



Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR

DISPUTAS EM TORNO DO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

DISPUTES CONCERNING GEOGRAPHY TEACHING FOLLOWING THE HIGH SCHOOL REFORM TERRITORY

DISPUTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A PARTIR DE LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

(Recebido em 18-05-2022; Aceito em 18-11-2022)

Camila Campos de Lara Jakimiu

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Paraná – Curitiba, Brasil
camila.jakimiu@yahoo.com

Resumo

A imposição da reforma do ensino médio por meio da Lei 13.415/2017 torna a geografia disciplina optativa no âmbito do itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas, a qual perde seu caráter de componente curricular obrigatório como parte integrante da formação dos estudantes. Neste sentido, o artigo tem como objetivo geral investigar as disputas em torno do ensino de geografia evidenciadas a partir da reforma do ensino médio. Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a do ensino de geografia. Do estudo realizado pode-se apontar que a reforma promove o apagamento da ciência geográfica no ensino médio ao deixar de ser disciplina isolada para se tornar parte de uma área de conhecimento, resultando na perda da sua identidade e autonomia científica no espaço escolar. O ensino de geografia é fundamental para que a partir do estudo do espaço geográfico e suas relações, os estudantes sejam capazes de entender e transformar o mundo, por isso deve estabelecer uma prática educativo-crítica onde conteúdos e metodologias estejam alinhados a este projeto formativo.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Currículo escolar; Reforma do ensino médio.

Abstract

The high school education reform imposition through Law 13.415/2017 makes geography an optional subject within the training itinerary of applied human and social sciences, leading to a loss of its character as a mandatory curricular component as an integral part of student training. In this context, this article aims to investigate disputes surrounding geography teaching evidenced from the high school reform. Regarding methodological aspects, this study adopts the molds of a qualitative theoretical-bibliographic research covering geography teaching. The findings indicates that the reform promotes the erasure of geographic sciences in high school as geography ceases to be an isolated subject to

become part of a knowledge area, resulting in the loss of its identity and scientific autonomy in the school space. Geography teaching is essential, as the study of geographic space and its relationships enables students to understand and transform the world, so an educational-critical practice must be established where contents and methodologies are aligned with this training project.

Key words: *Geography teaching; School curriculum; High school reform.*

Resumen

La imposición de la reforma de la educación secundaria a través de la Ley 13.415/2017 convierte a la geografía en una materia optativa dentro del itinerario formativo de las ciencias humanas y sociales aplicadas, el cual pierde su carácter de componente curricular obligatorio como parte integral de la formación de los estudiantes. En ese sentido, el artículo tiene como objetivo general investigar las disputas en torno a la enseñanza de la geografía evidenciadas a partir de la reforma de la educación secundaria. En cuanto a los aspectos metodológicos, el presente estudio adopta los moldes de la investigación teórico-bibliográfica de carácter cualitativo, siendo el ámbito abarcado por la enseñanza de la geografía. Del estudio realizado se puede apuntar que la reforma promueve el borrado de la ciencia geográfica en la escuela secundaria al dejar de ser una materia aislada para pasar a formar parte de un área de conocimiento, lo que trae como consecuencia la pérdida de su identidad y autonomía científica en el espacio escolar. La enseñanza de la geografía es fundamental para que, a partir del estudio del espacio geográfico y sus relaciones, los estudiantes sean capaces de comprender y transformar el mundo, por lo que debe establecer una práctica educativo-crítica donde los contenidos y metodologías estén alineados con este proyecto formativo.

Palavras-Clave: *Enseñanza de la Geografía; Currículum escolar; Reforma de la escuela secundaria.*

Introdução

A reforma do ensino médio foi imposta por meio da Medida Provisória 746/2016 e teve por objetivo modificar a organização curricular do ensino médio, o tempo escolar por meio da ampliação da jornada escolar, sua forma de financiamento, além de passar a estabelecer o reconhecimento de notório saber. A MPV foi convertida na Lei 13.415/2017, que sofreu algumas alterações, dentre as quais destaca-se a retomada de disciplinas que haviam sido retiradas do currículo obrigatório, a redução do tempo total da modificação da carga horária, a reversão da decisão em torno da possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições de educação à distância para integralizar a carga horária total do ensino, entre outros.

