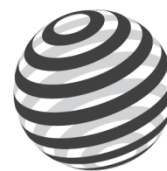




arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, DILEMAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ENIO SERRA¹

Faculdade de Educação/UFRJ
enioserra@ufrj.br

Introdução

O mundo de hoje pode parecer um mundo de desesperança para as pessoas que acreditam em valores como solidariedade, cooperação, respeito às diferenças e justiça social, afinal as notícias que nos chegam não têm sido muito animadoras quanto à construção de sociedades plurais e que guiam suas práticas sociais pelo princípio da igualdade e da diversidade cultural. Na verdade, embora nos últimos anos² tenhamos sido testemunhas de políticas governamentais que pouco primam por esses princípios, com destaque para a política migratória no continente europeu e nos Estados Unidos, é fato também que houve consideráveis avanços em relação ao combate às desigualdades e à garantia de direitos humanos em diversas sociedades, sendo a ascensão de orientações políticas conservadoras no plano econômico, político e moral possivelmente uma reação a tais avanços. Tal fato se junta aos efeitos da crise econômica mundial de 2008 e tem-se um quadro complexo e instável no qual novos conflitos de diferentes tipos podem surgir e outros se intensificarem.

No caso da Educação Geográfica, se pensarmos em seu formato escolar através do ensino de Geografia nas escolas, aos desafios que sempre a acompanharam ao longo de sua trajetória se somam aqueles iniciados em 2016 quando do anúncio da então Medida Provisória nº 746, ainda no governo de Michel Temer. Tal MP, que tratava de importantes alterações em parte da LDB e se tornaria a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), acabou ficando conhecida como a reforma do Ensino Médio, uma vez que este nível de ensino foi o maior foco de modificações. Dentre as mudanças, de fato a estrutura curricular do Ensino Médio chamou mais a atenção em função do alto grau de interferência na concepção, organização e objetivos da educação secundária voltada para os jovens brasileiros, principalmente para os que estudam nas redes públicas de ensino. A disciplina Geografia, assim como outras disciplinas escolares, sofreria impactos consideráveis com a nova legislação, pois perderia tempo e espaço significativos na organização curricular anunciada. Desafios futuros e dilemas presentes passaram então a povoar corações e mentes daqueles que têm nessa área do conhecimento o seu campo profissional.

¹ Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui experiência nas áreas de Educação e Geografia, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Geografia Escolar.

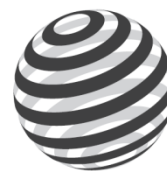
² Para contar com uma certa precisão temporal, se toma neste texto a posse de Donald Trump na presidência dos Estados Unidos, em janeiro de 2017, como referência para a ascensão de políticas cujos princípios se orientam para a extrema-direita, algumas delas com características claramente autoritárias, discriminatórias e mantenedoras de padrões políticos, econômicos e sociais que acirram conflitos e intensificam desigualdades sociais. Ressalte-se, no entanto, que esse marco é fruto de um processo reacionário que já vinha tomando corpo em outras partes do globo desde a crise econômica mundial de 2008.



arte: Julia Trindade

Revista Eletrônica

Educação Geográfica em Foco



NECPEG

Núcleo de Estudos em Cidadania
e Política no Ensino da Geografia

ISSN 25266276

arte: Nuno Lei

Mas esse texto não pretende se debruçar exclusivamente sobre a reforma do Ensino Médio e sim sobre variados e diferentes desafios e dilemas que têm se apresentado à Educação Geográfica. Nesse sentido, considerações sobre o que se compreende por Educação Geográfica são necessárias, já que se trata de expressão sujeita a diferentes interpretações. Em seguida, o que chamamos de dilemas contemporâneos são identificados à luz de uma perspectiva de educação que a considera em seu caráter problematizador das coisas do mundo e em seu potencial de emancipação do pensamento. Por fim, a necessária atenção aos desafios e as possíveis formas de enfrentá-los são comentados sem, no entanto, cair no perigo de receitas infalíveis e projeções supostamente certas sobre o que pode estar por vir.

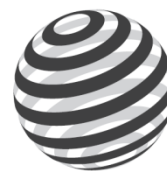
Sentidos da Educação Geográfica

Ensino de Geografia, Geografia escolar, Didática da Geografia, Educação Geográfica. São várias as formas através das quais nos referimos à Geografia enquanto componente curricular ou enquanto área do conhecimento presente em processos educativos e projetos pedagógicos. Todas essas expressões designam contextos diferentes onde se dão esses processos e, embora sejam tomadas como similares ou mesmo iguais em muitos textos e discursos, representam inserções diferenciadas no mundo da educação. Sem a intenção de definir precisamente cada uma das expressões, este artigo pretende apenas trazer à baila reflexões sobre o que estamos querendo dizer quando nos referimos à presença da Geografia em ações educativas.

