

REFORMAS NEOLIBERAIS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

Juan Marco da Silva Viana¹

Ricardo Lopes Batista²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul de acordo com as propostas estabelecidas para a construção dos conhecimentos geográficos, através de um olhar crítico acerca do referencial, que, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são frutos das reformas e das políticas neoliberais para o sistema educacional. Para tanto buscou-se, através da pesquisa bibliográfica e documental acerca da Geografia escolar, literatura congênera e dos referidos currículos, analisar as problemáticas em torno da formação crítico-reflexiva dos educandos. Por fim, foi verificado que, no que é proposto pelo referencial de Mato Grosso do Sul, há lacunas em relação à formação crítico-reflexiva de acordo com as problemáticas instauradas pela lógica de mercado neoliberal, que têm como propósito, a partir das reformas educacionais, estabelecer a educação como um instrumento de concretização de estratégias globais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Reformas Neoliberais; Referencial Curricular; BNCC; Formação Crítico-reflexiva.

NEOLIBERAL REFORMS AND THE REFERENCE CURRICULUM OF THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL: REFLECTIONS OF THE GEOGRAPHY TEACHING

ABSTRACT: This work aims to analyze the Reference Curriculum of the State of Mato Grosso do Sul in accordance with the proposals established for the construction of geographic knowledge, through a critical look at the reference, which, as well as the Common National Curriculum Base (BNCC), are the result of neoliberal reforms and policies for the educational system. Therefore, through bibliographical and documentary research on school geography, related literature and the referred curricula, it was sought to analyze the issues surrounding the critical-reflective training of students. Finally, it was verified that, in what is proposed by the Mato Grosso do Sul framework, there are gaps in

¹ Mestrando do Curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Aquidauana. Bolsista CAPES. juanmvsjc@gmail.com

² Doutor pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Aquidauana. ricardo.batista@ufms.br

relation to critical-reflective training in accordance with the problems established by the neoliberal market logic.

KEYWORDS: Teaching Geography; Neoliberal reforms; Curriculum framework; BNCC; Critical-reflective training.

REFORMAS NEOLIBERALES Y EL CURRÍCULO DE REFERENCIA DEL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar el Currículo de Referencia del Estado de Mato Grosso do Sul de acuerdo con las propuestas establecidas para la construcción de los conocimientos geográficos, a través de una mirada crítica acerca del referencial, que, así como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), son frutos de las reformas y de las políticas neoliberales para el sistema educacional. Para tanto se buscó, por medio de la investigación bibliográfica y documental acerca de la Geografía escolar, literatura del mismo género y de los referidos currículos, analizar las problemáticas en torno de la formación crítico-reflexiva de los educandos. Finalmente, fue verificado que, en lo que está propuesto por el referencial de Mato Grosso do Sul, hay vacíos con relación a la formación crítico-reflexiva, de acuerdo con las problemáticas instauradas por la lógica de mercado neoliberal, que tiene como propósito, a partir de las reformas educativas, establecer la educación como un instrumento de concretización de estrategias globales.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de la Geografía; Reformas neoliberales; Referencial curricular; BNCC; Formación crítico-reflexiva.

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais alinhadas ao modelo político-econômico neoliberal trouxeram para as diversas áreas do conhecimento, que se propuseram a estudar a partir de um olhar crítico tais mudanças, diversos questionamentos acerca das problemáticas oriundas do neoliberalismo – sobretudo em relação à lógica de mercado –, e da drástica redução das funções do Estado. Vale destacar que, para Harvey (2008), o neoliberalismo é um modelo político-econômico elaborado pela classe dominante capitalista corporativista a fim de superar a crise estrutural do capitalismo, propondo uma série de transformações.

De acordo com Antunes (2005), desde a década de 1990 se materializa no Brasil uma era denominada de “desertificação” neoliberal, que vem se consumando, sobretudo, após o Golpe de 2016. Sendo a educação um instrumento de formação social, a agenda neoliberal adotou uma série de novas reformas com o intuito de ajustá-la à lógica de mercado (LAGOA, 2019).

Segundo Libâneo (2016), a educação nos moldes atuais do neoliberalismo, pensada por organismos internacionais, ou seja, por organizações mundiais ligadas diretamente ao mercado capitalista – como por exemplo o Banco Mundial –, através de políticas voltadas à escola e às orientações curriculares, estão levando à desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escolar.

Nesse sentido, entre as principais problemáticas identificadas no atual contexto estão as reformas curriculares, sustentadas, sobretudo, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017, que, por conseguinte, norteia os currículos dos Estados brasileiros. Desse modo, para analisar o ensino de Geografia e sua organização metodológica de acordo com o que é proposto pelos órgãos governamentais, o que implica diretamente na maneira como este Componente Curricular se orienta e determina o seu estudo, houve a necessidade de pesquisar os referenciais curriculares: BNCC e, através do recorte espacial utilizado, o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, este artigo se divide em seis subitens, partindo da exposição dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa para, em seguida, discorrer sobre o ensino de Geografia e sua contribuição para a formação crítica dos alunos, que se faz pela compreensão do espaço geográfico, na qual a Geografia escolar se coloca como um instrumento que favorece a leitura do mundo.

A abordagem teórica sobre as reformas neoliberais e sua influência na educação brasileira foi desenvolvida no terceiro item deste artigo, que se liga

diretamente ao quarto item que, por sua vez, apresenta uma provocação ao analisar a BNCC como instrumento de disputa política. Já nos quinto e sexto itens, buscou-se analisar os conteúdos geográficos contidos na BNCC e no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de cunho teórico, desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica e documental, através da análise de artigos e livros de Geografia e áreas afins, e da análise da Base Nacional Comum Curricular, assim como do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul para o Componente Curricular de Geografia, em relação à sistematização das metodologias para o ensino-aprendizagem nos anos do Ensino Fundamental II.

Inicialmente, buscou-se, através da revisão bibliográfica de Santos (2006), salientar o espaço geográfico como objeto de estudo da Geografia; posteriormente, as contribuições de Cavalcanti (1993; 1998), Castrogiovanni (1996), Perez (2005), Vesentini (2009) e Vlach (1987) possibilitaram a compreensão da importância da construção de saberes geográficos a partir da leitura do espaço geográfico, pautando-se na formação crítica e reflexiva dos educandos. Paralelamente, recorre-se a conceitos pedagógicos abordados por Freire (1996; 2005) e Moraes (2011), tais como aprendizagem significativa, educação autônoma e educação bancária.