No contexto de desmonte do ensino médio, a reforma torna a geografia disciplina optativa no âmbito do itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas, a qual perde seu caráter de componente curricular obrigatório. Portanto, implementa um retrocesso no âmbito das políticas públicas educacionais, tendo em vista que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) a geografia é parte constitutiva do currículo em todas as etapas de ensino da educação básica.

O ensino de geografia é fundamental para que a partir do estudo do espaço geográfico e suas relações, os estudantes sejam capazes de entender e transformar o mundo, por isso deve estabelecer

uma prática educativo-crítica onde conteúdos e metodologias estejam alinhados a este projeto formativo.

Neste sentido, o artigo tem como objetivo geral investigar as disputas em torno do ensino de geografia evidenciadas a partir da reforma do ensino médio. E como objetivos específicos: a) evidenciar como a reforma do ensino médio foi sendo elaborada, ressaltando a existência de projetos formativos em disputa; b) debater acerca dos desdobramentos da reforma do ensino médio no ensino de geografia, a partir da análise da BNCC, e, c) destacar a importância do ensino de geografia no currículo escolar, evidenciando a centralidade da dimensão espacial para a compreensão do mundo.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a do ensino de Geografia. Utiliza-se a pesquisa documental (CELLARD, 2008) que possui como base empírica o documento, o qual permite a pesquisa acerca da atividade humana em uma determinada época. Neste sentido, o estudo toma como objeto de análise a MPV 746/2016, a Lei 13.415/2017 e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A reforma do ensino médio: projetos formativos em disputa

Em um contexto de acumulação flexível onde mercado de trabalho, produtos e padrões de consumo se apoiam na flexibilidade dos processos produzindo desemprego e precarização (HARVEY, 1993), é do interesse do capital implementar reformas educacionais que garantam a hegemonia das classes dominantes. Os países considerados periféricos pela lógica capitalista, como o Brasil, são afetados diretamente por políticas públicas educacionais do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismos multilaterais que atuam junto ao Estado e à iniciativa privada e estabelecem processos de mercantilização da educação. Existe, portanto, uma “agenda globalmente estruturada da educação” (DALE, 2004) imposta por tais atores, os quais produzem processos de padronização da educação, sobretudo, a partir do estabelecimento de um currículo escolar universal. Assim sendo, o Brasil está alinhado a esse “padrão de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea” (FERREIRA, 2017, p. 304).

Nesta conjuntura, o ensino médio público enquanto a última etapa da educação básica é um território em disputa no campo das políticas públicas educacionais, sobretudo no que se refere à sua organização curricular, pois é a partir dela que se “produz vínculos e identidades em torno de um projeto de escola, de educação, de sociedade, de país” (KATUTA, 2021, p. 20) e que se estrutura a

organização do trabalho docente, os conhecimentos, os conteúdos e as disciplinas (ARROYO, 2007), atingindo diretamente os jovens da classe trabalhadora.

Como já afirmava Darcy Ribeiro, a crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto, o qual vem sendo aprimorado nos últimos vinte anos, tendo maior ou menor força a depender da atuação dos governos, em distintos momentos histórico-geográficos. Neste sentido, a reforma do ensino médio no Brasil foi sendo elaborada desde 2016 durante o governo ilegítimo Temer, em um contexto de golpe político-jurídico-midiático¹ de Estado e em consonância com a Proposta de Emenda à Constituição nº 55 (PEC 55), que implantou o congelamento do investimento na área social por 20 anos a partir de 2017, com impactos na saúde e na educação, retirando do Estado a responsabilidade pela garantia dos direitos sociais.

Nesta conjuntura, a reforma foi imposta de forma autoritária por meio de Medida Provisória, isto é “um recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26).

A Medida Provisória 746/2016 teve por objetivo modificar a organização curricular do ensino médio e sua forma de financiamento, alterando, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação² (LDB 1996) no que diz respeito à organização curricular e a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), permitindo parcerias de financiamento com o setor privado.

Com relação à organização curricular, a MPV 746/2016 apresentou como proposição a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física do currículo do Ensino Médio. Além disso, promoveu a fragmentação do currículo ao implementar os itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional) de modo que cada estudante curse apenas um deles evidenciando a negação do direito à formação básica comum e, portanto, promovendo ainda mais desigualdades educacionais (SILVA; SCHEIBE, 2017).

