma articulada com a ação da escola; e 6) desenvolver habilidades e competências profissionais por meio de estudos, reflexão e convivência coletiva com os pares e professores da escola básica.

[6] Campus I (Salvador), Campus II (Alagoinhas), Campus IV (Jacobina), Campus X (Teixeira de Freitas), Campus XIII (Itaberaba), Campus XIV (Conceição do Coité), Campus XVI (Irecê), Campus XXI (Ipiaú) e Campus XXII (Euclides da Cunha).

[7] Esses subprojetos abrangeram 1.563 bolsistas de iniciação à docência, 234 bolsistas de supervisão, 108 coordenadores de área, 100 escolas (municipais e estaduais) e quatro coordenadoras de gestão.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

licenciandos vivências formativas com vistas a garantir a aprendizagem da/na docência, ou seja, aprender a ser professor.

As ações que compuseram a proposição formativa do subprojeto foram: 1) Parcerias Universidade-Escola Básica; 2) Mapeamento da Realidade Escolar; 3) Espaços de Diálogos e Práticas; 4) Planejamento do Trabalho Pedagógico; 5) Atelier Geográfico Temático; 6) Tateio Experimental; 7) PIBID Itinerante; e 8) Atividades de Campo, que foram realizadas em seis escolas (três rurais e três urbanas) de ensino fundamental e médio, de três municípios localizados no Território de Identidade do Sisal, no semiárido da Bahia (Serrinha, Teofilândia e Conceição do Coité), envolvendo 57 bolsistas, subdivididos em três grupos, a saber: 45 bolsistas de iniciação à docência, nove bolsistas de supervisão e três bolsistas-professores da universidade, responsáveis pela coordenação.

O caminhar da pesquisa: outra narrativa

O percurso metodológico desta pesquisa teve como abordagem uma investigação-formação de natureza qualitativa, ancorada no método (auto)biográfico, com ênfase nas histórias de vida. Esta investigação foi realizada a partir do uso de três dispositivos metodológicos: a) o memorial de formação (PASSEGGI, 2008a, 2008b; PASSEGGI, BARBOSA, 2008; PRADO, SOLIGO, 2007; SEVERINO, 2001; SOUZA, 2006); b) o diário de formação (HESS, 2006; ZABALZA, 2004; SOUZA, CORDEIRO, 2007), ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos do método (auto)biográfico, e c) as entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012), que possibilitaram o processo de triangulação das fontes (FLICK, 2009) decorrente do tratamento e da análise das narrativas. Com isto, teve-se em vista realizar a análise interpretativa-compreensiva (RICŒUR, 1976), considerando as proposições da pesquisa biográfica analítica (SCHÜTZE, 2010) e os princípios da perspectiva de análise compreensiva (BERTAUX, 2010).

A escolha pelo memorial como uma das fontes de recolha de dados nesta investigação-formação se justifica pelo entendimento de que ele é um "[...] registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas" (PRADO, SOLIGO, 2007, p. 55). Neste processo de escrita singular, entrecruzando-se as vivências das trajetórias de escolarização àquelas experienciadas no devir da formação profissional, o personagem-autor é levado a refletir sobre as histórias narradas, imprimindo-se um modo singular de interpretar os principais fatos vividos nessas itinerâncias e, ao mesmo tempo, possibilita ao escritor uma tomada de consciência de si e de suas experiências.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

O memorial como dispositivo metodológico e procedimento de acompanhamento nas trajetórias de formação docente é concebido como "um texto de caráter científico onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva" (CARRILHO et al., 1997, p. 3) com ênfase nas histórias de vida. Ao evocar as memórias, o sujeito, ao narrar, faz "[...] traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. [...] São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam" (DELGADO, 2006, p. 44). Falam de vivências, experiências, acontecimentos e reflexões e se traduzem numa narrativa de vida e de formação profissional.

Nesta investigação-formação, ao escrever sobre si, o autor narra histórias sobre os itinerários de vida, de formação e de aprendizagem da docência nas escolas. Neste contexto, o dispositivo da escrita de si, como artefato pedagógico e, ao mesmo tempo, como fonte de pesquisa autobiográfica, possibilita a apreensão das histórias narradas sobre os percursos de formação, os processos de aprendizagem e de conhecimentos e as situações experienciadas no cotidiano escolar.

O diário de formação como dispositivo formativo/reflexivo e, também, avaliativo foi um recurso de acompanhamento das intervenções pedagógicas realizadas no devir das ações do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" nas escolas parceiras. Para compor as escritas narrativas nos diários, os professores em formação inicial foram orientados a documentar as impressões sobre a vivência em sala de aula e a tematizar questões emergentes no espaço escolar, articulando os seus cinco objetivos norteadores, a saber: 1) registrar as situações experienciadas durante o planejamento, a realização e a avaliação das práticas desenvolvidas decorrentes das proposições didático-pedagógicas das ações do subprojeto; 2) narrar as experiências vividas no processo de iniciação na docência, considerando os percursos de formação e as dimensões do cotidiano escolar; 3) analisar as aprendizagens experienciais da/na/sobre a docência; 4) refletir sobre os processos de formação para o exercício da docência, entrecruzando as memórias dos tempos de escola e as situações experienciadas no contexto da formação docente; e 5) apreender os saberes construídos e os sentidos atribuídos às experiências no percurso de "tornar-se professor".

Para Souza e Cordeiro (2007, p. 46), o registro em diário possibilita o "redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação, quer pessoal, quer profissional." Desse modo, a escrita reflexiva nos diários de formação, conforme

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

defendem esses autores, "possibilita analisar a prática pedagógica, visto que instaura um rememorar sobre o cotidiano em sala de aula, aprimorando aspectos relacionais e didáticos vinculados ao trabalho docente" (SOUZA, CORDEIRO, 2007, p. 47).

Segundo Zabalza (2004), a utilização do diário oportuniza ao professor narrar as situações vivenciadas no/sobre o saber-fazer profissional ao registrar suas ações e reflexões, atribuindo sentido e significados às próprias experiências, à formação e à identidade profissional, ao refletir sobre as vivências narradas no cotidiano escolar e no momento de experienciar, na prática, situações de aprendizagem da docência.

Os registros descritivos e analíticos das atividades planejadas e realizadas no conjunto das ações do subprojeto do PIBID (Espaços de Diálogos e Práticas, Planejamento do Trabalho Pedagógico e Atelier Geográfico Temático) nas escolas e as reflexões nos/dos/sobre os processos vividos são situações que retratam a prática docente permeada por significados e sentidos do que seja aprender e ensinar temas e conteúdos da geografia escolar. Ao escrever sobre o vivido no diário de formação, os bolsistas – ou seja, os professores de geografia em formação inicial – narram, explicam, interpretam e refletem sobre os acontecimentos e as experiências.

As narrativas que compõem as histórias presentes nos diários e nos memoriais de formação contemplaram os registros reflexivos sobre as situações experienciadas no âmbito da universidade, nos momentos formativos dos Espaços de Diálogos e Práticas, do Planejamento do Trabalho Pedagógico e, sobretudo, em sala de aula, no exercício da docência, nas escolas parceiras do subprojeto.

A prática de escritas narrativas (autobiográficas) sobre as experiências e memórias da/na/sobre a formação está intrinsecamente articulada com os objetivos desta pesquisa, a saber: 1) compreender como os professores de geografia, em formação inicial, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir da análise e interpretação das narrativas sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do subprojeto do PIBID intitulado "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", em desenvolvimento na UNEB/*Campus* XI; 2) identificar os elementos que emergem nas narrativas de si sobre os cursos de formação; 3) conhecer as histórias de vida e as trajetórias de escolarização/formação acadêmica dos professores, colaboradores da pesquisa; 4) analisar as memórias dos tempos da escola e da formação docente e as implicações na constituição da identidade profissional; 5) mapear as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores em formação para ensinar os conceitos e temas geográficos nas escolas situadas

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

em contextos rurais, decorrentes das ações do subprojeto do PIBID; 6) apreender, a partir das narrativas, os modos como os professores de geografia em formação inicial lidam com as situações de sala de aula, no exercício da docência, nas escolas rurais, e, 7) analisar como os professores compreendem as aprendizagens da/na/sobre a docência no processo inicial de sua constituição profissional.

Quanto à inserção da entrevista narrativa no conjunto das estratégias metodológicas, esta foi uma escolha mediante a necessidade de se apreender, a partir das narrativas orais, os sentidos atribuídos às experiências da/na/sobre as aprendizagens da docência, intencionando triangular com as narrativas grafadas nos memoriais e nos diários de formação. Desse modo, as narrativas recolhidas nessa investigação-formação "[...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar [...] sobre si" (SOUZA, 2014, p. 43).

Conforme sinaliza Weller (2009, p. 5), a intencionalidade da criação da entrevista narrativa foi "[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia". Desse modo, a entrevista narrativa como método de pesquisa qualitativa é "uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 95), e se distingue das demais técnicas ao assumir como principal objetivo a intenção de fazer emergir o contador de histórias no narrador que narra a história de um acontecimento que vivenciou, com o mínimo de intervenção do entrevistador, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria do narrador. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 92), "[...] o enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de uma narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa".

O registro das entrevistas narrativas individuais foi feito por meio de gravações em áudio, com a utilização do recurso de gravador de voz digital. Esta técnica, no âmbito desta pesquisa, proporcionou conhecer diversos acontecimentos das histórias de vida dos professores não narrados nos memoriais, além de outras histórias sobre questões vinculadas à sua formação na UNEB/*Campus* XI, as situações experienciadas e as aprendizagens no cotidiano do espaço da sala de aula, nas escolas parceiras do PIBID. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), "através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social". Ainda segundo os referidos autores, "contar histórias implica duas dimensões: a

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo, a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um 'enredo'" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 92).

Para ratificar essa opção metodológica, descrevo, no quadro a seguir, as fases da entrevista narrativa que foram consideradas na ocasião da sua realização, de acordo com as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2012):

Quadro 1 - Entrevista narrativa: fases e regras (procedimentos)

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.[8]
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração. Emprego de auxílios visuais.
2. Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar pelos sinais de finalização.
3. Fase da pergunta	Somente "Que aconteceu, então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo "por que?". Ir de perguntas exmanentes para imanentes.9
4. Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por que?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: *Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 97).*

Considerando as fases da realização da entrevista, o entrevistador, na primeira etapa do processo, desempenha a função de ouvinte atento com poder de sedução para convidar o colaborador (narrador) a contar a sua história que retrata questões vinculadas ao objeto da pesquisa, sempre o encorajando a definir a sua narrativa com começo, meio e fim.

A intervenção do entrevistador, com questionamentos, só poderá acontecer após o encerramento da sessão da entrevista, questionando, indagando, enfim, realizando perguntas denominadas imanentes, cujo objetivo é completar as lacunas que o entrevistador identificar nas histórias contadas pelo narrador-colaborador.

[8] "Refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 97).

[9] Referem-se aos "temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante" (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 97).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Após a transcrição das narrativas, realizei a leitura e a análise dos conteúdos das entrevistas, tendo em vista a apropriação das histórias e a interpretação dos dados, explorando o que Flick (2009, p. 167) observou como sendo os "detalhes contextuais e relações necessárias para a compreensão da história" contada por cada professor e, assim, entrecruzando-a com as narrativas recolhidas nos memoriais e nos diários de formação, por meio da triangulação dos dados.

A intenção ao realizar a triangulação das fontes foi a de apreender, analisar e interpretar as narrativas, intencionando compreender as singularidades das experiências desveladas nas histórias narradas pelos professores de geografia sobre as suas trajetórias de vida pessoal e formativa e, sobretudo, as aprendizagens durante a formação inicial docente.

Para Flick (2009, p. 32), a triangulação das fontes é compreendida como modo singular de análise de dados que "[...] supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância". Assim, o processo de triangulação ou bricolagem das fontes como estratégia metodológica para a realização da análise e interpretação das narrativas possibilitou apreender as singularidades, as particularidades e as especificidades das histórias narradas pelos professores de geografia em formação inicial sobre as situações experienciadas nas trajetórias de vida, nos percursos de escolarização e nos itinerários de formação profissional, e como tudo isto reverbera no ser-saber-fazer dos professores.

A triangulação das fontes (memorial, diário de formação e entrevista narrativa) contemplou as narrativas de formação, que foram elaboradas considerando seis eixos temáticos[10] ancorados em três dimensões interpretativa-compreensivas (Tornar-se professor de Geografia; Geografia Escolar, Diversas Linguagens e Prática de Ensino; Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a Docência), e são compostas de uma tríade que entrelaça as dimensões temáticas (Formação e Identidade Docente; Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens e Experiências da/na Docência: ser-saber-fazer), conforme as descrições a seguir.

A dimensão temática Formação e Identidade Docente comporta as narrativas sobre as vivências formativas experienciadas na universidade, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB/*Campus* XI, e as ressonâncias nas práticas didático-pedagógicas que compõem as ações do subprojeto do PIBID, sobretudo, na construção da identidade profissional docente.

[10] 1) As Trajetórias de Formação Acadêmico-Profissional; 2) Práticas de Ensino e Geografia Escolar; 3) Educação Geográfica e as Diversas Linguagens: potencialidades didático-pedagógicas no ensinar e aprender geografia; 4) Aprendizagens Geográficas e Didático-Pedagógicas na Escola; 5) Experiências Pedagógicas no Âmbito do PIBID: as aprendizagens na/da/sobre a docência e; 6) Experiências de Formação – tornar-se professor de geografia: dilemas, desafios e possibilidades.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A dimensão temática Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens abarca as concepções de geografia escolar a partir da apropriação das bases teórico-metodológicas da geografia, as práticas propositivas nas escolas, por meio das orientações didático-pedagógicas, e as aprendizagens da/na/sobre a docência. São escritas narrativas sobre os modos como os professores em formação inicial, vinculados ao referido subprojeto, mobilizam conhecimentos disciplinares da geografia e os saberes didático-pedagógicos e metodológicos para propor, planejar, realizar e avaliar práticas de ensino na escola, ancoradas nas diversas linguagens, como dispositivos/artefatos para ensinar e aprender conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos.

E a dimensão temática Experiências da/na Docência: ser-saber-fazer compreende as narrativas sobre as aprendizagens decorrentes das situações experienciadas nas ações do subprojeto, atribuindo sentidos e significados ao vivido, possibilitando a reflexão acerca das contribuições da formação acadêmica, com ênfase nas proposições formativas do subprojeto, entrecruzando às situações experienciadas na escola, no planejamento, realização e avaliação das práticas didático-pedagógicas propostas no subprojeto do PIBID, na condição de professor em formação.

A dimensão interpretativa-compreensiva Tornar-se Professor de Geografia corresponde às memórias das trajetórias de escolarização vividas, na sua grande maioria, em escolas situadas em contextos rurais; a escolha da profissão, os itinerários/trajetórias de formação acadêmico-profissional e os modos como cada um dos participantes foi se constituindo professor de geografia nestes percursos, que comportam as situações formativas experienciadas no contexto do subprojeto do PIBID.

A dimensão Geografia Escolar, Diversas Linguagens e Prática de Ensino compreende as memórias da escola e dos professores de geografia e suas práticas, as experiências/aprendizagens da geografia nos itinerários formativos, as vivências decorrentes do uso didático-pedagógico das diversas linguagens como dispositivos para ensinar e aprender conceitos e temas da geografia no âmbito das ações do subprojeto do PIBID.

Já a terceira dimensão, denominada Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a Docência, abarca questões sobre a profissão docente, com ênfase na condição singular de ser professor de geografia, cartografando o fazer pedagógico, identificando as estratégias metodológicas utilizadas para ensinar os conteúdos da geografia escolar. Neste contexto, esta dimensão contempla também os modos como os professores narram as suas histórias sobre as aprendizagens da docência e as situações experienciadas durante as práticas decorrentes das ações do subprojeto do PIBID, que possibilitaram a iniciação na/da docência no decurso

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

da formação. Contudo, vale ressaltar que esta dimensão também comporta as trajetórias de escolarização e de formação acadêmico-profissional mediante a compreensão de que, no exercício da profissão – sobretudo, na fase inicial da carreira –, a tendência natural de todo professor iniciante é buscar, na memória, as lembranças dos professores da escola e da universidade que fazem parte das suas histórias e que são suas referências no exercício da profissão. Assim, ao realizar o trabalho docente, os modos de ensinar (como), as estratégias metodológicas (dispositivos didático-pedagógicos) selecionadas e utilizadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores são reproduzidos no cotidiano da sala de aula, desenhando a cartografia do fazer pedagógico nas escolas parceiras.

A triangulação das fontes narrativas, entrecruzando as dimensões temáticas e as interpretativa-compreensivas, possibilitou a composição de um repertório de narrativas denominado "Mosaico de Histórias". Ao entrelaçar as narrativas orais e escritas dos professores, neste processo de triangulação, foi possível compreender os modos como os professores de geografia em formação inicial conceberam e atribuíram sentidos e significados às aprendizagens da/na/sobre a docência, no contexto das situações experienciadas decorrentes das ações do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico".

Convém destacar, ainda, que a leitura, a análise e a interpretação das narrativas foram realizadas considerando os princípios da hermenêutica (RICŒUR, 1976) e a proposição da perspectiva interpretativa-compreensiva de Souza (2006), que contempla três tempos de análise – o tempo de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido –[11] que mobilizaram o processo de interpretação e análise das narrativas e possibilitaram desvendar as experiências decorrentes das práticas de formação centradas nas trajetórias de vida do sujeito que narra as suas histórias.

Assim, a partir dessas intencionalidades, decorre a questão mobilizadora: como os professores de geografia em formação inicial (bolsistas de iniciação à docência do PIBID) concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir das situações experienciadas no âmbito do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", desenvolvido na

[11] Para Souza (2006a), essa interpretação acontece desde o momento inicial da investigação-formação, tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, sendo esta organizada a partir do Tempo I: pré-análise/leitura cruzada, que intenciona traçar o perfil biográfico dos colaboradores mediante a leitura cruzada entre o perfil biográfico e as análises subsequentes da pesquisa; do Tempo II: leitura temática, resultante da leitura cruzada que apresenta como desdobramento desta ação a definição das unidades de análise descritivas, evidenciando as unidades temáticas. Já o Tempo III comporta a leitura interpretativa-compreensiva do corpus, que perpassa constantemente pelos demais tempos a partir de uma leitura e uma releitura das subjetividades e intersubjetividades dos colaboradores.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

UNEB/*Campus* XI e em seis escolas[12] de educação básica em três munícipios (Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia) do Território de Identidade do Sisal?

As narrativas grafadas nos diários e nos memoriais de formação forneceram os já mencionados por Flick (2009, p. 167) "detalhes contextuais e relações necessárias para a compreensão da(s) história(s)" contadas por cada professor, que comportaram os registros descritivos, analíticos e reflexivos sobre as situações experienciadas no âmbito da universidade, nos momentos formativos das ações denominadas Encontros de Diálogos e Práticas[13] e Planejamento do Trabalho Pedagógico,[14] e, sobretudo, as narrativas sobre as vivências no cotidiano das escolas parceiras do subprojeto decorrentes das ações Atelier Geográfico Temático[15] e Tateio Experimental.[16] Estas narrativas de formação são concebidas como dispositivos metodológicos e fontes de investigação-formação e compõem o que Suárez (2010, 2015, 2016 e 2017) nomeia de "documentación narrativa de experiencias pedagógicas". Para este pesquisador,

[12] A referida pesquisa contemplou as narrativas de 15 estudantes, bolsistas de iniciação à docência, cujas situações formativas foram experienciadas em três escolas rurais: Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva Amorosa (Conceição do Coité); Escola Municipal Jonice Silva Lima Subaé (Serrinha) e a Escola Municipal Ana Oliveira Socavão (Teofilândia), sob a supervisão, respectivamente, das professoras Maristela Rocha Lima, Maria Madalena Mota de Araújo e Adineide Oliveira dos Anjos.

[13] Momentos de formação realizados no âmbito da universidade, quando os bolsistas (de supervisão, iniciação à docência e coordenadores de área) planejavam, elaboravam, relatavam e avaliavam as práticas desenvolvidas no ensino de geografia nas escolas parceiras, a partir da experimentação da docência na escola. Neste contexto, a universidade e a escola são concebidas como espaços-tempos de formação, nos quais são realizados estudos, planejamento e produção de materiais, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas em diversas linguagens, concebidas como dispositivos didático-pedagógicos e estratégias metodológicas de ensino dos conteúdos curriculares da geografia nas escolas parceiras.

[14] O Planejamento do Trabalho Pedagógico configurou-se em momentos de (re)orientação do trabalho, à luz de discussões realizadas nos encontros formativos, no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas parceiras e contribuir com a formação didático-pedagógica dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores. Esta ação está diretamente articulada às ações Espaços de Diálogos e Práticas e Atelier Geográfico Temático.