Em sua análise acerca do neoliberalismo, Harvey (2008) possibilitou o entendimento das políticas neoliberais enquanto propostas elaboradas pela elite capitalista corporativista, com o fim de promover a manutenção do lucro a partir da redução do Estado. Posteriormente, adentrando a teoria acerca da materialização neoliberal, alguns autores, principalmente Borges (2020), Dambros e Mussio (2014), Lagoa (2019), Libâneo (2012; 2016; 2018) e Marrach (1996)

possibilitaram o entendimento sobre as reformas promovidas pelo neoliberalismo na educação.

No que se refere à pesquisa documental, na compreensão de Marconi e Lakatos (2003), ela caracteriza-se como fonte de coleta de dados restrita a documentos – escritos ou não –, podendo ser documentos primários ou secundários. Na perspectiva deste artigo, serão analisadas duas fontes secundárias, iniciando-se pela BNCC e, em seguida, pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

As análises desses documentos terão por objetivo a compreensão de duas questões centrais: 1. Quais as marcas das políticas neoliberais nas legislações educacionais? E 2. Qual o impacto desta interferência para o ensino de geografia?

Para tanto, optou-se por iniciar pela Base Nacional Comum Curricular, que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

142

Numa segunda parte, analisou-se o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, o qual foi regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da publicação do Parecer Orientativo CEE/MS nº. 351/2018, publicado em 06 de dezembro de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Elegeu-se como recorte analítico o ensino de geografia nas séries finais do ensino fundamental, que tem início no 6º ano e termina no 9º ano. Esta opção metodológica se deu porque a legislação educacional para o ensino fundamental já está consolidada no Estado, além disso, a escolha por trabalhar com o ensino fundamental II se deu ao fato de apenas neste ciclo, do ensino fundamental, haver professor com formação na área de geografia.

Para tanto, buscou-se compreender a organização do ensino de Geografia no Ensino Fundamental II a partir do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul. A análise, devido à gama de conhecimentos dentro do referencial,

centrou-se na discussão em torno dos conteúdos inseridos, da estruturação dos conteúdos e, sobretudo, acerca dos caminhos para a formação crítico-reflexiva dos educandos.

Desta forma, vale destacar que, no âmbito do ensino de Geografia, buscou-se discutir de que forma as políticas neoliberais, especificadas neste trabalho a partir das reformas dos referenciais curriculares, trouxeram diversas problemáticas para o processo de construção dos saberes geográficos – sobretudo, em relação à padronização dos conteúdos –, resultando numa educação que pouco considera os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, sua realização por meio de um viés mecanizado que não se preocupa com a formação crítica e autônoma, mas, sim, com a formação exclusiva de mão de obra para o mercado de trabalho. Ressalta-se no trabalho a importância dos conhecimentos geográficos para a formação crítica e compreensão do mundo em que se vive.

ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA

Tendo a Geografia como principal objeto de análise o espaço geográfico, que, de acordo com Santos (2006), se estabelece como um sistema de objetos e sistema de ações, compondo toda a relação humana com o meio, destaca-se no processo de ensino-aprendizagem a importância da leitura espacial (PEREZ, 2005).

A geografia, enquanto ciência social que estuda o homem e sua relação com a natureza, utiliza-se do espaço geográfico e dos fenômenos que o compõem para tal leitura. Vale destacar que, para a Geografia, o espaço geográfico se configura como uma instância social, através de tudo aquilo produzido pelo homem ou que possui relação direta ou indireta com este (SANTOS, 2006). Portanto, “Do ponto de vista da Geografia, podemos dizer que ler o mundo é ler o espaço, construção social e histórica da ação humana” (PEREZ, 2005, p. 24).

Desta forma, a formação crítica do aluno acerca dos saberes geográficos deve, antes de tudo, ser pensada a partir do espaço geográfico. Tal afirmação está na contribuição de que a leitura do espaço geográfico, sendo o principal objeto de estudo da Geografia, oferece aos educandos a capacidade de se aprofundarem e se formarem criticamente a partir dos conteúdos.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2005, p. 33).

Rigorosamente falando, de acordo com Cavalcanti (1998), mesmo que a ciência geográfica seja a produtora do conhecimento escolar, há uma distinção em seu modo de fazê-lo em sala de aula.

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação em geral (CAVALCANTI, 1998, p. 9).

Além disso, vivemos no atual período denominado técnico-científico-informacional, o qual – impulsionado pela globalização – resultou em diversas transformações no espaço geográfico e conseqüentemente trouxe mudanças para todas as sociedades. Nesse sentido, para Vesentini (2009), a Geografia escolar tem como papel fundamental estudar as temáticas acerca do atual contexto de globalização, as quais estão ligadas diretamente com o cotidiano do educando, tais como, os mercados regionais, as relações de gênero, o racismo, a agricultura e a fome, entre outros.

A partir dos conhecimentos geográficos existem inúmeros pontos de partidas e conteúdos necessários a serem trabalhados para a formação do aluno crítico-reflexivo, pois, “[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial” (CAVALCANTI, 1998, p. 11). Todavia, dentre esses e outros exemplos da ampla gama de conhecimentos e do modo de fazer de Geografia no processo de ensino-aprendizagem, para que os conteúdos tenham efetivo significado para os educandos, professores e alunos devem participar ativamente da construção dos conhecimentos em sala de aula.

No conceito de espaço geográfico está implícita a ideia de articulação entre natureza e sociedade. Na busca desta articulação, a Geografia tem que trabalhar, de um lado, com os elementos e atributos naturais, procurando não só descrevê-los, mas entender as interações existentes entre eles; e de outro, verificar a maneira pela qual a sociedade está administrando e interferindo nos sistemas naturais. Para perceber a ação da sociedade é necessário adentrar em sua estrutura social, procurando apreender o seu modo de produção e as relações socioeconômicas vigentes. [...] Os estudos geográficos, ao possibilitarem a compreensão das relações sociedade-natureza, induzem à noção de cidadania, levando o aluno a analisar suas ações como agente ativo e passivo do meio ambiente e, portanto, capaz de transformar o espaço geográfico (GIOMETTI; PITTON; ORTIGOZA, 2012, p. 34).