A reforma do ensino médio também previa o reconhecimento do “notório saber”, ou seja, da possibilidade de que pessoas sem formação possam assumir o papel de formadores no espaço escolar. Mesmo considerando que “a proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

¹ Termo utilizado por Jessé Souza, para maior aprofundamento consultar: SOUZA, J. A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

² Para maior detalhamento consultar: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Com relação ao tempo escolar a MPV 746/2016 previa a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias “sem que sejam efetivamente assegurados recursos financeiros de forma permanente” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27), além de desconsiderar a realidade dos jovens, na maioria trabalhadores.

Diante dos retrocessos implementados pela MPV 746/2016 foram promovidas ações de resistência por parte dos estudantes abrangendo as ocupações ocorridas no mesmo ano, com mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades ocupados em todo o Brasil. Também houve a atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³ e diversas manifestações da sociedade civil organizada. No entanto, mesmo diante deste contexto de luta a MPV foi convertida na Lei 13.415/2017 (SILVA; SCHEIBE, 2017).

A partir da Lei 13.415/2017, ocorreram algumas mudanças em relação às proposições da MPV 746/2016:

...a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” (passa a compor o Art. 35 da LDB), retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990. A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, comendo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”. Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio (SILVA, 2018, p. 4-5).

Importa observar que estava presente na MPV 746/2016 e permaneceu na Lei 13.415/2017 a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que na prática se materializou por meio de um documento essencialmente prescritivo atrelado às avaliações do Estado composto por competências gerais e específicas para cada área do conhecimento.

Na BNCC, competência é 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).

³ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é composto por entidades do campo educacional, de natureza científica e político-organizativa (FERRETI; SILVA, 2019).

Para Silva (2018, p. 11) “a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”.

Esta imposição de um currículo nacional serve como mecanismo para o “controle político do conhecimento” (APPLE, 1944) e expressa uma “dimensão regulatória e restritiva” reforçando uma “formação sob controle” (SILVA, 2018, p. 45).

Portanto, a existência da BNCC colabora para o processo de “ideologização escolar”, o qual atua pela imposição de conteúdos e formas elaborados pela classe social dominante, fazendo com que grupos sociais subalternizados passem a pensar desde à perspectiva das classes e grupos hegemônicos, mesmo que sua materialidade e realidade de vida pertença à outra classe social. É uma construção identitária feita pela e para o capital, a qual consiste em fazer com que os sujeitos pensem como os donos dos meios de produção para defendê-los e não interrogá-los, pois não possuem consciência de sua situação expropriatória (KATUTA, 2021).

Por isso é imprescindível que “o currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa” (SILVA, 2018, p. 13).

Muito diferente do que fizeram os propositores da reforma do ensino médio ao defender a necessidade de adequação do ensino médio ao mercado de trabalho e as necessidades definidas pelo setor empresarial, concebendo a escola pública a partir de uma visão mercantil que contraria seu caráter público, inclusivo e universal (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Para Jakimiu (2022) este objetivo fica evidente a partir da inserção do Projeto de Vida no currículo do ensino médio. Na BNCC o Projeto de Vida aparece como constitutivo de uma das competências gerais da educação básica, como parte da formação integral, como elemento formativo e integrativo da finalidade do “ensino médio na contemporaneidade”. No entanto, ele fundamenta-se em discursos meritocráticos para fortalecer as ideias de esforço e superação defendendo a formação do jovem-“empreendedor de si” e “protagonista da própria vida”. Para a autora, o projeto de vida disputa espaço no currículo do ensino médio promovendo o apagamento das disciplinas e colocando docentes diante de uma condição de não escolha pois estes precisam assumir “projeto de vida” para fechar sua carga horária. Outro aspecto relevante é que o projeto de vida aparece articulado com o empreendedorismo e a educação financeira, noções que negam as condições objetivas da realidade desigual.

Portanto, a reforma do ensino médio e a formulação da BNCC têm o mesmo projeto de formação, colocar a escola à serviço da “produção do trabalhador e do consumidor flexíveis, tendo em vista sua adequação ao atual estágio de produção intercapitalista neoliberal” (FERRETI, 2022, p. 1).

A reforma legitima as diferenças de acesso ao conhecimento e justifica as desigualdades de oportunidades e condições de vida pelos aspectos individuais dos sujeitos, desconsiderando a realidade material de uma sociedade marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho (ABRANTES, 2018).

