

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ELDER DE LIMA MAGALHÃES

**O currículo de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:
uma análise comparativa entre as administrações de 2013-2016 e 2017-2020**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ELDER DE LIMA MAGALHÃES

**O currículo de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:
uma análise comparativa entre as administrações de 2013-2016 e 2017-2020**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M188c Magalhães, Elder de Lima
O currículo de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: uma análise comparativa entre as administrações de 2013-2016 e 2017-2020 / Elder de Lima Magalhães; orientador Eduardo Donizeti Giroto - São Paulo, 2021.
66 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Geografia (Ensino). 2. Currículo de Ensino Fundamental. 3. Política Educacional. I. Giroto, Eduardo Donizeti, orient. II. Título.

MAGALHÃES, Elder de Lima. **O currículo de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**: uma análise comparativa entre as administrações de 2013-2016 e 2017-2020. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em: 04 / 03 / 2021

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto (Presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dra. Paula Cristiane Strina Juliasz

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Ma. Maria Rita de Castro Lopes

Instituição: Universidade de São Paulo - Secretaria Municipal de Educação

Julgamento: _____

Assinatura: _____

À Maria Flor e Amora, que brotaram no meu jardim, para quem desejo o desabrochar dos melhores dias num mundo justo, igualitário e democrático.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria Luciene de Lima e ao meu pai, Antônio Pinto Magalhães, migrantes nordestinos que encontraram em São Paulo a esperança de uma vida melhor e não mediram esforços para que eu e minha irmã tivéssemos uma educação de qualidade, mostrando caminhos e dando lições de perseverança e humildade.

Agradeço aos professores, professoras, demais servidores, amigos e amigas que fiz e que acompanharam minha trajetória de estudante na educação básica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cacilda Becker e na Escola Estadual Brasília Machado, pelas lembranças de carinho e afeto, pelo aprendizado e por mostrarem na prática que na Escola pulsa a vida.

Agradeço aos professores, professoras, demais servidores, amigos e amigas que fiz no Instituto de Geociências e na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, quando fiz a primeira graduação, por mostrarem que a vida acadêmica pode ser mais leve.

Agradeço aos professores, professoras, demais servidores, amigos e amigas que fiz na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo onde estagiei e concluí esta segunda graduação, por todo apoio e por mostrarem que o conhecimento nunca é demais.

Agradeço aos amigos, amigas profissionais da educação e aos estudantes que acompanharam minha trajetória como profissional da Educação na Fundação Casa - Complexo Raposo Tavares, na EMEF Ibrahim Nobre, no CEU EMEF Jaguaré, na EMEF Dezoito do Forte e agora na EMEF Aníbal Freire, pelo apoio, por mostrarem diferentes pontos de vista nos debates e nas práticas, e sobretudo por estarem junto na luta por uma educação pública de qualidade.

Agradeço ao Professor Eduardo Giroto pelo suporte e apoio na orientação deste trabalho, e por mostrar em suas aulas a potência da educação pública.

Agradeço à minha companheira Ingrid Cadidé pelo apoio, incentivo, por compreender a minha ausência em alguns momentos, pelo amor, pela entrega e por sempre me lembrar que não devemos perder a ternura, jamais.

A todos e todas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, da minha vida, meu muito obrigado!

O currículo de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: uma análise comparativa entre as administrações de 2013-2016 e 2017-2020

RESUMO

Neste trabalho propomos uma análise comparativa entre duas propostas curriculares para a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, elaboradas nas gestões de Fernando Haddad (2013-2016) e João Dória/Bruno Covas (2017-2020), sob a perspectiva crítica do ensino de Geografia. Tendo como objeto de pesquisa o currículo prescrito pela Secretaria Municipal de Educação, e lançando mão da abordagem qualitativa de pesquisa com o método de análise documental, o objetivo deste trabalho é identificar aproximações e rupturas entre as duas administrações e destas com políticas educacionais num contexto mais amplo, considerando o avanço do neoliberalismo e neoconservadorismo nas diferentes escalas nacionais e dentro do regime de internacionalização das políticas públicas, tendo como referencial teórico a análise relacional. A relevância da elaboração deste trabalho se justifica no sentido de elucidar alguns modos pelos quais o currículo pode tanto reproduzir um contexto no qual a democracia, a garantia de direitos e a própria manutenção da vida se encontram às voltas em sérias ameaças de rupturas e retrocessos como abrir caminhos para a resistência à essa condição.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de Geografia, Política Educacional

The Geography curriculum of the Municipal Department of Education of São Paulo: a comparative analysis between the administrations of 2013-2016 and 2017-2020

ABSTRACT

For this research, we conduct a comparative analysis under the critical perspective of Geography teaching between two educational programs proposed for the municipal school system of the city of São Paulo, by the administrations of Fernando Haddad (2013-2016) and João Dória / Bruno Covas (2017-2020). Based on the curriculum prescribed by the Municipal Department of Education, and combining the qualitative research approach with the document analysis method, the aim of this work is to identify similarities and disparities between the two administrations and of both compared to a broader context of educational policies, considering the advance of neoliberalism and neoconservatism at various national scales and within the internationalization regime of public policies, using the relational analysis as the theoretical framework. The relevance of this study is justified by the understanding of the ways in which the curriculum can both reproduce a context in which democracy, the guarantee of rights and the maintenance of life itself are grappling with serious threats of ruptures and setbacks, as well as it can pave the way to fight such conditions.

Keywords: Curriculum, Geography Teaching, Educational Policy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEI	Centro de Educação Infantil
CGM	Controladoria-Geral do Município
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBSA	Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFECT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RME/SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo

SARS-CoV2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas
Empresas	
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Quadro síntese dos conceitos estruturantes do currículo de Geografia extraído do Currículo da Cidade.	54
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

O currículo de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: uma análise comparativa entre as administrações de 2013-2016 e 2017-2020

Introdução.....	12
1 Metodologia, objetivo e justificativa	17
2 Currículo, política pública e política curricular	19
3 Agentes da modernização conservadora nas políticas curriculares	24
4 O Ensino de Geografia sob uma perspectiva crítica: intencionalidade e conceitos fundamentais	28
5 Gestão Haddad (2013-2016) e a contradição de um currículo emancipador no cerne de uma política neoliberal de educação	36
6 O currículo na Gestão Dória/Covas (2017-2020): o alinhamento entre Município e Estado para o aprofundamento de políticas neoliberais e o flerte com o neoconservadorismo.....	48
7 Considerações Finais.....	57
Referências.....	61

Introdução

A percepção do mundo como meio da existência e de toda experiência humana nos acompanha em nossa travessia pelo espaço e pelo tempo, e vai se transformando à medida em que nos relacionamos, uns com os outros e com o meio. Essa mediação confere as várias dimensões e manifestações da percepção e da experiência humana como: conhecimento, política, economia, religião, cultura, ciência, ética e o trabalho, circunscritas a determinado contexto espaço-temporal.

De forma geral, nossa visão de mundo é sempre mediada, construída através das histórias que nos contam e das histórias que contamos sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre nós mesmos, criamos essa percepção, de natureza intuitiva, a respeito da época ou do mundo em que vivemos e a partir disso nos constituímos fundamentalmente como indivíduos, como parte de uma coletividade ou de toda uma sociedade.

Atualmente se coloca no horizonte planetário a pandemia instaurada pela disseminação do novo coronavírus, SARS-CoV2, que se sobrepôs e deu novos contornos à crise do capital. O primeiro caso foi identificado em Wuhan, na China, ainda no final do ano 2019 e desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático, e depois por outros países, sendo confirmado o primeiro caso no Brasil em fevereiro deste ano.

Estamos vivenciando essa experiência potencializada pela crise política e os ataques que a circunscrita democracia brasileira vem enfrentando: um tempo no qual a política parece simplesmente um exercício alucinatório do poder, uma disputa que se traduz na constante guerra de narrativas. Em inúmeros momentos os próprios limites da interpretação possível sobre a crise são ultrapassados e leituras absolutamente inverossímeis se estabelecem como verdade.

A partir do golpe parlamentar, jurídico e midiático que destituiu, em 2016, a presidenta Dilma Rousseff, a elite brasileira reforçou o entreguismo, o antinacionalismo e a destruição dos direitos da população que passou a conviver com o caos político, econômico e social às voltas com a sensação de uma iminente ruptura democrática e de viver em uma distopia, um pesadelo que se tornou real.

Negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas em situação de rua, refugiados, ciganos, moradores de favelas e periferias, desempregados, trabalhadores informais e outros grupos têm algo em comum: por estarem à margem da sociedade, precisam lidar com as desigualdades no acesso aos direitos, o que os torna ainda mais vulneráveis.

Diante do exposto, não parece restar alternativa senão lutar por uma transformação que seja no mínimo suficiente para reabrir um horizonte de esperança para a humanidade. A urgência dessa mudança, em seus diferentes níveis e escalas, interessa a todas as mulheres e todos os homens que mantêm a sensatez, e passa por um profundo questionamento sobre a nossa visão de mundo e do nosso sistema de produção se almejamos uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e solidária.

E a Geografia diante disso? Mais especificamente, qual o papel do ensino de Geografia neste contexto? Ora, se até aqui se colocou a necessidade de transformações, mudanças de visão de mundo, mediação, crise planetária, desigualdades sociais e, de acordo com a página institucional do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) “a atribuição básica do geógrafo é o estudo do espaço e do ordenamento territorial, onde se evidenciam as inter-relações que a sociedade estabelece com a natureza”, está posto o desafio para o ensino de Geografia!

Professores da educação básica e do ensino superior que se debruçam sobre a perspectiva crítica do ensino de Geografia compactuam da ideia de que esta disciplina pode disparar reflexões sobre o mundo contemporâneo e permitir que a e o estudante tome decisões mais autônomas na sua vida e a de sua comunidade, de modo que, o ensino de geografia deve estar intimamente ligado a compreensão do mundo e suas contradições, mas também deve instrumentalizar a educanda e o educando para que possam ser agentes de transformações sociais. Para Callai (2012):

A educação geográfica diz respeito a: ensinar Geografia para que? Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar em educação geográfica; no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e de compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade,

então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar Geografia (CALLAI, 2012, p.73).