[15] A ação denominada Atelier Geográfico Temático, na proposta do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", do PIBID/GEOGRAFIA/UNEB Campus XI, foi compreendida como um espaço formativo que possibilitasse aos bolsistas de iniciação à docência e de supervisão, bem como aos professores de geografia das escolas parceiras, a reflexão sobre o ensino de conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos, no âmbito da geografia escolar, por meio da proposição de práticas de ensino a partir do planejamento de sequências didáticas, tendo em vista a realização de ações pedagógicas atreladas às diversas linguagens (música, literatura, charge, desenho, cartografia, gráficos, cinema, histórias em quadrinhos, tiras, pintura, escultura e tecnologias digitais, entre outras) como estratégias metodológicas e artefatos didáticos na abordagem dos conteúdos do currículo escolar (conceitos e temas, fenômenos e fatos geográficos), numa dimensão de problematização, de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade e de contextualização, favorecendo a formação do professor de geografia para o exercício da docência.

[16] Na ação intitulada Tateio Experimental, são oportunizados momentos em que os professores de geografia em formação inicial e continuada são apoiados em procedimentos metodológicos e instrumentos pedagógicos (como a "hora da conversa", os "círculos de leitura" e os "relatos de experiências") para superar dicotomias, potencializar problematizações, reflexões e indagações sobre os conhecimentos adquiridos entre os espaços da universidade e das escolas parceiras, principalmente articulando, a partir das ações do subprojeto, os saberes específicos da ciência geográfica e os saberes pedagógicos aprendidos na universidade ao saber-fazer na escola.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> Al narrar prácticas escolares que los tuvieron como uno de su protagonistas nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, y quizás también nos confíen sus perspectivas acerca de lo que consideran es el papel de la escuela, descripciones de las estrategias de trabajo más relevantes que vienen ensayando, la justificación pedagógica de los criterios de intervención curricular y docente que utilizan (SUÁREZ, 2017, p. 195).

Estas narrativas de formação concebidas como fontes de investigação-formação possibilitaram a análise interpretativa-compreensiva das histórias narradas ao permitir conhecer os modos como os professores em formação inicial compreendem a docência, a partir da sua percepção sobre a escola como território do trabalho/profissão do professor e o lugar de aprendizagem da/na/sobre a docência, delineando a identidade profissional do professor por meio da apreensão das dimensões ser-saber-fazer docente, uma vez que

> Con sus relatos e historias de la propia vida en las escuelas los docentes estarían tornando visible, documentable, disponible, parte del saber pedagógico práctico y muchas veces tácito que construyen en su carrera profesional. Por eso, si pudiéramos registrar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer buena parte de las comprensiones pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza y la escuela, sus recorridos profesionales y experiencias laborales, las palabras e historias que cuentan para darle sentido e interpretar sus mundos, sus inquietudes, sus deseos y sus logros (SUÁREZ, 2017, p. 196).

Ainda segundo Suárez, esse procedimento de trabalho pedagógico (a "documentação narrativa de experiências escolares") possibilita ao professor "refletir sobre a própria experiência narrada e aprender com ela". Entretanto, este autor também adverte que "[...] esta estrategia de investigación-formación-acción, documentar la propia experiência, no es solamente escribir relatos, y tampoco escribirlos solos" (SUÁREZ, 2016, p. 483), reafirmando as potencialidades das narrativas como dispositivos para documentar e problematizar a experiência vivida.

Os professores de geografia e suas histórias: narrativas de formação e aprendizagens da/na/sobre a docência

A partir do desejo explícito de socializar as aprendizagens da/na/sobre a docência, os protagonistas deste estudo, ou seja, os narradores das histórias que lhe dão sentido, nos convocam a pensar sobre os sentidos e os significados atribuídos à formação docente e sobre as aprendizagens decorrentes deste processo. Por meio da análise e interpretação das narrativas sobre os percursos de formação, busquei conhecer as trajetórias de escolarização, as aprendizagens, as vivências e as situações experienciadas pelos professores, e como tais experiências reverberaram na sua atuação e construção identitária docente, entrecruzando-as com as narrativas sobre suas histórias de vida.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

As histórias narradas comportam muitas memórias da escola, do ensino, de seus professores e, sobretudo, das aprendizagens da/na/sobre a docência e sobre as experiências no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia e no devir das práticas decorrentes das proposições das ações do subprojeto do PIBID.

No começo da escrita narrativa intitulada "A vida e suas andanças geográficas", a bolsista de iniciação à docência e professora em formação inicial Manuela Evangelista mobiliza as suas memórias e narra sobre o começo da sua trajetória de formação na universidade, conforme excerto a seguir:

> *Ao escrever estas linhas, relembro os primeiros passos da minha trajetória no PIBID. Uma menina de 18 anos chegava à universidade, muito tímida, meio deslocada, sem saber quais caminhos percorrer e, diante de tantas contradições, já no segundo semestre da graduação, é selecionada para ser bolsista no programa. Com as novas experiências, fui sendo confrontada com os meus medos de mudanças e minha insegurança de sair da zona de conforto. E por que esboçar esta situação? Por que narrar sobre o vivido? Porque isto também é formação. É impossível falar de aprendizagens sem falar daquilo que o percurso no PIBID fez-me compreender nas dimensões pessoais* (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2018).

Nessa narrativa, a bolsista Manuela Evangelista da Silva destaca uma atividade que compôs a ação denominada Atelier Geográfico Temático. Na proposta do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", esta ação *é um desdobramento* de três outras ações (Espaços de Diálogos e Práticas, Planejamento do Trabalho Pedagógico e Tateio experimental). Cada Atelier Geográfico Temático tinha como princípio a seleção e a abordagem de um tema/conteúdo relacionado ao currículo da geografia escolar, cujo enfoque acontecia mediante a utilização de uma linguagem específica selecionada (cinema, literatura, música, cartografia, desenho, charges, fotografias etc.), possibilitando aos bolsistas de iniciação à docência experimentarem as dimensões do ser-saber-fazer docente em sala de aula, sob a coordenação dos professores supervisores.

Para Manuela Evangelista, esta ação potencializou o exercício da docência, por meio da proposição de atividades ancoradas no uso das diversas linguagens, a saber:

> *Enquanto espaço de formação, é primordial destacar a importância do Atelier Geográfico Temático, cujas ações constituíram o planejamento das práticas a serem desenvolvidas na escola parceira. O primeiro destes, intitulado "A linguagem cinematográfica na sala de aula: dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender conceitos e temas da geografia escolar", foi um dos mais desafiadores, talvez por ter sido a experiência inicial referente ao acesso à sala de aula para lecionar geografia. No entanto, estar acompanhada por uma supervisora, que auxiliava nos planejamentos e no desenvolvimento das práticas, foi me dando segurança.*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> *Eram muitos receios. Qual película fílmica escolher? Como analisar a abordagem dos conteúdos a partir da idade/série dos alunos? Quais atividades seriam utilizadas para conduzir a análise do filme? Atualmente, percebo que estas inquietações na minha prática docente são muito mais oriundas de uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e de quais artefatos utilizar para mediá-la do que, propriamente dita, uma insegurança em lidar com os reveses de uma sala de aula. Portanto, fui apropriando-me, com maior autonomia, do ambiente escolar e (re)configurando minha identidade docente, bem como construindo minha personalidade através das novas experiências vividas* (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2018).

Embora reconheça a dificuldade enfrentada com a elaboração da primeira proposta de trabalho, a professora em formação Manuela Evangelista também ressalta a sua relevância neste movimento de iniciação, sinalizando as aprendizagens experienciais e os caminhos percorridos no decorrer da formação.

> *Com as experiências no Atelier Geográfico Temático I, adquiri mais autonomia na construção dos planejamentos dos ateliês subsequentes. Este transcurso me possibilitou propor e realizar práticas pedagógicas, tendo uma maior preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, considerando os respectivos anos de escolarização. Além do mais, pude construir uma maior autonomia para lidar com as situações que emergem na dinâmica da sala de aula e as intercorrências no devir das ações didáticas* [...] (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2018).

E, ao narrar sobre as situações experienciadas na escola parceira, a referida bolsista de iniciação à docência faz uma reflexão sobre a sua trajetória de formação, sinalizando as fragilidades apresentadas nos seus percursos formativos na universidade, sobretudo no que concerne à aprendizagem dos saberes cartográficos. Vejamos:

> *Meu percurso formativo no âmbito acadêmico deixou muitas lacunas quanto às aprendizagens cartográficas, e, ao deparar-me com a proposição de construir oficinas (geo)cartográficas para professores de geografia e outras áreas do conhecimento, fez vir à tona a menina insegura e cheia de medos que outrora começava sua trajetória. Os medos eram resultado da ausência de conhecimentos importantes e primordiais, como, por exemplo, as noções de orientação no espaço, ou seja, os saberes cartográficos. Como formar se não estou formada? Como ensinar a leitura de mapas se não domino tal habilidade? Foi este, então, o desafio... O atelier me possibilitou esta formação cartográfica suprimida da minha trajetória acadêmica. E confesso que não aprendi somente no campo teórico, mas, principalmente, nas práticas planejadas e realizadas no contexto das oficinas* (Manuela Evangelista da Silva – Memorial de Formação, 2015).

Neste excerto de sua narrativa, Manuela Evangelista faz referência às atividades que compuseram a proposição do II Atelier Geográfico Temático (A linguagem cartográfica na geografia escolar: saberes, conceitos e temas), que contemplou o planejamento e a realização de intervenções didáticas com a cartografia, considerada a mais importante

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

linguagem na geografia escolar, uma vez que, por meio desta, muitos conceitos, temáticas e temas da geografia podem ser discutidos, representados, espacializados e abordados em mapas, gráficos, quadros, tabelas, infográficos e croquis, entre outros recursos.

Sobre essa situação formativa experienciada, a bolsista Alana Barros, em duas ocasiões distintas, também narrou:

> *O planejamento das atividades inseridas na proposta do II Atelier Geográfico Temático foi um momento oportuno para explorar possibilidades e estratégias de ensino ancoradas no uso didático da cartografia, a partir de diversas práticas e atividades que envolviam diversos conceitos/noções: lateralidade, orientação, direção, escalas, legenda, coordenadas geográficas, entre outros elementos necessários à alfabetização cartográfica, tendo em vista a aprendizagem da leitura, interpretação e compreensão de mapas* (Alana Barros – Memorial de Formação, 2015).

> *Com o II Atelier Geográfico Temático, tivemos a oportunidade de trabalhar com a linguagem cartográfica nas práticas desenvolvidas na escola parceira. A princípio, me senti um pouco limitada quanto à linguagem escolhida para nortear o nosso trabalho, pois as minhas experiências com a cartografia, até então, não tinham sido muito proveitosas ao longo da trajetória no ensino fundamental e médio. Algumas lacunas ainda se tornavam latentes na academia, que, a priori, apresentou uma cartografia diferenciada daquela que tive a oportunidade de conhecer na minha trajetória escolar. Na universidade, as muitas dificuldades foram repercutindo, mas também consegui apreender algumas coisas, porém, o que não ficou muito claro era como aquela cartografia trabalhada nos componentes do currículo (cartografia sistemática e cartografia temática) na universidade seria aplicada no ensino, na educação básica. Portanto, um ganho significativo e muito importante, durante a execução das ações do II Atelier, foi compreender um pouco mais sobre a importância das aprendizagens dos recursos cartográficos e a sua operacionalização no ensino, na prática em sala de aula. No PIBID, eu aprendi a cartografia escolar, eu aprendi a aprender temas da geografia através dos mapas* (Alana Barros – Memorial de Formação, 2018).

Ao evocar as memórias dos tempos de escola (no passado) e entrecruzá-las com as memórias dos tempos da formação docente (no presente), as bolsistas Manuela Evangelista e Alana Barros anunciaram importantes questões nas suas narrativas, a saber: a relevância do processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem dos saberes cartográficos na apreensão e espacialização de fatos, fenômenos e processos geográficos por meio da leitura, da interpretação e da compreensão de mapas. A ausência destes conhecimentos nas trajetórias de escolarização e nas itinerâncias de formação docente também foi uma situação que emergiu de suas narrativas.

Ao relatarem que apreenderam a cartografia escolar a partir das vivências formativas no âmbito das atividades da ação Atelier Geográfico Temático, Manuela Evangelista e Alana Barros sinalizaram, em suas narrativas, a importância de estratégias metodológicas

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

no processo de ensino-aprendizagem de geografia ancoradas no uso da linguagem da cartografia e de seus dispositivos (globo, mapas, plantas, croquis, imagens de satélite e maquetes, entre outros). Desse modo, as aprendizagens de leitura, interpretação e análise de mapas devem ser garantidas nos percursos formativos na educação básica.

Ainda segundo as narrativas dessas duas bolsistas, essas aprendizagens não foram experienciadas nas suas trajetórias de escolarização, cuja falta reverberou na sua trajetória de formação profissional, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB/*Campus* XI. Contudo, as situações vivenciadas no contexto das ações do subprojeto do PIBID possibilitaram a aprendizagem de tais saberes e a realização de práticas cuja centralidade estava ancorada na proposição da educação cartográfica (PASSINI, 1994), uma vez que, conforme defendem Almeida e Passini (1994, p. 15), "[...] preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto à de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos".

Como já ressaltado, a ação Atelier Geográfico Temático, na proposta do referido subprojeto, foi um desdobramento de três outras ações que potencializaram a inserção dos bolsistas no espaço escolar, sobretudo no processo de iniciação à docência. Neste contexto, as práticas decorrentes das atividades desenvolvidas no âmbito da ação Espaços de Diálogos e Práticas foram destacadas, nas narrativas do bolsista de iniciação à docência José Marcos Ribeiro, em seu diário de formação, no começo do seu processo de formação, conforme se observa nos fragmentos a seguir:

> *Os Espaços de Diálogos e Práticas consistem em encontros de quatro horas, ocorridos semanalmente na universidade, e que têm como principal objetivo a discussão de textos, planejamentos das ações e das atividades a serem desenvolvidas nas escolas parceiras do subprojeto. Além de constituir-se como um espaço de orientação, socialização das atividades e diálogo permanente com a coordenadora e a professora supervisora, esse é um momento no qual nós, bolsistas de iniciação à docência, temos a oportunidade de refletir sobre nossas práticas e sobre quais estratégias faremos uso para promover as abordagens de conteúdos da ciência geográfica quando estivermos no exercício da profissão, realizando as práticas de ensino na ação nomeada de Atelier de Educação Geográfica* (José Marcos Ribeiro – Diário de Formação, 2015).

> *Os Espaços de Diálogos e Práticas têm contribuído muito para o meu crescimento pessoal e profissional, visto que, através do planejamento das atividades didáticas, bem como da inserção das diversas linguagens no ensino de geografia e de artefatos tecnológicos como instrumentos que potencializam o processo de ensino/aprendizagem, vem construindo para o meu saber/fazer pedagógico. Diante disso, tenho notado o quão importante é o planejamento do professor antes da execução de suas atividades e o quanto que a troca de saberes e experiências contribuem para a construção de novas práticas* (José Marcos Ribeiro – Diário de Formação, 2015).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

As reflexões tecidas pelo bolsista José Marcos evidenciam a relevância e as contribuições dos Espaços de Diálogo e Práticas, que se constituíram em momentos de formação inicial e continuada para os professores envolvidos no programa. Segundo este narrador, experienciar momentos formativos que comportam a prática de planejamento, seleção de estratégias metodológicas e avaliação do fazer pedagógico, no processo da formação inicial para a docência, potencializa o processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao fazer docente.

Em outros excertos narrativos sobre as práticas experienciadas, os bolsistas Carine Santos e Santos e Tailson Oliveira fazem referência ao PIBID, que é concebido como um divisor de águas no processo de formação docente:

> *O PIBID foi um divisor de águas em minha formação. Representou muito em minha vida acadêmica, reforçou a minha escolha profissional pela licenciatura e, ao possibilitar vivenciar a dinâmica escolar antes mesmo do estágio, foi algo muito significativo. E me ajudou a desenvolver a postura que deveria adotar em sala de aula, o modo de falar, como me portar, lidar com os alunos e as situações diversas, e pensar em práticas a serem aplicadas. Tudo isso antes do estágio curricular me ajudou bastante.* [...] *Esse subprojeto serviu para potencializar a minha formação* enquanto profissional *e o caminho da docência que seguirei. Antes do estágio,* já estava escrevendo e pesquisando sobre *o ensino de geografia e apresentando os resultados nos congressos* [...] (Carine Santos e Santos – entrevista narrativa, 2018).

> *Considero o PIBID como um divisor de águas no meu processo formativo. A adesão ao programa possibilitou vivenciar o ambiente escolar, experienciar práticas e metodologias inovadoras de ensino, assim como subsidiou, de forma significativa, aprendizagens sobre e no processo de ensino-aprendizagem. Quando adentrei ao programa,* não imaginava as inúmeras prerrogativas que poderia proporcionar à *minha formação. Com o desenvolvimento dos projetos e ações no ambiente escolar, pude perceber, de fato, a importância da geografia no cotidiano dos alunos, repercutindo diretamente na percepção de um necessário ensino de conteúdos e temas da geografia de forma contextualizada.* [...] *Tudo que foi apreendido, construído e ensinado, durante as vivências no PIBID, proporcionou um panorama vasto de possibilidades para ensinar e aprender. A minha identidade docente foi construída e aprimorada graças ao programa, assim como a percepção da responsabilidade docente para com os alunos, com a comunidade e com a sociedade* (Tailson Oliveira Silva – entrevista narrativa, 2018).

Ao narrar sobre a importância das experiências formativas no âmbito do subprojeto do PIBID, Carine Santos e Santos destaca que as vivências foram relevantes para certificar a sua escolha profissional e sinaliza que a sua inserção no cotidiano da escola, por meio do subprojeto, antes dos estágios curriculares supervisionados, foi fundamental para desenvolver uma postura (gestual e verbal) de professora, além de oportunizar conviver com "os alunos e as situações diversas e pensar em práticas a serem aplicadas." Já Tailson

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Oliveira argumenta que a sua inserção como bolsista, neste programa, entre outras vantagens, potencializou a sua formação para o exercício da docência, ao possibilitá-lo vivenciar a dinâmica do espaço escolar, agora na condição de professor, ao "experienciar práticas e metodologias inovadoras de ensino", e também ressalta "a importância da geografia no cotidiano dos alunos", sinalizando a relevância de se promover "o ensino de conteúdos e temas da geografia de forma contextualizada".

E, nesta mesma direção, a bolsista Dilmara Menezes narra sobre a experiência formativa no âmbito do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico" e evidencia as aprendizagens que foram garantidas neste contexto de formação. Ao relatar tais vivências, Dilmara faz referências às experiências nas suas trajetórias de escolarização, entrecruzando com aquelas experienciadas no devir da formação inicial, na UNEB, como se observa em sua narrativa:

> *Quando tive o primeiro contato com a sala de aula através do programa, e que pude desenvolver atividades de ensino, eu me encantei. Ser bolsista PIBID abriu meus horizontes, eu pude perceber que a geografia escolar ia muito mais além do que eu havia estudado ao longo de minha formação básica, e poder mostrar para os estudantes do Ensino Fundamental II que havia novas possibilidades a partir do olhar geográfico, eu me fiz professora. Foi o momento em que eu realmente dei fim às minhas dúvidas e incertezas. Ensinar geografia vai muito além do que controlar 30 adolescentes em uma turma, era mostrar para essas pessoas que eles podiam muito mais, é mostrar que tudo ao nosso redor tem um pouco desse campo de estudo tão rico e instigante que é a geografia* (Dilmara Menezes – Memorial de Formação, 2018).

As questões narradas por Dilma Menezes reafirmam a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da formação para a docência e as suas implicações na construção da identidade docente. Além de destacar as contribuições formativas por meio das situações vivenciadas, em outra narrativa, essa bolsista afirma que a bolsa concedida pelo PIBID foi um instrumento que possibilitou a sua permanência na universidade:

> *O PIBID, para além da formação acadêmica, possibilitou a minha permanência no curso e instigou a minha consciência política de que ter acesso às políticas de permanência na universidade era um direito meu. E a partir dessa experiência, ao fim do programa, eu me candidatei na seleção de bolsas de monitoria de ensino para custeio das minhas despesas acadêmicas e também para estar no ambiente da sala de aula, afinal, compreendo que as monitorias de ensino vão para além da formação acadêmica e se apresentam como um entre lugar de formação docente* (Dilmara Menezes – Memorial de Formação, 2018).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A partir de 2016, no governo de Michel Temer, iniciaram-se não somente os cortes aos recursos financeiros do programa, mas também a cogitação de sua extinção. Muitas lutas foram travadas em favor da permanência do PIBID, desde os movimentos nas ruas, nas escolas e nas universidades e, por meio de estratégias na internet, o movimento de ciberativismo que ficou conhecido como #ficapibid.[17] Nesse percurso de reivindicações, negociações, perdas e ganhos, o programa foi mantido e reestruturado com a redução do quantitativo de bolsas (de iniciação, de supervisão e coordenação de área e institucional).

No contexto atual, estamos vivenciando mudanças impostas na esfera nacional e que sinalizam significativa diminuição de recursos nos investimentos na educação. Assim, o PIBID e outros programas que potencializam a oferta de bolsas que garantem a formação (inicial e continuada) de milhares de estudantes nas universidades estão sofrendo relevantes cortes de verbas que têm implicado nos percursos de formação de graduandos, mestrandos e doutorandos.