Portanto, os alunos devem ser sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem e “isto só é possível na medida em que ambos começam a produzir na sala de aula. É o trabalho pedagógico aí desenvolvido que lhe dá sentido” (VLACH, 1987, p. 43). Para Freire (1996, p. 60), priorizar o educando como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, “é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Assim:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender

e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Portanto, a partir dos conteúdos expostos em sala de aula, o educador deve possibilitar que os educandos se insiram nos conteúdos, compreendendo os significados reais para suas vidas daquilo que está sendo exposto, e não apenas depositar os conhecimentos sobre eles.

Outro aspecto importante a ser considerado é que desde as primeiras concepções teóricas expostas através dos conteúdos em sala de aula, a Geografia, sobretudo, deve dar espaço ao conhecimento alcançado pelo aluno através de suas relações sociais com o meio. O educando interage dialeticamente com o mundo no qual ele vive, e isso faz com que ele adquira conhecimentos sobre o espaço geográfico, mesmo que de maneira inconsciente.

O trabalho do professor deve ser, o de partir da realidade do aluno, de suas observações e sensações – plano sensório – para propiciar a ampliação de conceitos já existentes e formação de novos conceitos que serão instrumentos para uma análise crítica – plano abstrato/racional da realidade. Nesse entendimento, o conhecimento do espaço geográfico parte do plano sensório, do observável – a paisagem geográfica -, para ir apreendendo suas relações internas, atingindo, com isso, sua estrutura interna, seu conteúdo – o espaço geográfico (CAVALCANTI, 1993, p. 77).

Desta forma, Castrogiovanni (1996, p. 97) destaca que “o ensino de Geografia deve priorizar a análise do espaço vivido”, para que o educando possa construir “[...] não apenas conceitos e categorias já elaboradas socialmente, mas

que (re)signifique tais instrumentos a partir da compreensão do particular, do poder ser diferente nas interpretações e mesmo assim fazer parte do contexto”.

Estas considerações culminam em uma definição de maneira que seja possível estabelecer uma síntese sobre o que se analisou sobre o ensino de Geografia a partir do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul. Portanto, com tais definições busca-se neste trabalho entender as problemáticas oriundas das reformas neoliberais na educação, materializadas nos referenciais curriculares para o ensino de Geografia.

REFORMAS NEOLIBERAIS E O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Paralelo às discussões sobre o papel da Geografia escolar enquanto disciplina capaz de formar cidadãos questionadores perante as problemáticas do mundo contemporâneo, as reformas neoliberais se destacam neste trabalho a partir de um olhar crítico acerca das problemáticas resultantes no processo de ensino-aprendizagem.

147

Ao longo da história brasileira, as reformas educacionais configuraram o sistema educacional para atender demandas específicas no decorrer dos anos. Neste sentido, subordinadas ao paradigma produtivo, e atualmente à lógica de mercado neoliberal, as análises sobre as problemáticas advindas do neoliberalismo são essenciais à reflexão para que se alcance um processo de ensino-aprendizagem autônomo e crítico-reflexivo.

Vale destacar que o neoliberalismo é um modelo político-econômico elaborado pela classe dominante capitalista corporativista a fim de superar a crise estrutural do capitalismo, propondo uma série de transformações. A mais significativa delas para esta discussão é de que o bem-estar humano se dá a partir da capacidade empreendedora individual, em um regime pleno de propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008). A partir disso, destaca-se a concepção de que o modelo neoliberal pauta-se exclusivamente na “[...]”

organização socioeconômica construída em torno da primazia dos mercados” (COULDRY, 2008, p. 25). Em outras palavras, para Harvey (2008, p. 11), o neoliberalismo é:

[...] uma teoria das práticas políticas e econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integralidade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário, pela força, o funcionamento dos mercados.

A ambição pela redução do Estado é afirmada pelos neoliberais em torno da premissa da capacidade empreendedora individual como o aspecto central para a solução dos problemas do capitalismo pós-moderno; pois, segundo seus ideários, o Estado é improdutivo e, portanto, está em crise e provocando crises.

148

A ideia força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 1995, p. 83-84).

Desde as fundamentações teóricas na década de 1960 com Friedrich August Von Hayek, que postulou juntamente com os Chicago Boys e a CIA a introdução do neoliberalismo no Chile com a Ditadura de Augusto Pinochet, e posteriormente na década de 1970 com Milton Friedman, a ideologia neoliberal aguçou as discussões em torno da liberdade individual, pois, de acordo com o ideário pautado pelo neoliberalismo, o igualitarismo, neste caso, executado pelo Estado:

“[...] destrói a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, base da prosperidade de todos” (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 25).

No entanto, não houve crescimento mundial, e “prosperidade” individual a partir da adoção do modelo neoliberal em diversos países, pelo contrário, elevou-se a taxa da pobreza mundial.

[...] As taxas de crescimento que nos anos 1960 eram de 3,5% passaram a 1,4% nos anos 1980 e 1,1% na década de 1990 e a partir de 2000 mal alcança 1%. Nos países que se submeteram à terapia de choque as perdas foram ainda maiores. Uma grande parcela da população caiu na pobreza e a população do sexo masculino sofreu uma redução de 5 anos, indicadores globais de saúde expectativa de vida e mortalidade infantil mostraram perdas e não ganhos a partir dos anos 1960 (HARVEY, 2008, p. 168).

O Brasil é um dos exemplos mais recentes para a observação das problemáticas resultantes com o movimento denominado por Harvey (2008) de “neoliberalização”. As reformas promovidas pelas políticas neoliberais ganham destaque a partir da década de 1990, quando, de acordo com Antunes (2005), houve a consolidação do modelo no governo de Fernando Henrique Cardoso, pautando-se na drástica redução do Estado, sobretudo em setores importantes para a sociedade, como saúde, emprego e educação.

Além disso, vivencia-se após o Golpe de 2016 uma nova ofensiva do neoliberalismo no Brasil, a qual se expressa cada dia mais no campo político, econômico e social através de reformas, projetos de lei e principalmente com a redução do Estado. O que se vê nos países da América Latina – em especial no Brasil – é o neoliberalismo se apossando e lucrando a partir dos setores essenciais para a sociedade, gerando, por fim, a exclusão social da parcela pobre da população. Em contrapartida, “[...] do ponto de vista das classes altas a neoliberalização foi um sucesso e restabeleceu o poder de classe das elites dirigentes” (HARVEY, 2008, p. 169). Sobre o processo de exclusão social:

[...] é preciso termos certos cuidados com o termo exclusão social, visto que os indivíduos não são retirados da sociedade e de suas

influências, na verdade, quando falamos em exclusão social, estamos nos referindo à falta de acesso aos bens sociais, ou seja, educação, saúde, seguridade social, entre outros (BASSO; NETO 2014, p. 5).