Ao não considerar os sujeitos como históricos, mas alunos abstratos que estão deslocados de suas condições objetivas e materiais, a reforma do ensino médio expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente, àquele imbuído de autoritarismo, caráter ideológico instrumental, conduzida como processo natural de modernização com ênfase no determinismo tecnológico-inovador e sem historicidade (FRIGOTTO; MOTTA, 2017).

Para Frigotto e Motta (2017, p. 369) o objetivo principal da reforma do ensino médio é administrar a questão social condenando estes jovens ao trabalho simples e à alienação, a partir da negação do conhecimento necessário à autonomia de pensamento para que lutem por seus direitos. Os autores apontam que por meio de reformas na educação pública, como no caso da reforma do ensino médio, as burguesias dominantes asseguram os mecanismos de controle social, os quais se estabelecem por meio dos diferentes aparelhos do Estado com os aparelhos privados e organismos internacionais, introduzindo um conjunto de políticas com ideologias necessárias para se consolidarem no poder e garantir a reprodução e expansão do capital. Neste sentido, a reforma “expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública”.

Por conseguinte, após a compreensão de como a reforma do ensino médio foi sendo elaborada e quais foram os objetivos da sua imposição, importa evidenciar os desdobramentos dela no ensino de geografia, a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento prescritivo que está em consonância com o projeto formativo neoliberal que é a reforma do ensino médio.

A Geografia na reforma do ensino médio: uma análise da BNCC

A partir da imposição da reforma do ensino médio com o estabelecimento da BNCC a geografia torna-se disciplina optativa no âmbito do itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas, a qual perde seu caráter de componente curricular obrigatório como parte integrante na formação dos estudantes, produzindo o apagamento da ciência geográfica nesta etapa da educação básica, ao

deixar de ser disciplina isolada para se tornar parte de uma área de conhecimento, resultando na perda da sua identidade e autonomia científica no espaço escolar.

Apesar do discurso da BNCC citar o Parecer CNE/CP nº 11/2009 para “explicar” que a organização por área de conhecimento não “exclui necessariamente as disciplinas com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade”, o que seria possível a partir do trabalho “conjunto” e “cooperativo” dos professores no planejamento e execução, na prática o que ocorre é o esvaziamento conceitual pertencente à ciência geográfica, tendo em vista que essa divisão curricular por área do conhecimento nega o direito à uma formação básica comum. Além disso, promove a desvalorização docente e o desemprego em massa, pois os estudantes poderão escolher qual área do conhecimento irão estudar, logo, se existirem poucos interessados, os profissionais poderão ser facilmente descartados.

No documento da BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas busca “tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (BNCC, 2018, p. 562).

Quadro 01: Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio

1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC (2018, p. 570).

Pinto e Carneiro (2019, p. 20) ressaltam que o objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico e suas categorias de análise (lugar, região, paisagem e território) passaram a assumir um

papel polivalente na condição de interpretação por parte de outras disciplinas estruturadas na BNCC, que são sociologia, filosofia e história. O fatiamento curricular por área de conhecimento pressupõe que qualquer outro docente destas áreas pode explicar aquilo que não está alicerçado em sua base formativa, produzindo uma formação frágil nesta etapa da educação.

Entende-se que os conceitos e categorias apresentados na BNCC não são exclusivos do pensamento geográfico, como espaço, território, fronteira e natureza, mas possuem centralidade epistemológica nesta ciência. Logo, importa ressaltar como tais categorias/conceitos foram definidas na BNCC.

Quadro 02: Categorias e conceitos usados na Geografia existentes na BNCC (área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

Categoria/Conceito	Significado na BNCC
Espaço	A compreensão do espaço deve contemplar suas dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas. Espaço está associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas e, também, às movimentações de diferentes grupos, povos e sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. No espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxo de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados.
Território	Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos.
Fronteira	Ao expressar uma cultura, povos definem fronteiras, formas de organização social e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos. A conformação dos impérios coloniais, a formação dos Estados Nacionais e os processos de globalização problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais . Os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros. Temos aí uma fronteira sangrenta.
Natureza	Na busca da unidade, de uma natureza (physis), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva. Todavia, os humanos têm, também, necessidades relacionadas à sua subsistência. Nesse sentido, exercem atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela de maneira deliberada e consciente, transformando-a.