Ao narrar sobre as aprendizagens da/na e sobre a docência no âmbito das situações formativas experienciadas no devir das ações do subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", objeto-referência da escrita deste artigo, decorrente da pesquisa "Trajetórias de aprendizagem da docência em geografia: narrar, formar e iniciar", a bolsista Dilma Menezes coloca em cena duas questões muito importantes: a garantia da permanência na universidade por conta do recebimento da bolsa (no valor de R$400,00) e a formação/consciência política, que emergem da sua narrativa.

Por fim, torna-se pertinente destacar que as singularidades e subjetividades que emergem das narrativas sobre as experiências construídas nos percursos de vida, formação e autoformação evidenciam a compreensão sobre as aprendizagens nas trajetórias de formação, entrecruzando-as com as experiências das trajetórias de escolarização.

Iniciação e aprendizagem da/na/sobre a docência: algumas narrativas em conclusão

Os dispositivos utilizados para a compreensão do processo formativo e das aprendizagens da/na/sobre a docência foram as narrativas autobiográficas inscritas nos memoriais, diários de formação e entrevistas narrativas de professores de geografia em

[17] O movimento #ficapibid é uma iniciativa do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), em que muitas ações foram desenvolvidas, desde passeatas, audiências públicas, coletas de assinaturas e postagens com notícias e estratégias em defesa da permanência deste programa, por intermédio das redes sociais Instagram, Whatsapp, Twitter, blogs e Facebook.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

formação inicial no Departamento de Educação da UNEB/*Campus* XI, no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano. Estes graduandos participaram, na condição de bolsistas de iniciação à docência, no subprojeto "Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", no PIBID, no período de 2014-2018.

Neste contexto, três dimensões interpretativa-compreensivas (Tornar-se professor de Geografia; Geografia Escolar e Prática de Ensino; Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a docência), que são compostas de uma tríade que entrelaça as dimensões temáticas Formação e Identidade Docente, Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens e Experiências da/na Docência: ser-saber-fazer nortearam este estudo, a partir da seguinte questão: como os professores de geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais a partir de situações experienciadas no âmbito do referido subprojeto?

As práticas com as diversas linguagens no âmbito da ação Atelier Geográfico Temático são concebidas, pelos bolsistas de iniciação à docência, como momentos de experimentação de atividades de ensino, que se revelam como práticas de iniciação ao trabalho pedagógico, e que reverberaram nos estágios curriculares supervisionados. Ademais, torna-se pertinente destacar também as representações sobre a docência e a profissão, a seleção de dispositivos pedagógicos, o uso didático-pedagógico de diferentes estratégias metodológicas e a apreensão da cultura escolar, desta feita, sob o olhar do professor em formação.

A aproximação da universidade com a escola pública de educação básica, mediante as ações do subprojeto do PIBID, entre outras possibilidades de intervenção pedagógica, tem permitido, para muitos graduandos dos cursos de licenciatura, a formação como iniciação na docência, cujas experiências reverberaram nas vivências decorrentes dos estágios curriculares supervisionados, conforme narrativas apresentadas sobre as aprendizagens de competências, habilidades e de conhecimentos didático-pedagógicos.

As aprendizagens da/na/sobre a docência nas itinerâncias de formação reveladas nas narrativas autobiográficas – escritas e orais – desvendam os significados e sentidos atribuídos às experiências formativas nas vivências no cotidiano escolar, por meio das práticas de iniciação à docência. As narrativas potencializam a reflexão sobre as dimensões que compõem a pessoa do professor: *ser* (identidade profissional), *saber* (os saberes – pedagógicos e específicos da geografia – necessários para o exercício da profissão) e *fazer* (os diferentes modos de praticar a profissão, sobretudo, no que concerne à articulação teórico-prática na abordagem dos conteúdos) no cotidiano da escola, centradas em questões

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

pedagógicas, nos conhecimentos específicos da profissão com implicações no processo de construção da profissionalidade docente.

Nas narrativas escritas e orais, fontes desta pesquisa, os professores evocaram memórias dos tempos de escola, revelaram acontecimentos, interpretaram histórias, traduziram experiências, retrataram situações, tensões e desafios vividos na formação e no processo de iniciação à docência (PORTUGAL, 2013), decorrentes das práticas pedagógicas que sinalizaram o saber-fazer na escola, no decorrer das ações do subprojeto do PIBID.

E, para finalizar a narrativa deste artigo sobre as aprendizagens experienciais de professores de geografia, disponibilizo outro excerto da narrativa da bolsista Manuela Evangelista, na última escrita memorialística, no término das ações do subprojeto.

> *Creio que, com as considerações feitas até então, posso reiterar a ideia de que fui me tornando dona de mim mesma. Sabendo quais passos trilhar, quais caminhos percorrer, como escrever um artigo acadêmico, quais eventos escolher* [...]. *Agora, ouso considerar outra palavra já citada nestes escritos para detalhar este percurso: autonomia. O PIBID e, de modo muito particular, as experiências resultantes das propostas dos ateliês, foram primordiais na minha formação enquanto professora de geografia. Estar na sala de aula, em situações que* não se limitavam ao Estágio Supervisionado, *se configurou enquanto um diferencial na constituição da minha identidade docente. Portanto, compreendo que "é* caminhando que se faz o caminho*", e esta caminhada principiou o início de um processo que vai além do espaço acadêmico, pois o PIBID foi auxiliando na minha formação enquanto pessoa e me permitindo (re)pensar passos desta longa trajetória* (Manuela Evangelista – Memorial de Formação, 2018).

E assim, com a certeza de que "cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado" (DOMINICÉ, 2010, p. 213), ouso afirmar que todos nós temos histórias para contar, com múltiplos enredos e cenários, e que, ao narrá-las, "nós fizemos história, pra ficar na memória e nos acompanhar".[18] E os narradores, os coautores desta pesquisa, protagonistas das histórias narradas, ao compartilharem as suas memórias e histórias de vida-formação, possibilitaram não apenas a tessitura do enredo deste artigo, mas, principalmente, a escrita de parte da história atual da educação no Brasil, e, especificamente, no Sertão do Sisal, entrelaçando as lembranças sobre as trajetórias de escolarização e dos processos de formação vinculados às potencialidades formativas e formadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

[18] Trecho da música "Depois", de Marisa Monte.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Referências

1. ALMEIDA, R. D. de.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico:** ensino e representação. 5 ed., São Paulo: Contexto, 1994.
2. BATISTA, M. D. M. B.; OLIVEIRA, S. de; PORTUGAL, J. F. **Formação docente e geografia escolar:** das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. *Edital CAPES 061/2013*. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* XI, Serrinha/BA, 2013, 23 p. Digitalizado.
3. BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2 ed., São Paulo: Paulus, 2010, 167 p.
4. CARRILHO, M. F. et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação.** Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997. Mimeo.
5. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>. Acesso em: 22 out. 2016.
6. DOMINICÉ, P. **O que a vida lhes ensinou.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 189-222.
7. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.
8. HESS, R. **Momento do diário e diário de momentos.** In: SOUZA, E. C. de; BARRETO, M. H. M. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 89-103.
9. JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Tradução de Pedrinho Guareschi. 10 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 90-113.
10. PASSEGGI, M. da C. **Memoriais auto-bio-gráficos:** a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a, p. 27-42.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

11. _____. Memoriais: injunção institucional e sedução biográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008b, p. 103-131.

12. _____.; BARBOSA, M. N. **Memórias, memoriais:** o que há de memorável? In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 15-24.

13. PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático.** Belo Horizonte: Lê, 1994.

14. PORTUGAL, J. F. **"Quem é da roça é formiga!".** Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013, 352f. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/0109141653.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

15. PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação:** quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). *Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões, superações.* Campinas/SP: Alínea, 2007, p. 45-59.

16. RICŒUR, P. **Teoria da interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

17. SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

18. SOUZA, E. C. de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: *Revista Educação UFSM.* Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

19. _____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EdUNEB, 2006.

20. _____.; CORDEIRO, V. M. R. *Por entre escritas, diários e registros de formação.* In: *Revista de Educação.* CEAP, v. 2, p. 44-49, 2007.

21. SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.* Petrópolis: Vozes, 2010, p. 210-222.

22. SUÁREZ, D. H. **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas:** indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. (orgs.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 181-204.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

23. _____. **Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación.** In: SOUZA, E. C. de. (org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa formação.* Salvador: EDUFBA, 2015, p. 63-85.

24. _____. **Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiência.** In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 480-497, set./dez. 2016.

25. _____. **Relatar la experiencia docente.** La documentación narrativa del mundo escolar. In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.

26. WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa:** a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG: ANPEd, 2009, p. 1-16.

27. ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Submissão: 08/2019
Aceite: 09/2019

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

DOI 105418/RA2019.1528.0009

A GEOGRAFIA OFICIAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: AS INTENCIONALIDADES PARA A REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

THE OFFICIAL GEOGRAPHY FOR THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN BRAZIL: THE INTENTIONALITIES FOR THE REPRODUCTION OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE

LA GEOGRAFÍA OFICIAL PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN BRASIL: LAS INTENCIONALIDADES PARA LA REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO

Rodrigo Coutinho Andrade
Professor assistente do Departamento de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho Política e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Trabalho de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Niterói. E-mail: rodrigoandrade@ufrrj.br

Resumo

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se materializaram, no Brasil, após a ofensiva neoliberal, por meio da sincronia entre a gestão nos pressupostos do gerencialismo e a revisão das finalidades formativas sob a ótica do capital. Isto pode ser conferido pela ascensão e cristalização da pedagogia das competências, tendo em vista as novas morfologias do trabalho, assim como nas predileções para a cidadania de qualidade nova. Nesse sentido, no presente artigo, objetivamos identificar as transformações imputadas à EJA, ao longo dos últimos anos, no que tange às intencionalidades do processo de recomposição burguesa, verificando, nas políticas curriculares para o ensino de geografia, os impactos para a formação humana. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa de tipo bibliográfico-documental.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), currículo, ensino de geografia, Brasil.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Abstract

The public policies for Youth and Adult Education (EJA) materialized, in Brazil, after the neoliberal offensive by the synchronization between management in the assumptions of managerialism and the revision of formative purposes from the perspective of capital. This can be verified by the rise and crystallization of the pedagogy of competences in view of the new work morphologies, as well as the preferences for new quality citizenship. In this sense, the objective of this article is to identify the imputed transformations for EJA over the last years regarding the intentionalities of the bourgeois recomposition process, verifying in the curricular policies for the teaching of geography the impacts for the human formation. This is a basic research, qualitative analysis, explanatory character, which falls into the category of research of bibliographic-documentary type

Keywords: Youth and Adult Education (EJA), curriculum, geography teaching, Brazil.

Resumen

Las políticas públicas para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se materializaron, en Brasil, después de la ofensiva neoliberal mediante la sincronización entre la administración en los supuestos del gerencialismo y la revisión de los propósitos formativos desde la perspectiva del capital. Esto puede verificarse mediante el surgimiento y la cristalización de la pedagogía de competencias en vista de las nuevas morfologías de trabajo, así como las preferencias por una nueva ciudadanía de calidad. En este sentido, el objetivo de este artículo es identificar las transformaciones imputadas para la EJA en los últimos años con respecto a las intencionalidades del proceso de recomposición burguesa, verificando en las políticas curriculares para la enseñanza de la geografía los impactos para la formación humana. Se trata de una investigación básica, análisis cualitativo, de carácter explicativo, que entra en la categoría de investigación de tipo bibliográfico-documental.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), plan de estúdios, enseñanza de geografia, Brasil.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Introdução

A institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, ocorreu de modo indissociável das intencionalidades formativas do bloco histórico (GRAMSCI, 2001; PORTELLI, 1978), contendo, em suas premissas, os determinantes orgânicos para a reprodução do capitalismo dependente associado ao padrão compósito de hegemonia burguesa (FERNANDES, 2006), simétricos, obviamente, aos fenômenos conjunturais em suas vicissitudes culturais, políticas, sociais e econômicas. Isto pode ser conferido na literatura dessa área,[1] assim como na análise das políticas públicas para a EJA, no Brasil, que retratam a conjunção entre a frágil identidade desta modalidade de ensino e os anseios hegemônicos para a formação da classe trabalhadora.

Nos dias atuais, podemos conceber que a materialização das finalidades formativas da/para a EJA ocorre no bojo das premissas da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) e/ou da nova pedagogia política do capital (SOUZA, 2010). Isto por aglutinar tanto em seu conteúdo ético-político os ditames da sociabilidade burguesa e das novas morfologias do trabalho (ANTUNES, 2017), quanto na gestão educacional, sob as teses do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP), as predileções para a formação do homem de novo tipo (GRAMSCI, 2015), no atual contexto de recomposição burguesa[2] e, consecutivamente, do reordenamento do controle sociometabólico derivado da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Por mais que tenham ocorrido avanços para a escolarização da população jovem, adulta e idosa demandante (por meio de dispositivos legais como o Artigo Nº 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que determina como direito público subjetivo o acesso ao ensino obrigatório (básico), de modo gratuito, sem distinção etária ou de qualquer tipo; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que reconhece a EJA como modalidade de ensino; e a reformulação do seu caráter por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEJA)), observamos a continuidade de seu ente precário, aligeirado e periférico. Tais premissas se sustentam por diversos fatores, cabendo aqui a ênfase para o financiamento, para a oferta da EJA ante à demanda bruta e relativa e para a(s) política(s) curricular(es).

[1] Ver Haddad (2007), Haddad e Di Pierro (2006), Di Pierro (2005), Souza (2011), Paiva (1978; 2005), Santos (2011) e Fávero e Freitas (2011), entre outros.

[2] O que denominamos de "recomposição burguesa" consiste na reconfiguração do regime de acumulação, por parte da classe burguesa, no sistema capitalista. Em sua peculiaridade, de acordo com o contexto sócio-histórico no qual se esgotam os elementos hegemônicos para a produção e a reprodução da hegemonia, institui programaticamente meios para "revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais" (MARX, ENGELS, 2015, p. 12). Esta característica ímpar, conforme o pensamento marxista, se materializa na capacidade de conservação-dissolução-criação ante movimentos de crise, e, consecutivamente, na restauração das bases de acumulação e da mediação do conflito de classe.

Em relação ao financiamento, destacamos o ostracismo da EJA, provocado após a institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que estruturou esta modalidade de ensino como regular noturno, sob a responsabilidade dos sistemas subnacionais. Este fundo também provocou o incremento do ensino supletivo e da certificação dos estudos, ou a sua realização por meio dos programas federais, ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso[3] e do Partido dos Trabalhadores (PT), reproduzindo o modelo histórico aligeirado e certificatório de escolarização.[4]

Após a aprovação e a efetivação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), verificamos certo otimismo pela inclusão da EJA no montante destinado à educação básica. No entanto, o fator de ponderação para essa modalidade de ensino (0,8) ainda permanece como o menor para a pasta da Educação, ratificando o descompasso e a sua periferização no âmbito das políticas educacionais.

Tabela 1 – Comparação percentual das matrículas da EJA em relação aos recursos do FUNDEB.

	Recursos da EJA no FUNDEB	Matrículas da EJA x matrículas do FUNDEB
2007	2,79%	4,29%
2008	4,36%	6,85%
2009	6,49%	8,95%
2010	6,26%	8,60%

Fonte: Extraído e adaptado de Carvalho (2014).

Acerca da relação da oferta da EJA ante a demanda bruta e relativa, sobreleva-se a seguinte assertiva de Castro (1993, p. 50): "Alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação". Isto se refletiu, e ainda se espraia, no processo de consolidação das medidas para a escolarização dos jovens, adultos e idosos, tomando-se como parâmetro tanto a alfabetização, quanto o término do último nível de ensino da educação básica ratificada pela LDB,[5] como nos indicam os dados coletados e sistematizados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[3] Destacamos o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

[4] A descontinuidade dos programas de escolarização e o caráter certificatório-aligeirado das medidas atuais podem ser conferidos, por exemplo, no salto do número de inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que contabilizou, em 2013, 128.581 candidatos, enquanto, no ano de 2018, foram 1.695.607.

[5] Após a promulgação da LDB, a escolarização básica, de acordo com o Artigo Nº 4, compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Nos dias atuais, 6,8% da população brasileira acima de 15 anos se encontram em condição de analfabetismo, totalizando 11.253.000 habitantes (IBGE, 2018). Podemos confirmar a tese de Castro (1993) pela significativa ampliação do quantitativo de analfabetos ao verificarmos a escolaridade-analfabetismo da população acima de 35 anos, cabendo destaque – negativo – para a população negra e parda, residente do/no campo e as classes menos abastadas.

Quando consideramos a conclusão dos níveis de ensino do segmento demográfico discriminado, podemos afirmar que a demanda pela EJA é expressiva, no Brasil, pois apenas 46,4% da população acima de 15 anos concluíram a educação básica.

Tabela 2 – Escolaridade, por níveis de ensino, da população brasileira acima de 15 anos.

Nível de ensino	2016	2017	2018
Fundamental incompleto (ou curso equivalente)	31,7	31,4	30,8
Fundamental completo (ou curso equivalente)	10,4	9,7	9,2
Médio incompleto (ou curso equivalente)	7,7	8,1	7,9
Médio completo (ou curso equivalente)	26,6	27,2	27,4
Superior incompleto (ou curso equivalente)	4,7	4,9	5,3
Superior completo	12,6	12,9	13,7

Fonte: *IBGE (2018).*

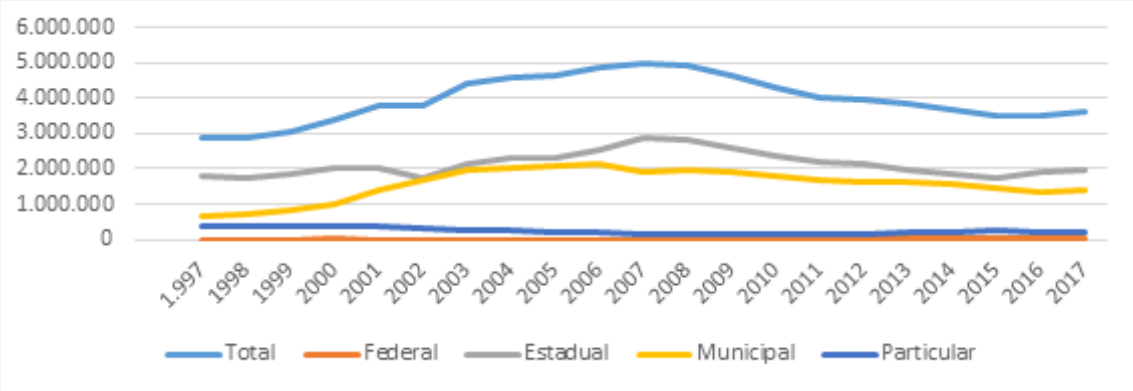
Esses dados se agravam ao constatarmos o cenário de retração-estagnação da oferta da EJA no país, concomitante à intensificação da *juvenilização* desta modalidade de ensino. Desde o ano de 2008, de acordo com os dados do INEP, as matrículas e os espaços para a efetivação da EJA têm se retraído-estagnado paulatinamente, nos sistemas estaduais e municipais de ensino, considerando-se também os programas federais, com maior incidência no ensino fundamental – o que piora o cenário. Comparada aos demais níveis e modalidades, entre os anos de 2008 e 2017, a EJA foi o "segmento" educacional que apresentou o maior decréscimo do número de estabelecimentos. Enquanto a variação total abarcou a redução de 5,6%, na educação básica, no Brasil, a EJA computou, no mesmo período (em uma década), o indicador negativo de 15,3%.

Ao mesmo tempo, em contraposição aos ensinos fundamental, médio e superior, a EJA apresenta, de modo rotundo, o protagonismo-dependência da rede pública e do papel preponderante do Estado para a sua concreção, ao contabilizarmos 96% das matrículas nesta esfera, no ano de 2017 (INEP, 2017), em contraposição à participação da rede privada

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

em outros setores. Isto reflete outra tendência da EJA, ao longo das últimas décadas, ou seja, a EJA tem, majoritariamente, um caráter público.

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas de EJA de acordo com o caráter administrativo (1997-2017).