Ensinar Geografia, no atual contexto, deve ser muito mais do que apresentar um rol de determinadas informações, como foi trabalhado em um determinado momento histórico. O ensino de geografia, no entanto, também não pode estar apartado dos conceitos historicamente construídos por aqueles que pensaram suas categorias de análise: o lugar, a paisagem, o território, a região e o espaço, pois é necessário compreender a espacialidade dos fenômenos dentro de sua complexidade propiciando uma consciência espacial que deve estar alinhada a prática da cidadania, ou pelo menos o entendimento dos limites que a dinâmica capitalista coloca ao desenvolvimento pleno dela, na construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e solidária.

A educação pública faz parte da minha história, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior e tem profunda ligação na forma como foi concebida minha visão de mundo, nas relações que estabeleci, na minha escolha profissional e até mesmo na família que constituí.

A Geografia, como segunda graduação, acompanhou o meu ingresso como Professor na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RME/SP), atuando num primeiro momento como Professor de Ciências e hoje como Diretor de Escola.

Sendo a escola o lugar por excelência onde se promove vivências para o exercício de plena cidadania, não deixaria de sofrer a influência de toda essa crise, e no momento todas as atividades presenciais estão suspensas por conta da medida de isolamento social adotada para o enfrentamento da pandemia. Por conta disso, a observação do cotidiano escolar, das aulas de Geografia, das interações nas salas de aula, das interações na sala dos professores não é uma realidade possível, e sem abrir mão de uma abordagem qualitativa de pesquisa, tomo como objeto da pesquisa desenvolvida neste trabalho, o currículo prescrito de Geografia da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, no período compreendido entre os anos 2013 e 2020, que coincide com a minha trajetória profissional na Educação Pública e minha formação como Geógrafo.

Lançando mão da análise documental, partindo do exame das publicações oficiais referentes ao currículo de Geografia da cidade e também a legislação pertinente ao assunto, o objetivo central deste trabalho é discutir as políticas públicas

envolvidas na produção destes documentos e quais são as semelhanças e diferenças entre as duas gestões municipais que podem ser evidenciadas a partir do currículo prescrito, e sobretudo quais contradições e rupturas estão postas a partir da análise comparativa dos documentos oficiais que orientam o ensino de Geografia na Cidade de São Paulo dentro deste recorte.

Deste modo, se justifica a relevância do empreendimento deste trabalho no sentido de elucidar como políticas públicas de educação se expressam nos currículos prescritos diante de um contexto no qual a democracia, a garantia de direitos e a própria manutenção da vida se encontram às voltas em sérias ameaças de rupturas e retrocessos jamais vistos nas últimas décadas, e principalmente, como esses documentos podem reproduzir ou oferecer resistência à condição exposta.

Iniciar este trabalho pondo à vista essa situação deixa claro um compromisso ético de demonstrar a complexidade da ausência do necessário distanciamento histórico e político como pesquisador e delinear os aspectos objetivos e subjetivos envolvidos desde a escolha do tema, situando o lugar de onde falo, bem como a motivação e intencionalidade da pesquisa, que está estruturada em sete capítulos.

No primeiro capítulo apresento a metodologia utilizada na pesquisa, o objetivo e a justificativa.

No segundo capítulo apresento algumas considerações sobre currículo, política pública e política curricular.

No terceiro capítulo apresento uma discussão sobre os agentes da modernização conservadora que têm desencadeado um processo de reformas ultra liberalizantes e conservadoras no âmbito da educação, que exercem influência no currículo.

O quarto capítulo traz uma discussão sobre os pressupostos da Geografia Crítica, do Ensino de Geografia nesta perspectiva e a sua intencionalidade.

No quinto capítulo serão apresentadas e analisadas as concepções fundadoras do currículo de Geografia proposto pela Secretaria Municipal de Educação na administração de Fernando Haddad (2013-2016), encontradas nos documentos “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” e “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Geografia” associadas às políticas públicas de educação implementadas nesta gestão e suas relações em outras escalas.

No sexto capítulo serão apresentadas e analisadas as concepções fundadoras do currículo de Geografia proposto pela Secretaria Municipal de Educação na

administração de João Dória e Bruno Covas (2017-2020), encontradas nos documentos “Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia” e “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Geografia” associados às políticas públicas de educação implementadas nesta gestão e suas relações em outras escalas.

No último capítulo, à guisa de conclusão, aponto elementos que indicam as contradições e convergências nos distintos documentos e finalizo este trabalho tecendo considerações diante dos resultados da análise.

1 Metodologia, objetivo e justificativa

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa é a abordagem qualitativa com o método de análise documental.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os estudos qualitativos são caracterizados pela busca de compreender um fenômeno em seu lugar e, portanto, o investigador é o principal agente por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. As informações e/ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir, da fundamentação teórica adotada, do tipo de pesquisa qualitativa adotado.

Num estudo qualitativo para o levantamento de dados o pesquisador utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental.

Destaca-se, neste trabalho, o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza, em sua essência documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados.

Segundo Flick (2009), a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ainda, uma pesquisa é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos

Nos estudos de Lüdke e André (1986) e Oliveira (2007) são considerados documentos materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Flick (2009) ressalta que em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração, devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados

como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos”. (FLICK, 2009, p. 234).

Ao encontro disso, e mais especificamente dentro dos estudos sobre currículo, buscamos em Apple (2002) uma forma de entender o currículo, que parte de uma análise, que o autor denomina de análise relacional, pela qual uma atividade social, tal como a educação, é compreendida como um processo em que determinados grupos e classes são beneficiados, tanto em recursos como em conhecimentos e experiências valorizadas, a partir de complexos laços e conexões com o modo de organização e controle da sociedade, tanto em nível econômico quanto ideológico.

Posto isto, cabe esclarecer aqui o objetivo central desta pesquisa que é o de analisar os documentos do currículo de Geografia da RME/SP produzidos no período de 2013 a 2020 e suas relações com as políticas públicas envolvidas no contexto de diferentes escalas, do local ao global; quais são as semelhanças e diferenças em distintas gestões municipais materializadas no currículo de Geografia; e sobretudo, quais contradições e rupturas estão postas a partir da análise comparativa dos documentos oficiais que orientam o ensino de Geografia na Cidade de São Paulo durante as duas últimas gestões municipais, de 2013 a 2020.

Deste modo, se justifica a relevância do empreendimento deste trabalho no sentido de elucidar políticas públicas que podem reproduzir um contexto no qual a democracia, a garantia de direitos e a própria manutenção da vida se encontram às voltas em sérias ameaças de rupturas e retrocessos jamais vistos nas últimas décadas.

2 Currículo, política pública e política curricular

A escola, por excelência, possui dentro das sociedades as funções de socialização, formação, produção e disseminação do conhecimento. Todo esse percurso pelo qual os sujeitos são submetidos, em tese, desde a primeira infância, constitui o que se convencionou a chamar de currículo, designando, em linhas gerais, os aspectos fundamentais do planejamento, da organização e da ação das instituições escolares

Sendo a escola e o currículo formas históricas de organizar as experiências e atividades de crianças, jovens e adultos para a formação e construção de subjetividades e identidades sociais, pode-se afirmar que representam um dos mais centrais mecanismos de controle social na sociedade moderna e, por isso, um importante espaço de disputa acerca dos sentidos de organização de cada sociedade.

Ao se dedicar aos estudos sobre história do currículo, Goodson (2008) nos ajuda a perceber que o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, dado, estabelecido em algum ponto no passado e resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas mais adequadas, mas sim um “artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” e por isso em suas investigações sob uma perspectiva histórica de análise busca não somente os pontos de continuidade e evolução como também de rupturas e disjunturas procurando descrever a dinâmica social que moldou tal artefato para explicar esse processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais para nos mostrar que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas sim de conhecimentos considerados socialmente válidos.”

Ao introduzir às teorias do currículo, Silva (2010) traz uma discussão sobre a própria noção de teoria, considerando que o currículo seria um objeto que a precederia, a qual entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo.

Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a "realidade". Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.

Silva (2010) nos aponta que é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste,

argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

Deste modo Silva (2010) sustenta que o currículo é uma questão de saber, de poder e de identidade, ao explanar sobre uma aparente disjunção entre a teoria crítica, que define que o currículo é um espaço de poder, e, portanto, o conhecimento corporificado nele traz marcas indeléveis das relações sociais de poder.

Sendo um espaço de poder, o currículo é, portanto, capitalista, com um papel decisivo na reprodução das estruturas de classes sociais como um aparelho ideológico da sociedade e se configura como um território político.

A teoria pós-crítica que enfatiza que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido, porém amplia o escopo da análise ao considerar que o poder não está centralizado no Estado e não limita a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, incluindo processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p.150)

Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos estritamente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo.

Macedo (2012) nos alerta para a aproximação entre os termos educação e ensino, apontando que comumente se busca definir a primeira pelo segundo, e em seu trabalho não só recupera a distinção entre educação e ensino, como também entende essa distinção como crucial para que a diferença possa emergir no currículo, retirando o ensino do centro nevrálgico da escola implicando no redimensionamento da própria concepção de currículo, tal como explicitada na teoria e nas políticas públicas, para que seja visto “como instituinte de sentidos, como enunciação da

cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.” (MACEDO, 2012, p.735)

Apple (2002) nos esclarece que a educação está intimamente relacionada a política de cultura de tal modo que é inexistente a neutralidade do currículo como conjunto de conhecimentos que de alguma maneira aparece nas salas de aula, e é portanto parte do que o autor chama de uma “tradição seletiva” resultado de uma seleção, da visão de grupos que legitimam o que é o conhecimento e todavia é “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” (APPLE, 2002, p.59)

Apple (2002) em sua obra sobre currículo e ideologia procura explicar “os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – racial, sexual e político-econômico – sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica.” Deste modo busca demonstrar as maneiras concretas pelas quais os sistemas estruturais prevalecentes, ou seja, as maneiras fundamentais pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados, dominam a vida cultural, incluindo aí as práticas cotidianas, tais como as escolas, o ensino e o currículo que adotam.