Fonte: BNCC (2018, grifo meu).

Na definição das categorias e conceitos revela-se uma contradição teórica, ao afirmar que “no espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias” e o território

“engloba as noções de lugar, região, fronteira”, tendo em vista que lugar e região são outras categorias de análise da ciência geográfica e possuem suas especificidades.

Além disso, afirmar que “os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros” coloca em evidência uma perspectiva moderno-colonial ao partir do pressuposto da existência de grupos sociais “civilizados/modernos” em detrimento de grupos sociais “bárbaros/atrasados”. Essa noção de desenvolvimento supõe a subalternização de diferentes sujeitos e seus modos de vida e é entendido enquanto invenção histórica composto por formas de conhecimento, subjetividades e sistemas de poder que permitem consolidar o controle social, servindo de base estrutural para a reprodução do capital por meio de discursos e práticas que reverberam na produção de escalas do e para o capital (ESCOBAR, 2014; MONTENEGRO-GÓMEZ, 2006; SMITH, 2000).

Na definição de natureza a BNCC afirma que os seres humanos agem sobre ela de maneira deliberada e consciente, reforçando um discurso cuja neutralidade coloca todos os atores sociais (dos povos indígenas ao empresariado que concentra terras do agronegócio) no mesmo patamar no que diz respeito ao uso dos bens da natureza, mascarando as condições de exploração e expropriação dela pela classe dominante. Também não evidencia sua dimensão espacial, pois ela não é apenas condição material para a realização da vida humana, mas essencial para estabelecer diferentes arranjos espaciais, definindo-os.

Ao prever as Habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC também apresenta contradições teóricas e perspectivas que de alguma forma são divergentes dos objetivos do ensino de geografia, dentre eles o de permitir “desvendar máscaras sociais” (MOREIRA, 1982).

Quadro 03: Habilidades e o ensino de Geografia

Competência	Habilidade	Definição
2	EM13CHS205	Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis .
4	EM13CHS404	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens , levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
5	EM13CHS501	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo , a convivência democrática e a solidariedade.
5	EM13CHS502	Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais .

Fonte: BNCC (2018, grifo meu).

O discurso neoliberal está fortemente impregnado nas habilidades (assim como a própria ideia de habilidades), a partir do enfoque às culturas juvenis, dos múltiplos aspectos do trabalho e seus efeitos sobre os jovens, da valorização das liberdades individuais e do empreendedorismo, noções que sustentam o projeto formativo do capital cujo objetivo é a alienação e a manutenção das múltiplas formas de opressão da classe dominante sob a classe dominada.

Este projeto formativo do capital colabora para reforçar aquilo que Arendt (1992, p. 251) denominou de sociedade de massa, onde o humano massificado é caracterizado pela sua “adaptabilidade, sua excitabilidade e falta de padrões, sua capacidade de consumo aliada à inaptidão para julgar ou mesmo para distinguir, e, sobretudo, seu egocentrismo e a fatídica alienação do mundo”.

Neste sentido, o ensino de geografia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está fortemente vinculada à aprendizagem dos estudantes a partir das “novas tecnologias”, e do seu “protagonismo juvenil” cujo objetivo é formá-lo para a “vida pessoal e corporativa”:

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de **novas tecnologias**. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a **diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente**, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. **Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da**

compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, **imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual** (BNCC, 2018, p. 568, grifos nossos).

O projeto formativo neoliberal presente na BNCC naturaliza a precarização das relações de trabalho, o desemprego estrutural, a retirada de direitos sociais (incluindo os trabalhistas) e as desigualdades de renda e acesso aos serviços sociais, enfim, produz um discurso pautado na meritocracia, o qual em qualquer circunstância, negligencia os aspectos geográficos e históricos de conformação da realidade social dos sujeitos e insere concepções alienadoras como a importância da educação financeira nas escolas, como se ensinar a administrar o pouco que se ganha fosse suficiente para resolver os problemas estruturais que produzem e reproduzem a desigualdade social. Este discurso meritocrático e neoliberal rebaixa a geografia à uma geografia de mercado, retirando sua base epistemológica crítica e a razão de ser e existir no campo das ciências humanas, a qual tem como fundamento principal pensar a produção e a transformação do espaço geográfico e suas relações desiguais.