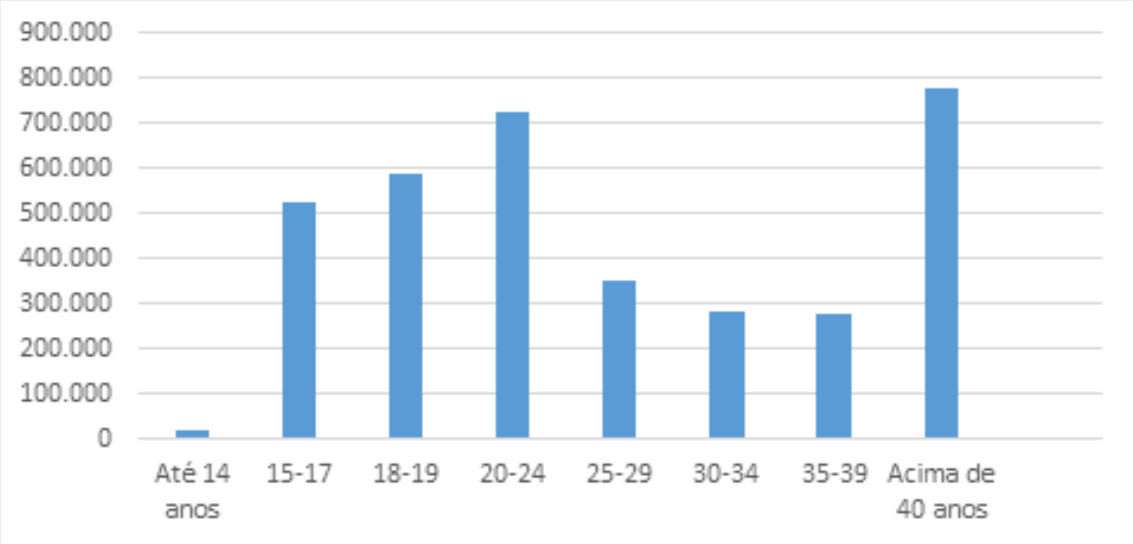
Fonte: *INEP (2018).*

Tabela 3 – Número de matrículas e estabelecimentos de EJA (2014-2018).

	2014	2015	2016	2017	2018
Matrículas	3.653.530	3.491.869	3.482.174	3.598.716	3.545.988
Estabelecimentos	36.761	34.589	31.964	32.262	31.184

Fonte: *INEP (2019).*

Gráfico 2 – Distribuição das matrículas da EJA de acordo com o segmento demográfico (2018).



Fonte: *INEP (2018).*

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Por fim, sobre o que nos cabe uma maior proficuidade analítica, no presente estudo, destacamos as prescrições políticas curriculares para a EJA, no Brasil, após a consolidação da ofensiva neoliberal, considerando, principalmente, a Diretriz Curricular Nacional (DCN) para esta modalidade de ensino, que imputou a revisão das finalidades e dos objetivos, assim como a formulação das prescrições curriculares nos sistemas subnacionais. Tomaremos, inicialmente, a revisão da funcionalidade-finalidade da EJA, para, posteriormente, expor a sua operacionalização.

A principal preocupação dos formuladores da DCN residiu na supressão do caráter supletivo da EJA, por meio da contribuição de diferentes estudos, assim como na realização de audiências públicas com a participação constante do Sistema S[6] e de representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (BRASIL, 2001, p. 112), objetivando a superação da histórica dualidade escolar no país, para além do escopo estrutural-material. Para tal, se redefinem os conceitos e funções da EJA, tendo como pressupostos os derivados da formação social brasileira em suas diferentes veredas, ressaltando, em sua teleologia, a "construção da cidadania" – entendida aqui como (de) limitada à sociabilidade burguesa.

> Fazer a reparação dessa realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento desse princípio de igualdade para todos.
>
> Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2001, p. 115).

Para além da função reparadora, se instituíram, para a EJA, as necessidades da escolarização básica para o "século que se avizinha e que está sendo chamado de 'o século do conhecimento'" (BRASIL, 2001, p. 116), sopesando a inclusão das competências para a vida cidadã e para o mundo do trabalho como um dos pilares da escola "democrática", e reproduzindo-se o mesmo "mantra" do *Relatório Delors* (DELORS, 1996) – os sintagmas do aprender a aprender – e das novas demandas sociais-laborais (DRUCKER, 1993). Tais argumentações se sustentaram nas teses acerca da relação entre a escolarização e a melhoria material-imaterial da reprodução social da classe trabalhadora, logrando, para o espaço escolar e seus sujeitos históricos, tal finalidade sem considerar as contradições ônticas e conjunturais

[6] Este termo se refere ao conjunto de entidades forjadas pelo empresariado brasileiro, ao longo do século XX, com o objetivo de formar o homem de novo tipo (GRAMSCI, 2002), em todas as esferas – formação profissional, assistência social etc. –, indissociável de ações para o incremento nos diferentes setores da economia.

da relação capital-trabalho – como espelho da marca social da escola (GRAMSCI, 2001).[7]

Ao mesmo tempo, aloca-se, de modo impetuoso, o Estado como ente supraorgânico para a "reparação dessa dívida" (BRASIL, 2001, p. 117). Isto devido à sua potencialidade "instrumental" de inserir os sujeitos subalternos no mercado de trabalho, considerando o aspecto técnico da educação básica para o labor simples nos princípios da teoria do capital humano (SCHULTZ, 1978), e a eminência valorativa para a vida na sobrevalorização ético-política sob os princípios da cidadania ativa – o que categorizamos aqui como a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes (SOUZA, 2011). Seria esta a segunda função da EJA, de acordo com as DCN: a função equalizadora.

> As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e das novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades (BRASIL, 2001, p. 117).

Tais princípios se articulam à última função da EJA: a função qualificadora. Esta, de acordo com o referido documento (BRASIL, 2001, p. 118), não se coaduna consubstancialmente à qualificação, ou à educação profissional estrito senso, mas a implementação – nos distintos corpos curriculares – dos entes cognitivo-atitudinais para a formação humana visando ao trabalho sob os pressupostos da educação ao longo da vida sustentada. Observamos isto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – prevista na LDB –, mesmo que não se dirija à EJA, na pedagogia das competências.

> Essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode ser chamada de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para

[7] Para Gramsci (2001, p. 49), esse modelo seria representado pela escola de tipo profissional, "preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos", em contraposição à escola formativa, "imediatamente desinteressada", de cunho propedêutico. A escola, no capitalismo, teria a sua lógica, ou a sua "marca social", que é "dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental" (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO: Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral (BRASIL, 2001, p. 118).

Em outro momento, a DCN explicita que tal função se expressa no potencial humano para a contínua-necessária qualificação, destacando a adaptação dos estudantes para as transformações do mundo do trabalho – maleabilidade. Considerando-se a heterogeneidade do público da EJA e suas múltiplas experiências, valores e práticas culturais, a DCN para a EJA tem como principal finalidade a edificação de um arcabouço de princípios para a inclusão dos jovens, adultos e idosos no contexto escolar, obedecendo a horários específicos (geralmente, o noturno), o tratamento cognitivo diferenciado, a utilização de métodos ativos e a flexibilidade curricular que "deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que esses alunos trazem consigo, como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seu tempo e seu cotidiano" (BRASIL, 2001, p. 158).

> A flexibilidade poderá atender a essa tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam tornar-se elementos geradores de um currículo pertinente. O trabalho, seja pela experiência ou pela necessidade imediata de inserção profissional, merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos envolve um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode ausentar-se dessa premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida (BRASIL, 2001, p. 159).

Acerca da organização-efetivação das DCN para a EJA, predispostas na Resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2001), cabe destacar, inicialmente, a sua obrigatoriedade para as prescrições curriculares nos níveis de ensino fundamental e médio dos sistemas públicos, sendo opcional para as iniciativas autônomas. No entanto, queremos pontuar, no primeiro momento, que os Artigos Nº 3 e 4 (BRASIL, 2001) reiteram que as DCN do ensino fundamental e médio (regular) sejam estendidas para a EJA, de acordo com as Resoluções Nº 2 e 3 do CNE/CEB, de 1998, considerando orientações próprias dos sistemas de ensino estaduais e municipais, como o perfil e a faixa etária dos estudantes, sob as premissas da equidade, da diferença e da proporcionalidade.

Além disso, por meio da descentralização executiva, o Artigo Nº 6 reitera que "cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade desta modalidade

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos" (BRASIL, 2001, p. 164). Como ressaltamos na introdução deste artigo, a reestruturação das EJA se materializou/se materializa pelos marcos programáticos da NGP, ficando os municípios e os estados responsáveis pela adequação ou pela recontextualização do currículo, de acordo com as particularidades locais. Isto pode, em largo sentido, apontar para as questões territoriais e suas vicissitudes, mas explicita, como ente valorativo essencial, a refuncionalização da EJA, coadunada às prescrições da UNESCO – os determinantes hegemônicos.

No segundo momento, ressaltamos que as DCN para a EJA não suprimem os exames supletivos, de acordo com o Artigo Nº 9 (BRASIL, 2001, p. 164), mas estabelecem a sua regulamentação no mesmo propósito acima, incluindo também os cursos presenciais e à distância. Acrescemos que esta resolução reitera que as competências exigidas para a certificação dos estudos devem obedecer às DCN, para os níveis de ensino fundamental e médio "regular", dando sustentação futura para o ENCCEJA, criado no ano de 2002. Por fim, destacamos que as DCN para a EJA ratificam a limitação para o ingresso nesta modalidade de ensino, devido ao disposto pela LDB, incluindo não só a permissão para a realização dos exames certificatórios, mas o seu ingresso na rotina escolar – delimitado para pessoas acima de 15 anos, no ensino fundamental, e de 18 anos, para o ensino médio.

Feitas, de modo panorâmico, as considerações iniciais sobre as transformações da EJA no país, com o objetivo de acamar o objeto de estudo, partiremos para o segundo momento, expondo as formas de ocupação-emprego dos trabalhadores brasileiros, na contemporaneidade. Neste momento, também vamos expor a síntese das novas morfologias do mundo do trabalho na mesma escala, para termos a dimensão avessa às assertivas formativas para o labor, na contemporaneidade. Cabe, então, questionar para qual trabalho-mercado estamos formando. Ou se somos impulsionados pelas predileções hegemônicas para formar.

A dinâmica da ocupação-labor-trabalho simples no Brasil: as novas morfologias do trabalho e os derivados para a formação humana

De acordo com os dados do PNAD-IBGE relativos ao segundo semestre de 2019, a taxa de desocupação alcançou 12,4%, alcançando a totalidade de 12,8 milhões de trabalhadores (IBGE, 2019). Mesmo contabilizando-se a ascensão da população ocupada em 1,6%, em relação ao PNAD anterior, assim como o recuo da força de trabalho desocupada na ordem de 0,8%, observamos a manutenção da subutilização da classe trabalhadora em

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

aproximadamente 25% e dos desalentados em 4,4%. Porém, a ascensão da ocupação requer atenção especial, diante da peculiaridade taxonômica quantitativa. Entre os ingressantes no mercado, o destaque cabe aos trabalhadores autônomos, incluindo os que prestam serviços mediados por aplicativos,[8] que ascenderam em 1,6%, dando prosseguimento à série histórica de superação do "trabalho com carteira assinada",[9] e refletindo – não que este seja um determinante – a queda do rendimento médio desvelada pelo PNAD-IBGE.

Nesse sentido, objetivamos identificar como o atual quadro do mundo do trabalho, na materialidade concreta, exprime o recondicionamento da reprodução social e i-material da classe trabalhadora, e, consecutivamente, como isto se reflete na formação básica para jovens, adultos e idosos. Para tal, a partir de então, vamos apontar algumas considerações realizadas por estudiosos da Sociologia do Trabalho, tendo em vista a reformulação dos princípios pedagógico-curriculares para a educação, em tempos de desemprego.

O sintético quadro estatístico exprime parte significativa da reconfiguração tanto do mundo do trabalho, em suas novas morfologias no âmbito do regime de acumulação flexível (HARVEY, 1993), quanto a acentuação da subsunção da classe trabalhadora em sua relação com o capital – originada, principalmente, na ampliação do desemprego estrutural provocado pelos impactos do incremento técnico-tecnológico no setor produtivo e suas feições geográficas. Isto deu origem a um período composto de novos signos associados às formas pretéritas, que se orienta, principalmente, pela intensificação da exploração, ou sobre a responsabilização do indivíduo no período de flexibilização das relações trabalhistas e terceirização-terciarização do labor.

> Sua *nova morfologia*, isto é, sua *forma de ser* (para pensarmos em termos ontológicos), cujo elemento mais visível é seu desenho multifacetado, resultado das fortes mutações que abalaram o mundo produtivo do capital nas últimas décadas. Nova morfologia que abrange o operariado industrial e rural clássicos, até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários, que se ampliam. Nova morfologia que pode presenciar, simultaneamente, a retração do operariado industrial de base taylorano-fordista, e, por outro lado, a ampliação, segundo a lógica da flexibilidade toyotizada, dos novos *modos de ser* do proletariado, das trabalhadoras de *telemarketing* e *call center*, dos *motoboys* que morrem nas avenidas [...], dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos, dos assalariados do *fast-food*, dos trabalhadores dos hipermercados etc. Para não falar do trabalho escravo e semiescravo nos campos e no agronegócio (ANTUNES, 2011, p. 104, grifos do autor).

[8] Ver: https://exame.abril.com.br/economia/apps-como-uber-e-ifood-sao-fonte-de-renda-de-quase-4-milhoes-de-pessoas/

[9] Ver: https://g1.globo.com/economia/noticia/trabalho-sem-carteira-assinada-e-por-conta-propria-supera-pela-1-vez-emprego-formal-em-2017-aponta-ibge.ghtml

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

As novas formas de contratação, ancoradas na flexibilização como potencialidade para a ampliação do "emprego" sob a ótica do capital, materializam novos sentidos para a própria existência da classe trabalhadora por meio de sua insegurança, pois impõem progressivamente para a força de trabalho simples – principalmente –, mediante a pressão exercida pelo exército industrial de reserva, pelos salários achatados e pelas condições precárias de contrato (ou a inexistência deste).

Consecutivamente, assistimos a ascensão das novas formas legais que precarizam a totalidade social, combinadas à expansão dos flancos ilegais e informais. Isto se dá pela manifestação das novas formas de trabalho,[10] na contemporaneidade, tendo como foco a adequação do trabalhador às demandas do capital – o incremento à adaptação tão reforçada pelas DCN para a EJA –, o que fez ascender, neste processo, novas categorizações,[11] principalmente sobre a população jovem e feminina. Estes setores demográfico-sociológicos adentraram em um período de "recusa" ao trabalho no que tange à valoração fordista resultante da ofensiva ideológica do labor como forma de subsistência, criando uma população instável, sem qualquer reivindicação jurídica sobre as condições oferecidas (LINHART, 2007, p. 37).

> O aumento de empregos precários, sobretudo dos jovens e das mulheres, é, antes de mais nada, o resultado de uma estratégia patronal que visa à maior flexibilidade possível na gestão da mão-de-obra, transformada em uma questão crucial em períodos de "crise" econômica. Mas podemos pensar que o crescimento das formas precárias de emprego (provisório, contratos por tempo determinados, estágios, tempo parcial), que tornam caduca uma parte da proteção social dos trabalhadores, encontrou apoio no "ambiente ideológico" criado por todos esses discursos e análise sobre a emergência de uma nova relação com o trabalho. Se, de fato, considerarmos que a maior parte dos jovens tem somente uma relação instrumental com o trabalho, ou seja, que o vê apenas como um simples meio de ganhar a vida, e que, portanto, sua socialização se faz em outros lugares, não há mais motivo para se chocar com a ampliação desses empregos temporários no mercado de trabalho (LINHART, 2007, p. 38).

[10] Vasapollo (2005, pp. 29-33, grifos do autor) destaca o trabalho interino, os trabalhos socialmente úteis, as bolsas de trabalho, os contratos temporários, o outsorcing, o staffleasing e o part-time, além da integração entre o trabalho e a aprendizagem.

[11] Entre elas, destacamos os colaboradores, que "não têm, em comum, qualquer tipo específico de profissão, mas, ao contrário, realizam trabalhos os mais variados. A sua diversidade também é responsável pela disparidade de remuneração" (VASAPOLLO, 2005, p. 39). Em dados comparativos, no caso europeu, o autor citado ressalta que essa categoria aloca 41% dos jovens até 24 anos, que recebem, em média, três mil euros anuais. Sua volatilidade é brusca, assim como o seu rendimento, que, em muitos casos, fica restrito aos lucros da empresa, que os responsabiliza e os penaliza, caso estes lucros não ocorram.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Não se modifica a relação capital-trabalho somente por meio da ascensão das novas formas de ocupação, mas a própria relação com o labor e sua significância na vida. O trabalho, que outrora poderia ser concebido como o espaço das reproduções sociais – e que não deixa de sê-lo, atualmente – se altera cada vez mais para a sua negação. O trabalho deixa de ordenar o tempo, se desideologiza, desestruturando também a esfera fora do trabalho, sendo o próprio sentido deste uma estratégia de captura da empresa flexível-toyotista para a construção do pertencimento a algo efêmero-mutável a qualquer instante.

Uma das conclusões plausíveis sobre a mutação do trabalho, no contexto do refino da reestruturação produtiva, é a de que a ofensiva do capital, no atual contexto sócio-histórico, tem como característica estruturante-endêmica o avanço e a aniquilação da própria identidade dos trabalhadores na conjuntura de flexibilização da mão-de-obra, de acentuação do desemprego estrutural e da redefinição dos valores existenciais (SENNETT, 2012, p. 63). A contradição que permeia o processo de enxugamento empresarial – e também dos espaços escolares –, assim como a especialização flexível do trabalhador e as demais formas de ocupação, está arraigada de estratégias para a sua desqualificação e desorganização. Estas estratégias têm base nos novos componentes ideológicos da/para a gestão do trabalho, nos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), na qualidade total e, principalmente, na gestão "participativa", que criam organicamente um novo tipo de proletário denominado agora como "colaborador", "empreendedor", "voluntário" etc.

Essa face pragmática consolidou o trabalho atípico, ao longo das últimas décadas, por se configurar em "formas ocultas de trabalho assalariado, subordinado, precarizado, instável, trabalho "autônomo" de última geração que mascara a dura realidade da redução do ciclo produtivo" (VASAPOLLO, 2005, p. 106). Sobre a autonomia, que, nos dias atuais, se transfigura material e imaterialmente, assim como a flexibilidade do tempo nos moldes do capital, emergem as novas formas de contratação e ocupação, como as medidas de *zero hour contract*,[12] *voucherização* do trabalho-serviço e *uberização.*

[12] "Na Inglaterra, há a modalidade zero hour contract (o contrato de hora zero), que é o trabalho intermitente (proposta que consta na reforma trabalhista que tramita na Câmara dos Deputados). Médicos, advogados, atividades ligadas ao cuidado na saúde, eletricistas... As mais distintas categorias do chamado novo proletariado, especificamente o novo proletariado dos serviços. Esses trabalhadores são chamados e recebem apenas pelo trabalho realizado: não há contrato e não recebem direito nenhum. [...] Da mesma forma, podemos citar o exemplo italiano, onde há o trabalho a voucher. O trabalhador ou a trabalhadora realiza o trabalho, recebe um voucher e depois vai receber por aquelas horas. Isso abriu caminho para uma precarização enorme. O patronato paga por 20 horas de trabalho pelo sistema voucher, depois contrata por mais 20 horas. É o trabalho precário absoluto, que paga, inclusive, o valor mínimo por hora permitido na Europa" (ANTUNES, 2017a, p. 2).

> A uberização consolida a passagem do estatuto de trabalhador para o de um nanoempresário-de-si permanentemente disponível ao trabalho; retira-lhe garantias mínimas ao mesmo tempo em que mantém sua subordinação; ainda, se apropria, de modo administrado e produtivo, de uma perda de formas publicamente estabelecidas e reguladas do trabalho. [...] Podemos entender a uberização como um futuro possível para empresas em geral, que se tornam responsáveis por prover a infraestrutura para que seus "parceiros" executem seu trabalho; não é difícil imaginar que hospitais, universidades, empresas dos mais diversos ramos adotem esse modelo, utilizando-se do trabalho de seus "colaboradores just-in-time" de acordo com sua necessidade (ANTUNES, 2017a, p. 1).

A última característica aqui ressaltada para a exposição analítica da reestruturação produtiva reside naquilo que Alves (2011) conceitua como "captura da subjetividade"[13] do trabalhador contemporâneo. Esta estratégia, muito bem propagada sob a ótica do capital pela empresa toyotista, se refere ao novo método de controle por meio da "ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador à lógica do capital" (ALVES, 2011, p. 77). Intrínseca à nova base técnica calcada na reconfiguração do "modelo das competências profissionais", esta estratégia se configura no

> [...] Terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho (ALVES, 2011, p. 76).

O salto desse estágio produtivo se deu mediante a capacidade da transformação das relações sociais de produção sob a égide da flexibilização, alcançando o chão de fábrica por meio do "envolvimento cooptado". Propagado sob o discurso da multiplicidade funcional do trabalho e da apologia à empregabilidade, a transformação produtiva, no bojo da racionalização da gestão do labor, impõe ao trabalhador novos imperativos, objetivando sua maleabilidade ao processo produtivo de modo conciliável à sua responsabilização competitiva para a reprodução material (ALVES, 2011; ANTUNES, 2005; 2009; SOUZA, 2012).

