

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CONTRADIÇÕES, DISPUTAS E SENTIDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA¹

Humberto Cordeiro Araujo Maia²
Universidade Estadual de Santa Cruz

Joseane Gomes de Araújo³
Universidade Estadual Paulista

Thiago Bueno Saab⁴
Universidade Estadual Paulista

Enviado em 22 ago. 2020 | Aceito em 26 abr. 2021

Resumo: Objetiva-se, neste artigo, o debate a respeito dos possíveis desdobramentos do projeto/movimento “Escola Sem Partido” – Projeto de Lei 867/2015 e Projeto de Lei 246/2019 – na escola brasileira, com foco na educação geográfica e na formação de docentes. À luz dessas intenções, tem-se os seguintes objetivos específicos: analisar a função social da escola e o papel da Geografia na formação cidadã; investigar o que é o projeto/movimento “Escola Sem Partido”; demonstrar os possíveis efeitos do projeto/movimento supracitado em caso de uma eventual aprovação do Projeto de Lei (PL). Cabe mencionar que o método que o presente artigo se ancora é o materialismo histórico-dialético. No tocante aos procedimentos metodológicos da pesquisa, buscou-se por referências de cunho teórico-conceitual que tratam da temática em discussão, bem como de uma análise documental dos Projetos de Lei supracitados, configurando-se esta como uma pesquisa do tipo descritivo-analítico e documental, que apresenta expressiva aceitação e potencialidade para as investigações no campo da educação. Além disso, adota-se a análise do discurso para verificar os documentos presentes no estatuto do projeto/movimento (site), bem como dos PL. As considerações indicam que o projeto/movimento “fere de morte” a liberdade de cátedra docente, bem como se posiciona na contramão dos princípios de uma formação discente crítica e cidadã, ancorada nos princípios de autonomia individual e coletiva.

Palavras-chave: Escola sem partido; Ensino de Geografia; Formação docente; PL 867/2015 e 246/2019.

“NONPARTISAN SCHOOL”: CONTRADICTIONS, DISPUTE AND MEANING IN GEOGRAPHY TEACHING

Abstract: This article aims to discuss the possible consequences of the bill/ movement “Nonpartisan School” – Bill 867/2015 e Bill 246/2019 – in Brazilian school, with focus on geographical education and teacher training. In light of these intentions, there are the following specific objectives: to analyze the social function of the school and the role of Geography in citizen formation; investigate what the bill/movement “Nonpartisan School” is; demonstrate the possible effects of the aforementioned bill/movement in the event of final approval of the Bill. It is

1. Parte das discussões e considerações apresentadas neste texto foi socializada e publicada no XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, realizado pela Universidade de São Paulo (USP), entre os dias 02 e 07 de setembro de 2019.

2. Doutorando em Geografia - Unesp - Campus de Rio Claro. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz - Uesc, Ilhéus – BA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5775-6405>. E-mail: hca Maia@uesc.br.

3. Doutoranda em Geografia - Unesp - Câmpus de Rio Claro. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2622-0186>. E-mail: jgajujuba@yahoo.com.br.

4. Doutorando em Geografia - Unesp - Câmpus de Rio Claro. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1483-225X>. E-mail: thiagobuenosaab@hotmail.com.

worth mentioning that the method, which this article is anchored, is the historical and dialectical materialism. Regarding the methodological procedures of the research, it was sought to theoretical-conceptual references that deal with the subject under discussion, as well as a documentary analysis of the aforementioned bills, characterizing it as a descriptive-analytical and documentary research, which presents expressive acceptance and potential for investigations in the field of education. In addition, the discourse analysis method is adopted to verify the documents present in the bill/movement statute (website), as well as the Bill. The considerations indicate that the bill/movement "hurts the death" of freedom of teaching chair, as well as positioning itself against the principles of a critical and citizen student training, anchored in the principles of individual and collective autonomy.

Keywords: Nonpartisan School; Geography teaching; Teacher training; Bills 867/2015 and 246/2019.

"ESCUELA SIN PARTIDO": CONTRADICCIONES, DISPUTAS Y SIGNIFICADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Resumen: El objetivo de este artículo es debatir las posibles consecuencias del proyecto/ movimiento "Escuela Sin Partido" - Proyecto de Ley 867/2015 y Proyecto de Ley 246/2019 - en las escuelas brasileñas, con un enfoque en la educación geográfica y la formación de profesores. A la luz de estas intenciones, se persiguen los siguientes objetivos específicos: analizar la función social de la escuela y el papel de la Geografía en la formación ciudadana; investigar qué es el proyecto / movimiento "Escuela Sin Partido"; demostrar los posibles efectos del proyecto / movimiento antes mencionado en caso de una eventual aprobación del Proyecto de Ley (PL). Cabe mencionar que el método en el que se basa este artículo es el materialismo histórico-dialéctico. En cuanto a los procedimientos metodológicos de la investigación, se buscaron referencias de carácter teórico y conceptual que aborden el tema en discusión, así como un análisis documental de los citados proyectos de ley, configurándola como una investigación de tipo descriptivo-analítico y documental, que presenta aceptación expresiva y potencialidad para las investigaciones en el campo de la educación. Además, el análisis del discurso se utiliza para verificar los documentos presentes en el estatuto del proyecto / movimiento (sitio web), así como el PL. Las consideraciones señalan que el proyecto/ movimiento "hiera de muerte (lesiona) " la libertad de carrera de los profesores, además de posicionarse frente a los principios de una formación estudiantil crítica y ciudadana, anclada en los principios de la autonomía individual y colectiva.