Diante deste contexto, Ferreti (2022, p.1) ressalta a importância da resistência de caráter teórico-político à reforma do ensino médio, contra uma lei que é “injusta do ponto de vista da formação de sujeitos sociais críticos e socialmente responsáveis”. Para o autor, essa resistência pode se manifestar no espaço escolar de forma individual ou coletiva, em articulação com pessoas e grupos de diferentes instâncias da sociedade como sindicatos e universidades, servindo de entrave à implementação desta política no chão das escolas.

Neste sentido, a geografia é fundamental para que, neste contexto de desmonte, contribua para os debates acerca do tema no espaço escolar e para fomentar atos de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) em relação à reforma do ensino médio e às consequências materiais de sua imposição. A geografia é imprescindível para promover resistências endógenas no espaço escolar, por isso é fundamental sua existência em todas as etapas de ensino na educação básica: a partir da dimensão espacial, ela deve contribuir para evidenciar e combater os processos de opressão.

A importância do ensino de Geografia no currículo escolar

A desobediência epistêmica, termo cunhado por Mignolo (2008) consiste na resistência àquilo que é imposto sem considerar a identidade dos sujeitos, sua realidade material e seus conhecimentos, em outras palavras, significa não aceitar a violência epistêmica produzida pela geopolítica do conhecimento. O autor ressalta que existe uma epistemologia eurocentrada que implantou a ideia de conhecimento universal e sujeitos universais, invisibilizando e subalternizando grupos sociais e suas realidades geo-históricas.

Para Castro-Gómez (2005) esta negação é decorrente da ciência moderna, que produz conhecimento excluindo o lugar de enunciação dos grupos sociais sob a narrativa da neutralidade e da universalidade. A este processo o autor denominou de “hibris do ponto zero”, um ponto de partida onde se exclui todo o conhecimento previamente aprendido e estabelece quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, promovendo a superioridade de algumas formas de conhecimento sobre outras. Ressalta que colocar os sujeitos “localizados no ponto zero” equivale ao poder de instituir, representar e construir uma visão do mundo social reconhecida como legítima.

Logo, a imposição da reforma do ensino médio com um currículo nacional é uma política que padroniza conhecimentos e sujeitos, sendo criada a partir da perspectiva da hibris do ponto zero e sua colonialidade do saber, cujo objetivo é o controle social por parte dos atores hegemônicos.

Neste contexto, qual é a especificidade da geografia e por que sua existência é fundamental no currículo escolar? Acredita-se que o ensino de geografia contribui para efetivar a desobediência epistêmica, o que implica desenvolver a consciência de classe a partir do estudo do espaço geográfico e suas relações.

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade **a partir do espaço**, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 56, grifo meu).

Quanto à especificidade desta ciência, seu objeto de estudo é o espaço geográfico, um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2009, p. 22) que resulta de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais (SANTOS, 2012). Logo, o espaço geográfico “não é suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas, não se confunde com o espaço físico”, pois é produzido socialmente (MOREIRA, 1982, p. 7).

Para fomentar estudos do espaço geográfico, utiliza-se das categorias de análise da geografia, fundamentais para compreender as dinâmicas sociais a partir de diferentes perspectivas teóricas. Tais categorias analíticas são estruturantes deste campo científico e “reproduzem, no âmbito da ideia a totalidade dos processos, tal como eles se produzem na realidade” (SANTOS, 2008, p. 149).

Importa ressaltar que a mesma categoria pode possuir distintas concepções, a depender da base teórica utilizada, a qual, por vezes, revela uma área específica da ciência geográfica. A categoria Território, por exemplo, pode assumir diferentes sentidos quando analisada a partir da perspectiva da geografia cultural, da geografia agrária ou da geografia política. Além disso, algumas categorias também são mais utilizadas em determinadas áreas, como por exemplo, a categoria Lugar nos estudos

de geografia cultural e a categoria Território nos estudos de geografia política. No entanto, não existem regras definidas quanto ao uso e a escolha das categorias, pois ela dependerá dos objetivos previamente estabelecidos no estudo.

Dessa forma, esboçou-se uma tentativa de definição das categorias geográficas a partir de alguns autores e autoras de referência, sendo sempre importante reforçar que cada uma pode assumir outros sentidos teórico-epistemológicos no âmbito da ciência geográfica.