Nesse processo de exclusão social acentuada pelo desmonte do Estado, e concretizada através das reformas educacionais, resulta a desigualdade do acesso à educação, rompendo com o direito universal e constitucional do acesso à educação básica, representando, assim, de acordo com Marrach (1996, p. 43), “[...] uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise”.

Além disso, a educação passa a ser vista como meio de concretização das premissas defendidas pelo mercado, pois, “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 45). Nesse sentido, vale destacar que, especialmente no Brasil, esse ideário se materializa a partir de reformas educacionais.

No sistema educacional, a justificativa empregada pelos “neoliberais” para que as atuais reformas aconteçam é de que, assim como o Estado, “a Educação também sofre uma crise, produto de um gerenciamento improdutivo que resultou em um sistema educacional de baixa qualidade” (LAGOA, 2019, p. 5).

No âmbito das reformas educacionais, Dambros e Mussio (2014, p. 2) ressaltam sobre o modelo neoliberal de educação que se tornou global que as políticas educacionais que foram instauradas nesse período – influenciadas pela lógica de mercado – “[...] colocavam a educação como estratégia para competitividade e ascensão do país na agenda global”. A educação com o neoliberalismo passou a ser vista como mercadoria e exclusivamente para a formação de sujeitos adaptados e aptos para a nova racionalidade instaurada por essa lógica (ROCHA, 2021).

Vale destacar que a lógica de mercado é definida a partir dessa necessidade do “individualismo”, ou seja, paralela à ideia de que o bem-estar social se estabelece com a capacidade empreendedora individual, em um regime pleno de propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008). Nesse sentido, em consonância com tais premissas, as reformas educacionais representam a consolidação deste ideário no sistema educacional, uma vez que:

[...] o neoliberalismo trata a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 24).

Para Libâneo (2016), a educação a partir da agenda reformista sofre uma ressignificação do seu real sentido. Tal afirmação remete-se à atualidade deste debate, pois, o sistema educacional que é entendido como o principal meio de formação social está deixando de ser pensado para o desenvolvimento humano através da criticidade e da autonomia, e sendo adequado para atender o mercado.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO INSTRUMENTO DE DISPUTA POLÍTICA

A partir do entendimento sobre a materialização do ideário neoliberal na educação através de políticas reformistas que vêm garantindo a possibilidade da introdução da lógica de mercado no sistema educacional, busca-se compreender, portanto, de que forma essas reformas atuam como instrumento de disputa política, utilizando como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para tanto, pretende-se salientar a partir de breves reflexões o processo de transformação da escola diante das problemáticas oriundas do neoliberalismo

expressadas na BNCC. Nesse sentido, vale destacar que “[...] o ensino, bem como a educação em geral, nunca foi estranho a toda e qualquer economia política, embora nem sempre de forma explícita. Não há uma economia política que não traga em seu bojo uma economia da educação e do ensino” (SANTANA, 2007, p. 88).

Contextualizando com o atual momento em que há uma forte ofensiva neoliberal no Brasil, sobretudo após o golpe de 2016, como mencionado, as reformas educacionais se intensificaram. Contudo, o que foi concretizado com a BNCC tem sua gênese na década de 1980, a partir de disputas político-ideológicas por organismos internacionais: “no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p. 42).

De acordo com Libâneo (2016), os organismos internacionais que se destacam na disputa política pela educação nos países emergentes ou em desenvolvimento são: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e, sobretudo, o Banco Mundial.

O Banco Mundial em destaque influencia os países emergentes ou em desenvolvimento desde a década de 1980 com o contexto de globalização, com o discurso da promoção da qualidade da educação básica e ensino superior nesses países, pautando-se nas premissas do ideário neoliberal, como a redução do Estado, e, por conseguinte, na redução da atuação deste no campo educacional, configurando, assim, a educação de acordo com a lógica empreendedora e individual do mercado.

As orientações do Banco Mundial para o ensino básico e superior são extremamente representativas deste novo momento. Elas

refletem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização, as quais requerem indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, sobretudo quanto à adaptabilidade às funções que surgem constantemente. A solução consiste em desenvolver um ensino mais eficiente, de qualidade e capaz de oferecer uma formação geral mais sofisticada, em lugar de treinamento para o trabalho. No entanto, a instituição também estimula o aumento da competitividade, a descentralização e a privatização do ensino, eliminando a gratuidade (sobretudo nas universidades públicas), bem como a seleção pautada cada vez mais pelo desempenho (seleção natural das capacidades) (LIBÂNEO, 2012, p. 116).

Tais orientações citadas podem ser observadas, por exemplo, no relatório do Banco Mundial “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude”, cujos resultados apresentam uma série de pressupostos acerca dos desafios em torno das “[...] competências e empregabilidade que os jovens brasileiros enfrentam para conseguir maior empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3). Os resultados apresentados orientam o Ministério da Educação (MEC) nas tomadas de decisões para o sistema educacional sob a ótica do mercado neoliberal, buscando, a partir das discussões, apontar caminhos que a educação deve seguir para se alcançar a “produtividade” esperada.

Portanto, pode-se observar que a agenda neoliberal trata a educação como uma forma de materialização de seus ideários e para isso disputa politicamente – vide as atuais transformações do capitalismo com o processo de globalização, sua introdução e reprodução dentro do sistema educacional –, defendendo que, estas inserções das políticas favorecem a qualidade do ensino. Ao contrário disso, o discurso pautado na qualidade e igualdade educacional pode ser compreendido como uma política abstrata que, pela obscuridade, esconde seu real sentido.

A disputa política busca nesse campo estratégico de formação social basicamente três objetivos:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às

necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] E as grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas. 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. Pois, [...] o problema dos neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico. 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 representa a concretização do embate político pela educação e se insere no sistema educacional pregando o mesmo discurso da promoção da qualidade e igualdade citado anteriormente, sendo que a BNCC

[...] foi elaborada em concordância com as recomendações dos Organismos Internacionais, retomando elementos do modelo neoliberal para educação de 1990, com foco em uma educação instrumental e utilitarista que desconsidera as variáveis extraescolares e as contradições do modo de produção capitalista, visando atender aos interesses do capital (BORGES, 2020, p. 1).