Palabras clave: Escuela sin fiesta; Enseñanza de la geografía; Formación de profesores; PL 867/2015 y 246/2019.



Introdução

Pensar e refletir sobre práticas direcionadas ao ensino e à formação de professores de Geografia em tempos de incerteza é também tencionar o papel e a funcionalidade da própria Geografia, sobretudo na educação básica (NUNES, SANTOS, MAIA, 2018, p. 11).

As escolas brasileiras, sobretudo as públicas, têm recebido constantes ataques nos últimos tempos, tornando-se, assim, alvo da mídia e de movimentos conservadores⁵, e fazendo surgir, portanto, a necessidade de realizar um contraponto, que evidencia a real função social da educação e da Geografia: a formação para o exercício de uma cidadania crítica e ativa.

Nesse contexto, destaca-se o projeto/movimento "Escola Sem Partido". O que chama a atenção é que este não tem como cerne e escopo os aspectos centrais que envolvem a educação brasileira, alguns dos quais podem ser elencados a seguir: infraestrutura, condição de trabalho docente, formação de professores, por exemplo. Na realidade, o projeto/movimento "Escola Sem Partido" se configura como o bastião dos valores hegemônicos, os quais se alicerçam na ideologia⁶ dominante

5 Faz-se mister clarificar o conceito de conservadorismo na sociedade brasileira, o qual pode ser entendido, segundo afirmação de Iasi (2015, n. p.), como uma expressão das relações que constituem o cotidiano e "[...] da consciência imediata que prevalece em uma certa sociedade e que manifesta, ainda que de forma desordenada e bizarra, os valores determinantes que tem [sic] por fundamento as relações sociais determinantes."

6 Para Chauí (2001, p. 13), "[...] a ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um 'fato' social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma

e se materializam por meio de um currículo. Desse modo, são currículos que se colocam em disputa, e, assim, entra-se na seara e no campo da ideologia.

Considerando esse cenário, o objetivo geral estabelecido no presente artigo é debater os possíveis desdobramentos do projeto/movimento "Escola Sem Partido" – PL 867/2015 e PL 246/2019 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015; 2019) – na escola brasileira, com foco na educação geográfica e na formação de docentes. Para desenvolver o objetivo proposto, são elencados os seguintes objetivos específicos: analisar a função social da escola e o papel da Geografia na formação cidadã; investigar o que é o projeto/movimento "Escola Sem Partido"; demonstrar os possíveis efeitos do projeto/movimento supracitado em caso de uma eventual aprovação do PL.

Ao considerar alguns elementos norteadores, três questões elencadas direcionam as discussões aqui desenvolvidas: existe discurso geográfico apolítico? Existe epistemologia/currículo/formação não ideológica? Apresentar discussões a partir da realidade que nos cerca é doutrinação?

Essas questões são motivadas pela crença de que a falta de debate e de reflexão, principalmente a reflexão crítica de assuntos referentes às dinâmicas, estruturas e composições sociais, dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico, sobretudo no contexto da educação geográfica. Isso porque a realidade é diversificada – fruto do desenvolvimento desigual e combinado, conceito formulado por Trotsky (1977), ou, como Soja (1993) sugere, um desenvolvimento geograficamente desigual – e a Geografia contemporânea incorpora tanto relações interpessoais quanto questões espaciais, como, por exemplo, questões de gênero, sexualidade e étnico/raciais.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se de pesquisa e elaboração de um arcabouço teórico e metodológico para sustentar a análise no que diz respeito à temática principal no presente artigo. Tendo como base esse alicerce teórico-metodológico, realizou-se uma investigação teórica com o intuito de se efetuar uma análise da função social da escola e do papel da Geografia na formação cidadã, bem como se empreendeu uma investigação acerca da legislação vigente sobre o projeto/movimento em tela. Há que se mencionar que o método de análise presente é o do materialismo-histórico-dialético.⁷

Geografia, escola e sua função social na contramão do Projeto "Escola sem Partido" – PL 867/2015 e PL 246/2019

No tocante ao entendimento da função social da escola, Saab (2018) assinala que o capital cria um mundo à sua imagem e semelhança. Portanto, nesse contexto, a formação escolar tende a reproduzir o paradigma do sistema capitalista de produção, haja vista que a escola se constitui como um dos aparelhos ideológicos do Estado.