Sob a ideologia da gestão por competência focada no indivíduo, esse processo demarca a "reformulação da força de trabalho", combinando elementos para a redução salarial e a supressão do protagonismo do labor na geração de valor, gerando, consecutivamente, o esvaziamento da organização político-sindical (SOUZA, 2015). Tanto que as caraterísticas apontadas por Alves (2011, p. 108) alcançariam a necessária reciclagem geracional (*juvenilização*), no âmbito empresarial-corporativo, a formação-qualificação contínua (a

[13] Esse autor expõe que o termo em si é uma metáfora para expor a "operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas" (ALVES, 2011, p. 114, grifos do autor), mas que se materializa de modo dialético por articular instrumentos de controle e coerção, expandindo a manipulação para além do local de trabalho, visando, pelo método by panopticum, à sua reprodução nas instâncias sociorreprodutivas.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

educação ao longo da vida), o colaboracionismo (reengenharia ético-política e moral), o método *kanban*, a produtividade baseada em metas, e a introjeção em cada empregado do "olhar que perscruta o interior da alma humana" (ALVES, 2011, p. 115) ou, em outras palavras, a substituição do supervisor externo pelo supervisor interno. Sobre este processo, Alves considera que

> [...] A reestruturação geracional dos coletivos de trabalho coloca, como um aspecto importante do dispositivo de "captura" da subjetividade do trabalho, o "esquecimento de experiências passadas", o apagar da memória de lutas e resistências e a construção ideopolítica de um novo mundo de colaboração e consentimento com os ideais empresariais. A nova geração de trabalhadores possui uma maior disposição de incorporar a linguagem empresarial em que o trabalhador deixa de ser "operário" e "empregado" e torna-se "colaborador" (ALVES, 2011, p. 109).

Como consequência, a reestruturação produtiva angaria uma nova linguagem e roupagem ideológico-política, intencionando a supressão da consciência de classe, indissociável da sua historicidade e dos resquícios solidários, instaurando um novo modo de controle social por meio da reformulação dos valores-fetiche e das utopias com base no consumo-competitividade-individualismo. Decorrente do mesmo processo, observamos a contínua fragilização-fragmentação da organização da classe trabalhadora, no bojo das reformas estruturais em curso,[14] que se reproduzem por novos métodos de exploração do labor concomitantes ao desmonte das formas históricas de organização-resistência do proletariado (pela individualização das relações contratuais, pela desregulamentação das leis trabalhistas, pela terceirização, pela desprofissionalização, pelas novas formas precárias de trabalho etc.), somados às transformações do sindicalismo para as vertentes neocorporativas, ou caracterizados pela concertação social (SOUZA, 2002).

Sobre a ampliação da exploração, esta é descrita por Alves (2011, p. 64) como atributo qualitativo da nova morfologia da relação capital-trabalho por meio do processo de "desespecialização" dos sujeitos históricos, logrando ao proletariado o despojo de qualquer identidade – na ótica fordista-taylorista –, ou o significado concreto de sua prática no âmbito produtivo. A "flexibilidade" se torna, ao mesmo tempo, um conceito que determina a amplitude necessária à capacitação do trabalhador, desidentificado com uma função apenas, e, desta maneira, incorporado de uma polivalência vazia – a "certificação vazia", para Kuenzer (2011). Além disso, a flexibilização incorpora a

[14] Como, por exemplo, a Reforma Trabalhista no Brasil. Esta, ratificada por meio da Lei Nº 13.467, de julho de 2017 (BRASIL, 2017), altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para a contemplação das demandas estruturais, materializando a intensificação da precariedade do trabalho, por meio da regularização do trabalho intermitente, da sobreposição dos acordos coletivos à lei, da ausência de vínculo empregatício das empresas com os trabalhadores autônomos (impulsionando a terceirização do trabalho), de férias etc.

> [...] Imprescindibilidade do "engajamento" moral-intelectual dos operários e empregados na produção do capital (o que implica a necessidade de "captura" da subjetividade do trabalho vivo pelos ditames da produção de mercadorias). O toyotismo mobiliza a subjetividade (ALVES, 2011, p. 46).

A própria desespecialização atribui um novo patamar de desintegração – vide "o ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder de produção e aumentar a intensidade do trabalho" (ANTUNES, 2011, p. 57). Ao mesmo tempo em que se intensifica o discurso para a qualificação, se aprofunda a sua atecnia, na realidade concreta. Portanto, acenar para um viés apenas é paradoxal no processo pedagógico. Além disso, afirmar a categorização do trabalhador com olhar sobre a formalidade empregatícia exclui a complexidade sobre a *subproletarização* que se intensifica, atualmente (ANTUNES, 2011).

Na contemporaneidade, o trabalho, de acordo com as demandas do capital, requer dialeticamente qualificações no bojo do processo de desidentificação funcional. Ao mesmo tempo em que se aprofundam as requisições para o aperfeiçoamento, não se distinguem, por trás deste manancial ideológico, as rupturas classistas no campo da formação e escolarização da classe trabalhadora, evidentes no refino da dualidade estrutural na/da (re)produção do conhecimento. Logo, a escola, sob os ditames da sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993), de modo estratégico, permanece no epicentro do debate sobre a economia capitalista, pois reproduz o papel crucial como aparelho privado de hegemonia – da reprodução da divisão social do trabalho –, assim como reproduz a sua funcionalidade, para além das premissas políticas para a reprodução social-material da vida na sociedade-sociabilidade burguesa.

Tendo como princípio o espírito da reforma gerencial do Estado e da ofensiva neoliberal, assim como seus pressupostos para o incremento da competitividade nacional no mercado internacional, promove-se, pelo mantra da qualificação, a reconfiguração do processo de inclusão social. Este processo, em si, tomando a dinâmica do mercado de trabalho, espelha a essência da inserção no mundo do labor na sociedade de classes, de modo subordinado e excludente, por incrementar "a destruição das subjetividades orgânicas aos regimes anteriores aliada à formação de novas subjetividades, que se ajustem à instabilidade, à flexibilização, à desqualificação" (KUENZER, 2011, p. 44).

Nesse sentido, compreendemos que a reconfiguração dos princípios ético-políticos da EJA, como conferido nas DCN, tem como finalidade objetiva a valorização do capital associada aos mecanismos de reconfiguração da mediação do conflito de classes. De um lado, servindo como instrumento de formação de um *exército industrial de reserva de novo tipo* – diferente daquele que alimentava a produção fordista. De outro, cristalizando-se como mecanismo para a conformação ético-política da classe trabalhadora em diálogo

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

com os aparelhos privados de hegemonia, ratificando o compromisso para a promoção do desenvolvimento social e econômico fundado no consenso da classe dirigente (SOUZA, 2012, p. 30).

Considerando a inserção periférica da EJA nas políticas educacionais no país, ao longo da história, e sua permanência, nos dias atuais, em simetria às novas morfologias do trabalho, o projeto de qualificação dos estudantes matriculados nesta modalidade de ensino tende a fundir os princípios ético-políticos reificados, sob a ótica do capital, no atual contexto sócio-histórico. Reiteramos que o que está em jogo não é mais a preparação para o mercado de trabalho nos moldes fordistas, mas o apresto para a polivalência nos imperativos da flexibilização, que demanda "uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade das ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade" (KUENZER, 2011, p. 45), para que esta seja, quando necessária, incorporada à formalidade.

A competividade, tão reproduzida pelos intelectuais orgânicos do capital, é pedagogicamente transpassada para a classe trabalhadora, doravante entendida como capital (humano) por meio da pedagogia das competências. A competição em larga escala das nações se transmuta nos sujeitos sociais, que passam a enxergar o conhecimento como poupança, acúmulo, mas que é entendido pelo capital como descartável ante o incremento do trabalho morto, pois, como bem ressalta Kuenzer (2011, p. 47), "os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho, e não a partir da qualificação".

> O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; a priori, não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isto se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se superlativiza na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato [...] O que determina a inclusão na cadeia não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria (KUENZER, 2011, p. 47).

O que a autora supracitada reitera, acima, de modo convergente aos novos arranjos do mundo do trabalho no Brasil, após a década de 1990, é a sobrevalorização da adaptabilidade, principalmente por meio da *captura da subjetividade* (ALVES, 2011). Isto se reflete nas políticas públicas para a EJA, no que tange à formação-qualificação, tendo como "mantra" repetitivo, tanto nos documentos internacionais, quanto nas prescrições nacionais, a seguinte assertiva:

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> A educação aumenta as habilidades, e pessoas com mais habilidades são mais *empregáveis*. Essa afirmação é verdadeira tanto na teoria quanto na prática. Evidências sólidas de todo o mundo mostram que, além de permitir que as pessoas desenvolvam novas habilidades, a educação e a aprendizagem levam a maiores salários, promovem satisfação no trabalho e incentivam o compromisso dos empregados com o trabalho. Como resultado, aumentam a produtividade e impulsionam o crescimento econômico (UNESCO, 2016, p. 87, grifo nosso).

Não queremos contradizer absolutamente o que está exposto acima, mas considerar como ocorre a produção-reprodução do conhecimento, na sociedade de classes, sob tais princípios, tendo ciência da progressiva simplificação do trabalho complexo e da reengenharia das qualificações para o ingresso no mercado de modo desigual, diferenciado e combinado, indissociável da acentuação do *precariado* (BRAGA, 2012). Para tanto, é irrefutável examinarmos a ascensão da pedagogia das competências e sua coexistência aos princípios do recrudescimento da teoria do capital humano. Sobre esta pedagogia, observamos, no primeiro momento, o incremento para a superação da concepção fordista, que se limita à "qualificação do emprego, do posto de trabalho" (HIRATA, 1997, p. 31), e para a reificação "da pessoa mais do que sobre o posto de trabalho" (HIRATA, 1997, p. 30), mediante a conjunção entre as qualidades éticas, morais e maleáveis dos sujeitos históricos (competências) e os meios para a "cooperação intersubjetiva", que nem sempre pode ser remunerada, vide as medidas do modelo *zero hour contract*.

Nos dias atuais, isso se espraia sobre a competência individual indissociável da noção de empregabilidade, como pode ser conferido nas prescrições-políticas curriculares. Para Hirata (1997, p. 33), essa competência individual cumpre duplo papel. O primeiro, seria a sua acepção positiva-idealista, como forma de migrar de trabalho para a obtenção de melhores rendimentos, ou a capacidade do indivíduo de obter "emprego" (sua capitalização no mercado, principalmente para a juventude). O segundo papel, mais importante para a presente análise por causa da sua sustentação no discurso sobre a crise da escola, assim como para a superação desta, está na função ideológica.

> A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica em transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso dos *plans sociaux*) ao trabalhador. Um trabalhador "não empregável" é um trabalhador não formado para o emprego, não competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômica contribuem decisivamente para essa situação individual (HIRATA, 1997, p. 33).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Isto é, a responsabilização do trabalhador pela sua subsistência-trabalho se oblitera dos derivados estruturais. Por meio das competências (e da sua pedagogia) no contexto da crise do emprego, se desloca o conceito de qualificação[15] como posto fixo no trabalho ou comprovado mediante o diploma para a potencialização abstrata dos sujeitos sociais.

> A lógica da competência se inscreve no movimento que se acirra nos anos 80 [...] de declínio das intervenções reguladoras do Estado no domínio econômico, modificando as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego. Com a competência [...] a referência aos postos ideais (definidos no coração dos negócios coletivos e paritários) se rarefizeram em proveito das formas de adaptação à diversidade do concreto (RAMOS, 2001, p. 65).

A segunda observação se remete ao contexto de ampliação da subjugação da classe trabalhadora ante o capital devido às novas morfologias do trabalho, combinado à retração do Estado como mediador, fazendo ascender a função político-econômica das competências individuais. Esta função impetra a instabilidade positiva e negativa dos trabalhadores, assim como a sua individualização, sendo concebida e contabilizada pela produtividade como capital variável. O que muda, de fato, é a subjugação do conhecimento técnico pelo fazer – aprender a fazer –, que, somado à "valorização da *implicação subjetiva no conhecimento*, ela desloca a atenção para a atitude, para o comportamento e para os saberes tácitos dos trabalhadores" (RAMOS, 2001, p. 66, grifo nosso). Assim,

> Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Neste sentido, o domínio do processo de trabalho faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores (RAMOS, 2001, p. 66).

A hegemonização do paradigma da competência se instaura na capacitação do trabalhador para responder às questões latentes, no cotidiano produtivo, de modo coletivo, por meio de suas próprias habilidades, assim como no direcionamento da inteligência para a ação-resolução de situações-problema – algo comum nas propostas curriculares. Seria esta a dimensão "experimental da qualificação" (RAMOS, 2001, p. 68). Os conhecimentos adquiridos são voltados completamente para o fazer, colocando o foco dos "objetivos de aprendizagem" nessas situações de modo material e imaterial.

[15] "A lógica da qualificação desenvolveu o modelo de carreira, em que a trajetória profissional era enquadrada nos parâmetros de classificação, correspondentes aos conjuntos de postos reunidos por similaridade técnica. A progressão ao seio de uma carreira obedecia a regras que se aplicavam, particularmente nas grandes empresas, combinadas à antiguidade e à seleção apoiada sobre critérios objetivos. [...] Sob a égide da autonomia requerida pelos processos automatizados, as formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção" (RAMOS, 2001, p. 63), ou seja, trata-se de procedimentos endógenos à lógica gestão por competência.

A pedagogia das competências, que não se limita apenas ao fazer no trabalho, se materializa por meio da redefinição das relações sociais de produção na conjuntura de elevado desemprego e informalidade do labor. Como *modus operandi* tácito do capital, disseminado pelos aparelhos privados de hegemonia em tempos de transformação contínua das técnicas-tecnologias, se naturaliza a demanda-responsabilização do proletariado à sua adequação. Segundo Silva (2008, p. 66, grifo da autora), a competência se determina como "*capacidade produtora de um indivíduo*", se configurando não por uma série de "conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido no contexto do trabalho". As competências se solidificam, na escola, como reflexo da atomização societária, por meio de uma metodologia cada vez mais individualizada-atomizada-competitiva, pois sua normalização-normatização é ratificada com base nos resultados e no desempenho quantificado da aprendizagem pelas avaliações externas, não dispensando as estratégias de motivação pessoal. Isto seria o apogeu da ética neoliberal para a reprodução social.

Por fim, reiteramos que esse tipo de formação, por meio da pedagogia das competências, logra, para a escola, um caráter altamente instrumental. Seria a reconfiguração da sua racionalidade fundamentada no mercado por meio da "dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e da dimensão social (ação, desempenho e *performance*)" (SILVA, 2008, p. 89). Isto impacta a totalidade dos sistemas de ensino, principalmente o currículo e as práticas curriculares-pedagógicas reguladas pelo Estado-avaliador, por meio das quais se consolida a redefinição da política do conhecimento sustentada no pragmatismo como forma, inclusive, de superação do fracasso escolar.

Decorrente da necessária conformação (sob a ótica do capital) dos homens e mulheres no contexto de elevada "desempregabilidade", se centraliza a responsabilização individual pela condição material dos trabalhadores, induzindo sua formação à potencialidade do saber-fazer. Nesse sentido, a pedagogia das competências cimenta, na escola, os pressupostos sistêmicos da administração privada e do comportamento humano, resgatando princípios behavioristas (SILVA, 2008). Sua normatização reside no mesmo campo do gerencialismo por seguir critérios de avaliação e de responsabilização dos indivíduos – competição administrada.

Tal face administrativa incorpora os objetivos do regime de acumulação flexível, assim como os pressupostos neoliberais, por meio das medidas de *accountability*, que, além de proporcionar o controle exógeno, materializa a autorregulação de modo individualizado.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> Daí o caráter "flexível" da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2017, p. 341).

Para isso, são elaborados "planos superestruturais", no corpo do Estado Ampliado, sendo a escola o espaço de cimentação do conformismo, no primeiro momento, passando, posteriormente, para a coletivização do tipo social hegemônico (GRAMSCI, 2001, p. 39). Seria esta sua arquitetura a que materializa a concepção de mundo da classe dirigente que orientará a prática política dos subalternos no sistema capitalista – os mecanismos de mediação do conflito de classes. Categorizada por Neves (2005) como a "nova pedagogia da hegemonia", a primeira marca desta tese advém da repolitização[16] da política no cerne da mediação de Terceira Via,[17] para a consolidação de um novo senso comum, com base no "associativismo colaboracionista; ou mesmo quando desenvolve valores que impulsionam soluções individualistas ou grupistas na resolução de questões relativas ao trabalho e à vida" (MARTINS, NEVES, 2010, p. 36).

A nova pedagogia da hegemonia é promovida para a alteração da natureza da formação do trabalho simples e complexo, na contemporaneidade, tendo como finalidade a instauração de uma nova cultura cívica. Disseminado pelos principais aparelhos privados de hegemonia no país (NEVES, 2005, pp. 99-110), e consolidando práticas em prol do "novo espírito voluntário" por meio do redirecionamento da luta política (SOUZA, 2002), a cidadania de novo tipo se baliza em três iniciativas indissociáveis. A primeira delas tem como finalidade

[16] Esta repolitização, nos dias atuais, se cimenta sobre a ideologia da responsabilidade social, carregada de termos e da ideologia empresarial, para a formação de um novo perfil de trabalhador categorizado como "empreendedor" e "colaborador" (MARTINS, NEVES, 2015).

[17] Uma das principais características do bloco histórico que se forma a partir da nova pedagogia da hegemonia, envolvendo a formação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos, é o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder. Este realinhamento sugere que, com a "crise do marxismo", a "morte do socialismo" e a "insuficiência da perspectiva neoliberal", o futuro da política estaria localizado num plano que vai além das formas clássicas de "esquerda" e "direita" (MARTINS, NEVES, 2010, p. 25).

> [...] A viabilização do retorno ou da permanência de um conjunto significativo da população ao nível mais primitivo das relações de forças, aquele estreitamente ligado à estrutura objetiva, no qual os agrupamentos sociais organizam-se conforme sua função e posição na produção, sem uma maior consciência de seus papéis econômico e político-social. Nesse primeiro sentido, a nova pedagogia da hegemonia propõe-se a estimular um tipo de participação que, fortemente relacionada ao conceito gramsciano de catarse, tenta incentivar movimentos caracterizados por soluções individuais (NEVES, 2005, p. 35).

A segunda iniciativa se refere, literalmente, ao desmantelamento da organização da classe trabalhadora, sendo refuncionalizada para a construção de uma nova sociabilidade no contexto de diluição da consciência de classe e fragmentação dos trabalhadores.

> A nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política de conservação. Vale lembrar ainda, conforme a orientação gramsciana, que os movimentos em torno da pequena política traduz-se-iam, exemplarmente, tanto no plano mundial quanto regional, em ações como projetos de auto-ajuda, estímulo a um conceito de cidadania restrita, ênfase em ações destinadas à valorização de demandas e espaços comunitários e locais, dentre tantos outros (NEVES, 2005, p. 37).

Tal estratagema se enquadra na análise de Neves (2005) acerca da consolidação da nova pedagogia da hegemonia, por cristalizar a educação para o desemprego, principalmente pela repolitização da classe trabalhadora e pela apologia da empregabilidade, além de consolidar elementos indissociáveis da nova cultura cívica.

> Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo o espaço privilegiado para a conformação ético-política do "novo homem", de acordo com os princípios hegemônicos. O "novo homem", nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de "qualidade nova", a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (NEVES, 2005, p. 211).

A cidadania "de qualidade nova" é intrínseca ao novo ordenamento social mundial, que intenciona a revisão das condutas individuais, corporativas e dos governos (NEVES, MARTINS, 2015, p. 35). Ao mesmo tempo, seria resultante da sociedade do conhecimento,

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

tomando como sustentação a noção de colaboração social na limitação da participação política por via das estratégias da "democracia consentida" (NEVES, MARTINS, 2015, p. 35).[18] Sua materialização se intensifica ao longo dos anos 1990, após a Conferência de Jomtien, que deu origem ao programa Educação para Todos, da UNESCO, movimento que originou o processo de expansão da escolarização sob os princípios neoliberais, com foco na reformulação valorativa da cidadania, nos direitos de aprendizagem, na responsabilidade social, no desenvolvimento sustentável e na geração de renda.

Será esta a face do "capitalismo humanizado" que, por meio da construção do consenso sobre valores no bojo da dialética mercado-justiça social, promoveria a reconstrução-privatização – endógena – dos sistemas de ensino. Por meio do discurso acerca da crise da escola e de sua ineficiência na obtenção dos resultados e da coesão social, a classe empresarial ampliou sua entrada nas escolas para difundir o seu ideário de vida (NEVES, MARTINS, 2015), tendo como base o *Relatório Delors* (UNESCO, 2000) para a consolidação dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O que a geografia tem a ver com isso?

A geografia *oficial* para a EJA e a necessidade de sua superação

Entendemos como geografia *oficial* os derivados das políticas curriculares para esta ciência no cotidiano escolar, que, na atual conjuntura, se esmera nos debates acerca da BNCC, e que pode, em certo sentido, equivaler à *geografia dos professores* (LACOSTE, 1988). No entanto, em relação à EJA, cabe uma ressalva, antes de examinarmos as correlações entre a atual prescrição curricular e a geografia escolar: esta advém do distanciamento da EJA nos currículos dos cursos de licenciatura, de modo geral. Segundo Soares (2011) e Machado (2008), a formação de docentes para atuação na EJA era, até a década de 1980, uma prerrogativa da "Escola Normal" para a habilitação apenas nas séries iniciais do ensino fundamental. Após essa década, mediante os esforços dos intelectuais dessa área, se iniciou um movimento de habilitação profissional com ênfase em EJA, resultando, no ano de 2006, em 27 cursos, entre os 1.698 Institutos de Ensino Superior (IES) então existentes.