O autor nos apresenta a ideia de relação, para compreender a atividade social, sendo a educação uma forma particular dessa atividade, como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm sido historicamente privilegiados em detrimento de outros. (APPLE, 2002, p.44)

Nessa abordagem, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada, onde as próprias relações são características definidoras.

Desta forma Apple (2002) vale-se do método que denominou de análise relacional, para identificar algumas categorias, o modo que as empregamos na educação, primeiramente como categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que causarão nesses próprios agentes, e a aceitação desses papéis alienantes sem questionamento, tornando-se então aspectos da hegemonia.

A hegemonia é uma outra categoria de análise utilizada pelo autor, que buscou em Gramsci a compreensão do conceito em seu sentido profundo para afirmar que a hegemonia atua para saturar nossa própria consciência e “refere-se a um conjunto organizado de significados práticos, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos”, de tal maneira captando a complexidade pela qual as escolas, por meio do currículo têm contribuído para reproduzir a desigualdade social., denunciando que que uma operação ideológica torna o conhecimento de certos grupos sociais (classe e, posteriormente gênero e raça) mais legítimos do que outros.

Essa forma de entender a educação, mais especificamente o currículo, compreende as atividades sociais, sendo a educação uma delas, como um processo em que determinados grupos e classes são beneficiados, tanto em recursos como em conhecimentos e experiências valorizadas, a partir de complexos laços e conexões com o modo de organização e controle da sociedade, tanto em nível econômico quanto ideológico. Na sociedade capitalista, com a estratificação de classes, essa realidade contribui para condicionar as pessoas em determinadas posições sociais e econômicas. (APPLE, 2002, p.39)

De acordo com Comparato (1998), o conceito de política, no sentido de ação governamental, é recente, uma política pública não é uma norma ou um ato e não sendo norma nem ato, a política pública, no entanto, os engloba. Assim, o autor define uma política como um conjunto de normas e atos que se unem em função da sua finalidade.

[...] a política aparece, antes de tudo, como uma atividade, isto é, um conjunto organizado de normas e atos tendentes à realização de um objetivo determinado. O conceito de atividade, que é também recente na ciência jurídica, encontra-se hoje no centro da teoria do direito empresarial (em substituição ao superado “ato de comércio”) e constitui o cerne da moderna noção de serviço público, de procedimento administrativo e de direção estatal da economia. (COMPARATO, 1998, p. 45).

A política curricular, para Pacheco (2013), é uma ação simbólica que define a autoridade nas decisões curriculares que influenciam os diversos agentes curriculares. Esta é implementada por três tipos de instrumentos: os instrumentos normativos explícitos e objetivos; os normativos interpretativos e subjetivos e os documentos de orientação e apoio. A implementação de um projeto de currículo envolve diversas instâncias, diversas ações, que vão desde as definições legais e

objetivas até as práticas subjetivas das salas de aula. E, nesse processo, concorrem diversos condicionantes com combinações complexas, desde a macropolítica até a micropolítica, que representam, respectivamente, da intenção à prática. Analisar os instrumentos da macropolítica é analisar as intenções de um currículo, e, claro, uma carta de intenções é apenas o que é, e não se confunde, nunca, com a sua realização prática. Deste modo,

[...] a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento que é a parte visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo. Em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas. (PACHECO, 2013, p. 14).

Posto isto, passamos a examinar o contexto e as políticas curriculares da escala global à local para um melhor entendimento acerca do currículo das escolas públicas paulistanas.

3 Agentes da modernização conservadora nas políticas curriculares

Vivenciamos um contexto em que a todo o momento é preciso estar vigilante para acompanhar as mudanças que ocorrem na política nacional, muitas vezes, de formas dissimuladas e dispersas, são aprovadas proposições que colocam em risco o Estado Democrático de Direito, desencadeando um processo de reformas ultraliberalizantes e conservadoras no âmbito da educação. Dentro deste contexto, a mais recente reforma da política curricular nacional se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Macedo (2015) ressalta que a discussão sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil não é recente, o debate atual teria se iniciado com a Constituição Federal (CF) de 1988, seguindo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2010.

Até este ponto, Macedo (2015) nos esclarece que o Ministério da Educação, num entendimento possível, considerava “que as bases curriculares comuns se configuravam em diretrizes para a educação e não numa proposta curricular ou listagem de conteúdos”, entretanto a autora aponta que a Lei Federal nº 13.005 que aprova o PNE, criaria o arcabouço legal que exige a elaboração da BNCC para os ensinos fundamental e médio e destaca que as referidas bases não são metas do PNE, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização.

Moreira (2018) considera que as políticas educacionais atualmente em reforma no Brasil se constituem em “representações históricas, com significações que expressam aspectos ideológicos produzidas no contexto de mundialização da economia, na fase de vigência da acumulação financeirizada, flexível e do neoliberalismo”.

Deste modo a autora entende que

[...] as recomendações políticas para a gestão e o financiamento da educação básica, contidas nos documentos produzidos, nas articulações e atuações estabelecidas com as organizações e organismos internacionais, redes sociais e privadas, têm se concretizado e, também, são mediatizadas por forças e resistências

intranacionais, podendo estar ou não expressas em leis, programas e ações do Estado, desenvolvidos ou não no âmbito educacional brasileiro. (MOREIRA, 2018, p.205)

Nesse sentido, Amaral (2010) aponta que um regime internacional de educação parece estar surgindo, sendo usado como base para formas específicas de políticas de educação, em particular nas linhas neoliberais. indicando internacionalmente um nível elevado de similaridade. As linhas ao longo das quais são discutidas e implementadas as reformas são praticamente as mesmas em escala global: o paradigma da eficiência e eficácia, descentralização da gestão, a introdução de mecanismos de mercado, avaliação e benchmarking das instituições são alguns dos elementos que o autor identifica nas reformas e políticas educacionais não somente no Brasil, mas também na maior parte dos outros países.

Para um melhor entendimento, Amaral (2010) nos dá conta que “um regime internacional é uma forma de regulação social” e considera que dois elementos centrais devem ser observados no caso da educação:

[...] O primeiro é um regime semântico que consiste em metáforas e retórica econômica, em geral neoliberal. Em um horizonte discursivo, esse regime fixa a racionalidade ao longo da qual discussões sobre educação e, por consequência, a formulação de políticas públicas acontece. A análise de conteúdo e discurso dos principais documentos sobre política de educação de organismos internacionais — entre eles o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO —, mas também da política educacional nacional – programas, projetos de lei e outros documentos brasileiros – apontam para esse regime discursivo. O segundo elemento refere-se a um consenso entre os agentes da política educacional – sejam eles organizações nacionais ou internacionais ou outros participantes no processo – em novas formas de governo público, mais bem caracterizados por uma atenção focal na eficácia, na eficiência e, conseqüentemente, no resultado econômico, independentemente de suas conseqüências para arranjos pedagógicos, uma orientação que já se pode identificar entre os organismos internacionais envolvidos na política educacional internacional. (AMARAL, 2010, p.51)

O Banco Mundial (BM) foi criado em 1944, por meio da aliança política entre os países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e teve como objetivo inicial recuperar o setor econômico abalado pós-guerra.

Soares (2009), ao apresentar os mecanismos decisórios do banco, afirma que “os estatutos do Banco Mundial estabeleceram que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital”. e assim, os Estados Unidos da América assumiram, desde o início da criação do grupo, o primeiro lugar

nas votações e ‘hegemonia absoluta’, pois, tradicionalmente, o cargo de presidência do Banco sempre é ocupado por um estadunidense. (SOARES, 2009, p. 16)

As políticas do BM foram abalizadas pela influência do neoliberalismo, que constituiu em um alicerce ideológico para a atuação dessa agência. No caso do Brasil, que teve seu primeiro empréstimo aprovado em 1949, houve uma reorganização de prioridades. A educação passou a ser pauta na agenda do banco, porém atrelada à reforma empresarial, uma vez que o campo empresarial ficou caracterizado como um setor que gera rendimentos, à luz do liberalismo econômico, sob a ação dos formuladores de políticas da “nova direita” (CASIMIRO, 2018; FREITAS, 2018).

Ao analisar documentos do BM, Moreira *et al* (2020) identificaram

uma consonância de ações governamentais com recomendações que retomam, de forma intensa, as políticas de ajustes estruturais neoliberais, com vistas a instituir o lucro e a minimizar os investimentos na área social, por meio de menor intervenção do Estado nos serviços públicos.

Nessa perspectiva, os autores evidenciam que a influência das recomendações do BM reflete na reorganização das prioridades da educação brasileira, de maneira que passam a existir atores que defendem as recomendações da instituição. As categorias políticas propaladas pelo BM passam a compor uma teia de ideias a serem disputadas no terreno de constatação e enfrentamentos no campo da formulação da agenda política para a educação. (MOREIRA *et al*, 2020, p.13)

Coadunando com o neoliberalismo observamos também uma crescente investida de movimentos neoconservadores, Lima e Hypólito (2019) ao pesquisarem sobre o neoconservadorismo, recorrem a autores como Moll (2010), Apple (2000) Clarke e Newman (1997) Afonso (1998) para nos dar conta de que o movimento surgiu no período após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em torno das décadas de 1960 e 1970 e são um dos grupos que compõem a ‘Nova Direita’, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia. Segundo Lima e Hypólito (2019) a Nova Direita constitui “uma aliança, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais, central para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado”.

Assim, Lima e Hypólito (2019) demonstram que o neoconservadorismo, rapidamente se associou a interesses de outros grupos, e antes dos anos de 1990 já estava configurada a constituição do que Apple (2003) denominou de Modernização

Conservadora, que “articula tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado”.

No Brasil, esse avanço pode ser observado em articulações no campo político por meio das alianças conservadoras no parlamento – e no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados, assim como na abrangência da atuação do movimento Escola Sem Partido (ESP) em várias esferas de interferência.

Além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do PNE e da BNCC. Essa articulação das bancadas neoconservadoras de diferentes partidos no parlamento brasileiro, denominadas pela mídia como bancada do boi, da bíblia e da bala, mostra que grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio e fascistas ampliaram sua representação política e vão tentar interferir nos principais temas sociais, culturais e educacionais.