A partir dessa relação, é necessário compreender que a ideologia dominante se introjeta na formação escolar por meio do currículo. Destarte, o mesmo autor indica que o currículo, compreendido como os percursos e trajetórias trilhados pelo estudante durante os anos de escolarização, ratificará a lógica societal excludente do modo de produção capitalista, corroborando o que Althusser (1987) expõe ao afirmar que a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, servindo como instrumento de dominação.

certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais" (sic).

⁷ Para Stálin (1938), o materialismo dialético é a concepção filosófica do Partido marxista-leninista. Chama-se materialismo dialético porque o seu modo de abordar os fenômenos da natureza, seu método de estudar esses fenômenos e de concebê-los, é dialético, e sua interpretação dos fenômenos da natureza, seu modo de focalizá-los, sua teoria, é materialista.

Assim, tomando essa noção de ideologia como fundamento e partindo da ideia de Mészáros (2008) de que a aprendizagem ocorre durante toda a vida, constituindo-se como um processo contínuo, percebe-se que há maneiras viáveis de se combater a internalização dos valores capitalistas, para além das instituições formais, sendo possível, para as pessoas, encontrar “alimento intelectual, moral e artístico”, conforme destaca Mészáros, em outros lugares que não apenas na educação formal.

Ainda a esse respeito, Saab e Antonello (2015) ressaltam que a escola não é o único local que possibilita a construção de uma formação que prepara para a autonomia e plenitude da realização humana, porém ainda é o principal instrumento na luta por um mundo que contemple a justiça social e atenda aos princípios da vida e da dignidade humana.

O atual cenário projetado no/para o Brasil, inclusive no âmbito educacional, está carregado da perspectiva tecnicista, de coibição, sobretudo da autonomia intelectual e do pensamento crítico, arraigado na simples transmissão do conhecimento, o que recebeu o nome de pedagogia bancária em Freire (1987), e de pedagogia inocente em Gadotti (1981). O projeto/movimento “Escola sem Partido” caminha ao encontro do modelo de educação supracitado – tecnicista, coibitivo da autonomia e do pensamento crítico –, pois tem como escopo esvaziar o currículo das escolas, minando a possibilidade da construção de uma cidadania crítica e participativa dos alunos.⁸

O projeto em discussão em seu próprio site institucional (ESCOLA..., 2020) revela que sua motivação se constitui como uma “[...] iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA..., 2020, n. p.). Sobre seu propósito, afirma que “[...] foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ESCOLA..., 2020, n. p.). No entanto,

Trata-se de uma falsa premissa, pois não diz respeito a não partidarização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda não tão fechado, [que] precisa de abertura e diálogo (MANHAS, 2016, p. 16).

A gravidade que embasa tal discussão é exatamente essa, pois não se trata de uma questão epistemológica, teórico-metodológica, que perpassa o processo de ensino e aprendizagem nos mais diversos níveis de ensino no Brasil, mas, sim, de uma tentativa de, a partir do discurso da contaminação político-ideológica, omitir acontecimentos históricos, bem como conceitos e situações que, no decorrer do processo de ensino, despertam o sujeito em formação ao pensamento crítico, libertador, para uma compreensão mais sensível e consciente do espaço e suas contradições.

Pode-se observar que a educação para a liberdade do pensar não condiz com o modelo de educação proposto pelo projeto/movimento, uma vez que este assume como pressuposto uma:

[...] pedagogia reacionária, pedagogia do colonizador, é uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar. Essa pedagogia esconde-se, hoje, atrás de uma pseudo-não-diretividade. É uma pedagogia da omissão que faz o jogo da ideologia dominante, cujo objetivo fundamental é a não participação, a docilidade, a subserviência. Nesse ponto a pedagogia conservadora tem cumprido com êxito a sua tarefa de cimentar a ideologia da classe dominante. A escola tem servido, pelos seus programas, pela sua política, pela sua prática, para legitimar o poder totalitário, constituindo-se, portanto, num empecilho para o

⁸ Defende-se aqui o modelo de democracia participativa de Souza (2002), o qual se ancora nos pressupostos do agir comunicativo de Habermas (1989) e da autonomia individual e coletiva de Castoriadis (1987) para a formação de uma cidadania crítica e participativa.

avanço em direção a uma sociedade democrática, simplesmente democrática (sem adjetivos)
(GADOTTI, 1981, p. 62).

Assim, afirma-se a impossibilidade de abordar os conceitos, temas e noções geográficas a partir de uma neutralidade política. No entanto, seguramente, não se trata, necessariamente, de política partidária, mas, em algumas situações, tal perspectiva naturalmente emerge. Em relação a esta questão, busca-se Freire (2015, p. 56), que sabiamente ressalta que "[...] o educador que, ensinando geografia, 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se".