Em geral restrita a escolas e colégios, isto é, à educação formal, a Geografia enquanto disciplina escolar é uma construção social e histórica intimamente ligada à história da educação e, mais especificamente, à história do currículo. No Brasil, seu surgimento é controverso e pode ser associado a cursos preparatórios para acesso ao nível superior através de exames, conforme atesta Albuquerque (2014) e Vlach (2004 apud ALBUQUERQUE, 2014), ou à organização curricular do Colégio Pedro II³ desde sua inauguração (ROCHA, 1996). Sendo ambas hipóteses referentes aos anos 30 do século XIX, o fato é que a Geografia pode ser considerada uma velha senhora da educação brasileira advinda de tradições escolares importadas do continente europeu. Sua consolidação no currículo pode ter se dado inicialmente em função da disseminação do ideário nacionalista perseguido por diferentes governos brasileiros, do Império à República, e se intensificado com o estabelecimento de um sistema público de ensino levado a cabo por Anísio Teixeira a partir dos anos 1930 (SAVIANI, 2008). A solidificação da Geografia como curso universitário dotado, portanto, de algum prestígio acadêmico, também foi importante para que a disciplina escolar permanecesse no quadro de disciplinas obrigatórias em todos os níveis da Educação Básica. Os sentidos dessa permanência e o papel desempenhado na formação de cidadãos, no entanto, sempre se configurou em objeto de reflexão, críticas e até mesmo ameaças à sua, até certo ponto, estabilidade no currículo escolar. Daí vem boa parte de seus dilemas, pois comumente questionada em sua relevância, a Geografia nas escolas se acostumou a conviver com o desafio de se mostrar significativa e indispensável para a formação geral dos brasileiros.

Nesse sentido, ao falarmos da Geografia enquanto disciplina escolar, nos referimos à Geografia escolar ou, mais precisamente, ao ensino e à aprendizagem de um conjunto de

³ Inaugurado em 1837, o Colégio Pedro II é uma tradicional instituição educativa carioca que exerceu papel importante na educação brasileira por ser utilizada, durante vários governos, como modelo para políticas educacionais e referência para todo o país. Atualmente, o colégio possui oito *campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro e Região Metropolitana.

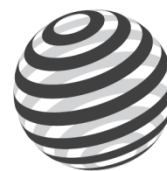


temas e conteúdos que tradicionalmente passaram a fazer parte de seu escopo. Dessa forma, se compreende que a expressão Geografia escolar diz respeito à presença dessa disciplina na educação formal e obrigatória, prevista na Constituição brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Por “ensino de Geografia”, no entanto, embora nos utilizemos dessa expressão para nos referirmos, em geral, à Geografia escolar, se pode designar questões relativas também ao Ensino Superior, isto é, à formação de profissionais da Geografia e mesmo de outros cursos de graduação. Apesar dessa possibilidade, contudo, se reconhece que “ensino de Geografia” acabou por se firmar como expressão que representa questões relacionadas à Geografia escolar. Na verdade, comum também nas discussões de outras disciplinas escolares, a expressão “ensino de...” acabou por se estabelecer como campo de pesquisa e extensão universitária relacionado às reflexões e produções acadêmicas que envolvem currículos e didáticas específicas das diferentes áreas do conhecimento que povoam a educação escolar.

Nessa mesma perspectiva, ao nos referirmos à didática da Geografia, fazemos alusão quase que exclusivamente à Geografia escolar, embora haja em todo o processo ensino-aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Superior e mesmo em projetos educativos fora da educação formal, uma didática presente na construção ou transmissão do conhecimento geográfico. Sendo assim, apesar da tradição, a Didática da Geografia pode ser compreendida de maneira mais ampla e sem vínculo exclusivo com o sistema educacional oficial, ou seja, escolas de Educação Básica ou cursos de Ensino Superior. Alargada em seu sentido, tal expressão apresenta potencial considerável para refletirmos sobre a socialização do conhecimento geográfico em diferentes contextos e contribuir, assim, para o também alargamento do sentido do que é geográfico e de sua apropriação por diferentes sujeitos.

No entanto, mais abrangente ainda que Didática da Geografia, o termo Educação Geográfica expressa e abarca, a nosso ver, um contingente maior de possibilidades, pois não se restringe a questões ligadas a abordagens didáticas do conhecimento geográfico, mas sim a reflexões e discussões que podem ir das políticas educacionais à educação não formal, dos movimentos sociais às instituições educativas, da prática docente à formação de professores. Potente em sua dimensão, a Educação Geográfica não se limita ao ensino de Geografia, embora este seja abarcado por ela, nem tampouco à Geografia escolar, uma vez que possibilita pensar a apropriação do conhecimento geográfico em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Callai (2014, p.15) apresenta interessante concepção de Educação Geográfica ao afirmar que “fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia ‘passando os conteúdos’, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos”.

Embora a evidente ligação com a escola, a afirmação da autora possibilita pensarmos a Educação Geográfica para além das amarras da educação formal, em geral exigente de orientações oficiais e avaliações formativas com vistas à certificação de escolarização. Sua consideração de que a Geografia “procura construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais” (CALLAI, 2014, p.15) leva esse corpo de conhecimentos a outras esferas da vida social. Nesse sentido, a Educação Geográfica está presente em todos os contextos educativos onde se encontram o conhecimento e o raciocínio geográficos. A educação popular, os movimentos sociais, a educação em museus, a educação profissional, o turismo, a educação ambiental, entre outros, são contextos em que de alguma forma se constroem conhecimentos e raciocínios geográficos. São onde também, assim como nas escolas, saberes podem ser dialogados e vivências geográficas trocadas, isto é, são âmbitos onde a espacialidade das coisas do mundo pode ser objeto de reflexão e compreensão. Ao fim e ao cabo, onde houver processo educativo em que se encontra



presente a imaginação geográfica (ou consciência espacial) na acepção de Harvey (1980) haverá sempre Educação Geográfica.