4 O Ensino de Geografia sob uma perspectiva crítica: intencionalidade e conceitos fundamentais

Paro (2007) entende a educação como uma atualização histórica do homem, como uma condição – imprescindível, embora não suficiente – para que ele construa sua própria humanidade histórico social pela apropriação da cultura, sendo esta, de modo abrangente conceituada como referência a toda a produção histórica do homem: valores, conhecimento, objetos, crenças, tecnologias, costumes, arte, ciência, filosofia, ou seja, tudo o que contrapõe ao que é naturalmente dado e que é passível de se assimilar por meio da educação. (PARO, 2007: p.16)

Nesse sentido, o autor coloca que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. Sendo que a dimensão individual diz respeito ao “provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando para dar-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance do cidadão” e por outro lado a dimensão social diz respeito à formação do cidadão tendo em vista a sua contribuição para a sociedade, de modo que a sua atuação se volte para a realização da liberdade como uma construção social. (PARO, 2007: p. 16)

Tomando isso como um propósito da educação, caminharemos para o entendimento da contribuição que a Geografia pode oferecer nesse processo enquanto componente curricular, percorrendo o caminho de construção da corrente crítica da Geografia e apresentando os conceitos fundamentais que balizam as suas propostas para o ensino.

As transformações no mundo e na organização da sociedade se intensificaram nas últimas décadas, e em busca de compreender essas mudanças, os processos pelos quais elas ocorrem e sobretudo seus desdobramentos, diversas áreas científicas têm se debruçado sobre reflexões e análises marcados por um intenso debate científico e filosófico, e nesse sentido, Cavalcanti (2010) nos lembra que a Geografia está diretamente implicada nessas transformações.

A autora ressalta que a relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa: ambas formam uma unidade, mas não são idênticas, isso implica dizer que a Geografia Acadêmica é diferente da Geografia Escolar e ambas formam uma unidade.

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de

ensino de geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. (CAVALCANTI, 2010, p.9)

Cavalcanti (2010) aponta que em razão desta distinção, a seleção e organização de conteúdos implicam ingredientes não apenas lógico-formais como também, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos e destacamos sobretudo políticos.

Cavalcanti (2010) ressalta que o caminho percorrido pela Geografia Escolar reflete os movimentos da Geografia Acadêmica, sem, contudo, se confundir com ela, e segundo a autora, foi a partir de 1980, por meio de novas fundamentações filosóficas – entre as quais o materialismo histórico-dialético –, que se buscou superar a Geografia Tradicional, ou seja, denunciar a falsa neutralidade e o caráter utilitário e ideológico vinculado ao Estado, o que levou a redimensionamentos e reflexões acerca desse componente curricular.

Nesse contexto, a partir da década de 1980, a pesquisa voltada especificamente para o Ensino de Geografia no Brasil começou a se consolidar por meio da perspectiva da Geografia Crítica, conforme atesta Cavalcanti (2008):

Neste momento de renovação do ensino de Geografia – na década de 1980, como já disse, predominavam ideias e caminhos alternativos que se orientavam pelo marxismo, ou pelo materialismo dialético -, questionava-se a estrutura dicotômica e fragmentada (compostas por partes estanques do discurso da Geografia (de um lado, apresentava-se os fenômenos naturais; de outro, os humanos), e algumas propostas buscavam inserir nesse discurso elementos da análise espacial. Mais do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que estivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientado pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais (CAVALCANTI, 2008, p. 23).

A autora ainda nos aponta que o discurso da geografia crítica, que postulava uma ciência geográfica de cunho marxista, passou a receber diversos questionamentos a partir da década de 1990 com relação à aparente solidez do marxismo, abrindo a possibilidade para outros enfoques de explicação e interpretação da realidade.

A despeito do peso do marxismo como orientação dessa corrente, embora a geografia crítica tenha princípios e objetivos bastante claros e comuns, convive

constantemente com propostas díspares. Assim não se trata de um conjunto monolítico, mas, ao contrário, é um agrupamento de perspectivas diferenciadas (Moraes, 1999).

A postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta é o que unifica a geografia crítica, entretanto este objetivo unitário fundamenta-se por meio de procedimentos metodológicos diversificados, considerando, além dos marxistas (em suas várias nuances), os estruturalistas, existencialistas, analíticos, ecléticos, entre outros.

Na atualidade, diversos autores reforçam a perspectiva adotada pela corrente crítica, buscando a interação entre os meios acadêmicos de distintos campos do conhecimento, como também das instituições governamentais e da sociedade civil, não só na busca de um conhecimento acumulado nas várias esferas de atuação, como na realização de estratégias que enfrentem a crescente desigualdade social e espacial contemporânea.

Nesse sentido, é esperado um posicionamento mais ativo do geógrafo frente aos problemas do mundo, dando centralidade à preocupação da corrente crítica, contribuindo na renovação do que seria uma verdadeira totalidade geográfica: nem dicotômica nem dualista, mas unificada para a construção da emancipação humana.

O debate sobre a geografia crítica permanece, pois, recorrente, dado que enriquece a história de sua trajetória e estabelece novas formas de estudo, mantendo-a apta para entender e explicar o espaço geográfico.

Diante disso, há um consenso entre estudiosos de que o ensino de Geografia deve prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos estudantes de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço.

Deste modo, fica claro que há um caráter de espacialidade em toda prática social assim como há um caráter social da espacialidade, e nesse sentido o pensar geográfico contribui para a contextualização do estudante como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde à escala local à regional, nacional, mundial. Para tanto a Geografia fornece a instrumentalização conceitual para tornar possível essa compreensão articulada, sendo esta, a intencionalidade elementar do ensino de Geografia.

Um aspecto fundamental que diferencia a Geografia dos outros campos do saber e de outros componentes curriculares, é o raciocínio geográfico, a partir dele estabelecemos conexões e diálogos com outros campos do saber.

Desenvolver o raciocínio geográfico implica em desenvolver uma leitura espacializada do mundo e dos fenômenos que o constitui em diferentes escalas. De tal modo, sob uma perspectiva crítica

No mundo contemporâneo as práticas sociais realizam-se concomitantemente, num mesmo espaço e em espaços diferentes ou num mesmo espaço onde há tempos diversos, o que impõe aos teóricos da Geografia a ampliação de suas análises, transitando entre a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a ação, e geograficamente falando entre o local e o global, entre a realidade natural e a social. (CAVALCANTI, 2010)

Oliveira (2017) denomina a “Era da Indeterminação” o período caracterizado pelas novas intolerâncias, tensões longamente acumuladas, racismos adormecidos, fundamentalismos, autoritarismos, novos fascismos, violações de direitos, sobretudo, no pós-11 de setembro de 2001.

De acordo com o autor, as práticas espaciais devem levar em consideração a crescente financeirização do capital e sua acumulação e de como afetam as relações sociais de produção. A pulverização da centralidade do trabalho e o aprofundamento das diferenças espaciais, por exemplo, suscitam assim um impacto gigantesco na política, antes determinada pelas tolerâncias e pelo reconhecimento dos Direitos Humanos. Essas tensões são produtos e agentes da desigualdade social e espacial, e portanto, entram no escopo do enfrentamento que se coloca para a Geografia crítica.

Pensando na criticidade no ensino de Geografia, Vesentini (1992) já afirmava que “a geografia crítica escolar, sempre plural, consiste primordialmente numa tomada de posição crítica do professor frente aos problemas de sua época e à necessidade de recriar a cidadania, por meio de uma prática educativa na qual apenas não se reproduz, mas de fato se produz saber”, e mais adiante, nos diz que a criticidade na perspectiva do ensino de geografia “é deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as suas obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças.”

Corroborando com a ideia de Vesentini (1992), Macêdo (2016) afirma que

O ensino de Geografia, nas escolas do ensino básico, tem o papel primordial de educar para a cidadania, ou seja, formar cidadãos que compreendam a sua realidade, o mundo em sua complexidade – as contradições socioespaciais no decorrer da história, e desse modo, sejam capazes de participar de forma ativa na transformação dos seus espaços de vivência, respeitando as suas diversas dimensões, de forma ética e responsável.

Neste ponto, observamos que a cidadania é um conceito habitualmente mencionado tanto nos documentos curriculares oficiais quanto no debate sobre Ensino de Geografia. Existem várias abordagens e concepções a respeito da cidadania e através das mesmas percebemos que a cidadania é compreendida de várias formas e muitas vezes são impostas por uma visão elitista, e tanto quanto o currículo, é um conceito em disputa.

Para demonstrar como esse conceito se insere na Educação, buscamos na própria CF de 1988, promulgada na abertura da redemocratização brasileira, que coloca em destaque a educação e com ela a cidadania, em seu Artigo 205:

a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A relação entre educação e cidadania também está presente na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990)

Ainda no âmbito da legislação federal, a LBDEN, de 1996, traz

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

No que diz respeito ao Ensino da Geografia e a formação cidadã do aluno há um trecho da obra de Santos (1987), que destaca essa questão:

A educação deveria prover todas as pessoas com os meios adequados para que sejam capazes de absorver e criticar a informação, recusando os seus vieses, reclamando contra a sua fragmentação, exigindo que o noticiário de cada dia não interrompa a sequência dos eventos, de modo que o filme do mundo esteja ao alcance de todos os homens. O morador-cidadão, e não o proprietário consumidor veria a cidade como um todo, pedindo que a façam evoluir segundo um plano global e uma lista correspondente de prioridades, em vez de se tornar o egoísta local, defensor de interesses de bairro ou de rua, mais condizentes com o direito fetichista da propriedade que com a dignidade de viver. O leitor teria sua individualidade liberada, para reclamar que, primeiro, o reconheçam como cidadão. (SANTOS, 1987, p. 128-129).

Botelho e Schwarcz (2012) colocam que apesar de o conceito ser central na agenda intelectual e política das sociedades contemporâneas - e por isso apontamos aqui que aparece no universo escolar desde planos de aula até na BNCC - e de cruzar a cada dia novas fronteiras, ganhando mais espaço nas democracias representativas, não existe uma definição consensual ou mesmo análises definitivas da sua história.