Por conta dessas reflexões é que surgem outras possibilidades de se promover uma Geografia Crítica, que prioriza o confronto de visões de mundo, concepções científicas e métodos pedagógicos. No Brasil, esta corrente teórica teve como marco inicial o encontro da Associação dos Geógrafos Brasileiros de 1978, que "[...] desembocou na abertura de uma pluralidade de enfoque e temas para a Geografia Brasileira" (SANTOS, 2007, p. 21).

A Geografia Crítica tem como método de análise o materialismo histórico-dialético, que permitiu avanços sistemáticos na compreensão da realidade brasileira, como também para outras escalas de investigação e intervenção. Também é importante mencionar o fato de que, no campo do ensino, permitiu que os alunos pudessem – à luz das contradições – se situar no/pelo espaço geográfico, além de compreenderem o movimento intrínseco à realidade que os cerca.

Em síntese, outros olhares e perspectivas surgem com novos instrumentos de análise do espaço geográfico, considerando o rompimento de culturas hegemônicas, a construção de conhecimentos e as possibilidades de abordagens pedagógicas, embasadas nos princípios de autonomia e liberdade para a compreensão da dinâmica social e espacial. Nesse sentido, a "[...] geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias" (MOREIRA, 2013, p. 15).

Como instrumento de leitura do mundo, a Geografia tem papel fundamental na compreensão e análise do espaço geográfico, além de promover o reconhecimento da efervescência e diversidade cultural, social, política da sociedade. Como afirma Freire (1989, p. 11), a "[...] leitura de mundo precede a leitura da palavra", e, sob essa ótica, defende-se que o conhecimento deve ultrapassar os muros da escola, contemplar a realidade a partir de uma educação significativa para intervir nas questões que definem as normas, regras, contradições e conflitos da sociedade em que se está inserido.

Esse posicionamento da Geografia Crítica, a qual possui conjecturas de justiça social e ambiental, não coaduna com o Projeto "Escola sem Partido", pois, dentre outras proposições, este tenta coibir qualquer tipo de abordagem pedagógica que incorpore elementos críticos à realidade (DEINA, 2017). Nessa perspectiva, ao se considerar a estrutura e a organicidade do sistema educacional do país, com suas diretrizes para as diferentes instâncias de poder (federal, estadual e municipal), as práticas pedagógicas atuais associadas ao ensino da Geografia buscam o respeito à realidade das escolas e a garantia do direito ao conhecimento de modo crítico e criativo.

Na contramão das atuais práticas pedagógicas, e alinhado ideologicamente com um modelo burguês de sociedade, o projeto/movimento "Escola sem Partido" encontra ressonância nos valores apreoados pela sociedade burguesa e tem, na escola, os mecanismos de propagação do seguinte ideário:

a) o saber, quer científico, especializado ou gerencial, como condição de avanço do coletivo e do indivíduo; b) o trabalho, a ação humana intencional, como condição de desenvolvimento da

humanidade e da pessoa; c) o futuro como produto do trabalho coletivo e previsível, desde que focado por metas curtas; d) o homem como integrante de um sistema que só se realiza pela multiplicidade e organicidade das funções; e) a cooperação como princípio educativo para obtenção de sucesso em qualquer empreitada; f) a experiência como ponto de partida para a criação de novas possibilidades práticas; g) a consciência e/ou a reivindicação de direitos e deveres, leis e regulamentos como exigência para a manutenção da capacidade de viver em coletividade (NAGEL, 2010, p. 6).

Nesse caso, a partir da leitura dos discursos do Projeto “Escola sem Partido”, compreende-se que, em uma eventual aprovação, este pode servir como um instrumento indutor de mudanças no trabalho docente e na estruturação do currículo, repercutindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, faz-se mister mencionar que, a despeito de alguns julgamentos pontuais do STF (Supremo Tribunal Federal) sobre a temática em tela em alguns municípios do país, como Foz do Iguaçu/PR, Nova Gama/GO etc., o PL ainda continua em tramitação na Câmara dos Deputados.

Assim, algumas questões geram dúvidas e inquietações: Como serão os livros didáticos de Geografia a partir desse Projeto? É possível construir a educação geográfica amparada no discurso apolítico? Como construir os conceitos geográficos sem um posicionamento político?

Considerando esses questionamentos, inúmeras críticas estabelecidas em torno dos livros didáticos amparam-se nos desafios em contemplar a diversidade de pensamento e realidades, perspectiva de algumas tendências pedagógicas para a efetivação de uma educação de qualidade e universalização das relações. Mas, neste momento, estas críticas assumem lugar de destaque, principalmente, no campo das ideias e, também, dos interesses mercadológicos. A esse respeito, Catelli Junior (2016, p. 84) aponta que a “[...] ofensiva sobre os livros didáticos não se explica somente com a luta contra a ideologia de esquerda. Estão presentes os interesses de grupos editoriais que disputam o mercado bilionário dos livros didáticos.”

Não se pode negar que o livro didático se tornou um material importante para se construir uma base comum de conteúdos e conceitos da Geografia, mas requer um amadurecimento das concepções teóricas e metodológicas dos docentes para problematização e sistematização do conhecimento, conforme as situações e a partir de análises críticas e coerentes.