Há de se considerar, no entanto, que podem ser muitas – e até mesmo antagônicas – as concepções que embasam a Educação Geográfica nesses diferentes contextos. Quando nos referimos à educação escolar, temos em mente, assim como Callai (2014), que não se pode confinar os conteúdos geográficos das escolas e colégios a uma listagem de temas pré-determinados e prescritos a serem transmitidos aos estudantes, seja em que nível e modalidade de ensino for, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. A opção político-filosófica de Educação Geográfica aqui adotada contribui com a emancipação dos sujeitos e com a possibilidade de se pensar sociedades mais justas e igualitárias. O raciocínio espacial, nessa perspectiva, pode e deve ser apropriado por todas as classes sociais e grupos culturais subalternizados para que o utilizem em suas lutas por direitos ainda não garantidos, em busca de outros sentidos de vida e outras possibilidades de sociedade.

Por fim, é necessário dizer que onde quer que a Educação Geográfica seja exercida dessa maneira, ela carrega a potência de se realçar o caráter educativo do conhecimento geográfico. Sob esse ponto de vista, é preciso compreender que educadores educam, não apenas ensinam ou instruem. Nesse caso, educam através da Geografia, pois contribuem para que cada vez mais pessoas tenham condições de perceber que a vida, e a luta por ela, é constituída de espacialidades e que essas mesmas espacialidades nos configuram como seres humanos e sociais.

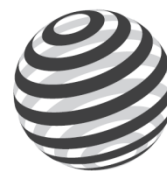
Dilemas Contemporâneos: a Educação Geográfica e o Empresariamento da Educação

No Brasil, o recrudescimento de políticas neoliberais a partir de 2016⁴ redundou em mudanças significativas na política educacional, com destaque para a chamada reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b) – e na pressa em se estabelecer legalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com o projeto ultraconservador no governo federal a partir de 2019, propostas privatistas, cortes no orçamento de universidades públicas e ataques ao trabalho desenvolvido por docentes da Educação Básica e do Ensino Superior se somam às alterações já instauradas desde 2016. Além disso, mudanças realizadas em outras áreas, como a reforma trabalhista de 2017 – Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a) –, afetam sobremaneira o cotidiano de muitas escolas e o atendimento do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Todas essas modificações também atingem a Educação Geográfica de diferentes maneiras, mais especificamente impacta a disciplina escolar Geografia seja com a reforma do Ensino Médio seja com a BNCC. Mas o mais importante, sob o nosso ponto de vista, é tentar compreender que interesses, processos e mecanismos estão por trás dessas medidas.

Em que pese a real necessidade de se repensar a estrutura e a proposta curricular para o Ensino Médio, pauta há muito tempo reivindicada e discutida por profissionais da educação e movimentos sociais, estranhou-se muito a emergência na implementação de uma proposta de reforma que sequer tinha sido amadurecida com a sociedade. A justificativa oficial para sua implantação girava em torno da suposta ultrapassada organização curricular e o consequente alto índice de abandono e a baixa taxa de conclusão da Educação Básica. Tal quadro, segundo o governo, prejudicaria o desenvolvimento econômico do país em função do

⁴ A segunda metade da década de 2010 trouxe uma grave crise política que culminou, em 2016, com a destituição da presidenta reeleita em 2014. A partir daí, uma agenda de cunho neoliberal se tornou predominante e acarretou significativas transformações em diferentes campos, atingindo com maior força a educação, o mundo do trabalho, a saúde pública e as políticas sociais.



propagado “apagão educacional”, expressão tão presente em discursos empresariais e midiáticos nos últimos anos e que se relaciona com a também propagada falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho. Por isso a urgência em tomar medidas que alterassem o cenário descrito. Segundo Motta e Frigoto (2017), no entanto, tal urgência não pode ser atribuída à necessidade de investimento na formação da força de trabalho mais bem qualificada. Para os autores, “[j]ustificar que os setores econômicos não se expandem por se ‘ressentirem da falta’ de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples” (p. 359). Tal processo, ainda segundo os autores, estaria se reforçando com a política atual de subordinação do Brasil ao capital internacional, no qual seu papel na divisão internacional do trabalho estaria voltado basicamente para a produção de *commodities* comandada por “setores produtivos de baixo valor tecnológico agregado, o que não demanda um montante significativo de força de trabalho para o trabalho complexo” (p. 358).