[18] Esse processo foi aprofundado por meio do incentivo à criação de "canais de participação da sociedade civil, sob os argumentos da cidadania reflexiva, com o objetivo de ampliar o consenso da sociedade em torno do projeto de sociabilidade por meio de políticas que combinaram o caráter focalizado com respostas efetivas a demandas sociais concretas" (SOUZA, MELO, BONATTO, 2015, p. 86). Estes novos canais foram efetivados, principalmente, nos governos após o mandato de Fernando Henrique Cardoso, que, por meio das teses de ampliação do controle social, ratificaram as parcerias com a sociedade civil e o empresariado para consultoria e execução, fazendo com que se ampliasse a participação da sociedade para o autocuidado.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Em breve pesquisa realizada nos fluxogramas de cursos, para exemplificação desta assertiva, constatamos que não existe uma disciplina destinada à EJA, nos cursos de licenciatura das universidades e faculdades públicas de Geografia, no estado do Rio de Janeiro, nem como eletiva-optativa. Há apenas a sua inclusão específica nas disciplinas de Estágio Supervisionado ou de Prática de Ensino, consecutiva das DCN para a formação docente. Podemos afirmar que não existe uma disciplina para o tratamento direto específico de 9% dos matriculados nas diferentes redes de ensino do país e de quase a metade dos estudantes, quando se compara ao ensino médio (INEP, 2017). Acrescemos a este fato a análise de Ventura:

> Considerando as DCN que organizam os cursos de algumas áreas do conhecimento, é possível constatar que a EJA não é mencionada ou, quando muito, é citada de maneira vaga, sendo indicado que, para questões referentes às licenciaturas, seja consultado e considerado outro documento, externo às proposições dos cursos e comum a todos (VENTURA, 2013, p. 75).

Como reiteramos anteriormente, isso se reflete, na atualidade, pela rasa inclusão da EJA na formação inicial, sendo esta contemplada pontualmente na capacitação nas escalas subnacionais ou de modo específico, para o exercício em programas (SOARES, 2008, p. 85). Em todo caso, não existe uma especificidade ou um concurso específico exigido para se lecionar na EJA, o que relega ao ostracismo esta modalidade de ensino que ainda é reproduzida no corpo das políticas públicas nos mesmos moldes da educação básica. Ou seja, a ideia de que basta apenas "boa vontade" ou voluntarismo profissional para a atuação na EJA ratifica a fragilidade de sua identidade, afetando as especificidades metodológicas para a relação ensino-aprendizagem desta modalidade.

> Os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD, DI PIERRO, 1994, p. 16).

Retomando o debate, inicialmente, pontuamos o afastamento da EJA das políticas curriculares, na contemporaneidade, o que não nos coloca como favoráveis à BNCC. Ao que tudo indica, tomando como exemplos tanto os institutos sociais,[19] quanto os intelectuais orgânicos do capital,[20] ocorrerá a mesma iniciativa impetrada pelas DCN para a EJA, tal como quando os sistemas subnacionais de ensino ficaram sob esta responsabilidade,

[19] Ver: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html

[20] Ver: https://www.revistaeducacao.com.br/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

orientados pelas apriorísticas norteadoras.[21] De acordo com Maria Helena Guimarães,[22] então secretária executiva do Ministério da Educação, em 2017, a não inclusão da EJA na BNCC partiu de duas premissas: a primeira foi a não estigmatização do público da EJA pela exceção à educação regular; a segunda, a mais comum entre os defensores da BNCC, foi a negação desta como currículo. Ao mesmo tempo em que as escolas e os profissionais da educação se tornam os principais responsáveis pela elaboração do currículo – o que concebemos como um fato positivo –, ocorre dialeticamente a ausência de formação específica para tal, como apontado na ressalva, considerando de imediato a negação da particularidade dessa modalidade de ensino.

Entretanto, nos dias atuais, o que se materializa é a correspondência dos princípios norteadores da BNCC para a EJA ancorados na pedagogia das competências. Ao analisarmos a atual prescrição curricular, identificamos nova roupagem em sua definição, abarcando as aprendizagens essenciais e os direitos de aprendizagem coadunados à sétima meta do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva o aprendizado na idade certa – é inoportuno tratar sobre isto em relação à EJA. Como objetivo, a atual prescrição curricular se afirma como

> [...] Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbitos federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse ponto, ocorre uma assimetria aparente-latente pela disparidade entre a autonomia docente para a construção do currículo e as iniciativas para a superação da fragmentação das políticas educacionais. Seria o paradoxo entre a assertiva da BNCC como um não currículo e a sua afirmação para uma política educacional integradora sob as premissas do direito à aprendizagem. Por isso, nos ancoramos na hipótese de que a BNCC terá o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se transformaram num aporte para os conteúdos escolares por meio de um rol de competências e habilidades, como bem assenta sua estrutura explicitada em dez competências gerais

[21] Afirmação realizada pela intelectual orgânica do capital Guiomar Namo de Mello, em reportagem realizada pela Revista Educação, que se reitera na introdução da BNCC (BRASIL, 2018, p. 7).

[22]

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

Sobre a definição acima, já concluímos, anteriormente, suas feições em relação ao mundo do trabalho, suas novas morfologias e os impactos para a formação humana, que conferem à educação a responsabilização-atomização dos sujeitos sociais. Acerca do exercício da cidadania, trataremos posteriormente. Em relação às competências gerais, se destacam a valorização cultural, os aspectos que tangem a identidade, as novas tecnologias, o protagonismo pessoal na vida coletiva "alinhadas ao exercício da cidadania" (BRASIL, 2018, p. 9), o cuidado com a saúde física e emocional (competência socioemocional) e outros valores que se coadunam ao "cidadão de novo tipo".

Isso pode ser conferido nas competências para as ciências humanas, que partem do princípio do "desenvolvimento da cognição *in situ*" (BRASIL, 2018, p. 348), indissociável da contextualização espaço-tempo. O instrumental para este desenvolvimento se baseia nos princípios da diferença, tomando-se como prisma a escala do lugar, e objetivando politicamente a formação ética sob o senso de responsabilidade, o respeito ao ambiente e à coletividade, o fortalecimento de valores sociais e o protagonismo voltado ao bem comum (BRASIL, 2018, p. 352) – ou seja, a coadunação da cidadania aos anseios das teses liberais sobre a educação (TONET, 2005).

Em relação à instrumentalização da categoria cidadania, na BNCC para a Geografia, na educação básica, não encontramos elementos destoantes do que já fora apontado, mas, sim, a sua imbricação com os entes paradigmáticos contemporâneos para a reprodução do conhecimento geográfico na escola, ancorados principalmente na construção de conceitos para a sustentação do "raciocínio geográfico".

> Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 365).

A não diferenciação desse princípio na totalidade do texto da BNCC para a Geografia se exprime na finalidade do ensino de geografia na educação básica, que aponta primazias à EJA, reiterando a cidadania como exercício indissociável da vida cotidiana e do lugar, tendo como finalidade as intencionalidades no âmago da convivência e o bem comum.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum (BRASIL, 2018, p. 363).

Tais finalidades correspondem às premissas apontadas, assim como às derivações contemporâneas da categoria cidadania e sua instrumentalização. Ao mesmo tempo, além de constituir, no sujeito-indivíduo, as consignas para sua reprodução social e material no contexto de crise orgânica do capital, destituindo os determinantes do bloco histórico das causalidades, não aprofunda, em nenhum momento, os significados do "bem comum", deixando de modo implícito a reprodução dos ditames da sociabilidade contemporânea – burguesa. Isto se aprofunda quando verificamos a reprodução das suas intencionalidades no ensino médio.

> Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, *a escola que acolhe as juventudes* tem de estar comprometida com a *educação integral* dos estudantes e com a construção de seu *projeto de vida* (BRASIL, 2018, p. 464, grifos nossos).

Acerca da estruturação da geografia na BNCC, em relação ao arcabouço teórico-metodológico e à organização das competências, observamos certo ecletismo, como já apontado por Rocha (2010), em sua análise sobre os PCN. Para a consolidação de sua finalidade como componente curricular, se mesclam diferentes conceitos geográficos para a "construção da identidade". Assentados nos derivados epistêmicos do espaço vivido, com base nos pressupostos da fenomenologia e do socioconstrutivismo, para a reprodução das vicissitudes do raciocínio geográfico, calcados na diferença e na identidade (MOREIRA, 1999), se reificam como *geografia oficial* (ROCHA, 2010, p. 23). No entanto, o último (raciocínio geográfico), tomado como principal fundamentação para a ciência geográfica na escola, se espraia no método da "geografia tradicional" (BRASIL, 2018, p. 361), o que deixa claro a insuficiência metódica do paradigma fenomenológico na/para a geografia escolar, que se agrava ao capturar a análise de Moreira (1999, pp. 41-53) sem considerar o seu conteúdo marxista para o desvelo da reafirmação da diferença, do espaço.

Se, no passado, o PCN de Geografia se exercitou para lograr ao ostracismo as contribuições do marxismo por meio de argumentações simplórias (ROCHA, 2010), nesta prescrição curricular, ocorre de modo sincrético, mantendo a mesma premissa e (com as ressalvas do termo) oportunista, pois não vislumbra, em momento nenhum, a identidade por meio da "diferença como conteúdo concreto. Não diferença como mediação

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

da identidade, pura categoria do método da representação" (MOREIRA, 1999, p. 54), mas a diferença que polimorfiza os indivíduos, imputando a "morte do sujeito universal", do sujeito como classe, como também frisa Rocha (2010, p. 24).

Se, anteriormente, os problemas para o ensino da geografia – sob a ótica de Moreira (1999) – se enveredavam para a sua fragmentação, assim como para a instrumentalização da "geografia dos professores", como bem apontam Lacoste (1988) e Moreira (1987), atualmente, ela se reorganiza como uma ciência aplicada nos espaços escolares para a reprodução ético-valorativa de cunho neoliberal. Por meio do exame do componente curricular geográfico, podemos constatar as mesmas premissas (não explícitas) dos PCN apontadas por Rocha (2010, p. 23) na execração das contribuições da geografia tradicional e do marxismo, apontando também sua insuficiência para a compreensão da realidade. Nesse sentido, ainda observamos como "clara a intenção do Estado em oficializar uma geografia de fundamentação fenomenológica e construtivista nas salas de aula, como podemos concluir se analisarmos as prescrições feitas para esta disciplina no contexto da política curricular oficial em implementação no Brasil" (ROCHA, 2010, p. 24).

Esse paradigma tem como primazia, nos pressupostos observados acerca da *geografia que se quer que se ensine*, a abordagem com foco no indivíduo e no comportamento por meio das representações e imaginários, imputando a subjetividade – fragmentada – categorizada pelo espaço vivido. Além de reproduzir uma revisão-obliteração do objeto da geografia (o espaço geográfico em sua materialidade concreta), aloca o indivíduo-percepção como conhecimento em seus aspectos exógenos e psicológicos, retraindo a essência da coisa em si em sua totalidade categórica e ontológica da humanidade – o trabalho (SANTOS, 1978).

> Há por parte da geografia da percepção, assim como pela do comportamento, uma preocupação com a elaboração de um enfoque globalizador e subjetivo da realidade. Para estas abordagens, o espaço, em decorrência de seu caráter abstrato, deixa de ser a referência central dos estudos geográficos, sendo substituído pelo espaço vivido, construto social resultante da percepção e das experiências dos indivíduos.
>
> Desta forma, pode-se afirmar que, para cada homem e cada mulher, existe uma imagem diferente do espaço, apreendida a partir do que eles e elas percebem do mundo que os(as) rodeia, afinal, se a consciência é sempre a "consciência de alguma coisa" e o objeto é sempre o objeto-para-o sujeito, o espaço só existe para a consciência do homem ou da mulher (ROCHA, 2010, p. 25).

Traçando o paralelo entre os PCN e a BNCC, podemos ressaltar que a essência da geografia oficial ainda mantém a primazia do "psicologismo desvairado" (ROCHA, 2010) transverso pelas competências. Rocha (2010, p. 25) se perguntava sobre os objetivos e

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

os porquês de o Estado prescrever, para o currículo, esta geografia calcada em tais bases ante as reformas educacionais em curso, sob o epíteto neoliberal. Concebemos que, para além de sua conclusão sobre o banimento da categoria classe e dos adendos do "fim da história", da revisão adaptada da geografia da percepção e da geografia humanística, acrescida de uma ética para o consumo, coexistem os princípios das novas morfologias do trabalho pela impetração oculta (e, por vezes, explícita) das teses acerca da flexibilização, da individualização, da captura da subjetividade, da empregabilidade e da adaptabilidade. Isto não só por se ancorar nas bases do paradigma da competência, mas por extirpar, como método para a relação ensino-aprendizagem para a EJA, as contradições da materialidade concreta em sua essência; as relações sociais de produção.

Considerações finais

Considerando as limitações de um artigo, apontamos, mesmo que de modo panorâmico, as bases sócio-históricas para a reprodução do conhecimento escolar, na contemporaneidade, tomando as mutações impetradas pelo processo de recomposição burguesa. Esta recomposição alcança a totalidade dos sistemas de ensino, tanto na gestão das políticas educacionais, quanto nas verticalidades para a relação ensino-aprendizagem – não querendo, com isso, afirmar que os professores reproduzem mimeticamente o seu conteúdo.

Por meio da categoria cidadania, identificamos ancoradouros para a formação do "homem de novo tipo", mediante a cimentação da pedagogia das competências e de toda reformulação das políticas curriculares sob as premissas da pedagogia da hegemonia, que tem como finalidade a construção dos mecanismos para a mediação do conflito de classes e a obtenção da maleabilidade dos trabalhadores às novas morfologias do trabalho.

Para a identificação da nova engenharia no bojo da *tradição seletiva* curricular, expusemos as premissas da BNCC para a formação humana e suas refrações para a geografia escolar voltada à EJA. Diante do examinado, concluímos que o paradigma hegemônico atual, no campo do ensino de geografia – devendo ser ressaltadas as suas relevantes contribuições para o avanço desta ciência –, se imbrica, de modo fortuito, para a contemplação das finalidades formativas sob a ótica do capital, contendo, em seu vértice, os elementos epistemológicos e o conteúdo da mediação política nos anseios da Terceira Via. Ademais, isto se reitera pela individualização do processo ensino-aprendizagem, assim como a sua predisposição para o subjetivismo amparado no conceito de espaço vivido, se conflagrando progressivamente como a *geografia oficial do Estado*.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Nesse sentido, mesmo a EJA tendo um caráter periférico na totalidade das políticas públicas para a educação e sendo lograda ao ostracismo nas políticas curriculares (vide a reprodução das premissas da BNCC), atentamos para o seu refino discursivo e pragmático, na atualidade, por meio das competências socioemocionais em tempos de intensificação da precariedade do trabalho, e, ao mesmo tempo, com as intencionalidades intergeracionais (vide a *juvenilização* desta modalidade de ensino). Se constatamos que existem diversos problemas na oferta e na estruturação da EJA, assim como na sua *gelatinosa* identidade, reiteramos que o projeto político-pedagógico, neste contexto sócio-histórico, se baliza nas mediações para a (con)formação de jovens, adultos e idosos às contradições da sociedade de classes por meio dos princípios de Jomtien – *Relatório Delors* –, assim como nas medidas para a mediação do conflito de classes (vide a potencialidade da juventude para ocasionar distúrbios à ordem societária burguesa).

Isso se confirma na estrutura ética, política e moral em que a geografia se institui na BNCC, e que também deriva as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, traçando os conteúdos nas escalas subnacionais. Em contraposição, defendemos que o ensino de geografia abarque as contradições da contemporaneidade, tendo como base o trabalho e a sua primordial concepção para a produção do espaço geográfico, sendo este pensado por meio de conceitos norteadores para as práticas-práxis espaciais sob os princípios da totalidade e suas mediações e contradições.

Referências

1. ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
2. ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
3. _____. **As configurações do trabalho na sociedade capitalista.** In: *Revista Katálysis*, v. 12, n. 2, 2009.
4. _____. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
5. _____. **Entrevista.** São Paulo: *Brasil de Fato*. 19 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/09/19/temer-e-capaz-de-regredir-lei-rabalhista-a-epoca-da-escravidao-diz-ricardo-antunes/>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

6. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

7. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC: 2001.

8. _____. Presidência da República. **Lei Nº 13.467, de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis Nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm>. Acesso em: 02 de agosto de 2019.

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

10. CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **O financiamento da EJA no Brasil:** repercussões iniciais do FUNDEB. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n. 3, 2014.

11. CASTRO, Claudio Moura e. **A receita dos educadores**. *Revista Veja*. São Paulo, p. 50, 23 de jun. de 1993. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/33 249?page= 50&section=1>. Acesso em: 23 de outubro de 2016.

12. DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir – Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 1996.

13. DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** In: *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, 2005.

14. DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

15. FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

16. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do** cárcere. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

17. _____. **Cadernos do** cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

18. _____. **Cadernos do** cárcere. Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. 5ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

19. HIRATA, Helena. **Os mundos do trabalho.** In: CASALI, Alípio et al. *Empregabilidade e educação:* novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

20. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio**, 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home /estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?idpesquisa=40>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

21. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 6 de julho de 2019.

22. KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. In: *Em Aberto*, v. 4, n. 28, 2011.

23. _____. **Trabalho e escola:** a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, 2017.

24. LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Papirus, 1988.

25. LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

26. MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA:** uma perspectiva de mudança. In: *Retratos da Escola*, v. 2, n. 2/3, 2012.

27. MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

28. _____. **Educação b**ásica: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

29. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Boitempo Editorial, 2015.

30. MÉSZÁROS, Ístvan. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

31. MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso:** para a crítica da geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

32. _____. **A diferença e a geografia:** o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. In: *GEOgraphia*, v. 1, n. 1, 2009.

33. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

34. PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

35. RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

36. ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O ensino de geografia no Brasil:** as prescrições oficiais em tempos neoliberais. In: *Revista Contrapontos*, v. 10, n. 1, 2010.

37. SANTOS, Enio Serra dos. **O mundo do trabalho na geografia a ser ensinada na educação de jovens e adultos.** In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 1, n. 1, 2011.

38. SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

39. SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2012.

40. SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

41. SOARES, Leôncio José Gomes. **Do direito à educação à formação do educador.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

42. SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo:** anos 90. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

43. _____. **A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho.** In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Nau Editora; EDUR, 2011.

44. _____. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2015.

45. TONET, Ivo. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** In: *Perspectiva*, v. 23, n. 2, 2005.

46. UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, 2016.

47. VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

48. VENTURA, Jaqueline Pereira. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** In: *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, v. 21, n. 37, 2013.

Submissão: 08/2019
Aceite: 11/2019

DOI 105418/RA2019.1528.0010

SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES: OLHARES SOBRE O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

CONOCIMIENTO DE PROFESOR Y SABERES: PUNTOS DE VISTA SOBRE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA

TEACHERS' KNOWLEDGE AND WISDOM: VIEWS ON THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF GEOGRAPHY TEACHER CONTENTE

Valéria Rodrigues Pereira
Docente do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Três Lagoas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (PGE/UEM). E-mail: valeriaufms@gmail.com

Claudivan Sanches Lopes
Professor associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM)/Departamento de Geografia, e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE/UEM). Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (EDUPROGEO). E-mail: claudivanlopes@gmail.com

Resumo

O presente artigo refere-se ao projeto de pesquisa "Os saberes dos professores de Geografia" desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso Sul, Campus de Três Lagoas, com finalidade de conhecer o repertório de saberes mobilizados por professores de geografia. A investigação foi realizada com profissionais de ensino, egressos do curso de Geografia desta universidade e em exercício em escolas públicas. Sob a perspectiva geográfica, abordamos as pesquisas relacionadas ao saber docente e destacamos, por meio de Shulman (2014), a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, entendido como a maneira especial em que os professores dentro de seus campos de conhecimentos transformaram o conteúdo para ensinar. Os resultados alcançados confirmaram a existência de fontes de conhecimentos que sustentam a atuação dos professores, possibilitando compreensão dos conteúdos, orientação nas escolhas didáticas, encaminhamento de discussões, desenvolvimento da aula e de atividades com alunos, entre outras questões pertinentes ao ensino.

Palavras-chave: saber docente; conhecimento pedagógico do conteúdo; base de conhecimentos

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Resumen

Este artículo hace referencia al proyecto de investigación "Conocimiento de los profesores de geografía" desarrollado en la Universidad Federal de Mato Grosso del Sul, Campus Três Lagoas, con el objetivo de conocer el repertorio de conocimientos movilizado por los profesores de geografía. La investigación se llevó a cabo con profesionales de la enseñanza, graduados del curso de Geografía de esta universidad y trabajando en escuelas públicas. Desde una perspectiva geográfica, abordamos la investigación relacionada con la enseñanza del conocimiento y destacamos, a través de Shulman (2014), la Base del conocimiento y el Conocimiento Pedagógico del Contenido-CPC, entendido como la forma especial en que los docentes dentro de sus campos de conocimiento. El conocimiento ha transformado el contenido para enseñar. Los resultados obtenidos confirmaron la existencia de fuentes de conocimiento que apoyan el desempeño de los docentes, permitiendo la comprensión de los contenidos, la orientación en las elecciones didácticas, las discusiones, el desarrollo de la clase y las actividades con los estudiantes, entre otros temas de enseñanza pertinentes.