No que diz respeito à aprendizagem, Saab e Antonello (2015) indicam que o livro didático tem o trunfo de poder oferecer vários elementos da realidade e expressar sua dinâmica mediante o uso de obras de arte, trechos de poemas, jornais e outras linguagens, recursos que possibilitam ao aluno um acesso diferenciado ao conhecimento. No entanto, é necessário que o professor tenha conhecimento do conteúdo e, com base nesse saber, planeje a sua utilização em sala de aula.

Os mesmos autores assinalam que o uso do livro didático no Brasil não é novidade, pelo contrário, ele é utilizado há muito tempo e, dado o fato dos poucos investimentos em educação no Brasil, é o único instrumento de ensino que parte considerável das escolas possui. Por isso, a discussão acerca de seu uso é muito relevante, já que o processo de ensino está condicionado a ele.

Ainda sobre a importância do livro didático na Geografia, Kaercher (2007, n. p.) tece a seguinte afirmação:

Acreditamos que os livros didáticos de Geografia, em geral, são no mínimo úteis, já que apresentam de forma organizada uma série de informações que necessitamos. No quadro atual, de sobrecarga dos professores, há muito o livro-didático já se tornou um recurso fundamental. Se bem empregados podem evitar aqueles rituais maçantes de se gastar uma parte imensa da aula só para copiar alguns poucos parágrafos ou dados no quadro, coisa que é comum em sala, e que, sem dúvida, tem um efeito desmobilizador e desmotivador muito grande para o aluno já que, primeiro é feita a cópia, e, só depois, há a explicação do que se copiou. Constatou-se que, não raro, não há – justamente com a justificativa da falta de tempo – as explicações!

Contudo, para atingir um ensino de qualidade, é fundamental o livro ser condizente com esse princípio. Sob essa ótica, para Passini (1994, p. 48), um bom livro didático deve:

Não conter erros de espécie alguma: conteúdo, ortografia, linguagem, ilustrações; Ter uma postura metodológica coerente; Estar comprometido em transmitir o conteúdo organizado na forma e sequência respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno a que se destina; Ser claro quanto às formas de expressão escrita e gráfica; Ser de linguagem fácil, sem ser superficial; Ter compromisso científico; Fazer o aluno pensar e estimular o avanço do pensamento para a criatividade e outras leituras; Conter questões problematizadoras e estimular discussões; Não conter conceitos acabados, porém, possibilitar a sua construção.

Portanto, enfatiza-se a importância do bom uso dos livros didáticos e dos demais instrumentos e linguagens de ensino para propiciar aos alunos uma formação que contemple a totalidade⁹. Para tanto, Couto (2012) desenvolve uma reflexão da complexidade do conhecimento geográfico na perspectiva do ensino de Geografia, destacando que os estudos dos fatos e fenômenos geográficos precisam considerar: a) produção social do espaço, do seu conteúdo no presente momento histórico e do sistema de conceitos que permitam sua interpretação; b) consciência espacial, saber geográfico produzido na prática social do espaço; c) prática espacial, prática social mediada por imposições espaciais.

Tomando como referência uma ação educativa que busca promover a ressignificação das práticas formativas e investigativas, é possível desenvolver um pensamento espacial que requer um reconhecimento da realidade baseado na sua totalidade. Desse modo, a efetivação da educação geográfica exige um aprofundamento das ideias, ou seja, as análises espaciais não poderão ser superficiais, restritas, mas devem avançar no significado/contexto e aplicação dos aspectos estudados. Logo,

O Ensino Médio deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (BRASIL, 2008, p. 22).

Tanto o aprender quanto o ensinar Geografia partem da premissa de que os estudos devem surgir de inserções de questões que possibilitem o uso de diferentes referências, estratégias, discussões, até a elaboração de uma concepção mais adequada dos fatos e fenômenos, além de reconhecer suas contradições e dinâmicas nas relações espaciais. Nosella (1993, p. 74) defende que

A concepção do povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política. Para equacionar devidamente o peso real da educação na cidadania teremos que prestar atenção aos processos reais de constituição e formação do povo como sujeito político, que processos são estes e de onde se dão.

Baseado nesse entendimento sobre aprender e ensinar Geografia pode-se pensar a desarticulação e inviabilização da proposta da "Escola sem Partido", com vistas a possibilitar aos discentes uma formação crítica e cidadã.

9 A totalidade é um conceito marxista presente no materialismo histórico-dialético.

O projeto/movimento “Escola sem partido” e a formação docente em Geografia: desafios à construção da identidade geográfica

O Projeto de Lei nº 867, de 2015, proposto pelo deputado Izalci Lucas Ferreira (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), tem os principais fundamentos:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do “Programa Escola sem Partido”.

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 1).

Destaca-se aqui, ainda, este artigo, que “fere de morte” a liberdade da prática docente:

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica [] bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 1).