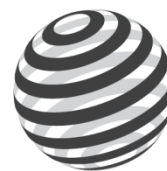
A tese de Motta e Frigoto (2017) sustenta que a reforma – ou a contrarreforma – está muito mais relacionada ao controle social do que à preocupação com inovação curricular, desenvolvimento econômico e geração de emprego. Para os jovens das classes populares com baixas perspectivas de inserção no mundo do trabalho e perigosos sob o ponto de vista das consequências da extrema pobreza que se agudiza, a reforma os dirige para ocupações subalternizadas em função do empobrecimento curricular⁵ e para a crença em concepções de mundo que os culpabilizam por essas “escolhas”.

Complementando a reforma do Ensino Médio, o estabelecimento da BNCC vem fortalecer mecanismos de empresariamento da educação. De acordo com Freitas (2012), a presença de fundações ligadas a agentes privados no processo levado a cabo pelo MEC, desde 2014, para a formulação da BNCC é explicada pela forte influência dos reformadores empresariais da educação na construção de uma agenda de reformas educacionais presente não só no Brasil, mas também em diversos países. Segundo o autor, os reformadores empresariais representam, em geral, uma aliança formada entre empresários, políticos, mídia e fundações privadas cuja principal ideia é a de que o modo de organizar a iniciativa privada é a proposta mais adequada para resolver os problemas da educação em detrimento às propostas construídas por educadores profissionais. Tendo como base a pedagogia das competências, a BNCC é, portanto, resultado de um processo que tem nessa coalizão entre empresários e poder público a sua marca operacional e conceitual.

Por isso afirmamos que o que menos importa para a Educação Geográfica, nessa análise, é o que se estabelece como conteúdo geográfico para as escolas⁶. Vale aqui pensarmos no que podemos chamar de imaginação geográfica da BNCC, onde a dimensão espacial dessa política deve ser examinada, já que se trata de uma ação em escala global de orientação das políticas educacionais advinda de organizações econômicas mundiais, do Bando Mundial e da OCDE, por exemplo, a grandes corporações transnacionais. Temos aí, portanto, um recrudescimento do pensamento hegemônico centrado na lógica empresarial que quer se estabelecer como pensamento único e irrefutável. E como quase sempre na história recente da humanidade, a educação se encontra no cerne da disputa dos projetos de sociedade e dos sentidos da vida.

⁵ A nova organização curricular prevê que apenas Matemática e Língua Portuguesa sejam disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. As outras disciplinas fazem parte de percursos formativos diferenciados que os alunos deverão cursar de acordo com as condições oferecidas pelas redes públicas de ensino. Acreditamos que na rede particular, onde estudam a maior parte da classe média e da elite, serão oferecidas e cursadas todas as disciplinas, garantindo, assim, o ingresso dessas classes sociais no Ensino Superior.

⁶ A BNCC estabelece lista de competências e habilidades em Geografia apenas para o Ensino Fundamental. No documento do Ensino Médio só há essas indicações para Língua Portuguesa e Matemática.



Nesse contexto de confronto de ideias, não se pode falar em desafios e dilemas da Educação Geográfica sem se remeter exatamente a que projeto de sociedade nos referimos. E uma das questões que devem emergir dessa reflexão é: o que se vislumbra para as juventudes no séc. XXI, principalmente para a juventude das classes populares? Se são os jovens primordialmente o público alvo dos processos de escolarização, sem deixar de se considerar também adultos e idosos para os quais o direito à educação não foi garantido, é preciso nos indagarmos sobre os efeitos do projeto hegemônico de sociedade em suas vidas atuais e futuras. Para tanto, é necessário refletirmos sobre o mundo do trabalho e suas características na contemporaneidade, uma vez que muitos de nossos alunos, principalmente do Ensino Médio e quase todos da Educação de Jovens e Adultos, já desempenham algum tipo de atividade laboral. A maneira como a exercem, em que condições e o que aguarda os jovens no futuro devem ser questões presentes nos projetos político-pedagógicos de instituições educativas comprometidas com a formação de cidadãos críticos e cientes de seu tempo.

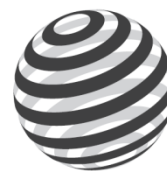
Sobre os sentidos do trabalho na atualidade, Antunes (2017) nos lembra que “[e]m pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego” (p. 25). Ampliando essas situações instáveis e precárias citadas pelo autor, a reforma trabalhista (BRASIL, 2017a) introduz legalmente novas relações, além de legalizar e alargar práticas antes ilegais. Assim, terceirização, trabalho intermitente, contrato de trabalho autônomo, mudança na fruição de férias, prevalência do acordado pelo legislado, entre outras alterações na legislação trabalhista, alcançam e fragilizam as condições de todos os trabalhadores. Mesmo aqueles vinculados ao serviço público são igualmente atingidos, uma vez que muitas dessas mudanças poderão também ser adotadas pelo poder público na contratação de servidores.

Em sua relação com o mundo da educação, as mudanças nas relações de trabalho atingem fortemente os docentes. A reforma do Ensino Médio, por exemplo, ameaça a diminuição da oferta de várias disciplinas, o que mexe profundamente com a carga horária de trabalho de muitos docentes, incluindo os de Geografia, e transformam a escolarização média da juventude em formação escolar inconsistente e formação técnico-profissional precarizada, aprofundando, assim, as desigualdades educacionais já existentes.