Os interesses estão ligados diretamente à tríade sustentada pelo ideário neoliberal de: competências, empreendedorismo e flexibilização curricular. “Essas três categorias se articulam e expressam a centralidade dos ideais neoliberais para a educação no Brasil” (BORGES, 2020, p. 11).

Cabe destacar o processo de elaboração da BNCC, o qual foi marcado por intensas disputas da agenda neoliberal e neoconservadora. As duas primeiras versões foram frutos de intensos debates populares que buscaram prevalecer os

interesses dos profissionais docentes. Todavia, com o cenário político que se configurava (período de *Impeachment*), o desenvolvimento da BNCC passou a ser tencionado a seguir um rumo bem distante das propostas iniciais. Destaca-se que

[...] não foram poucos os parlamentares a pedir a palavra para acusar aquela BNCC de esquerdista e ideológica, solicitando a sua substituição por um outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação pelos membros daquela casa (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 37).

Nesse sentido, a partir das contribuições de Peroni, Caetano e Lima (2017), percebe-se que as atuais reformas sustentadas pelo mercado neoliberal e a atual tendência neoconservadora influencia essas orientações no que concerne às políticas educacionais, destacando a BNCC como um paradigma de um ensino voltado ao neoliberalismo, que promove a dissolução do senso crítico escolar.

Vale destacar que o currículo base para a educação básica está previsto na Constituição Federal de 1988, segundo a qual: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210). Assim como na LDB de 1996:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26).

Contudo, vide influências ideológicas do neoliberalismo e, sobretudo, da pressão política exercida pelos organismos internacionais, a BNCC passou a ser discutida a partir de 2013 de acordo com premissas defendidas pelo mercado neoliberal, que se apropriou e materializou-se no campo educacional com a definição dos currículos escolares.

Além disso, o foco no desenvolvimento de competências se relaciona com o processo de reformas da educação, sobretudo no que diz respeito a abertura às

empresas privadas e na redução da cultura ensinada nas escolas, sendo substituída por competências necessárias à empregabilidade (LAVAL, 2019).

A BNCC propõe, portanto, um currículo padronizado com conteúdos mínimos e pontuais definidos para serem utilizados no sistema educacional brasileiro. Além disso, de acordo com as especificidades exigidas pelas características próprias de determinada localidade do país, ela atua como norteadora dos referenciais curriculares de todos os Estados e do Distrito Federal. Desse modo, para as análises propostas foi utilizado o currículo do Estado de Mato Grosso do Sul.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA BNCC: BREVES CONSIDERAÇÕES

Iniciando esta análise pela Base Nacional Comum Curricular que, como mencionado, orienta o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, foi possível tecer breves reflexões para o entendimento daquilo que, de acordo com o documento, preceitua-se como essencial para a Geografia nos anos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Vale destacar que, dentre a gama de possibilidades de estudo, optou-se por identificar as problemáticas em torno do processo de construção de saberes geográficos baseados na reflexão, criticidade e autonomia.

O primeiro ponto que chama a atenção na Base Nacional Comum Curricular, sobretudo para a Geografia, que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, é o caráter padronizado do documento; ou seja, a padronização de conteúdos mínimos para todo território brasileiro, sem considerar as especificidades regionais, culturais, sociais etc.

Ressalva-se tal crítica à padronização por dois motivos gerais: o primeiro, porque há uma distorção daquilo que se encontra afirmado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ora, tanto a Constituição quanto a LDB defendem uma base curricular, no entanto,

percebe-se a preocupação com a autonomia escolar para pensar os conteúdos a partir de determinada realidade, cujos currículos estaduais buscam contemplar, visto que esses fatores não são considerados na BNCC. O segundo motivo se relaciona com o anterior, pois, pensando a Geografia escolar, que tem por objetivo formar alunos críticos através da leitura do espaço geográfico globalizado, antes de tudo, há a necessidade de se considerar as realidades locais e a cotidianidade de determinados indivíduos, para que se possa entender o local e considerar as suas especificidades nos conteúdos, para que seja possível, portanto, entender o espaço em suas múltiplas escalas.

Segundo o documento:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 5).

157

Por assim ser, a Base Nacional Comum Curricular se insere com o objetivo de reformular a educação, e também de orientar quais as “aprendizagens essenciais” que as Áreas de Conhecimento e os Componente Curriculares devem trabalhar a partir do documento para o desenvolvimento das competências, deixando claro que os conteúdos são organizados para configurar o processo de ensino-aprendizagem, para atender às especificidades atuais. As competências cobradas pela BNCC são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

Os currículos para o Componente Curricular de Geografia encontram-se na subdivisão de Ciências Humanas. De acordo com a BNCC, as Ciências Humanas no Ensino Fundamental II (anos finais) se encaixam com o objetivo de fazer com

que os educandos ampliem “[...] suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor” (BRASIL, 2017, p. 353). Percebe-se com essas premissas que um dos fundamentos essenciais das Ciências Humanas – que é o pensar socialmente – é corrompido pelo ideal do individualismo, o “cuidar de si” subjetivamente remete-se ao modelo individual e competitivo do mercado neoliberal.

Identifica-se também que a imposição das “aprendizagens essenciais” e a orientação da prática pedagógica que postula estratégias e métodos padronizados em todo currículo contribuem para o rompimento da educação autônoma. Os desdobramentos anteriores apontaram a necessidade da autonomia na relação entre educando e educador. Nesse sentido, percebe-se que a autonomia é prejudicada com essa padronização e a introdução da lógica individual e do desenvolvimento de competências básicas considerados pela BNCC. Pode-se observar também que as premissas citadas contribuem para o rompimento da autonomia existente dentro do espaço escolar como um todo, não apenas na sala de aula entre alunos e professores, pois, postulam formas que afetam todo o desenvolvimento da prática pedagógica que vai além do ambiente de sala de aula. Portanto, havendo a dissolução da autonomia, preocupa a adoção de práticas autoritárias que rompem com o real sentido da escola de forma crítica e autônoma:

Por assim ser, quando aponta a competência como orientação, pode-se entender que ela é um parâmetro, contudo, ao verificar a obrigatoriedade da BNCC e o que os alunos/as “devem” saber fazer, é condicionado uma visão autoritária do documento frente à formação dos alunos. Logo, para que os alunos/as saibam algo e saibam fazer esse algo, eles devem seguir as orientações que são oferecidas. [...] pauta-se na oferta de conhecimento válido pela BNCC, que, por sua vez, são validos pela escola e, assim, chegam aos alunos (SILVA; DERING, 2019, p. 67).