Já o PL 246/2019, apensado ao PL 867/2015, foi proposto por vários deputados, dos partidos PSL (Partido Social Liberal), DEM (Democratas) e NOVO – todos reconhecidos por estarem alinhados ao espectro político de direita –, e se apresenta ainda mais voraz, como pode ser constatado a seguir:

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 2).

As propostas do Projeto “Escola sem Partido” representam um ataque à liberdade de pensamento, à medida que coloca em risco a diversidade de expressão e a criatividade. Para além dessas questões, esse projeto coloca em xeque as conquistas em torno da educação nas últimas décadas, indo na contramão dos avanços e da compreensão de que as políticas educacionais precisam reconhecer as especificidades e valorizar a participação social e suas respectivas representações. Desse modo, os apontamentos acima podem ser verificados no próprio site do projeto/movimento, o qual tem os seguintes objetivos:

[...] apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica, seja qual for a sua coloração;
orientar o comportamento de estudantes e pais quanto à melhor maneira de enfrentar o problema;
oferecer à comunidade escolar e ao público em geral análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos;
promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente (ESCOLA..., 2020, n. p.).

Analisando as proposições do movimento, constata-se que abordar a formação docente nesse contexto não é tarefa simples. Isso porque, para um ensino democrático, algumas questões precisam ser estabelecidas e aprofundadas para compreender a base fundamentada na Geografia, e sua complexidade na busca da construção de uma educação que problematize concepções sociais, políticas, culturais e econômicas no processo formativo, de modo que não permita a “[...] autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos” (ALGEBAILLE, 2017, p. 71).

É de se esperar que os cursos de graduação, em especial aqueles direcionados à formação de professores, como é o caso das licenciaturas, estejam repensando os seus conteúdos e currículos para adequar-se às reformas educacionais recentes, mas não se pode perder de vista os elementos sólidos estruturadores da Geografia que precisam ser utilizados para a formação docente sem deturpações. Por exemplo,

Como é possível querer questionar e excluir o debate político da educação e ser ideologicamente neutro se essa imposição que estão querendo implantar já é por si só um ato político e ideológico? Como o espaço escolar, produtor do conhecimento pode desenvolver criticidade entre seus alunos e pôr em prática seu papel transformador, se o docente tiver tolhido o seu direito de liberdade de expressão? (PEREIRA; BAPTISTA, 2016, p. 1-2).

Diante dessas indagações, é preciso se atentar para os enfrentamentos, desafios e demandas impostas pelo Projeto “Escola sem Partido”. Os ditames referentes à formação docente ainda se mostram bastante confusos, pois suas bases teóricas e epistemológicas se mostram opostas às ideias desconectadas impressas por esse Projeto, que poderá acarretar sérias modificações/implicações no cotidiano das escolas e na atividade docente.

Do ponto de vista de estudos e entendimentos sobre o projeto/movimento “Escola sem Partido”, é possível dizer que seus fundamentos estão arraigados nos veículos midiáticos e carecem de melhores esclarecimentos no campo acadêmico. Mesmo assim, assevera-se que suas proposições ferem as concepções de mundo e de educação e promovem sérias implicações negativas no processo formativo, caso seja legitimado. E, se analisado a partir da perspectiva de uma sociedade democrática, o movimento investigativo, crítico e reflexivo do fazer docente é negado em todas as suas fases, já que desfavorece a participação e envolvimento das diferentes representações sociais e o posicionamento das pessoas. A esse respeito, Vasconcelos (2016, p. 81) ressalta que o movimento

[...] escola sem partido trata o estudante como uma tábula rasa, que somente reproduz aquilo que escuta. Subestimam radicalmente a capacidade de os alunos pensarem por conta própria e desenvolverem raciocínios autônomos, a partir de suas experiências na escola, na rua e na família.

Nesse caso, para atender aos interesses do projeto “Escola sem Partido” fica o questionamento: os cursos de formação de professores teriam de retroceder, no sentido de desenvolver um ensino com uma tendência pedagógica mais tecnicista e descritiva, para repensar o processo de formação docente? Muito além das questões conceituais, seria necessário refletir sobre a complexidade que envolve as questões epistemológicas e metodológicas da Geografia, inclusive sobre a construção da identidade docente, já que na perspectiva da “Escola sem Partido” para ser professor bastaria ter as habilidades técnicas e desprezar a pluralidade de ideias.

Considera-se importante pensar que – mesmo sem a concretização do projeto em si – caso seja concretizado em uma lei, o movimento gerará inúmeros transtornos à prática docente, inclusive nos estágios supervisionados. O medo, a autocensura e a coibição de possíveis práticas já atormentam as ações dos professores em formação.