Todas essas reflexões compõem os dilemas que a Educação Geográfica e os profissionais que com ela atuam enfrentam. Encará-los exige boas doses de sensibilidade e coragem para fazer da própria Educação Geográfica um dos caminhos possíveis para a compreensão desse panorama e para o desenvolvimento do pensamento crítico e problematizador dos nossos alunos. E abordar os conteúdos escolares de Geografia nessa perspectiva pode ser um grande passo para que os dilemas à nossa frente não nos sufoquem ou nos impeçam de continuar buscando caminhos mais livres e libertadores. Não é fácil a tarefa. Junto à pauta neoliberal e empresarial da educação, o anti-intelectualismo moralista e os recentes ataques ao conhecimento científico e escolar de base crítica agudizam a situação e nos impõem um cronograma de estratégias de enfrentamento a esses novos desafios.

É Preciso Estar Atento e Forte: a Agenda Moral Anti-intelectual e os Desafios da Educação Geográfica

Perseguição e punição de educadores em razão da abordagem de determinados temas nas escolas não são novidade na história da educação brasileira. No período da ditadura civil-militar (1964-1985), principalmente no seu período mais extremo a partir do AI5, era comum o receio de muitos professores e professoras em imprimir uma postura mais



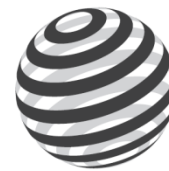
questionadora em suas aulas, pois lhes rondava o perigo da delação, da prisão, da tortura e mesmo da morte. Após a redemocratização, imaginava-se que esse perigo não assustaria mais os profissionais da educação, mas, numa espécie de museu de grandes novidades, a perseguição à liberdade de cátedra e de ensinar, apesar de garantidas na Carta Magna da nação, volta a alarmar educadoras e educadores através do projeto Escola Sem Partido (ESP). Junto a ele, o moralismo com pautas ultraconservadoras e um certo obscurantismo anti-intelectual vêm assombrando instituições educativas recentemente. Até que ponto esse processo atinge as aulas de Geografia? Até quando ele estará presente? Quantos docentes serão prejudicados? Como enfrentá-lo? Evitando alarmismos infrutíferos, essas são indagações necessárias para que fiquemos atentos às consequências desse processo. A elas é preciso acrescentar outras perguntas que tenham como objetivo compreender as razões que levaram ao surgimento dessa nova onda de perseguição ao pensamento problematizador nas escolas.

Na segunda metade dos anos 2010, movimentos políticos de base conservadora ganharam força e passaram a disseminar suas ideias na esteira dos protestos, também de base conservadora, pela destituição da presidenta Dilma Rousseff. Utilizando-se essencialmente das redes sociais para esse fim, movimentos como *Vem pra Rua* e *Movimento Brasil Livre* pautam agendas conservadoras com foco não só no campo político e econômico, mas também na cultura e na educação. São, segundo Silva e Souza (2018), “organizações que se movimentam para a ocupação do espaço público e do espaço político legislativo, com projetos de Lei. Defendem a lógica empresarial no campo educacional em nome da incompetência governamental para gerir a coisa pública” (p. 10). Além disso, ainda de acordo com os autores:

Pautam seus discursos por moralismo e constroem uma simbologia de ataques à coisa pública, atraem famílias e jovens descontentes com a política nacional. Constroem ações coletivas a partir das redes sociais digitais e são distantes das características dos movimentos sociais populares que se pautam pelas necessidades concretas dos trabalhadores e pelos direitos sociais (p. 10).

Mesclando agenda econômica com doutrinas moralistas, esses movimentos, no qual se inclui o projeto ESP, atacam de forma agressiva a escola pública e judicializam a relação com os docentes que não compartilham com suas ideias. Como bem resume Carrano (2018), o que vemos é uma “tecnocracia de índole neoliberal associada a interesses conservadores, tentando ditar os rumos da educação no País” (p. 75). Nesse contexto, e com foco exclusivo no processo educativo, o movimento ESP, surgido em 2004 por iniciativa do advogado Miguel Nagib, para quem é preciso combater a “doutrinação ideológica” cometida por professores que se aproveitam dos alunos como público cativo para disseminar ideologias partidárias, remonta aos tempos do macartismo estadunidense e persegue qualquer prática pedagógica considerada por ele e seus seguidores como doutrinação de esquerda.

De acordo com Silveira (2018), o movimento, baseado no *slogan* “meus filhos, minhas regras”, tem como pressupostos a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado e da escola; a doutrinação como sinônimo de proselitismo da esquerda; a liberdade de aprender e ensinar; a dicotomia entre ensinar e educar. Para o autor, ao considerar a liberdade de aprender e ensinar entre seus princípios, o movimento ESP tenta, na verdade, garantir que a família tenha prioridade em relação à educação de crianças e adolescentes, o que é reforçado pela visão de que educar e instruir são coisas distintas, cabendo a primeira à família e a segunda à escola. Não é preciso, obviamente, discursar aqui sobre a falta de bom senso que essa premissa carrega. Não há como separar instrução de educação, pois mesmo o professor mais tradicional e conservador não é neutro, ele educa não só a partir das abordagens