Palabras clave: enseñanza del conocimiento; conocimiento pedagógico del contenido; base de conocimiento

Abstract

This article refers to the research project "Geography teachers' knowledge" developed at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas Campus, with the purpose of knowing the repertory of knowledge organized by geography teachers. The research was carried out with teaching professionals, graduates of the Geography course in this university and working in public schools. From a geographical perspective, we approached researches related to teaching knowledge and highlighted, through Shulman (2014), the Knowledge Base and the Pedagogical Content Knowledge-PCK, understood as the special way in which teachers within their areas of knowledge transformed the content to teach. The results achieved confirmed the existence of knowledge sources that support the teachers' performance, allowing the understanding of the contents, orientation in the didactic choices, discussions, class development and activities with students, among other pertinent teaching issues.

Keywords: teaching knowledge; pedagogical content knowledge; knowledge base.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

Desde finais do século XX parte significativa da investigação educacional aborda a profissionalização dos professores com ênfase nos conhecimentos docentes. Dentre as pesquisas assinalamos, de modo especial, as investigações do campo de saberes docentes por colocar o professor em destaque considerando as especificidades da profissão.

Nesse sentido, o exercício de teorizar a prática docente consiste em desafio, pois à medida em que se expõe detalhes presentes ou ocultos em falas, atitudes, escolhas, situações, materiais e espaços utilizados, corre-se o risco de privilegiar certos aspectos em detrimento de outros. Visto de outra maneira, o desafio é estimulante, pois representa o caráter em construção do conhecimento, assim, empreendemos a tarefa discutindo sobre bases já existentes.

O presente artigo[1]apresenta dos resultados da pesquisa "Os saberes dos professores de Geografia" desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso Sul, Campus Três Lagoas[2], com objetivo de conhecer o repertório de conhecimentos mobilizados por professores de geografia. A investigação, desenvolvida nos anos 2017 a 2019, foi realizada com quatro profissionais do ensino egressos desta universidade e em exercício em escol a pública, em Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul e em municípios próximos, Pereira Barreto e Castilho no estado de São Paulo.

A escolha dos participantes apoiou-se em Nóvoa (2009) por indicar atributos que definem o bom professor: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e compromisso social. Nesse aspecto, assinalamos o desenvolvimento da "cultura profissional" para compreender a função da escola e aprender com os professores mais experientes, possibilitando reflexões e avanços na profissão.

Em consonância com a proposta, empregamos os ciclos da vida profissional elaborado por Huberman (2000) objetivando trabalhar com professores experientes, somando mais de cinco anos de profissão, situados nas fases de estabilização e diversificação[3].

[1] Este trabalho se alinha a pesquisa de doutorado em andamento "O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e o ensino de geografia: um estudo da prática docente na relação campo-cidade", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

[2] Trata-se de projeto de pesquisa sem fomento, Edital 50-2016, da referida universidade, concluído em julho de 2019.

[3] Para Huberman (2000) a vida profissional do professor pode ser compreendida em ciclos ou fases, sendo duas dessas fases, a estabilização entre os 4 e os 6 anos, marcado pela escolha de uma identidade profissional e a fase da experimentação e diversificação, dos 7 aos 25 anos. Entretanto, o autor ressalta a escolha desse critério não é rígido visando classificar os profissionais, pois o desenvolvimento profissional docente é diferente para cada professor.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Por meio de uma pesquisa qualitativa, os procedimentos priorizaram entrevistas, interação constante com o objeto pesquisado e ênfase no processo de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas, do tipo semiestruturadas direcionaram os diálogos com os participantes, tendo em vista que se iniciaram com "[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Os temas da entrevista foram divididos entre trajetórias pessoal, formativa e profissional e a interpretação dos dados em concordância com Bardin (2016), quanto à análise de conteúdo constituída por: organização da análise, codificação, categorização e inferência.

Desse modo, expomos considerações sobre as pesquisas relacionadas ao saber docente, a Base de Conhecimentos e suas fontes segundo Shulman (2014) e em sequência, conduzindo para âmbito da geografia, abordamos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, entendido como a maneira especial em que os professores dentro de seus campos de conhecimentos transformaram o conteúdo para ensinar.

Saberes e Conhecimentos do Professor

Podemos registrar, especialmente as décadas 1980 e 1990 como o período expressivo de mudança nos paradigmas teórico-metodológicos no desenvolvimento de pesquisas no campo educacional. Tardif; Lessard e Lahaye (1991) marcaram essa fase com a publicação do artigo "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente" em que questionaram a formação e o exercício docente, além da dificuldade em se descrever qual o *corpus* teórico e prático que embasam o ofício do professor.

Efetivamente, o professor detém um conjunto de saberes que influenciam em suas escolhas, na organização do trabalho e na realização de diversas atividades educativas. Esses saberes, segundo Tardif (2002 p. 36) representam as relações dos docentes com o conhecimento, e provem de diferentes fontes refletindo "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Assim, os "saberes da formação profissional" são aqueles adquiridos durante a formação inicial e que qualificam a profissão do professor; os "saberes disciplinares" referem-se aos conhecimentos que são difundidos pela universidade, provenientes de diversos campos científicos; os "saberes curriculares" são aqueles presentes nos programas e currículos escolares; os "saberes experienciais" são os conhecimentos produzidos e validados pela experiência dos educadores no seu trabalho cotidiano. Para o autor, a prática docente não é a simples aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Gauthier et al. (2013, p.28), nos estudos sobre o saber docente, afirma que os professores, para desenvolverem suas atividades, necessitam de um conjunto de conhecimentos que "[...] formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino". Esse conjunto compõe-se de:

- saber disciplinar;
- saber curricular;
- saberes das ciências da educação;
- saberes da tradição pedagógica;
- saber experiencial;
- saber da ação pedagógica.

O "saber disciplinar" corresponde àquele produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina enquanto o "saber curricular" se refere à escola como instituição, a seleção e organização do que deve ser ensinado nos programas/currículos escolares. Os "saberes das ciências da educação" tratam dos saberes que todo professor adquire durante a sua formação a respeito da educação e do seu ofício e os "saberes da tradição pedagógica" dizem respeito ao saber das aulas, estão relacionados com a representação que previamente cada professor tem da escola. São condições relacionadas ao saber experiencial da prática pedagógica do dia-a-dia e desse modo, sofrem adaptações de acordo com a necessidade e serão adaptados pelo saber experiencial do dia-a-dia da prática pedagógica. Já o "saber experiencial" é um saber que se limita às experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da carreira, feito de pressupostos não verificados cientificamente. Por fim, o "saber da ação pedagógica" é o saber experiencial dos professores que é testado com pesquisas realizadas em sala de aula, às quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros professores.

Os saberes enfocados por Gauthier et al. (2013) e Tardif (2002) reconhecem que os educadores, na sua atuação profissional se utilizam de vários conhecimentos na tomada de decisões relacionadas ao cotidiano da sua prática pedagógica. Por isso, a construção dos saberes docentes ante as exigências socioculturais, escolares e pessoais também integram o processo de constituição da identidade de um professor.

Os estudos relacionados aos saberes docentes não enfocam a relação entre o conhecimento do professor e o sucesso (ou o fracasso) dos estudantes, mas, conforme apontado por Grossman, Wilson e Shulman (2005), na exploração da natureza, forma, organização e o conteúdo do conhecimento do professor permitindo compreender como os profissionais traduzem, considerando as características dos alunos, o conhecimento de suas ciências.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

> En lugar de tratar de encontrar relaciones entre el conocimiento del profesor y el logro del estudiante, los investigadores han centrado sus energías en la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del profesor. Los investigadores que trabajan en esta área han encontrado que la enseñanza implica *la traslación del conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza*. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 6, grifo nosso).

A partir dos anos 1990, no Brasil, seguindo essa tendência, as investigações no cenário educacional passaram a focalizar os professores no contexto de trabalho, as práticas de ensino, os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos. As pesquisas identificadas como "saberes docentes", valorizavam a profissão do professor e seu conjunto de conhecimentos, incluídas neste a formação acadêmica e, de modo especial, a experiência docente. Desde então, múltiplos trabalhos foram produzidos, buscando-se compreender o modo como os conhecimentos dos professores se materializam em sua prática ao ensinar. (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MONTEIRO, 2001; BORGES, 2001; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015)

De acordo com Nunes (2001, p. 28), essas pesquisas "[...] buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente". A autora lembra que a partir desse período, objetivou-se dar "voz aos professores", conforme proposto por Goodson (1995), para uma perspectiva mais ampla, onde conhecimento e cotidiano dos professores se encontram.

As pesquisas que floresceram e florescem nesse campo assumem que existe uma base de conhecimentos que rege a formação e a prática dos profissionais do ensino, em outras palavras, um conjunto de saberes e conhecimentos docentes. Azzi (1999), sublinha a diferença entre o saber do professor, presente nas ações de ensino, do conhecimento pedagógico sistematizado pela academia, porém, a autora enfatiza esse saber por representar uma fase de desenvolvimento do conhecimento:

> Ao considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre o seu trabalho, como alguém que constrói um saber, colocamo-nos diante da diferença entre saber e conhecimento[...].
>
> Da diferenciação entre saber e conhecimento emerge a importância do saber pedagógico-enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência (AZZI, 1999, p. 44).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Sob esse viés, inúmeros trabalhos no campo educacional buscam compreender e questionar os processos de formação, ensino e aprendizagem. Nas pesquisas sobre o saber docente, a importância de identificar os conhecimentos dos professores e o desenvolvimento de suas atividades profissionais ganham espaço e, no campo da Geografia, a produção acadêmica voltada para o ensino e formação aumentaram significativamente nas últimas décadas (PINHEIRO, 2005).

A formação acadêmica em Geografia é primordial para o exercício profissional na disciplina, manifesto na elaboração e na definição do processo de ensino em sintonia com o currículo escolar, mas como já exposto por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013), o saber disciplinar não é o único conhecimento.

Em um estudo Montero (2001), ressaltou o trabalho de Lee S. Shulman (1986) por mencionar no "paradigma perdido" a pouca importância dada ao conteúdo na formação do professor. Shulman (1986; 2005; 2014) valoriza o conteúdo específico da matéria em diálogo com a pedagogia e reitera o valor das pesquisas em sala de aula para teorizar as situações reais de ensino. À vista disso, admite o professor como produtor de um conhecimento especial, ao qual diversos elementos e variáveis são considerados para ensinar. Esse conhecimento especial é o que ele denominou de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo "[...] que vai além do conhecimento do assunto da matéria em si para a dimensão de conhecimento da matéria para ensino (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, ou "PCK"- Pedagogical Content Knowledge, abrange a desenvoltura do professor escolhendo e relacionando a abordagem de ensino ou atividades com os objetivos da disciplina, as capacidades de aprendizagem e os saberes dos alunos:

> O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos fácil ou difícil: as concepções e preconceitos que estudantes de diferentes idades e antecedentes trazem para a aprendizado dos tópicos e lições mais frequentes. [...] os professores precisam de conhecimento das estratégias mais prováveis de serem frutíferas, reorganizando a compreensão de alunos, porque é improvável que esses alunos apareçam diante deles como quadros em branco. (SHULMAN, 1986, p. 9-10, tradução nossa)

Na proposta Shulman (2014), declara a existência de uma Base de Conhecimentos dos professores, originária por meio de quatro fontes principais:

1. formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas;

2. materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, por exemplo,

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente;

3. pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem;

4. sabedoria que deriva da própria prática.

Por meio desta categorização, destacamos duas das quatro fontes, ou seja, a formação acadêmica em Geografia e a sabedoria da prática.

A *formação acadêmica* nas áreas de conhecimento ou disciplinas constitui a fonte inicial na Base de Conhecimento. Shulman (2014, p. 207), afirma que conhecimento do conteúdo tem sua origem na "[...] bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo". Ante a necessidade de uma formação acadêmica para ensinar, o professor deve ter domínio de seu campo disciplinar e tem a responsabilidade em comunicar esse conhecimento aos alunos, selecionando o que é central e o que é periférico no processo de ensino.

Corroborando a reflexão, Grossman; Wilson; Shulman (2005), assinalam que os bons professores sabem mais do que apenas o conteúdo, mas inclusive as melhores maneiras de explicá-lo:

> Los profesores ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento en un área. Estas diferentes metas requieren comprensiones relacionadas pero distintas de la materia [...] *Los buenos profesores no sólo conocen su contenido* sino que saben cosas sobre su contenido que hacen posible la instrucción efectiva. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 4, grifo nosso)

Partimos dessa consideração para referirmo-nos à formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa, profissionais oriundos da graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. O curso, implantado no ano de 1970, teve inúmeras alterações e por um longo tempo ofereceu licenciatura e bacharelado de forma conjunta.

No histórico das reformulações em âmbito nacional, alimentado pelo espírito de redemocratização do país, a Constituição de 1988 e após a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9.394/96, no final dos anos 1990, a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs (2002), teve início um novo período orientando

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

os cursos a determinar o perfil do profissional dos licenciados e explicitar o conjunto de competências e habilidades desses profissionais. Nessa ocasião, a graduação criou três categorias de profissionais: o bacharel acadêmico, o bacharel profissional e o licenciado, distinguindo essas formações com currículos próprios e pondo fim ao modelo "3+1" (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; SILVA, 2015).

Nesse contexto, analisando o histórico do curso de Geografia[4] , junto aos períodos de formação dos participantes da pesquisa, entre 1995 a 2013, observamos que os profissionais carregam currículos de formação diferentes:

- Em 1998, havia as disciplinas: "história da educação", "psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem", "estrutura e funcionamento do ensino na escola de 1º. e 2º. graus", "fundamentos de didática" e, a "prática de ensino" era sob a forma de estágio supervisionado. No ano 2000, essa "prática" teve um ganho importante, passando de 136 para 300 horas.
- Em 2004, há grandes mudanças com a inserção de outras matérias: "educação inclusiva", "políticas educacionais" e, o "estágio supervisionado" saltou para 400 horas. Pela primeira vez surgiram várias "práticas de ensino" com temas escolares e totalizaram 400 horas.
- A "educação especial" e "estudo de libras" passaram a compor a estrutura curricular do curso a partir de 2010, e, em 2015 foi acrescentado "cultura e relações étnico- raciais".

Desse modo, após mais de quinze anos na profissão, a professora Marisa[5] reflete sobre sua graduação concluída em 1999:

> Nós tivemos poucas aulas de prática de ensino, a carga horária era muito pouca. Fiz bacharelado e a licenciatura [...], mas [o curso] preparou sim, porque eu passei bem na prova [do concurso para professor] não tinha experiência, pontos, títulos. Então me preparou pra entrar [na escola], os conteúdos estavam lá e pra permanecer fui adquirindo experiência. (Professora Marisa, entrevista 1)

Observamos na declaração da professora Marisa as limitações do período de sua graduação, com carga horária insuficiente em disciplinas direcionadas ao ensino. Essa situação remete ao mencionado por Saviani (2009) como um dos dilemas da formação de professores com um modelo dividido entre conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático, configurando um distanciamento entre pedagogia e campo disciplinar.

[4] Foram examinados um conjunto de estruturas curriculares de diferentes períodos, fornecidos pela Coordenação de Gestão Acadêmica, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, identificados nas referências no final do texto como "Divisão de Controle Escolar".

[5] Os professores participantes da pesquisa são mencionados no texto utilizando nomes fictícios, preservando seu anonimato.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Todavia, a professora Marisa apontou um aspecto importante para a superação desse distanciamento ao reconhecer o papel da formação acadêmica, com conhecimentos que a possibilitaram moldar o conteúdo teórico para ensinar. Portanto, concordamos com Saviani (2009) quanto a existência do "dilema" por repercutir na formação e na prática de ensino dos professores, porém, admitimos que embora isso seja um problema, parte da solução pode estar nele mesmo, pelo empenho dos profissionais na integração dessas áreas de conhecimento.

O depoimento apresentado reforça ainda o que foi apontado por Cavalcanti (2008, p. 87), quanto à necessidade de uma formação associada do ensino, proporcionando desde os primeiros anos condições de "[...] trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo". Porém, evidentemente, junto aos conhecimentos da formação inicial dos professores há outros associados.

Em um de seus trabalhos, Tardif (2002, p.36) assinalou a organização do trabalho docente, as escolhas e a realização de diversas atividades educativas revelando um conjunto de saberes do professor proveniente de diferentes fontes e dão origem a um saber plural, "[...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Ou seja, reitera a formação inicial como um dos vários conhecimentos que constituem o oficio dos professores.

Em continuidade à Base de Conhecimentos docentes, a sabedoria procedente da experiência dos professores representa a *sabedoria que emerge da prática de ensino.* Para Shulman (2014), constitui a sabedoria dos professores desenvolvida com o tempo em sala de aula, ou seja, uma sabedoria adquirida e refletida na prática profissional. A seguir, o professor Gabriel analisa seu papel profissional ante a realidade escolar:

> Eu achava que o professor tinha que ser autoritário e não era aquilo. Entender o que era a sala de aula e o que eu podia fazer na sala de aula além do conteúdo. O professor não é só o mediador, ele é um organizador daquele espaço e aquele espaço depende de você. [...] você vai entendendo. [...] até hoje eu tô aprendendo. (Professor Gabriel, entrevista 1)

Desse modo conclui:

> [...] muitas das atividades da indisciplina, elas partem de desafiar a autoridade da sala, eu acho que é o principal [...] [eu] ficava bravo, qualquer coisa mandava pra fora, pra coordenação, hoje eu tento resolver dentro da sala de aula, tento conversar. Às vezes acaba aula, eu falo: Senta aí um pouquinho, vamos conversar. (Professor Gabriel, entrevista 2)

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Podemos apreender dos relatos do professor Gabriel que saber gerir o ambiente de aprendizagem é parte do desenvolvimento dessa sabedoria, aprimorada com o passar tempo, entendendo os alunos e a si mesmo, ponderando sobre atitudes e encaminhamentos em situações de conflitos.

A sabedoria do professor engloba o constante exercício de preparação e condução das aulas, a busca pelo melhor modo de organizar e realizar seu trabalho, ao qual o professor se envolve em experimentações que compreendem o uso autônomo e criativo dos materiais curriculares e didáticos disponíveis em cada escola:

> A base da preparação das aulas é o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor[6]. Então com base nesse material pronto eu vou complementando, colocando coisas que vou achando interessante pra mostrar pros alunos. (Professora Daniela, entrevista 3)

Observamos a preocupação da professora em conciliar objetivos curriculares com interesses dos alunos e nesse movimento ao dizer que vai "complementando" indica a escolha de procedimentos e adição de materiais que considera pertinentes ao ensino dos conteúdos geográficos. O depoimento evoca o referido por Roldão (2009, p. 101-102) sobre a complexidade do ensino:

> E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente [...].

Corroborando a reflexão sobre as experiencias adquiridas no decorrer da docência, o professor Gabriel diz:

> Me fiz professor aqui [na escola] [...]. É onde você faz a tentativa e o erro. Faz uma prática, tenta outra, e outra. É onde eu sei de tudo que acontece, me identifico com a escola, com os colegas, eu entendo o funcionamento de tudo. (Professor Gabriel, entrevista 2)

Depreendemos dos relatos dos entrevistados, a existência da sabedoria prática dos professores que se manifesta no conhecimento dos materiais de ensino; observação dos alunos; preparação de aulas; em iniciativas de complementar, modificar, e particularmente, de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem.

[6] Os materiais citados pela professora compõem o Currículo de Ciências Humanas/ Geografia, elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo, porém a partir de 2019, passa por reformulações por estar com data de validade expirada e para atender às mudanças propostas pela nova Base Nacional Curricular Comum-BNCC, aprovada no final de 2018.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos professores de Geografia

Somando a Base de Conhecimentos docentes Shulman (2014), indicou sete categorias de conhecimento:

1. Conhecimento do conteúdo;
2. Conhecimento pedagógico geral;
3. Conhecimento do currículo;
4. Conhecimento dos alunos e de suas características;
5. Conhecimento de contextos educacionais;
6. Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica;
7. Conhecimento pedagógico do conteúdo.

Contudo, Shulman (2014) evidencia o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, por entender que neste, o conteúdo específico e pedagogia estão juntos, mas sem perder características que lhe são próprias. O CPC é a capacidade de transformar o conteúdo a ser ensinado, de acordo com seu campo de atuação, com os objetivos de ensino e com as capacidades dos alunos:

> Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 7).