No que concerne à disciplina de Geografia para o 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano, segundo os textos do documento da Base Nacional Comum Curricular, são oferecidos currículos para o aprofundamento e a compreensão do mundo em que se vive, através da leitura do espaço geográfico:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. [...]. 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 (BRASIL, 2017, p. 357).

De acordo com o documento, os princípios do raciocínio são: a analogia ou identificação dos fenômenos geográficos; conexão, que é a concepção de que os fenômenos acontecem globalmente; diferenciação, ou a forma que os fenômenos acontecem de formas diferentes em determinados locais; distribuição, definido pela concepção pela qual os objetos geográficos se repartem no espaço; extensão, ou o entendimento do espaço como algo finito e contínuo; localização como propriamente dita; e, por fim, ordem, entendida como a forma pela qual as ações humanas transformaram e transformam o espaço geográfico.

Além disso, percebe-se certa preocupação por trás da elaboração do documento a respeito da utilização dos conceitos geográficos, os quais são essenciais para a construção de conhecimentos geográficos, pois estes exercem um papel fundamental na análise e dimensão do objeto de estudo da Geografia. Além do espaço que abrange de forma ampla a análise geográfica, o documento propõe que os educandos devam utilizar também os conceitos de análise geográfica: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017).

Outra metodologia proposta pela BNCC é a utilização de “unidades temáticas” que, segundo o documento, auxilia no desenvolvimento dos

conhecimentos. Elas são divididas em seis principais áreas para todos os anos e apresentam objetos de aprendizagem e habilidades: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida e exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

No que concerne a organização das unidades temáticas, há certa preocupação acerca das transformações do sistema capitalista com a globalização, evidenciando, sobretudo, as mudanças geradas pela introdução de novas tecnologias, tanto no trabalho quanto na comunicação, no transporte etc. (BRASIL, 2017). No entanto, não há quaisquer propostas metodológicas ao ensino de Geografia que possibilitem investigar a origem das problemáticas do capitalismo agora na contemporaneidade com o surgimento do neoliberalismo, elevando o senso crítico do aluno para as problemáticas impostas com o atual momento, em que prevalece o lucro e o individualismo, em detrimento das funções críticas do conhecimento escolar. Nesse sentido, conforme proposto pela BNCC, o ensino de Geografia deixa de se preocupar com a formação crítica e emancipatória por diversos aspectos, tais como esse.

160

Além de tudo, diante da padronização dos conteúdos presente na Base Nacional Comum Curricular, a qual sugere os mesmos conteúdos e competências para todo o sistema educacional brasileiro, para o ensino de Geografia, considera-se que isso distancia os conteúdos da realidade específica dos educandos, colaborando para a permanência do caráter descritivo da educação, ou até mesmo nos moldes “bancários”.

Portanto, ao analisar a BNCC que é proposta para toda a educação básica brasileira, neste caso, mais precisamente para a Geografia no ensino fundamental II, há o questionamento sobre a importância da construção de modelos curriculares que contemplem as diversas realidades (sociais, culturais, regionais etc.) existentes no vasto território brasileiro. Faltam, portanto, elementos que

auxiliem a prática pedagógica a adequar os conteúdos de acordo com a relação social dos variados grupos e que garantam, através disso, uma prática que siga as legislações e que respeite o direito democrático à educação, bem como as especificidades dos educandos. Ou seja, em relação àquilo que faz parte do cotidiano vivido pelo aluno.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Diante das discussões anteriores, realizou-se uma análise sobre as propostas curriculares estabelecidas para o ensino de Geografia, utilizando como estratégia de coleta de dados a pesquisa documental através do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul que, como discutido, é norteado por princípios, metodologias, conteúdos e competências exigidas na BNCC.

A implementação do currículo de Mato Grosso do Sul se deu a partir da elaboração da Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação (SED-MS), juntamente com o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SINEPE-MS), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MS) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-MS). As propostas redigidas foram elaboradas em regime de colaboração com os 79 municípios, com o objetivo de consolidar a BNCC no sistema estadual de ensino, propondo currículos que buscam contextualizá-la com a realidade sul-mato-grossense (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Além disso, a partir da elaboração da Comissão Estadual, 12 Comissões Regionais (Aquidauana, Campo Grande – Capital, Campo Grande – Metropolitana, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta

Porã, e Três Lagoas) atuaram dando apoio à implementação da BNCC. Vale destacar que entende-se a implementação da BNCC no Estado de Mato Grosso do Sul através das discussões elaboradas por estas comissões e, sobretudo, pela elaboração do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Inicialmente, pode se refletir que, diante das discussões sobre a padronização curricular na BNCC, não há contribuição para os conteúdos geográficos terem significado cotidiano para os educandos. Nesse sentido, mesmo que os aspectos curriculares girem em torno das mudanças atuais, deve-se levar em conta a importância de se estudar os conteúdos através dos contextos sociais específicos de determinados grupos. Para a análise do espaço geográfico isso é essencial, ao considerar que o aluno passa a desenvolver suas percepções sobre o espaço cotidianamente (CAVALCANTI, 1998).

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma configuração territorial diversa, na qual existem especificidades, desde os aspectos físicos até os aspectos sociais e culturais, exemplos disso são: a presença do bioma pantanal, a divisão do território em 1977, e também a existência da segunda maior população indígena do Brasil, composta de 77.025 indígenas e oito etnias. Além disso, é muito forte a presença do sujeito do campo (que luta pela terra em detrimento da grande concentração fundiária), quilombolas, migrantes da região sul do país e os próprios pantaneiros (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Trazer os conteúdos para o contexto social, cultural e regional específico dos educandos é de extrema importância. De acordo com Cavalcanti (1998), priorizar a especificidade do aluno, a qual é denominada pela autora de “representações sociais” – entendidas como as concepções/percepções que os educandos têm do espaço geográfico – é essencial para o desenvolvimento cognitivo deles acerca dos conteúdos.