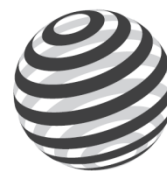
didáticas e práticas curriculares que desenvolve, mas por sua própria atitude perante os alunos. Atitudes autoritárias educam, assim como atitudes democráticas e flexíveis. E professores com essas duas características são encontrados em todas as escolas do país e do mundo, já que carregam consigo, como humanos que são, suas visões de mundo. Para Silveira (2018), um dos maiores equívocos do movimento ESP é justamente não reconhecer o caráter contraditório das instituições educativas, manifestadas desde as práticas docentes até a própria relação institucional entre dirigentes, docentes, alunos e as famílias dos alunos. Resumindo, o autor afirma que:

[...] a escola não é e nem pode ser política e ideologicamente neutra, e isso não porque algum grupo político queira aparelhá-la em função de seus próprios interesses – embora isso também seja possível –, mas pelo simples fato de estar enraizada em uma sociedade profundamente marcada pela contradição, pela desigualdade, pela luta de classes. Enquanto essa for sua condição de existência, ela será – como qualquer outra instituição – continuamente atravessada por visões de mundo diversas e, por vezes, divergentes e até antagônicas. (p. 131)

Presente em forma de projetos de lei na Câmara de Deputados, mas também em diversas Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores país a fora, o movimento ESP acabou tomando uma proporção inesperada. Favorecido pela crise política que abateu o país a partir de 2015, o movimento não tem precisado de respaldo legal para fazer valer suas premissas e punir educadores. Em muitas escolas públicas e particulares, professores relatam mudanças em abordagens mais críticas e problematizadoras por receio da reação de pais e responsáveis e suas consequências, como processos judiciais e demissões, como atestam algumas reportagens recentes que relatam casos de ameaças, demissões e constrangimentos sofridos por educadores, muitos deles com aulas gravadas e denunciadas (FAGUNDEZ, 2018; BASÍLIO, 2017).

Outro motivo pelo qual esse movimento cresceu e tomou força pode estar na negligência com que muitos educadores o trataram, não acreditando que seus pressupostos se disseminariam de forma intensa. Para Penna (2017), o movimento ESP não foi enfrentado como deveria desde seu início. Segundo o autor, seu discurso “utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional” (p. 35). Por isso sua capilaridade em grupos sociais de valores mais conservadores, principalmente os ligados à doutrina cristã.

O alerta de Penna deve servir de lição para o enfrentamento de outro fenômeno que vem crescendo nos últimos anos: o anti-intelectualismo veiculado através de discursos que questionam o conhecimento científico de várias áreas, da Física à História. Também evitando alarmismos, consideramos que a disputa de narrativas sobre o mundo e a vida está na ordem do dia, não que nunca estivesse, mas o advento das redes sociais ajudou a propagar diferentes pensamentos, incluindo os mais céticos em relação ao desenvolvimento do conhecimento científico. Por isso, é primordial tentarmos compreender o que leva ao crescimento desse movimento e seus possíveis efeitos. Acreditamos que a leitura crítica desses discursos é a melhor ferramenta para enfrentá-los, pois, como afirma Carrano (2018), “[n]ada está consolidado, e o nosso destino está sendo jogado aqui e agora. É neste sentido de uma disputa cotidiana pelos sentidos da vida que não nos cabe apenas aguardar o que o futuro nos reserva (p. 75).

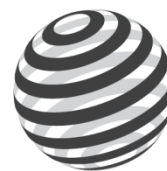


Ainda pouco estudados na academia brasileira, o anti-intelectualismo e o ceticismo anti-científico têm sido anunciados pelas mais diferentes mídias, desde a grande mídia hegemônica a jornais alternativos *on line*. Em geral, relacionados à difusão de notícias falsas e às chamadas “pós-verdades” espalhadas pela internet, tais ideias surpreendem pela adesão que recebem de muitas pessoas. Ladeira (2019), em reportagem veiculada na página eletrônica do Observatório da Imprensa, atribui exatamente à internet a facilidade com que teorias descrentes na ciência se espalham. Para ele, o espaço virtual propiciou o encontro de “anti-intelectuais”, antes isolados e até mesmo envergonhados de suas controversas ideias. Com análise mais profunda, Acelrad (2018), em artigo publicado no periódico *Le Monde Diplomatique*, associa a onda neoconservadora à manutenção, e até acirramento, das desigualdades sociais, uma vez que a narrativa anti-intelectual nega bandeiras e lutas que defendem os direitos das minorias sociais, chegando seus seguidores a justificar as desigualdades através da divulgação de informações equivocadas e culpabilizar as vítimas. Acelrad relaciona, portanto, o obscurantismo moral e anti-intelectual aos interesses dos grandes capitalistas que comandam a economia mundial, uma vez que nada mais oportuno que o ataque e a descrença nas explicações dadas pelas ciências humanas, por exemplo, às desigualdades sociais.