Os autores enfatizam que ainda que tenhamos uma considerável tradição de pensamento a respeito da história da cidadania, os conceitos não são estáveis, e “convivem e disputam significados e sentidos, não só práticos como simbólicos, até porque respondem a uma variedade de tipologias resultantes das mais diversas experiências históricas.” E que esses seus múltiplos significados “gravitam em torno do universo de valores e práticas dos direitos e do reconhecimento de direitos que por sua vez, fornecem o conteúdo e os limites da cidadania.” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 11)

Ainda assim os autores nos apresentam aproximações possíveis, qualificando cidadania como uma ‘identidade social politizada’, o que significa dizer que “a cidadania envolve modos de identificação intersubjetiva entre as pessoas e sentimentos de pertencimento criados coletivamente em inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas.” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p.11)

De tal maneira, consideramos que essa definição dialoga com os pressupostos do discurso crítico, ainda que o conceito amplamente utilizado nos documentos analisados não necessariamente se assente nessa acepção.

Como mencionamos anteriormente, enquanto ciência, a Geografia dispõe de aporte teórico e conceitual que possibilita a análise de fenômenos espaciais em distintas perspectivas. A partir do conceito de espaço geográfico, desdobram-se outras categorias de análise, consideradas por alguns autores como mais operacionais, como: paisagem, território, lugar, rede, entre outros, onde cada conceito expressa uma possibilidade de leitura do espaço geográfico delineando um caminho metodológico. (SUERTEGARAY, 2001).

Deste modo, percebemos que o espaço geográfico, é o conceito balizador da Geografia, produto da ação do homem sobre a natureza, conforme a sua evolução histórica, social e cultural.

Para Corrêa (1982) é o mais abrangente, apresentando-se como “um todo” do qual derivam os demais conceitos e com o qual se relacionam.

Milton Santos (2009) parte da compreensão de espaço como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, e a partir dela podemos reconhecer suas características analíticas internas:

Entre elas a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. (SANTOS, 2009, p. 22)

Thiesen (2011) aponta que a partir da compreensão de espaço e lugar, outros conceitos aparecem como essenciais no ensino de Geografia. De acordo com o autor, o entendimento desses dois conceitos, que considera indissociáveis,

[...] vai ocorrendo e se ampliando de modo mais significativo quando os sujeitos, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se apropriam de conceitos geográficos referenciais como o de espaço e lugar, e de outros não menos importantes como o de território, de paisagem, de região, de relações sociais, de relações de produção, de sociedade, de ambiente, de trabalho, de poder, de cultura, etc. (THIESEN, 2011, p.89)

Thiesen (2011) ainda nos lembra que todos esses conceitos essenciais gravitam em torno da ideia de espaço/lugar pelo fato de se configurarem como produtos da ação humana que nele se produzem e se materializam.

Em síntese, o raciocínio geográfico pode ser desenvolvido por meio do ensino de Geografia, mobilizando as categorias de análise do espaço para mediar o processo de aprendizagem dos estudantes que tem como objetivo central a formação do estudante para a cidadania, partindo de sua compreensão da realidade em que vive

e das relações que o mundo atual impõe sobre o seu lugar, assimilando que a cidadania também traduz o sentido de pertencimento a uma realidade, em que as relações entre sociedade e a natureza formam um todo integrado (em constante transformação) do qual se faz parte e que a transformação dessa realidade requer posicionamento e atuação.

A partir da discussão apresentada, bem como dos conceitos e categorias elencados, passamos ao exame dos documentos curriculares de duas gestões municipais distintas com o intuito de verificar se dialogam ou não com o currículo prescrito por elas.

5 Gestão Haddad (2013-2016) e a contradição de um currículo emancipador no cerne de uma política neoliberal de educação

Sousa e Sordi (2017) resgatam que no ano de 2013, após uma disputa política e eleitoral acirrada, o ex-ministro da educação Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), assumiu o cargo de prefeito da cidade de São Paulo.

No campo de experiências profissionais, Fernando Haddad atuou como Professor de Ciência Política da USP, onde se graduou Bacharel em Direito, Mestre em Economia e Doutor em Filosofia, tendo integrado ainda, o Ministério do Planejamento do Governo Lula durante a gestão de Guido Mantega (2003–2004) e sido nomeado Ministro da Educação no período de 2005-2012. Durante seu mandato como ministro, houve a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), assim como a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a reformulação e ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), campo da avaliação educacional promoveu ações, como a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na prefeitura, para a pasta da educação nomeou como secretário o sociólogo Antônio César Russi Callegari, que trazia sua experiência como Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e como Secretário Municipal de Educação do Município de Taboão da Serra, na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP). Atuou como membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde foi Presidente da Comissão de Elaboração da BNCC, Relator da Comissão de Formação de Professores e do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Atualmente, é Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA)

Silva (2018) nos mostra que já nos primeiros meses da gestão, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) publicou um documento intitulado “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas” que subsidiou reflexões e debates internos na SME/SP e que culminaram na nova proposta de reorganização curricular e administrativa para a rede, o “Programa Mais Educação São Paulo”.

Sousa e Sordi (2017) analisaram o contexto de produção do Programa Mais Educação São Paulo, levando em conta que

os textos são produto de compromissos em várias etapas (e no momento de influência inicial nas micropolíticas da formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micropolíticas dos grupos de interesse). Eles são tipicamente produtos de múltiplas (mas circunscrito) influências e agendas. Existem ações não planejadas, negociadas e oportunizadas dentro do Estado e no processo de elaboração das políticas (BALL, 2002, p. 21).

Deste modo, os autores salientam que diante que as reformas administrativas que vinham ocorrendo, no governo federal brasileiro, desde o início dos anos 1990, influenciaram na elaboração deste programa:

[...] é importante ressaltar que nesse primeiro documento dessa gestão são apresentados alguns indícios possíveis que seriam adotados por esse governo nos próximos quatro anos, são eles: alinhamento das políticas educacionais do governo federal (PNAIC e Programa Mais Educação); qualidade social da educação (mas sem uma definição clara do termo); ênfase da avaliação para aprendizagem (foco no acompanhamento e monitoramento do trabalho realizado na sala de aula) e revisão curricular na perspectiva da interdisciplinaridade. Continuando o processo de reestruturação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em agosto do mesmo ano, a SMESP, a partir das reflexões dos seus técnicos em relação ao documento anterior, lançou novo documento para consulta pública dos profissionais de educação da rede, via internet. (SOUSA; SORDI, 2017, p. 421)

De acordo com a SME/SP, a fundamentação do programa se amparou em normas e legislações educacionais nacionais, à saber:

- O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010.
- A proposta de Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 (que na ocasião estava ainda em trâmite no Congresso Nacional, sendo aprovada somente em 2014).
- As Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação – por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

- O documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.
- A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2008 pelos direitos das pessoas com deficiência.
- O disposto na Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que incluem no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

São também da proposta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Programa de Metas para a Cidade de São Paulo (2013 – 2016) e o Plano de Governo Um Tempo Novo para São Paulo. (SÃO PAULO, 2014a)

Uma vez divulgado o programa, para realizar a consulta pública foi aberto, pelo período de um mês, um canal pela internet em um site específico do Programa¹, numa plataforma de consulta que trazia a proposta do programa e abria espaço para comentários e sugestões da população.

Após esse período foram realizadas as análises e publicados documentos como minutas e quadros de síntese com as sugestões enviadas, bem como as alterações que levaram em consideração as sugestões do público em geral.

Silva (2018) nos dá conta de que a recepção dessa reorganização curricular não foi algo tranquilo entre os educadores da Rede. O autor observou que parte considerável das discussões se referiam ao teor do documento como algo pouco debatido junto aos docentes que atuam no chão da escola. Por ser pouco democrático em sua concepção, o projeto desconsiderou as experiências e práticas desenvolvidas nas escolas, e, portanto, encontrou resistência:

[...] Na apresentação da proposta de reorganização, ao longo das discussões entre as equipes das DRE(s) e as Unidades, muitos foram os questionamentos dos educadores, principalmente citando a gestão em que o mesmo Partido dos Trabalhadores governou a cidade no período de 1989 a 1992 e no comando da pasta, como secretário da Educação havia Paulo Reglus Neves Freire e Ana Maria Saul como Diretora da Divisão de Orientação Técnica - DOT. Tais referências diziam respeito, principalmente, ao que ficou conhecido como Movimento de Reorientação Curricular, que trouxe à época uma profunda transformação na RME/SP e ainda nos dias atuais é vista

¹ A consulta foi realizada na plataforma disponibilizada na página da internet: <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/> que também traz informações sobre a implantação do Projeto Mais Educação São Paulo.

como um marco fundamental no que diz respeito à educação popular democrática. (SILVA, 2018, p. 20-21)

O Programa Mais Educação São Paulo apresenta oito finalidades que são consideradas principais, a saber:

- I. A ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4(quatro) e 5 (cinco) anos de idade;
- II. A integração curricular na educação infantil;
- III. A promoção da melhoria da qualidade social na educação básica e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;
- IV. A resignificação da avaliação, com ênfase no seu caráter formativo para alunos e professores;
- V. A alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;
- VI. A integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- VII. O incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais;
- VIII. O fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias. (SÃO PAULO, 2013)

O decreto também preconiza a melhoria da qualidade social da educação e define cinco eixos pelos quais essa investida seria efetivada: infraestrutura; currículo; avaliação; formação do educador; e gestão.

Sousa (2020) nos dá conta de que o próprio nome do programa já demonstrava um alinhamento com as políticas educacionais do governo federal, também administrado pelo PT (governo Dilma Rousseff – 2011-2016), e que havia criado, em 2010, o Programa Mais Educação a fim de ampliar a permanência dos estudantes na escola.

O autor também ressalta que enquanto Ministro, Fernando Haddad, promoveu ações no campo da avaliação educacional, como a criação do Ideb, que comungam com as teses neoliberais e o discurso da performatividade. (SOUSA, 2010, p. 1416)

No eixo infraestrutura, as ações previstas visavam promover a ampliação do atendimento na educação infantil – uma vez que o déficit de vagas nesta etapa é muito grande na cidade –, a eliminação do turno intermediário do ensino fundamental, a ampliação da jornada dos alunos e da sua exposição ao conhecimento, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas, assegurando condições de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e da acessibilidade e inclusão.