Quadro 04: Categorias de análise da Geografia

Categoria Geográfica	Concepção
Espaço	O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual (SANTOS, 2012, p. 153).
Território	O produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou o controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados (HAESBAERT, 2002, p. 121).
Paisagem	A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial (SANTOS, 1996, p. 65).
Região	Uma referência associada à localização e à limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial [...] um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distingue aquela área das demais (GOMES, 2003, p. 53).
Lugar	Produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (CARLOS, 2007, p. 22).

Fonte: Autores(as) citados (2022).

Outra especificidade é o uso da escala, uma resolução geográfica de processos sociais contraditórios de competição e cooperação. Sua produção e reprodução expressam tanto a disputa social quanto a geográfica para estabelecer fronteiras entre diferentes lugares, localizações e sítios de experiência. A construção do lugar implica a produção da escala e ela é o critério de diferença. Neste

sentido, a construção da escala não é apenas uma solidificação ou materialização espacial de forças e processos sociais, mas produtora de processos sociais específicos. Além disso, importa considerar os vários níveis desta escala social de análise, como o local, o regional, o nacional e o global (SMITH, 2000; CALLAI, 2006).

O ensino de geografia no currículo escolar possibilita que os estudantes sejam capazes de realizar análises geográficas, compreendendo as dinâmicas sociais a partir do olhar espacial, o qual “supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço”, considerando que o “modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões” (CALLAI, 2000, p. 94).

Por intermédio da geografia se aprende a ler o mundo, o que significa “observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses”, conhecendo os espaços vividos desde sua vida cotidiana e realidade material (CALLAI, 2005, p. 245). Em outras palavras, permite a “compreensão da espacialidade dos fenômenos” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 11).

Para Straforini (2018, p. 178) o papel do ensino de geografia é proporcionar aos estudantes uma formação na perspectiva cidadã “que busque sempre justiça e equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise”. Para o autor, a geografia é uma prática espacial de significação, e no espaço escolar, é uma prática espacial de significação discursiva que “produz visões de mundo a partir daquilo que seleciona (os conceitos e os conteúdos) e de como ensina esses conteúdos (metodologias de ensino)” (ibid, p. 192). O ensino-aprendizagem da geografia pode contribuir para promover práticas espaciais insurgentes, apresentando outra condição para a existência humana.

Na mesma perspectiva, Nogueira e Carneiro (2013, p. 15) ressaltam a importância da educação geográfica para a formação desta consciência espacial-cidadã, a partir do saber-pensar o espaço como geograficidade, do saber-aprender o espaço como totalidade-mundo complexo e do saber-agir no espaço como ação-reflexão-ação, construindo um “raciocínio geográfico que questione e saiba ler o espaço, para além do velamento ideológico sobre ele construído”.

A forma de construção do raciocínio geográfico, na linha do pensamento complexo e dialético, é um processo de síntese da totalidade do espaço geográfico, enquanto um resultado de múltiplas interconexões, interações e interdependências. Esse processo de construção de sínteses, pelos sujeitos-alunos, os envolve em uma relação de aprendizagem que se dá pela apreensão e apropriação dos saberes geográficos. Nessa direção, ensinar e aprender geografia implica compreender a educação na missão de transformar a realidade, a partir do pensamento crítico e criativo, partilhado por educadores e educandos, enquanto cidadãos (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 165).

A geografia enquanto prática educativo-crítica propicia condições para que o estudante se assuma como ser social, histórico, pensante, criador e transformador, contribuindo para que ele reconheça a desumanização como realidade histórica, a partir da compreensão deles próprios enquanto seres inacabados, os quais por meio da práxis são capazes de transformar o mundo e as relações de opressão (FREIRE, 1987; 2001).

Neste sentido, o ensino de geografia é fundamental no currículo escolar, em todas as etapas de ensino na educação básica, incluindo o ensino médio, o qual vem sendo objeto de disputa no âmbito das políticas educacionais, enfrentando processos de desmonte. A geografia, a partir da análise do espaço e suas contradições, serve para desvendar máscaras sociais (MOREIRA, 1982) e estabelecer a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), processos necessários na conjuntura atual que reforçam o sentido de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967).