Por combinar o conteúdo da disciplina com a ação pedagógica do professor, o CPC diferencia um especialista da matéria de um professor, por haver uma relação pedagógica com a matéria a ser ensinada. A conclusão se revela também na fala da professora Daniela, distinguindo no interior da Geografia, o licenciado e o bacharel:

> A área do domínio do professor de Geografia, no meu ponto de vista é muito maior que do geógrafo. Porque o professor de Geografia, ele não debate só Geografia, ele fala da história[...] muitas vezes nem está na área de conhecimento dele, está além disso [...]. O professor também precisa fazer pesquisa, estar dentro de uma sala de aula e não se falar em pesquisa, não fazer pesquisa, mesmo as mais simples [são necessárias, por exemplo] pesquisa de campo que você nem precisa ir a campo. O campo é o ambiente da escola mesmo, no quintal da escola. (Professora Daniela, entrevista 2)

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Constatamos que os professores e professoras conhecem as especialidades científicas da Geografia, entendem que os conteúdos escolares devem ser trabalhados com os alunos de forma integrada e pontuam a diferença entre o professor e o geógrafo, sabendo que ambos têm a mesma origem, mas uma atuação específica.

De certa maneira, podemos inferir que o CPC representa o conjunto de todas as categorias de conhecimentos elencadas por Shulman (2014), em uma relação articulada reunindo conteúdo, pedagogia, currículo, conhecimento dos alunos, do contexto de ensino e das finalidades da educação. Pela integração inteligente desses conhecimentos veremos emergir o CPC, uma propriedade docente, em constante dinamismo pelas fontes que alimentam a Base de Conhecimentos dos professores e professoras.

A exemplo disso, o professor Gabriel explica as razões para organização e escolha dos conteúdos para ensinar:

> Apesar do tempo que eu já estou em sala, o que eu não considero muito [...] 8 anos agora, eu consigo identificar o que é mais importante, a partir do que eles [alunos] querem. O que vai servir de subsidio [para as aulas] [...] eu consigo identificar isso. O que é pré-requisito, o que é essencial, o que eles [alunos] vão aprender com o tempo, o que eles [alunos] vão conseguir relacionar no futuro. (Professor Gabriel, entrevista 4)

A experiência adquirida pelo tempo na profissão auxilia o professor Gabriel a planejar suas aulas. Ao afirmar, "eu consigo identificar o que é mais importante, a partir do que eles [alunos] querem", demonstrou seu propósito de ensino, procurando relacionar conteúdos, objetivos e condições de aprendizagem dos alunos. O relato lembra o que foi dito por Zeichner (1993, p. 55), o professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional e a universidade apenas prepara-o para começar a ensinar, pois "[...] aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar".

Em consonância a essa reflexão, a professora Daniela acrescenta sobre o conhecimento a respeito do lugar para ensinar os conteúdos geográficos:

> O espaço que o aluno vive vai ser fundamental pra ele entender esse conteúdo [campo-cidade].
>
> [...] nossa cidade por exemplo, está em transição, saindo de uma cidade rural pra uma cidade urbana. Já vi vários tipos de animais que são criados na cidade, como se fosse uma área rural. (Professora Daniela, entrevista 3)

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

A cidade onde se localiza a escola da professora Daniela é Pereira Barreto, SP, um município com pouco mais de 20 mil habitantes à noroeste do estado paulista, banhado pelo rio Tietê. Em 1990, a cidade quase transformou-se em uma ilha fluvial, em decorrência da formação do lago da hidrelétrica de Três Irmãos, no referido rio, por esse motivo, a cidade perdeu grande parte de suas terras agricultáveis. Em 2000, a cidade obteve o status de estância turística e desde então prioriza desenvolver o turismo local. Porém, há outras atividades produtivas que reconfiguraram a paisagem, como as grandes lavouras de cana-de-açúcar e algumas pequenas propriedades de hortifrutigranjeiros.

Castilho, à noroeste do estado de São Paulo corresponde ao município onde se localiza a escola de outro participante da pesquisa. Denominada "Cidade do Pescador", herança de tempos passados quando a atividade pesqueira no rio Paraná era a principal fonte de renda, Castilho busca na atualidade desenvolver a economia por meio do turismo e é beneficiada pelos royalties da usina hidrelétrica instalada na divisa estadual, nos limites deste município e Três Lagoas. Limitado à oeste com Três Lagoas, MS, o município tem uma população inferior a 20 mil habitantes e destes, quase 5 mil compreende a população rural, pois reúne vários assentamentos, fruto de reforma agrária. Nessa perspectiva, a professora Marisa fala da intensa ligação do campo e a cidade, como se fossem uma unidade:

> Castilho é uma cidade que se confunde o campo e a cidade, porque nossa população tanto mora aqui, num núcleo pequeno, sem muito desenvolvimento, como mora no campo mesmo e ambas atendem as próprias necessidades. (Professora Marisa, entrevista 3)

Os relatos das professoras Marisa e Daniela descrevem características das cidades e revelam a dinâmica espacial impulsionada pelo capitalismo, conforme citado por Sposito (1996, p. 64), "O modo de produção não produz cidades de um lado e campo do outro, mas ao contrário, esta produção compreende uma totalidade, com uma articulação intensa entre estes dois espaços".

No estado vizinho, a aproximadamente 30 km de distância de Castilho, SP, está Três Lagoas, cidade de significativa importância regional, situada na porção leste de Mato Grosso do Sul. O município conta mais de 100 mil habitantes (IBGE, 2010), apresentou nos últimos anos expressiva ampliação da atividade industrial particularmente no setor de papel e celulose, aumento de postos de trabalho e, consequentemente, de sua população. Porém, para o professor Gabriel, as configurações e articulações espaciais nem sempre são vistos de forma ampla e integrada pelos alunos:

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

> [...] as atividades do plantio de cana de açúcar, do eucalipto, eles [alunos] não veem nada além do cultivo. Passa do lado da plantação de cana-de-açúcar, vê só a cana-de-açúcar. Passa do lado do eucalipto, vê só eucalipto. Eles [alunos] não conseguem materializar, tudo aquilo que tem atrás, toda engenharia genética, que existe por trás, todo do cuidado[...] Então é essa visão que a gente consegue identificar[nos alunos] [...] Passa no distrito industrial de Três Lagoas, uma[fábrica de biscoitos] Mabel, sabe que ali atrás tem aquele monte de fábricas [pensam:] "Ah a indústria fica na cidade!" E às vezes é só o deposito[...] E como o campo está na cidade! E não aparece [na opinião dos alunos]. (Professor Gabriel, entrevista 04)

Considerando os comentários da professora Daniela a respeito de Pereira Barreto e dos professores Gabriel e Marisa, sobre Três Lagoas e Castilho, respectivamente, depreendemos a importância da discussão de um dos conteúdos geográficos, no caso campo e cidade, relacionando à materialidade presente no espaço das localidades onde estão inseridas as escolas dos participantes da pesquisa.

Seguindo essa perspectiva, os professores entendem a contínua articulação do espaço vivido com o espaço produzido para compreender as espacialidades na contemporaneidade. Afinal, em concordância com Oliveira (1994, p. 141), a compreensão do espaço geográfico busca "[...] desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação".

Tal fato nos remete ao contexto de trabalho docente, conforme salienta García (1999, p. 91), o local e para quem se ensina constitui um dos conhecimentos "[...] é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc".

Destarte, todo professor, especialmente de Geografia, ao tratar de sua matéria, considera a localização da escola onde trabalha como referência para a configuração final do currículo e abordagem dos conteúdos. A geografia na escola ao tratar do espaço geográfico – conceito central – há outros conceitos como paisagem, lugar, território, região, que são abordados desde os primeiros anos da escolarização e formam as bases do ensino de geografia.

Nesse propósito, a compreensão da realidade espacial é uma totalidade composta pela sociedade e natureza que se materializam sobre a superfície terrestre em determinado tempo "[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá (SANTOS, 1998)". Ou seja, independentemente da diversidade de temas abordados, todos pertencem a uma totalidade.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Acrescentando ao CPC, o conhecimento sobre a escola, seus alunos e a equipe escolar proporcionam melhores condições para o desenvolvimento do trabalho docente, conforme narra o professor Paulo:

> Eu fui uma pessoa que sempre procurei estar próximo da coordenação, pra você ter um panorama maior dos alunos, do levantamento das salas. [...] você tem de ser acolhedor, você tem de buscar entender os problemas do aluno, tem que se informar. (Professor Paulo, entrevista 3)

Para o conhecimento dos alunos, os professores ponderam como as características da turma podem influenciar no processo de ensino, situações que necessitam ajustes para conduzir a aula, reflexões sobre o contexto da sala de aula e escola, olhar atento sobre necessidades especiais dos alunos e, diálogo com a gestão pedagógica. O CPC abrange essa organização do trabalho, com decisões, atividades e ações que caracterizam a rotina de trabalho:

> Coloco a data [e] como são 2 aulas por semana, [mas] lógico tem turma que a gente anda mais, normalmente eu preparo as aulas pra aquela série na semana e quase todas as turmas daquela série andam mais ou menos no mesmo ponto. Então essa semana, por exemplo, leitura e análise de mapa: "Ah, esse mapa, tá falando sobre o que?" Então eu posso encaixar uma questão, ou um texto do livro didático ou um vídeo dentro desse assunto, dentro daquela aula. (Professora Daniela, entrevista 4)

Nesse sentido, Libâneo (2002) adverte que além de planejar, organizar, incentivar e propor atividades aos alunos o professor também deve proporcionar condições ao aluno de desenvolvimento de sua própria aprendizagem. No relato a seguir, um exemplo desse processo:

> Gosto de fazer essa análise, de fazer críticas, de fazer comparativos, de dar exemplos, porque a Geografia ela permite muito isso [...] E ai o legal é a resposta porque todos eles[alunos] tem uma experiência e quando eles querem participar eles falam, assistiram algo, viram algo, eles sabem de alguma coisa, então eles conseguem trazer e fica mais fácil relacionar com o cotidiano deles. (Professor Gabriel, entrevista 02)

Em continuidade, o professor Paulo comenta a transformação do conhecimento acadêmico de maneira que o aluno possa compreendê-lo:

> A gente tem de entender que nós somos as pessoas com o conhecimento mais profundo e o aluno não vai ter isso[...] trazer esses conteúdos que nós temos de uma forma mais didática e mais clara para que o aluno possa compreender. Então é um processo que assim, no começo, você vai pensar: "É! E qual é a dose?" Mas aí que entra o que a gente aprende em sala de aula, que é fazer aquele diagnostico inicial pra ver o que o aluno conhece e, também, como vai ser passado isso. E entra quais os recursos que a gente pode utilizar. Então foram de valia essa formação[acadêmica]. (Professor Paulo, entrevista 02)

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Saber relacionar o papel formador, em conjunto, aos objetivos do currículo, o conteúdo e características dos alunos são desafios experimentados pelo professor para desenvolver o ensino. Ao dizer: "no começo, você vai pensar: 'É! E qual é a dose?' Mas aí que entra o que a gente aprende em sala de aula" e, em seguida "foram de valia essa formação" permite-nos entender a tomada de decisões do professor Paulo, baseada num processo de reflexão, confrontados com as experiências e formação acadêmica.

Dessa maneira, Shulman esclarece que o conhecimento dos professores envolve:

> [...] as mais úteis formas de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, em uma palavra, as formas de representação e elaboração do assunto que o tornam compreensível para outros. Uma vez que não há uma única forma mais poderosa de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de alternativas de representação, alguns dos quais derivam de pesquisa enquanto outros são originários da sabedoria da prática. (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa)

Em resumo, com base no referencial teórico e pesquisa identificamos e compreendemos os conhecimentos dos professores, especialmente o CPC, como nas maneiras para conduzir os alunos à aprendizagem dos conteúdos geográficos, com questionamentos e reflexões; a importância de transformar o conhecimento acadêmico de maneira que o estudante possa compreender; o alinhamento entre objetivos do currículo, do conteúdo e características dos alunos e os procedimentos de ensino próprios da geografia são partes integrantes do conjunto que constitui o profissional professor de geografia.

Considerações finais

Embora a discussão em torno dos conhecimentos dos professores, tenham linhas de investigação aparentemente divididas entre "saberes" e "conhecimentos", entendemo-las como partes com a mesma finalidade: ressaltar o caráter profissional da profissão do professor. Ao examinar categorias de saberes e conhecimentos observamos, de maneira geral, o empenho dos pesquisadores em entender a totalidade de conhecimentos e práticas que envolvem o trabalho docente.

Diante do exposto, procuramos mostrar a relevância da pesquisa em que os conhecimentos do professor são respeitados. O esforço em compreendermos quais conhecimentos o professor possui, como esses conhecimentos são articulados, incluindo as razões e motivações presentes no processo, são tópicos de investigação importantes para contribuir na construção do arcabouço formativo e profissional dos trabalhadores do ensino, neste caso, dos professores de geografia.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Os resultados alcançados confirmaram aquilo que Shulman (2014), disse quanto à existência de uma Base de conhecimentos que sustentam a atuação dos professores, possibilitando aos docentes compreensão dos conteúdos, orientação de escolhas didáticas, encaminhamento de discussões, condução dos momentos da aula e de atividades com alunos, entre outras questões do ensino.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo entendido como conjunto de conhecimentos docentes em ação representa uma parte essencial da profissão professor englobando uma Base de Conhecimentos: a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional, tais como os currículos, materiais didáticos; as pesquisas da educação e a sabedoria que procede da experiencia.

Ao destacarmos parte dessa base, formação acadêmica e sabedoria prática, vimos as mudanças na estrutura curricular do curso, com ampliação de disciplinas pedagógico-didáticos, representando ganhos importantes para formação em geografia e, a preocupação dos professores em moldar o conteúdo acadêmico e/ou curricular em conteúdo para ensino, de maneira que essa abordagem seja diversificada e atraente aos alunos. Para isso, na gestão da sala de aula, o professor pondera as melhores maneiras de conduzir a turma e relacionar a discussão do conteúdo com a realidade local. Nesse movimento, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo sobressai, em ações de planejamento e organização para o ensino, preparação de atividades, condução da aula, direcionamento de argumentações, entre outras ações que caracterizam o trabalho docente, representando a união entre conteúdo específico e pedagogia.

Na pesquisa, pudemos enxergar o rico acervo de conhecimentos, fruto da formação e das reflexões dos professores, principalmente quanto à gestão do currículo e da sala de aula. Vale lembrar, a "sabedoria da prática", foi apontada por Shulman como a menos codificada e a mais complexa de compreender e elucidar. Esses achados, de maneira geral, nos possibilitaram conhecer as fontes de conhecimento dos professores de geografia, pensar sobre as mesmas e estimular a continuidade das interpretações, buscando traduzir o conjunto teórico dos profissionais do ensino.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Referências

1. AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.
2. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
3. BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação* – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
4. BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.
5. CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação inicial e continuada em Geografia*: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. Formação de professores: reflexos do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 85-102.
6. DIVISÃO DE CONTROLE ESCOLAR. Pró- Reitoria de Graduação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Estrutura do Curso Vigente de 1996/1 a 1998/2*- Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura Plena e Bacharelado, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. a
7. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2000/1 a 2000/2* - Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura Plena e Bacharelado, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. b
8. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2004/1 a 2009/2* - Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. c
9. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2010/1 a 2014/2* - Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. D
10. _____. *Estrutura do Curso Vigente de 2015/1 a 2017/2*- Relação de disciplinas e componentes curriculares não disciplinares. Geografia, Licenciatura, Campus de Três Lagoas. Campo Grande. e
11. GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora,1999.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

12. GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

13. GESS-NEWSOME, J. Pedagogical Content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. & LEDERMAN, N.G. (eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 3-17, 1999.

14. GHEDIN E.; OLIVEIRA E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

15. GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as Histórias de vida dos professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de professores.* (2 ª edição) Porto: Porto Editora, 1995.

16. GROSSMAN, Pamela L; WILSON, Suzzane M; SHULMAN, Lee. S. Profesores de sustância: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. *Profesorado.* Revista de currículum y formación del profesorado. Granada-España, ano 9, n.2, 2005, pp.1-25. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art5.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

17. HUBERMAN, M. O ciclo de vida professional de professores. In: Nóvoa, A. (org). *Vida de professores.* Porto Editora. 2000.

18. IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 21 dez. 2017

19. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. **São Paulo: Cortez, 1994.**

20. MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, p.121-42. abr. 2001.

21. MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

22. NÓVOA, A. *Professores*: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

23. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e sociedade*, n.74, p.27 – 42, abril. 2001.

24. OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

25. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

26. PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. S. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

27. PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. Disponível em http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONCEP%C3%87%C3%95ES-E-PR%C3%81TICAS-2006.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018

28. PONTUSCHKA, Nidia N; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

29. SÃO PAULO (ESTADO). *Currículo de Ciências Humanas-Geografia*. São Paulo: SEE, 2010.

30. SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

31. SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

32. SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

33. _____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada-España, ano 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em http<://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

34. _____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em

35. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 07 mar. 2017.

36. SPOSITO, Maria E. B. *Capitalismo e Urbanização*. São Paulo: Contexto, 1996.

37. TARDIF; Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

38. TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

39. TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

40. ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores*: idéias **e práticas. Lisboa:** EDUCA, 1993.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Nota de agradecimento

Uma saudação especial de gratidão e reconhecimento as(aos) profissionais pareceristas, colaboradores e colaboradoras com a Revista da Revista da ANPEGE referente aos trabalhos avaliados em 2019. A todos e todas, nossa admiração pelo empenho e colaboração com a construção coletiva de nossa revista. Nesses dois anos da Gestão 2018-2019 foi o trabalho voluntário, dedicado e militante de cada um(a) de vocês que engrandeceu a nossa Revista da ANPEGE! Nosso muito obrigado!

Pareceristas
Adão Francisco de Oliveira
Adoréa Rebello da Cunha Albuquerque
Adriana Carvalho Silva
Adriana Dorfman
Adriana Maria Andreis
Alessandra Mendes Carvalho Vasconcelos
Alex Torres Domingues
Alyson Bueno Francisco
Amélia Cristina Alves Bezerra
Ana Angelita Costa Neves da Rocha
Ana Cláudia Carvalho Giordani
Ana Claudia Ramos Sacramento
André Batista de Negreiros
André Luiz Carvalho da Silva
André Santos da Rocha
Anice Esteves Afonso
Ângela Massumi Katuta
Armstrong Miranda Evangelista
Astrogildo França Filho
Carolina Machado Rocha Busch Pereira
Catia Antônia da Silva
Charlles da França Antunes
Cláudia Maria Sabóia de Aquino
Claudio Antonio di Mauro
Diógenes Félix da Silva Costa
Douglas Santos
Edson Belo Clemente de Souza
Edson Soares Fialho
Eduardo Donizete Girotto
Eduardo Karol

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege).
p.276-278, V.15, n.28, set./dez. 2019.

Pareceristas
Eguimar Felício Chaveiro
Emerson Galvani
Eugênia Maria Dantas
Eva Faustino da Fonseca de Moura Barbosa
Evandro César Clemente
Fábio de Oliveira Matos
Fabricio Gallo
Flaviana Gasparotti Nunes
Francisco Kennedy Silva dos Santos
Francisco Soares Santos Filho
Geny Ferreira Guimarães
Gilcileide Rodrigues da Silva
Gislene Aparecida dos Santos
Guilherme da Silva Ribeiro
Heitor Soares de Faria
Helena Paula de Barros Silva
Ione Rodrigues Diniz Morais
Iracilde Maria de Moura Fé Lima
Isabel Cristina Nogueira
Jesuête Pacheco Brandão
João Cândido André da Silva Neto
Joseli Maria da Silva
José Roberto Nunes Azevedo
Josué da Costa Silva
Leandro Dias de Oliveira
Lindon Fonseca Matias
Lisandra Pereira Lamoso
Lucas Guedes Vilas Boas
Luiz Andrei Gonçalves Pereira
Luiz Jardim de Moraes Wanderley
Manoel Fernandes de Sousa Neto
Manoel Martins de Santana Filho
Márcia da Silva
Marciléia Oliveira Bispo
Marcio Antonio Cataia
Márcio Roberto Toledo
Márcio Rufino Silva
Marcos César Araújo Carvalho

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Pareceristas
Maria Adailza Martins Albuquerque
Maria Celia Nunes Coelho
Maria Cristina Risk
Maria Geralda de Almeida
Maria José Martinelli Silva Calixto
Maria Luiza Félix Marques Kede
Mariane de Oliveira Biteti
Marília Oliveira
Matheus da Silveira Grandi
Múcio do Amaral Figueiredo
Nilo Sérgio d'Ávila Modesto
Núbia Beray Armond
Paula Cristiane Strina Juliasz
Paulo Roberto Raposo Alentejano
Raimundo Lenilde de Araújo
Renato Emerson Nascimento dos Santos
Ricardo Junior de Assis
Rita de Cássia Martins Montezuma
Rodrigo Coutinho Abuchacra
Rogerio Haesbaert da Costa
Sedeval Nardoque
Tatiane Marina Pinto de Godoy
Telma Mendes da Silva
Thiago Albano de Sousa Pimenta
Thiago Manhães Cabral
Valéria Rodrigues Pereira
Vinicius da Silva Seabra

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X