Como exemplo, apresenta-se uma proposta de estudo da Base Nacional Comum Curricular. A unidade temática “Mundo do Trabalho” do 9º ano tem como objeto do conhecimento “Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas”, objetivando desenvolver a seguinte habilidade nos discentes:

Nesta habilidade, espera-se que o aluno reconheça que as mudanças e as transformações técnicas e científicas trouxeram ao mundo rural aumento significativo da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial, mas que esse aumento de produção de alimentos não se traduziu na extinção da fome, ou da desigualdade de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima pela população em geral. Ao analisar o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares, deve-se considerar o problema da concentração de renda e da produção como uma das causas do aumento da pobreza estrutural e da falta de condições dignas de vida e moradia para a população em geral (BRASIL, 2018, n. p.).

Assim, tal habilidade teria dificuldade de ser efetivada caso o projeto/movimento debatido no artigo fosse aprovado, tendo em vista que, por meio da análise discursiva proposta por Bakhtin (2010), é possível a percepção de que o movimento ratifica o status quo, alimentando a cadeia da concentração de renda e da desigualdade de acesso aos diversos recursos.

Dessa forma, destaca-se que uma das maiores preocupações acerca dos efeitos da propagação desse movimento se vincula à construção da autonomia e autoria docentes. Quais os efeitos do “medo” no processo de construção da identidade docente geográfica? Esta questão é extremamente importante e requer um olhar cuidadoso e sensível. Aliás, é nessa direção que Nunes, Santos e Maia (2018, p. 25) apontam ao desenvolver estas considerações:

Diante das transformações ocorridas na sociedade atual, na qual se destaca a informação e o conhecimento, a escola não pode desconsiderar esta realidade. Neste sentido, é grande o desafio que o ensino, como prática social, coloca aos professores no cotidiano, já que pensar a prática pedagógica requer analisar o contexto histórico, social e econômico vigente.

Em suma, não há como tolher as características próprias de cada sujeito em formação, bem como padronizar pensamentos sem levar em conta às demandas da atualidade, inclusive a partir das especificidades de cada contexto em que o fazer geográfico se constitui como um ato de liberdade.

Considerações finais

As mudanças na educação escolar abrem caminho para repensar e colocar em evidência os avanços e retrocessos nas diversas áreas de conhecimento, deslocando o nível de reflexão para outras escalas, especialmente no campo da educação geográfica, na busca da construção de práticas criativas, críticas e participativas a partir da pluralidade de ideias. Nesse contexto, o Projeto/Movimento “Escola sem Partido” para o ensino da Geografia, da forma como proposto, não conseguiria dar conta dos desafios e complexidades apresentados pelas pesquisas que buscam o entendimento do processo formativo e das diretrizes para uma educação de qualidade.

Assim, há dois cenários, um que afeta diretamente a aprendizagem dos alunos, e outro que tem afetado diretamente a formação dos professores de Geografia, por meio, por exemplo, da autocensura, do constrangimento e da coibição de comportamentos na práxis docente, resultantes do medo e de ameaças propagadas pelo próprio movimento.

Recorrer a velhos modelos que já foram superados para estabelecer um projeto de poder na educação representaria um retrocesso, um abandono e uma simplificação de pensamentos e teorias

que auxiliaram a romper com práticas e políticas exercitadas pela imaturidade acadêmica. A educação não é neutra e o conhecimento não se constrói sem problematizações; logo, as possibilidades de análises precisam ser exercitadas para o avanço e a mobilidade do pensamento espacial.

A educação e o processo educativo não são neutros e a mobilização para elaboração do pensamento espacial requer sérias problematizações a partir da realidade vivenciada, que, em confronto com outras realidades ou base teórica, permitem a elaboração de uma aprendizagem significativa. Por isso, pode se dizer que o pensamento crítico deve ser praticado em todo o caminhar da Geografia, e esse exercício não se faz a partir da neutralidade e nem, tampouco, representa doutrinação, mas garante o desenvolvimento do ser crítico e autônomo para fazer as mais diversas leituras das faces, contextos e contradições manifestadas no espaço.

Há, claramente, impactos que geram efeitos danosos em diferentes contextos, mas com o mesmo objetivo, que é coibir o pensamento crítico. De um lado, a perspectiva conceitual e epistemológica da Geografia não consegue dar conta de uma neutralidade, sobretudo a partir das novas perspectivas do pensar geograficamente, e, de outro, as ações de medo refletem na formação dos docentes, ferindo a edificação dos princípios da autonomia e autoria docente.

Assim, a presente investigação sobre o Projeto "Escola sem Partido" revela que este agride, de forma direta, a autonomia e a criatividade docentes, impactando negativamente no desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, ele também gera efeitos danosos no processo de formação dos futuros professores, inclusive a partir da autocensura, gerada pelo medo e instabilidade que são efeitos projetados pelos idealizadores.

Diante deste cenário, três assertivas são aqui elencadas para finalizar estas considerações, mas não o debate. Ei-las: não existe discurso geográfico apolítico; não há epistemologia não ideológica; apresentar discussões a partir da realidade vivenciada não é doutrinação, principalmente quando se considera a pluralidade de enfoques que a ciência geográfica passa a ter após década de 1970, das novas perspectivas epistemológicas e de uma maior clareza em relação ao próprio objetivo de estudo da Geografia, que é o espaço geográfico.