Considerações Finais

A reforma do ensino médio ataca o direito à educação nesta etapa de ensino, utilizando de mecanismos que mascaram o objetivo verdadeiro de sua implementação, que é o de retirar dos jovens, em especial aos da classe trabalhadora, o direito à uma formação básica comum. A reforma do ensino médio e a BNCC visam a formação de sujeitos alienados e aptos para reproduzir os discursos da classe dominante mesmo possuindo condições materiais de vida totalmente divergentes dela.

Com a reforma do ensino médio e a BNCC a geografia perde seu caráter de ciência ao se tornar opcional e ao passar a compor um currículo que contribui para a alienação e a manutenção do *status quo*, pressupostos divergentes do papel atribuído ao ensino de geografia, que é justamente o de transformação de mundo e suas relações de opressão a partir do estudo do espaço geográfico e suas relações contraditórias.

A geografia é fundamental no currículo escolar em todas as etapas de ensino, incluindo o ensino médio, para que os estudantes sejam capazes de ler o mundo a partir do olhar espacial, compreender a espacialidade dos fenômenos e desenvolver a consciência de classe, para assim, transformarem sua realidade objetiva por meio da práxis.

Referências

ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra)reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *As (contra)reformas na educação hoje*. 1ª ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2018, v. 1, p. 125- 148.

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

- ARENDDT, H. A crise na cultura: sua importância social e política. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Nova Perspectiva, 1992.
- ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, S. D. P.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-52.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. *Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/03/2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20/03/2022.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALLAI, H. C. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 20/03/2022.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e reflexões no cotidiano*. 5ed. Porto Alegre: Marcação, 2006. pp. 83-133.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 2ª ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2005.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DALE, R. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?* Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/03/2022.
- ESCOBAR, A. *La invención do desarrollo*. Traductora Diana Ochoa. 2 ed. Edición Popayán: Universidad del Cauca, 2014. <http://www.unicauca.edu.co/editorial/sites/default/files/librosDigitales/la_invencion_del_desarrollo.pdf> Acesso em: 20/03/2022.
- FERREIRA, E. B. *A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/clYHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20/03/2022.
- FERRETI, C. J., SILVA, M. R. *Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio*. Revista Trabalho Necessário, v. 17, nº 32, 2019, p. 114-131. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>> Acesso em: 20/03/2022.
- FERRETTI, C. J. *Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 22, 2022.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- FRIGOTTO, G., MOTTA, V. C. *Por que a urgência da reforma do ensino médio?* Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 20/03/2022.
- GODOY, P. R. T. *História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia*. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 289 p.
- GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- JAKIMIU, V. C. L. *Projeto de vida no currículo do ensino médio: a educação à serviço da pedagogia do mercado*. Revista Cocar Disponível em: < > Acesso em: 20/03/2022.
- KATUTA, A. M. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente. In: *Dossiê Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência*, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901>> Acesso em: 20/03/2022.
- MIGNOLO, W. D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324, 2008.
- MONTENEGRO GÓMEZ, J. R. *Desenvolvimento em (des) construção: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural*. 2006. 438 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/105042>> Acesso em: 20/03/2022.
- MOREIRA, R. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: *Geografia teoria e crítica: o saber posto em questão*. 1 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982.
- NOGUEIRA, V; CARNEIRO, S. M. M. *Educação geográfica e formação da consciência espacial cidadã*. Curitiba: Editora UFPR, 2013.
- PINTO, F. G., CARNEIRO, R. N. *O ensino de geografia no século XXI: práticas e desafios do/no ensino médio*. Revista Geolnterações, Assú, v.3, n.2, p.3-22, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/339915908>> Acesso em: 20 mar. 2022.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. *Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes*. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial, p.179-95, 2017.
- SANTOS, M. Paisagem e Espaço. In: SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. 4. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.
- SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4 ed. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- SILVA, M. R., SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. In: *A reforma do Ensino Médio em questão*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>> Acesso em: 20/03/2022.
- SILVA, M. R. *A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 20/03/2022.
- SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. *Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SMITH, N. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e produção geográfica espacializada. In: ARANTES, Antônio A. (Org). *O espaço da diferença*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 133-159.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAFORINI, R. *O ensino de Geografia como prática espacial de significação*. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621> > Acesso em: 20/03/2022.