A problemática da ampliação de vagas na educação infantil fez com que o número de Centros de Educação Infantil conveniados aumentasse consideravelmente

chegando ao patamar maior que 80% das escolas que atendem esta etapa da educação infantil na cidade.

As escolas conveniadas não são administradas diretamente pela Prefeitura do Município, avaliações de órgãos de controle já mostraram atendimento precário e o modelo tem sido palco de uma diversas irregularidades e desvios, entretanto como alguns vereadores são donos de redes dessas escolas, esse modelo se mantém inalterado e continua avançando, retendo uma considerável soma de verba pública.

O Programa Mais Educação São Paulo para ensino fundamental trouxe à tona a discussão da retenção, pois ampliou as possibilidades de retenção revigorando “a ideia de repetência como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretende de qualidade, admitindo-se a seletividade e a exclusão” (SOUSA, 2014, p. 412).

Essa ampliação da retenção é uma contradição no discurso desse governo que defendia a qualidade social, todavia adotou políticas que poderiam reverter em uma maior exclusão dos estudantes (SOUSA; SORDI, 2017).

As alterações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, levou a reorganização dos ciclos de aprendizagem em nove anos:

- I – ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º ano;
- II – ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º ano;
- III – ciclo autorial: do 7º ao 9º ano.

Essa nova organização da estrutura de ensino pela Secretaria Municipal de Educação reforça a confusão teórica sobre a organização da escola em ciclos e seriada. E mais do que isso difunde uma concepção de educação em que “a ideia de repetência como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretende de qualidade, admitindo-se a seletividade e a exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social” (SOUSA, 2014, p. 412).

Além disso, é importante ressaltar que essa nova organização dos “ciclos” veio de encontro à visão de muitos grupos sociais, inclusive de alguns educadores, que acreditavam que a reprovação dos alunos era um dos mecanismos para a melhoria da qualidade da educação.

Pelos exemplos citados anteriormente percebe-se que o governo Haddad vinha construindo uma política educacional no ensino fundamental de alinhamento ao discurso neoliberal, de que a qualidade da educação é estabelecida pelo resultado

dos estudantes nas avaliações internas ou externas. O ápice desse alinhamento foi o retorno da avaliação externa em larga escala

No tocante às políticas de avaliação para o ensino fundamental, o governo Fernando Haddad tentou difundir uma concepção de qualidade social da educação, mas, na prática, isso não se concretizou. Manteve-se o discurso da performance dos estudantes nas avaliações externas em larga escala como definidora da qualidade da educação. Além disso, foi instalado um sistema de regulação, monitoramento, divulgação e coleta de dados que poderia (e pode) resultar no controle das ações do professor em sala de aula. Essas políticas, em nosso entendimento, contrariam a ideia de autonomia e gestão democrática das escolas, elementos essenciais para garantir a qualidade social da educação, e reforçam, sem nenhum contraponto ou resistência, o discurso de viés neoliberal.

Essa lógica neoliberal da performatividade² avançou nos anos 2000, e Fernando Haddad, não apenas manteve as práticas desse discurso, como também implementou novos mecanismos de monitoramento das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula. Esses instrumentos, por si sós, não significam garantia de uma educação pública de qualidade.

Um contraponto a esse discurso aparece contraditoriamente nos documentos curriculares publicados em sua gestão, que foram produzidos por meio de diálogos e reflexões entre educadores da rede e consultores da Secretaria Municipal de Educação e Universidades.

No que se refere à questão curricular, por parte da Secretaria Municipal de Educação, foi publicado no ano de 2015 um documento de referência intitulado “Currículo Integrador da Infância Paulistana” como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.

² Com base na obra de Jean Lyotard sobre a condição pós-moderna, Stephen John Ball desenvolveu esse conceito que define “uma tecnologia política sumária para promover os princípios da forma do mercado e da ótica gerencialista, pois permite modificar os valores, relações e subjetividades nas arenas da prática escolar”. Cf.: BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010 p.41.

Para a concepção deste documento também foram realizadas discussões, primeiramente no âmbito da SME e das Diretorias Regionais de Educação (DRE), e posteriormente as discussões e reflexões se estenderam para as escolas por meio de participação de docentes em seminários. O objetivo foi de proporcionar momentos de reflexões, discussões e debates sobre as cisões históricas entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e destes com o Ensino Fundamental, rupturas estas que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tais como a cisão entre o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ritmo das crianças e o tempo institucional. (SÃO PAULO, 2015a)

Também em torno de discussões e reflexões entre os anos de 2014 e 2016 foram produzidos os direitos de aprendizagem do ensino fundamental, por meio de cursos, seminários subsidiados em torno de concepções de infância, sujeitos de aprendizagem, interdisciplinaridade expressos na publicação “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”, que também foi um documento de construção coletiva, com representantes de todas as escolas dos diferentes componentes curriculares, com formação continuada em serviço em cursos ministrados por equipes de professores parceiros que também passam por processos de formação para mediar o encontro com colegas.

A construção dos direitos de aprendizagem no Ciclo Interdisciplinar estabelece um diálogo com o percurso histórico de formação social para o reconhecimento do Estado Social e Democrático de Direito como fundamental para pensar a educação.

Considera, portanto, como principal divisor de águas, que marca nacionalmente o Estado Social e Democrático de Direito, a CF de 1988 – a expressão legal da superação de governos marcados pela ausência de liberdades e direitos.

Na CF de 1988, a educação é tratada como “direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada pela sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na sustentação do documento está a concepção de que a garantia de direitos está relacionada à busca da qualidade social da educação, considerando que os

direitos de aprendizagem são conciliados aos direitos sociais no entendimento do papel da educação no mundo contemporâneo. (SÃO PAULO, 2015b)

No ano de 2014 foi publicado, disponibilizado na internet e impresso para todos os trabalhadores da rede municipal de ensino, o documento “Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação” que tem o objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas.

Este documento traz uma concepção de qualidade social da educação, tomada em Alípio Casali³, que nos dá conta de que a “qualidade social da educação dá qualidade à vida e vice-versa”. (SÃO PAULO, 2014a, p.15)

Nesse sentido, a qualidade social da educação é orientada por valores intangíveis, que regem a forma de relação entre as pessoas e das pessoas com o ambiente. Essa intangibilidade e a multiplicidade de fatores são concretas e afirmam que, em Educação, são as probabilidades que orientam o trabalho, não as certezas ou determinações. (SÃO PAULO, 2014a, p.15-16)

Ainda de acordo com o documento, a qualidade da educação “é uma construção histórica, cabendo a realização de uma distinção entre qualidades que são ancestrais; qualidades que são novas; e qualidades que são descartadas como pertinentes a uma época já passada”. (SÃO PAULO, 2014a, p.16)

Esse desenvolvimento histórico produziu, ao longo dos séculos, a consciência de novos problemas e formulação de novas soluções, se faz pela identificação de novos valores, direitos e obrigações emergentes (novas qualidades da vida social) que podem ser arrolados aproximadamente em termos de:

- Diversidade biológica e sociocultural;
- Dignidade e respeito à vida em todas as suas formas e manifestações;
- Liberdade, responsabilidade, consequência;
- Justiça e equidade: direito pleno da vida para todos;
- Igualdade, diferença, diversidade;

³ CASALI, Alípio Marcio Dias. Palestra “Currículo e Qualidade Social da Educação”, realizada na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, em 12 de dezembro de 2013, na ocasião de construção dos documentos orientadores do Programa Mais Educação São Paulo, tendo suas ideias centrais publicadas no documento “Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação” da SME, 2014.

- Solidariedade intra e intergêneros, idades, etnias, povos, grupos de identidade etc.;
 - Intersubjetividade, interculturalidade, internacionalidade;
 - Direito e função social da propriedade;
 - Democracia real, representativa e participativa: cidadania plena para todos;
 - Sustentabilidade: direito das gerações presentes e futuras à vida plena.
- (SÃO PAULO, 2014a, p. 17)

Esse é o tom que o documento dá para os subsídios de ações para a implementação do referido Programa na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Podemos dizer que esse documento traz muitos elementos em consonância com o que Paro (2007) indica como pontos de reflexão para aqueles cujo objeto são as políticas públicas voltadas para a escola fundamental:

[...] a necessidade de um rigoroso dimensionamento do conceito de qualidade do ensino fundamental; a relevância social da educação para a democracia como função da escola pública; a importância de levar em conta a concretude da escola e a ação de seus atores na formulação de políticas educacionais; e o papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola. (PARO, 2007, p. 19-20)

O movimento sindical dos profissionais da educação municipal organizou paralisações e greves nos quatro anos desta gestão, sempre com reivindicações acerca de questões salariais e condições de trabalho nas escolas, com negociações duras e arrastadas que culminavam em aumento inexpressivo na folha de pagamento e reposição de dias em greve. No ano de 2015, o Secretário de Educação foi substituído por Gabriel Chalita, que traz no seu currículo a experiência à frente da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) no período de 2002 a 2006 durante a gestão do Governador Geraldo Alckmin do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que há vinte e seis anos aprofunda o desmonte da Educação Pública do Estado.

Para demonstrar a contradição entre as políticas notadamente alinhadas ao neoliberalismo, passamos ao exame do currículo de Geografia proposto no documento intitulado 'Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Geografia'.

O documento é dividido em oito seções, à saber: Ensinar geografia; Categorias de análise e ensino de geografia; Questão étnico-racial e geografia: memórias e

visibilidades na formação socioespacial; Geografia e currículo: humanismo e criticidade; Geografia e os ciclos de aprendizagem; Sujeitos da infância, da adolescência e o conhecimento Geográfico: dialogicidades; O sujeito e o local; Estratégias e ações: a práxis geográfica e educadora.