Referências

- ALGEBAILLE, E. (2017) Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 63-74.
- ALTHUSSER, L. (1987) *Aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal.
- BAKHTIN, M. (2010) *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. (2008) *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Seção 1, 3 jul, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2018) *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 14 jul. 2020.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. (2015) *Projeto de Lei nº 867/2015, de 23 de março de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015>. Acessado em: 14 jul. 2020.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. (2019) *Projeto de Lei nº 246/2019, de 21 de fevereiro de 2019*. Institui o "Programa Escola sem Partido". Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B19AC9D610C496C4E19C7FDCC9E45E9C.proposicoesWebExterno2?codteor=1719071&filename=Avulso+-PL+246/2019>. Acessado em: 14 jul. 2020.
- CASTORIADIS, C. (1987) *Encruzilhadas do labirinto*. Tradução Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CATELLI JUNIOR, R. (2016) A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve? In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 83-92.
- CATELLI JUNIOR, R. (2008) *Ideologia e livro didático*. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/ideologia-e-livro-didatico.pdf>>. Acessado em: 23 abr. 2014.
- CHAUÍ, M. (2001) *O que é ideologia?* 2 ed. São Paulo: Brasiliense.
- COUTO, M. A. C. (2012) As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaíne Batista (Org.) *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, p. 45-56.
- DEINA, W. J. (2017) A destituição do sentido, da liberdade, da responsabilidade e da autoridade na educação: críticas ao programa Escola sem Partido a partir do pensamento de Hannah Arendt. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*: publicação do Centro de Estudos em História Social de Arte e Cultura, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 14, n.14, n. 1, p. 1-20, jan./jun.
- ESCOLA SEM PARTIDO. (2018) Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acessado em: 16 jul. 2020. [Link temporariamente inativo].
- FREIRE, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1989) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados.

- FREIRE, P. (2015) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (1981). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.
- HABERMAS, J. (1989) *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- IASI, M. (2015) *De onde vem o conservadorismo?*. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/>>. Acessado em: 14 jul. 2020.
- KAERCHER, N. A. (2007) Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, n. 9, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: UFRGS, n. p. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/nelson.htm#:~:text=Quando%20a%20Geografia%20Cr%C3%ADtica%20%C3%A9%20um%20pastel%20de%20vento%20e,ao%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio%3F&text=Observamos%20dez%20professores%20de%20Geografia,do%20Rio%20Grande%20do%20Sul>>. Acessado em: 14 jul. 2020.
- MANHAS, C. (2016) Nada mais ideológico que: escola sem partido. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 15-22.
- MÉSZÁROS, I. (2008) *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.
- MOREIRA, R. (2013) *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço*. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- NAGEL, L. H. (2010) *Função social da escola: desafios e perspectivas*. Disponível em: <http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/pos_esp/13polpub/bib-lizia.pdf>. Acessado em: 2 mai. 2014.
- NOSELLA, P. (1993) Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 4 ed. São Paulo: Cortez, p. 81-94.
- NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos.; MAIA, H. C. (2018) Apresentação. In: NUNES, Marcone D. dos R.; SANTOS, Ivaneide S. dos.; MAIA, Humberto C. (Org.). *Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: EDUNEB, p. 11-22.
- NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos.; MAIA, H. C. (2018) Ensino de Geografia: vários contextos e diferentes linguagens para a prática docente. In: NUNES, Marcone D. dos R.; SANTOS, Ivaneide S. dos.; MAIA, Humberto C. (Org.). *Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: EDUNEB, p. 25-44.
- PASSINI, E. Y. (1994) *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Lê.
- PEREIRA, A. dos S.; BAPTISTA, M. das G. de A. (2016) *A educação libertadora de Paulo Freire e a Escola sem Partido*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/51742308-A-educacao-libertadora-de-paulo-freire-e-a-escola-sem-partido-palavras-chaves-educacao-libertadora-escola-sem-partido-neutralidade-ideologica.html>>. Acessado em: 14 jul. 2020.
- SAAB, T. B.; ANTONELLO, I. T. (2015) A reestruturação produtiva do capital e a formação escolar: o discurso presente nos livros didáticos de Geografia. *Pegada – A Revista da Geografia do Trabalho*: publicação do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho, Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, v. 1, n. 16, p. 127-158, jul.
- SAAB, T. B. (2018) A pobreza e o currículo: permanências e ausências nos documentos oficiais de Geografia. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 19, n. 3, p. 371-378.

- SANTOS, R. E. dos. (2007) O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21-42.
- SOJA, E. W. (1993) *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- SOUZA, M. L. de. (2002) *Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- STÁLIN, J. V. (1938) *Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico*. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acessado em: 20 jul. 2020.
- TRÓTSKY, L. (1977) *História da revolução russa*. Tradução E. Huggins. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VASCONCELOS, J. S. (2016) A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 77-82.