O estudo das representações sociais tem, assim, como suporte a vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que a formam. Essa constatação permite a convicção de que o estudo do conteúdo

das representações dos alunos sobre Geografia é um caminho para melhor conhecer o mundo vivido dos alunos, suas concepções e seu processo de construção de conhecimento (CAVALCANTI, 1998, p. 32).

Em outras palavras, o mundo vivido pelos educandos traz ao ambiente escolar experiências que devem ser consideradas no processo de construção dos saberes geográficos. Portanto, a partir do pressuposto de que o Currículo do Estado de Mato Grosso do Sul contribui com esta problemática advinda da BNCC, analisou-se brevemente a forma de estruturação dos conteúdos para a Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Buscou-se focalizar, assim como na BNCC, a análise documental em torno de alguns aspectos fundamentais dos problemas da educação nos moldes neoliberais: o real sentido da educação e a educação de mercado; a formação crítica e reflexiva, e a autonomia.

De acordo com o referencial:

O ensino da Geografia deve garantir que o estudante compreenda melhor o mundo em que vive tornando-o um agente de transformação social, um protagonista diante do mundo que o cerca. Sendo assim, os conteúdos precisam ser abordados de forma contextualizada, ou seja, além de relacioná-los à realidade vivida do estudante, é preciso situá-los no contexto histórico, nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais e em manifestações espaciais concretas, utilizando diversas escalas geográficas (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 649).

163

O princípio de transformação social é fundamental para a tentativa de se estabelecer uma educação emancipatória que dê a autonomia necessária aos educandos para atuarem como agentes crítico-reflexivos acerca das problemáticas existentes. Formando assim “[...] um cidadão que compreenda o espaço e toda sua construção histórica, tornando-o um protagonista de sua realidade e entendendo que suas decisões e ações são importantes para a sociedade” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 650).

O referencial sul-mato-grossense utiliza para a Geografia nos anos do ensino fundamental II as “competências específicas” determinadas pela BNCC,

através do conceito de raciocínio geográfico, subdividindo conhecimentos necessários à construção dos saberes de acordo com os anos. As 7 competências específicas utilizadas conforme a BNCC são:

1- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas; 2- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história; 3- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem; 4- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas; 5- Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia; 6- Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza; 7- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 651).

Semelhante à BNCC, os currículos são divididos de acordo com os anos, através de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas, eixos que orientam a prática pedagógica através dos conteúdos em sala de aula. Em conteúdos específicos, como, por exemplo, no 6º ano, sugere-se o entendimento do espaço geográfico partindo da microescala para a macroescala (local/global). Assim sendo, analisou-se no currículo alguns desses conteúdos para

o entendimento da forma pela qual o referencial de Mato Grosso do Sul adequou o ensino de Geografia para as características regionais.

As especificidades abordadas no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul evidenciam elementos culturais regionais, buscando trazer os conteúdos para um contexto próximo à realidade dos educandos. Exemplo disso é o conteúdo sobre identidade social cultural do 6º ano, propondo que “[...] os estudantes possam conhecer os diferentes povos indígenas e quilombolas, e analisar suas contribuições na cultura e história de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 669).

Buscando o estreitamento com as especificidades regionais, no 7º ano, na temática sobre a população brasileira, é proposto que o educador trabalhe a partir de características locais. Assim como no conteúdo sobre a formação territorial brasileira, este salienta a territorialidade dos povos originários que se fazem presentes em Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

No entanto, há lacunas no que é proposto para a realidade sul-mato-grossense, exemplos disso são as abordagens acerca da desigualdade social do 7º ano, pois não há preocupação de salientar aos educandos as problemáticas territoriais, os conflitos de terras, a alta concentração fundiária etc., questões que são pertinentes à realidade do Estado e que contribuem para a desigualdade social existente. Pensando a partir da formação crítica-reflexiva dos educandos, a questão agrária é pertinente, uma vez que tem suas origens históricas no processo de apropriação capitalista e na permissão de grilagem e de políticas que facilitaram a concentração fundiária (MELO, 2017).

Utilizam-se propostas da Base Nacional Comum Curricular que, como discutido, fundamentam para a educação básica currículos que, de maneira geral, simplificam os conteúdos. Os conteúdos específicos são brevemente descritos. Desta forma, constata-se que, por mais que as metodologias impostas pelo Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul busquem adequar os

conhecimentos para a realidade sul-mato-grossense e, assim como a BNCC, enfatizam pontos relevantes e importantes para a Geografia escolar, a sistematização do currículo está pensada para atender à lógica neoliberal, de demanda exclusiva de mão de obra, expressa na educação brasileira com as reformas educacionais. São currículos que não fogem do sentido de impor uma lógica exclusiva à educação.

Nesse sentido, pensa-se assim como Silva e Dering (2019) sobre a BNCC, que, ainda que o referencial de Mato Grosso do Sul busque apontar caminhos para a autonomia, entendida a partir de práticas que possibilitam ao educando entender o mundo através da perspectiva cotidiana, há uma visão autoritária do documento.

Assim como as premissas da Base Nacional Comum Curricular, o referencial sul-mato-grossense impõe o que os/as alunos/as devem fazer e de que forma fazer. Percebe-se também que o professor é colocado como figura exclusiva das abordagens dos conteúdos que especificam a localidade, não dando autonomia aos educandos para eles mesmos pensarem o mundo vivido a partir das temáticas.

Além disso, assim como no documento da BNCC, não há quaisquer propostas metodológicas para que o processo de ensino-aprendizagem possibilite, por exemplo, investigar a origem das problemáticas do capitalismo agora na contemporaneidade com o surgimento do neoliberalismo, elevando o senso crítico do aluno para as problemáticas impostas pelo atual momento em que prevalece o lucro em detrimento da qualidade educacional, da saúde, do emprego etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada dia mais os conhecimentos geográficos são importantes para a compreensão do mundo contemporâneo. O período denominado técnico-

científico-informacional – estabelecido com o advento da globalização – faz com que a sociedade esteja inserida numa gama de conhecimentos e informações que rapidamente circulam. Por esse e outros exemplos, o processo de ensino-aprendizagem, o qual é responsável pela formação da sociedade, deve ser pensado para que os indivíduos construam conhecimentos para a vida, e não exclusivamente para exercer força de trabalho diante das necessidades exclusivas da economia. Portanto, se torna inevitável o questionamento acerca das problemáticas no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem na atual fase de reformas neoliberais.