Na primeira parte, a publicação traz um resgate histórico da ciência geográfica e do ensino de Geografia, se alinhando à perspectiva crítica como podemos observar nesse excerto:

É direito dos(as) estudantes conhecer e expressar a cultura em que estão inseridas(os) assim como suas histórias e suas espacialidades e, conseqüentemente, visualizar a lógica desigual de ocupação dos espaços (sociais, econômicos, políticos) e da segregação espacializada. Poderão assim, a partir desse direito, entenderem as origens que sustentam essa situação perversa em nosso país e compreenderem concomitantemente o papel da resistência popular. (SÃO PAULO, 2016, p.13)

O documento também ressalta a importância de levar aos educandos o debate sobre questões de gênero, racismo, xenofobia, LGBTQfobia, apontando para a necessidade de descolonização do currículo e indicando que

As formas de abordagem da dinâmica e das contradições do espaço para a compreensão do mundo, de sua espacialidade própria, mas não exclusiva da Geografia, precisam ser repensadas no coletivo de cada territorialidade a partir das Unidades Educacionais, para que faça sentido para a/o estudante e se converta em autonomia e emancipação. (SÃO PAULO, 2016, p. 18)

No segundo capítulo são apresentadas as categorias de análise da Geografia, e seu referencial já vem marcado no primeiro parágrafo:

A linha teórico-metodológica deste documento na perspectiva de uma Geografia de possibilidade humanística e crítica, que realize a reflexão do sujeito no mundo, tendo a obra do geógrafo Milton Santos como uma das bases fundamentais. (SÃO PAULO, 2016, p. 19)

Após sintetizar a linha de pensamento de Milton Santos o documento apresenta algumas categorias partindo da

[...] dialogicidade entre Filosofia e Ciência, entre teoria e epistemologia, entre paradigmas e métodos e entre categorias e conceitos, destacam-se seis categorias que podem conter algumas chaves explicativas para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral: **Sociedade, Natureza, Trabalho, Cultura, Tempo e Espaço**. [grifo do autor] (SÃO PAULO, 2016, p. 20)

E também apresenta outras cinco categorias, que são amplamente discutidas na Geografia:

Neste documento, são apontadas cinco categorias de análise que são basilares para a Ciência Geográfica uma vez que é um dos componentes curriculares que promovem a escolarização de crianças

e adolescentes no município de São Paulo: **Espaço, Território, Paisagem, Região e Lugar**. [grifo do autor] (SÃO PAULO, 2016, p. 21)

E justifica a escolha das categorias de análise para o currículo da seguinte maneira:

Assim a escolha de se trabalhar um documento curricular com categorias científicas e, nesse caso, categorias geográficas para além do fortalecimento da identidade de educadores(as) geógrafos(as), dialogando com a perspectiva epistemológica da ciência, é também optar por proporcionar uma ou mais concepções do viver em sociedade. As categorias servirão como ponto de partida e de chegada, eixos estruturantes, para a análise de fenômenos, a partir dos conhecimentos geográficos. (SÃO PAULO, 2016, p. 21)

Além de contradizer algumas características implementadas no Programa Mais Educação São Paulo que se alinham com políticas neoliberais para a educação, pela análise do currículo proposto percebemos um claro rompimento com a BNCC que estava em construção.

Ao negar a prescrição curricular com sequências didáticas prontas, estimula a criatividade e o exercício da autonomia do professor e do educando, ao propor práticas reflexivas e a superação da ciência por meio da investigação e interdisciplinaridade.

Com base na análise deste documento, o currículo para o Ensino de Geografia da RME/SP se mostra alinhado com os pressupostos da Geografia crítica e muito potente para quem pensa a educação como um meio de combater as desigualdades socioespaciais, entretanto sua efetivação esbarrou em diversos problemas.

O alinhamento das políticas de educação municipal com correntes econômicas neoliberais inviabiliza que um currículo dessa natureza seja colocado em prática na medida em que não oferece condições básicas para que esses direitos de aprendizagem se concretizem em nome de um modelo de eficiência econômica que reduz o quadro pessoal das escolas, implicando também em desvalorização da carreira do magistério, além de reduzir investimentos em infraestrutura das escolas.

Silva (2018) ao analisar a prática pedagógica docente na disciplina de Geografia a partir da implantação do Programa Mais Educação São Paulo, percebe que uma das dificuldades encontradas para a apropriação do novo currículo foi a ênfase dada pela comunidade escolar às questões de reprovação/aprovação:

[...] a visão da reforma curricular/administrativa, pode ser interpretada com relatos muito semelhantes no que se refere à percepção do que ficou palpável sobre a referida reforma para a maioria dos educadores, alunos, pais/comunidade. Ficou evidente que a questão da reprovação

teve a centralidade da discussão, tanto dos educadores como também alunos e pais, dentro da reforma instituída pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo após 2013. (SILVA, 2018, p.94)

Vale lembrar que os documentos que tratam especificamente do currículo foram publicizados já no final da gestão, que tentou a reeleição tendo como vice candidato o então Secretário Municipal de Educação, Gabriel Chalita, mas foi preterida por um outro projeto, na esteira do Golpe que se deu no ano de 2016, as forças neoliberais e neoconservadoras elegeram o candidato do PSDB para governar a cidade, se alinhando ao governo do Estado. Isso implica numa ruptura certa.

Também importante ressaltar que paralelamente ao âmbito nacional onde as discussões sobre a BNCC estavam ocorrendo, e inspirado no direcionamento que se tomava para esta que seria a segunda versão do documento, o governo estadual de São Paulo anunciou o seu projeto de reestruturação da rede escolar e do currículo, atingindo em cheio estudantes e profissionais da educação do Estado com o fechamento de turmas e escolas.

A resistência a esse movimento se deu a partir do movimento dos estudantes secundaristas de ocupação de escolas, que teve início em 2015 e foi retomado em 2016, sofrendo sempre de dura repressão por parte de agentes do Estado. Como resultado o governador anunciou a suspensão da reestruturação, e o secretário da Educação, Herman Voorwald, pediu sua exoneração do cargo.

6 O currículo na Gestão Dória/Covas (2017-2020): o alinhamento entre Município e Estado para o aprofundamento de políticas neoliberais e o flerte com o neoconservadorismo.

O ano de 2016 foi marcado por uma disputa acirrada à prefeitura da maior cidade do país, ficando para o segundo turno a escolha entre a manutenção da agenda petista na figura de Fernando Haddad e o alinhamento da agenda psdbista ao governo do Estado na figura de João Dória.

Em todo o país, o mantra pós-golpe era entoado associando corrupção ao Partido dos Trabalhadores, numa disputa de narrativa que visava eliminar do comando das cidades brasileiras qualquer candidato que se mostrasse mais progressista, num claro avanço dos discursos neoconservadores rumo à disputa à presidência em 2018.

Foi escolhido o projeto do PSDB e a título de diferenciação entre um e outro, Braga *et al* (2018) nos dão conta de que “o PSDB, apesar do nome, construiu uma identidade política mais próxima do modelo social-liberal, que valoriza o equilíbrio fiscal e a eficiência gerencial.” E por outro lado, os autores evidenciam que desde o início, o PT possui “uma identidade maior com a social-democracia clássica, voltada para o discurso da reforma social, com forte valorização da retórica participativa.” De tal modo, o eleitorado paulista e paulistano se identificou com os valores neoliberais adotados e defendidos por uma classe média conservadora.

João Agripino da Costa Doria Junior é um empresário, jornalista, publicitário e político brasileiro. Tornou-se conhecido por ser entrevistador em talk-shows, palestrante e organizador de eventos empresariais. Tem experiência na vida pública como secretário de Turismo de São Paulo e presidente da Paulistur e da Embratur, ambas empresas estatais da área do turismo e na ocasião foi acusado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) de vários desvios de verbas e intimado a devolver os valores aos cofres públicos.

Apesar de eleito, sua empreitada desde o início do mandato rumo à candidatura ao governo do estado em 2018 fez com que sua popularidade caísse na capital. Além disso sua agenda para a Educação começou com cortes de benefícios, como restrição ao Programa Leve-Leite, tentativa frustrada de inserção da farinata na merenda escolar, diminuição dos créditos, número de integrações e do tempo para utilização de passagens no bilhete único do estudante, redução do número de vagas de professores nas escolas.

Contrariando orientações de sua própria equipe de transição, assim que assumiu o mandato de prefeito ordenou o rebaixamento do órgão da prefeitura responsável por fiscalizar a corrupção, a Controladoria-Geral do Município (CGM), a um mero departamento.

No âmbito federal, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE em abril de 2017, que foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho em dezembro do mesmo ano. Entretanto, somente em dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio, elencando o documento com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica, com ecos do neoconservadorismo em suas páginas.

Sobre o alinhamento entre políticas públicas neoliberais e o discurso neoconservador, Miguel (2016) nos ajuda a entender, a partir de 2010, um avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras. O autor defende que, atualmente,

[...] é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial. (MIGUEL, 2016, p. 592).

No corolário desta aliança surgem movimentos, institutos e afins, dentre os quais podemos destacar o ESP por este ser um movimento que demonstra o crescimento das ideias neoconservadoras na educação.

O ESP⁴, como se define, é 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” e “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”. O objetivo do grupo é barrar “um exército organizado de militantes travestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”.

⁴ Informações sobre o *Escola sem Partido* foram retiradas do site do movimento (<<http://www.escolasempartido.org/>>). Acesso em 20 fev 2021.

Tal movimento foi fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib que em 2020 se retirou por divergências com demais lideranças.

De acordo com Miguel (2016, p. 595), o ESP “permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira”.

O combate ao que denomina doutrinação ideológica seria a principal bandeira do ESP que, segundo seus adeptos, é constantemente realizada pelos professores nas salas de aula brasileiras.

No entanto, o autor esclarece que antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. Entretanto o receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o movimento transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (MIGUEL, 2016, p. 595-596).

A questão da ‘ideologia de gênero’ foi bandeira de evangélicos e católicos, que trabalharam juntos e obtiveram o banimento da temática de gênero do PN) e de planos estaduais e municipais. “Durante a apreciação dos planos de educação, era comum ver câmaras ou assembleias tomadas por freiras, lado a lado com pastores de igrejas neopentecostais, pressionando deputados e vereadores” (MIGUEL, 2016, p. 599).

As ideias neoconservadoras também podem ser vistas em outros cenários. Este é o caso do combate à ideologia de gênero no que se refere à BNCC. Uma análise sobre temas incluídos e excluídos da BNCC corrobora o entendimento de que há um crescimento das ideias neoconservadoras em relação à educação brasileira.