No caso da escola, e mais especificamente da Educação Geográfica, a disputa de narrativas relativas a fatos históricos, que vão desde o processo de escravidão ao golpe empresarial-militar de 1964 no Brasil, pode acarretar uma série de tensões aos educadores e acirram os medos já difundidos pelo movimento ESP, o qual, aliás, se vale muito bem das teorias anti-intelectuais. No entanto, o conflito em torno do que é verdade nas ciências humanas não é novidade e controvérsias sobre a interpretação de fenômenos sociais sempre, de alguma forma, estiveram presentes nos debates acadêmicos e nas escolas. O que surpreende, nesse movimento, no entanto, é o alcance das ideias anti-científicas para além das ciências humanas, chegando ao campo das ciências da natureza, por exemplo. E o movimento terraplanista é a expressão mais lapidar desse fenômeno.

A crença de que a Terra é plana ganhou as folhas de jornais recentemente e, sob o nosso ponto de vista, mais do que ridicularizada, deve ser levada a sério como fato a ser estudado, pesquisado e compreendido. Em janeiro de 2019, o jornal Folha de São Paulo publicou matéria em que narra a tentativa de “terraplanistas” em chegar, através de um cruzeiro transoceânico, até onde eles acreditam estar a “borda da Terra” (ALVES, 2019). Em tom jocoso, a reportagem afirma que tal intento será organizado pela Conferência Internacional da Terra Plana, cuja sede se localiza nos EUA, e está previsto para 2020, mas que esbarra numa curiosa situação: toda técnica de navegação está baseada no formato esférico da Terra, como é o caso do GPS (*global positioning system*). O movimento “terraplanista” aparece em reportagem de outro periódico, em 2019. Dessa vez o *El País*, em sua edição brasileira, também aborda a crença na Terra plana, mas o faz demonstrando preocupação e relacionado tal fato à onda anti-intelectual (SALAS, 2019). No subtítulo da matéria a inquietação fica clara quando o jornalista Javier Salas afirma: “Negar o formato esférico da Terra é o caso mais extremo de um fenômeno que define esta época: desconfiar dos dados, enaltecer a subjetividade, rejeitar o que nos contradiz e acreditar em falsidades”. Salas ainda apresenta números que dão a dimensão do problema nos EUA, por exemplo, onde apenas 66% dos jovens de 18 a 24 anos estão certos de que o planeta tem formato esférico e onde tais informações são disseminadas rapidamente pela *web*, principalmente pela plataforma de vídeos *Youtube*.

Nesse contexto de descrença total na ciência e no pensamento elaborado intelectualmente, temos que ter cuidado para não exaltarmos de forma absoluta a pesquisa científica a ponto de acreditar em sua suposta neutralidade e desconsiderar outras formas de



pensamento e conhecimento. Combater o anti-intelectualismo não significa, de forma alguma, negar que diferentes culturas produzem diferentes saberes. No caso da Geografia, isso seria negar diferentes interpretações de processos de espacialização que nos cercam ou nos quais estamos incluídos. E isso aumenta os desafios a serem enfrentados pela escola e, no nosso caso, pela Geografia escolar.

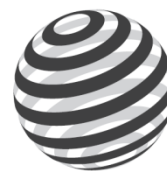
Casos como o terraplanismo atingem em cheio a Educação Geográfica, não só porque o formato da Terra está presente em muitos temas geográficos, do clima à circulação de pessoas, mercadorias e informações pelo mundo, mas, principalmente porque ele representa um conjunto de crenças que levam ao extremo a desconfiança do método científico e de interpretações críticas de fenômenos naturais e sociais. Até que ponto isso poderá abalar, ou já tem abalado, a construção do conhecimento escolar de Geografia só o tempo e a luta contra a expansão dessas teorias dirão. De qualquer forma, educadores da Geografia devem ficar atentos e fortes a mais esse desafio e pensar estratégias de enfrentamento para além das próprias teorias científicas. Por exemplo, se é através da internet que essas ideias são propagadas, talvez seja pela utilização das ferramentas que ela dispõe que possamos atingir um número maior de pessoas e problematizar as teorias anticientíficas como também a própria ciência. E aqui mais um conjunto de desafios nos é lançado: ouvir a juventude sobre o que ela tem a dizer sobre essas crenças, diversificar currículo e recursos didáticos, utilização de linguagens e meios até então estranhos à cultura escolar, como é o caso das redes sociais.

Sabemos que o contexto atual não tem contribuído para esses enfrentamentos. Precarização do trabalho docente, perseguição a práticas problematizadoras, currículo escolar baseado em competências e avaliações externas, empobrecimento curricular, fechamento de turmas e escolas, além dos já antigos objetos de luta, como a valorização salarial e a melhoria das condições de trabalho, tudo isso somado à já mencionada eterna indagação sobre a pertinência da Geografia na escola complexifica e potencializa os desafios e dilemas. Sem fórmulas mágicas, acreditamos que, embora difícil, a saída para esse estado de coisas deve ser buscada coletivamente com boas doses de sabedoria, serenidade e pensamento estratégico. Para aqueles e aquelas que não se acomodam com o quadro atual e se inquietam com o porvir, não resta outra coisa.