Acerca do que se buscou investigar neste trabalho em relação às marcas das políticas neoliberais nas legislações educacionais e a influência destas interferências no ensino de Geografia, podem ser evidenciadas algumas conclusões. Desde a década de 1990, o modelo político-econômico neoliberal busca o desmonte do Estado brasileiro, interferindo na educação por meio de organismos internacionais que propõem uma série de reformas no sistema educacional com a falácia da qualidade, mas que na prática ambicionam a concretização de estratégias globais para atender às demandas do mercado capitalista.

A pressão política depositada pelos organismos internacionais sobre os interesses exclusivos da economia resultou em legislações e políticas educacionais que visam à materialização desse ideário. Nesse sentido, a BNCC é compreendida como fruto de tais premissas, que passaram a ser materializadas em todo o sistema educacional brasileiro.

Portanto, como fruto das reformas neoliberais, a Base Nacional Comum Curricular propõe um currículo padronizado com conteúdos mínimos e pontuais definidos para serem utilizados. Esses conteúdos contribuem para o estabelecimento de uma “ordem geral” do que deve ser estudado nas escolas de

todo o país, orientando, assim, os currículos estaduais e, através do recorte analítico utilizado, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Em relação à perspectiva crítico-reflexiva que deve haver no processo de construção dos saberes geográficos, as reformas atuais – permeando tendências neoconservadoras, através de um ensino voltado exclusivamente às demandas de formação de mão de obra para as necessidades da economia – são pautadas na dissolução do senso crítico. Tal problema decorre também pelo fato de o ensino de Geografia proposto pela BNCC não possibilitar o entendimento dos conteúdos a partir das especificidades em torno do cotidiano vivido pelo aluno, entendido como o ponto de partida para a construção de conhecimentos baseado na criticidade.

Devido a esse problema decorrente da padronização curricular para todo o sistema educacional brasileiro, deve-se haver o questionamento sobre a importância da construção de modelos curriculares que contemplem as diversas realidades sociais, culturais, regionais etc., existentes no território para que os conteúdos se adéquem ao cotidiano vivido pelos educandos.

Desta forma, há um destaque positivo em relação aos objetivos propostos para o ensino de Geografia no referencial de Mato Grosso do Sul, pois este busca – a partir das orientações da BNCC – estabelecer conteúdos que remetem à realidade do Estado. No entanto, retornando ao processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, foi verificado que existem lacunas no que é proposto para a realidade sul-mato-grossense. Não há, por exemplo, dentro dos conteúdos de Geografia para o ensino fundamental II, a preocupação em salientar aos educandos as problemáticas territoriais, os conflitos de terras, a alta concentração fundiária etc., que afetam diretamente a vida dos educandos.

Além disso, em decorrência das propostas expressas na Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul os conteúdos são simplificados, por serem brevemente descritos e

pautados em orientações sucintas. Portanto, por mais que haja no referencial a preocupação em adequar os conhecimentos para a realidade sul-mato-grossense e, assim como na BNCC, sejam enfatizados pontos relevantes e importantes para a Geografia escolar, a sistematização do currículo está pensada para atender à lógica neoliberal, isto é, é direcionada à demanda exclusiva de mão de obra. Portanto, são currículos que não fogem do sentido de impor uma lógica exclusiva à educação.

Em vista de tal interferência, verifica-se que ambos os currículos deixam lacunas acerca das metodologias e práticas propostas para a formação crítico-reflexiva dos educandos, o que é decorrente das demandas específicas do atual momento neoliberal, o qual busca o desfiguramento da função emancipatória da escola pública, de acordo com os seus objetivos restritos e alinhados à lógica de mercado.

AGRADECIMENTOS

169

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Competência e Empregos: uma agenda para a juventude**. Disponível em: <<https://bit.ly/3AiBCj7>>. Acesso em: 18 setembro 2021.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, [S.L.], v. 1, n. 16, p. 1-15, abr. 2014.

BORGES, Kamylla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Geografia no Ensino Fundamental. In: **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<https://bit.ly/357qc3K>>. Acesso em: 11 junho 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 julho 2021.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 95-97, ago. 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v.13, n.1, p. 65-82, jan./dez. 1993.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

COULDRY, Nick. Reality TV, ou o teatro secreto do neoliberalismo. //: Coutinho, Eduardo Granja; FREIRE FILHO, João; PAIVA, Raquel (Orgs.). **Mídia e Poder: Ideologia, Discurso e Subjetividade**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 25-40.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. Disponível em: <<https://bit.ly/3gqAWPV>>. Acesso em: 11 junho 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. //: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOSA, Silvia Aparecida Guarnieri. Leitura do espaço Geográfico através das categorias: lugar, paisagem e território. //: GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis. (Org.). **Cadernos de formação de Professores: conteúdos e didática de Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 33-40.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. *In*: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-41.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 19, n. 0, p. 1-14, mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e apl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. *In*: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<https://bit.ly/3ixCiLq>>. Acesso em: 10 junho 2021.

MELO, Danilo Souza. A luta pela terra em Mato Grosso do Sul: o MST e o protagonismo da luta na atualidade. **Revista Nera**, [S.L.], n. 39, p. 133-160, nov. 2017.

MORAES, Jerusa Vilhena. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geografia. *In*: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docente**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 97-112.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos - Revista Científica**, [S.L.], n. 41, p. 31-44, dez. 2016.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. **Revista Tamoios**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 23-30, jun./dez. 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 21, p. 415, 20 jun./dez. 2017.

ROCHA, Bianca de Souza. **BNCC e Geografia no Ensino Médio: Influência do neoliberalismo nas reformas curriculares no Brasil**. 2020. 70 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo Clássico e a valorização do ensino privado. *In*: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 87-114.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Eduardo Dias da.; DERING, Renato de Oliveira. A perspectiva de educação bancária de Freire e seus impactos na formação do sujeito frente à BNCC. *In*: BAGGIO, Vilmar. (org.). **DNA educação III**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019. p. 59-71.

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

VLACH, Vânia Rubia Farias. Fragmentos para uma discussão: Método e conteúdo no ensino da Geografia de 1.º e 2.º graus. *In*: VESENTINI, José William. *et al.* (Org.). **O ensino da Geografia em questão e outros temas**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1987. p. 43-58.

Submetido em: 27 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 28 de fevereiro de 2023.

Publicado em: 17 de março de 2023.