Observações Finais

Como vimos ao longo desse artigo, tecer considerações sobre a educação brasileira nos tempos atuais, e mais especificamente sobre a educação pública, nos remete a uma variada gama de questionamentos e reflexões que têm levado boa parte dos educadores e demais profissionais da educação a intenso desgaste emocional. As preocupações se acumulam a cada notícia ou a cada postagem nas redes sociais, uma vez que têm sido muitos os retrocessos e os ataques que se dirigem a vários segmentos, desde a categoria docente em geral às universidades públicas.

No que se refere à Educação Geográfica, os acontecimentos políticos, econômicos e culturais que se colocam como dilemas e desafios precisam ser melhor compreendidos. Seria bom se tudo o que aqui foi analisado de forma breve em razão dos limites de um artigo se transformasse em objetos de estudos e pesquisas tendo como foco a apropriação do conhecimento geográfico. Nos mais variados contextos, tal apropriação deve ser vista como um direito de todos, uma vez que o acesso a diferentes formas de construção e de ampliação do conhecimento sobre a espacialidade da dinâmica social e da dinâmica da natureza podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento autônomo e reflexivo. Nesse sentido, o objetivo do que escrevemos foi apontar para essa necessidade a partir das considerações sobre o estado de coisas em que nos encontramos. Temos a clareza do caráter incipiente e



introdutório de temas como os movimentos conservadores e as políticas neoliberais e seus impactos na Educação Geográfica. Muito ainda deve ser feito. Por isso, deixamos um conjunto de indagações que podem guiar estudos e investigações que vão além das conjecturas aqui apresentadas.

A Geografia, enquanto ciência do espaço, pode contribuir com estudos que possam analisar a dimensão espacial das políticas educacionais em diversas escalas. Das políticas induzidas pelo capital transnacional em conluio com organismos multilaterais a políticas estaduais e municipais, há muito o que se refletir. Se nos é imposta uma agenda privatista e de ataque à educação pública, é preciso saber em que outros países isso vem acontecendo. As reformas são as mesmas? Que características de cada país interferem na adesão ou resistência a essas políticas? Se escolas são fechadas nos municípios onde atuamos, é importante saber onde elas se localizam e os impactos dessa ação nos bairros e localidades. No caso da Geografia escolar, é fundamental que estejamos atentos aos discursos que a atacam, e ao conhecimento escolar e científico como um todo, procurando saber as suas razões, bem como procurando nos fortalecer de argumentos para questioná-los. Por fim, sobre a perseguição à liberdade de cátedra dos docentes, é importante que saibamos como reagir a partir da legislação vigente. Alguns movimentos sociais e sindicais têm distribuído material gratuito via internet com informações desse tipo. São, portanto, materiais que devem estar sempre ao alcance rápido de nossas mãos.

Como Antonio Gramsci já nos alertava há quase um século atrás, não devemos negar o pessimismo da razão ou da inteligência, já que ele nos serve de impulso para a indignação e a busca pelo entendimento do que nos aflige, porém, também é importante cultivarmos o otimismo da vontade, pois é ele que nos move e nos faz reagir, ter esperança e força para acreditar que os contextos mudam e que isso, em larga medida, depende do que fazemos hoje.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Um debate acerca da origem da geografia escolar no Brasil. **Interfaces Científicas Educação**, Aracaju, V.2, N.2, p. 13-23. fev. 2014.

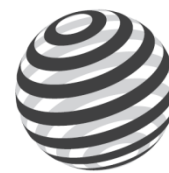
ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços da era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ACSELRAD, Henri. Espectros do anti-intelectualismo tropical. **Le Monde Diplomatique**. Rio de Janeiro, 21 set. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

ALVES, Gabriel. Terraplanistas planejam viagem até a 'borda da Terra' com GPS, invenção da Terra redonda. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 17 jan. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/01/cruzeiro-da-terra-plana-deve-contar-com-gps-invencao-da-terra-redonda.shtml>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BASÍLIO, Ana Luíza. Escola sem Partido intimida e persegue professores. **Carta Capital**. São Paulo, 2 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/escola-sem-partido-intimida-e-persegue-professores/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Brasília: 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em: 05 out. 2018.



BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 out. 2018.

CALLAI, Helena. Apresentação. In: CALLAI, Helena (org.) **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CARRANO, Paulo. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 74-81.

FAGUNDEZ, Ingrid. Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula. **BBC News Brasil**. São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

HARVEY, David. Processos sociais e forma espacial (1). In: _____. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980, cap. 1, p. 13-37.

LADEIRA, Franciso Fernandez. A era do anti-intelectualismo. **Observatório da Imprensa**. São Paulo, 15 jan. 2019. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/a-era-do-anti-intelectualismo>. Acesso em: 26 mai. 2019.

MOTTA, Vânia.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 35-48.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1839 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). São Paulo: PUC/SP, 1996.

SALAS, Javier. Você não pode convencer um terraplanista e isso deveria te preocupar. **El País**. São Paulo, 3 mar. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/27/ciencia/1551266455_220666.html. Acesso em: 26 mai. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, André Luiz B.; SOUZA, Maria Antônia. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez.2018. p. 7-23.

SILVEIRA, Renê. Hegemonia e educação: contribuição para a crítica do movimento Escola Sem Partido, a partir de Antonio Gramsci. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez.2018. p. 124-141.