De acordo com Macedo (2017), a partir da divulgação da segunda versão da Base, um novo conjunto de demandas, chamadas pela autora de demandas conservadoras, foi fortalecido. A autora ainda afirma que tais demandas estiveram presentes em todo o processo, “mas ganharam proeminência após o impeachment de Dilma Rousseff, quando o ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC” (MACEDO, 2017, p. 514).

Macedo (2017) identifica quatro pautas que o ESP tem demandado em relação à BNCC: 1. separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças; 2. contra o viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública; 3. contra a diversidade cultural nos currículos; e 4. contra a ideologia de gênero nos currículos.

Na mesma data da aprovação da BNCC, o município de São Paulo lançou o seu Currículo da Cidade, o novo documento orientador da rede para o Ensino Fundamental.

A SME/SP se posicionando contrariamente à gestão anterior iniciou sua revisão curricular à luz da BNCC, levando em conta a sua terceira versão. A atualização do currículo municipal foi feita durante o ano de 2017 e a implementação teve início logo no início de 2018, e tem como produto os seguintes documentos:

Currículo da Cidade: Com nove volumes – um por componente –, o currículo traz objetivos de aprendizagem apresentados ano a ano para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Há uma parte introdutória comum a todas as áreas, que inclui uma Matriz de Saberes (na linha das competências gerais da BNCC) e temas inspiradores trazidos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 por países membros das Nações Unidas. O currículo de cada componente é único, ou seja, não há cadernos separados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Orientações Didáticas: Material de apoio para os educadores, contendo propostas de como organizar o cotidiano das aulas, em situações diversificadas de ensino que possibilitem a aprendizagem dos objetivos definidos no currículo, além de exemplos de práticas avaliativas.

Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagens: Caderno com sequências de atividades e projetos para os estudantes, em Português, Matemática e Ciências – um para cada ano do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2019, p.58)

Numa primeira análise, os documentos se mostram alinhados com o currículo desenvolvido no Estado de São Paulo, caracterizado pelo caráter prescritivo com orientações sobre o que o docente deve fazer que envolvendo a elaboração terceirizada da proposta curricular e dos materiais didáticos e a efetivação de avaliações de sistema atrelados a metas e bônus financeiro, apresentando diversos problemas que vão desde o seu processo de elaboração, apartado da participação daqueles que possuem papel fundamental na implementação, passando por um processo quase coercitivo na sua implementação até a incoerência dos materiais constitutivos da sua política curricular. O aspecto a ser ressaltado nesse processo é

justamente a interdição do discurso dos docentes. E, nesse sentido, podemos retomar a ideia de Pacheco sobre o tipo de ideia que embasa essa escolha:

Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política (PACHECO, 2008, p. 25).

Chama a atenção também, o alinhamento com as diretrizes da ONU ao se elencar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentáveis, evidenciado o que discutimos no terceiro capítulo sobre os agentes da modernização conservadora no currículo, incluindo aí o processo de internacionalização, e sobre isso Thiesen (2019) aponta que

Neste âmbito, estão colocadas questões gerais que dizem respeito aos vínculos da educação com os interesses do grande mercado, além de outras mais pontuais, a exemplo de demandas que incluem reformas e reconfigurações curriculares nos sistemas de ensino, novas competências docentes, maiores exigências e controle na avaliação dos resultados educacionais, novas competências esperadas para estudantes, maior eficiência e eficácia nos sistemas, etc. São demandas que se originam nos espaços onde se identificam interesses comuns do Estado e do mercado, institucionalizando-se por meio dos chamados organismos transnacionais ou multilaterais. (THIESEN, 2019)

Diferente dos documentos apresentados na gestão anterior, os documentos curriculares da gestão Dória foram elaborados pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), da Fundação Getúlio Vargas, em cooperação com a SME e apoio da Fundação Lemann, deslocando aí o papel dos professores na produção do currículo prescrito da rede.

Em síntese o Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- Matriz de Saberes - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental;
- Temas Inspiradores - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade;
- Ciclos de Aprendizagem - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino;
- Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Eixos Estruturantes – Organizam os objetos de conhecimento;
- Objetos de Conhecimento - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares;

- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares. (SÃO PAULO, 2019, p.58)

A novidade interessante neste documento é considerar todos os ciclos, não só o Interdisciplinar e o Autoral para os componentes curriculares.

De acordo com o documento, os eixos estruturantes

[...] poderão servir de referência para nortear a organização curricular, possibilitando ao professor incorporar novos temas, considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como construir com eles os conceitos geográficos necessários para leitura do mundo. (SÃO PAULO, 2019, p.71)

Ainda podemos observar no documento que

Os fundamentos que orientam a seleção de objetos de conhecimento valorizam conceitos como estruturadores do pensamento geográfico que compõem a mola mestra da organização dos grandes eixos de estudo. Conceitos de território, paisagem, lugar, região, natureza, entre outros, são valorizados e desdobrados dos eixos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que permitem desenvolver a didatização das situações geográficas.

Em cada ano dos três ciclos de aprendizagem, há um quadro sistematizado com quatro colunas: Eixo, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os ODS foram pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas e foram inseridos neste Currículo como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nos quadros, há uma correspondência com os ODS relevantes para o objetivo, seja do ponto de vista temático quanto sob o olhar metodológico e de abordagens inovadoras de aprendizado. (SÃO PAULO, 2019, p.71)

Diferente do currículo proposto na gestão anterior, este faz tímidas menções a questões de gênero e racismo, e traz de volta a noção de ensino por competências, alinhado à BNCC e um projeto maior de internacionalização como observa Thiesen (2019):

Com o governo de Michel Temer, verifica-se abertura ainda maior com efeitos concretos na Educação Básica. São exemplos: a Medida Provisória no 746/2016, agora convertida na Lei no 13.415/2017, que instituiu o chamado *Novo ensino médio* – prescrição claramente inspirada em modelos de países europeus e norte-americanos; além da proposição da terceira versão do texto da Base Nacional Comum Curricular, que notadamente atende aos requerimentos estrangeiros de centralização curricular e assume o currículo por competências como eixo central. Ambas as iniciativas têm visível alinhamento às demandas da internacionalização. (THIESEN, 2019, p.12)

Por outro lado, é possível observar que as categorias de análise da geografia são mantidas e a partir delas os eixos estruturantes e objetos de ensino são

elencados. Observamos no quadro a seguir, extraído do documento uma síntese dos conceitos e categorias de análise da Geografia:

Quadro 1 - Síntese dos Conceitos Estruturantes		
Conceitos	Concepções Teóricas	Autores de Referência
LUGAR	Muitos autores utilizam o termo lugar para se referir à ideia de pertencimento (TUAN, 1983; SCARLATO, 2005; OLIVEIRA, 2000, 2013; FURLAN, 2004). Lugar seria a expressão do espaço vivido, percebido e representado. Nessa abordagem, lugar ganha sentido de leitura perceptiva e de campo simbólico. Uma pessoa vive num local, mas o lugar seria sua identificação afetiva, a ligação e vínculo com a paisagem. Para outros autores, lugar seria a função que uma localidade exerce no Território (SANTOS, 2000a), por exemplo, a Av. Paulista como o lugar do sistema financeiro.	CLAVAL, Paul CORREA, Roberto L. FURLAN, Sueli A. OLIVEIRA, Livia SANTOS, Milton SCARLATO, Francisco C. TUAN, Yi-Fu.
NATUREZA	Cada período histórico é marcado por um determinado posicionamento filosófico em relação à concepção de natureza. As explicações e as definições de natureza acompanham as concepções de mundo dependendo do grupo humano, do tipo de sociedade ou da classe social de quem responde (CARVALHO, 1991). A forma de estudar e interpretar os sistemas naturais segue essa ampla gama de construções epistemológicas. A natureza é uma construção social da interpretação dos sistemas naturais. Em Geografia, estuda-se tanto os sistemas em si, como as ideias de natureza. A partir dessa construção humana, estabelecemos formas de concebê-la e de nos relacionarmos com o ambiente. Na atualidade, evidencia-se em diversas áreas do conhecimento a eclosão de novas teorias (Teoria da Auto-organização, Teoria da Complexidade, Teoria das Estruturas Dissipativas etc.) referentes a essas novas visões de mundo que consequentemente trazem consigo novas concepções acerca da natureza. A Geografia trabalha com uma conceituação ampla de natureza: funcional, simbólica, sagrada e produzida pelo capitalismo.	CARVALHO, Marcos B. HASSLER, Márcio L. LENOBLE, Robert MORIN, Edgar SANTOS, Milton VITTE, Antonio C. CIGOLONI, Adilar SCHELLMANN, Karin VESENTINI, José W. WHITEHEAD, Alfred N.
PAISAGEM	A paisagem geográfica pode ser entendida como conjunto de objetos que definem arranjos espaciais que combinam diferentes tempos (SANTOS, 1998). Mas a paisagem pode também adquirir o significado de produto da experiência vivida e herança da natureza (AB'SABER, 2003). Na visão ecológica da paisagem, ela é um conjunto estruturado e funcional de formas que permitem identificar unidades homogêneas (MONTEIRO, 2001).	CAVALHEIRO, Felisberto CLAVAL, Paul LA BLACHE, Vidal MONTEIRO, Carlos A. F. SANTOS, Milton TROLL, Carl
REGIÃO	Conceito historicamente utilizado em Geografia, que inicialmente considerava os atributos naturais como diferenciados dos espaços geográficos. Corrêa (1989) considera região uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações.	CORRÊA, Roberto L. LENCIONE, Sandra SANTOS, Milton LA BLACHE, V. MOREIRA, Ruy GOMES, Paulo C. RIBEIRO, Luiz A de M. RUA, João
TERRITÓRIO	O conceito de território pode ser definido a partir de distintos pontos de vista, pois a Geografia não tem exclusividade em relação a ele. Diversas áreas do conhecimento utilizam o conceito de território de acordo com sua própria perspectiva predominante. Por exemplo, a Ciência Política tende a valorizar a perspectiva ligada às relações de poder, principalmente no que diz respeito aos Estados; a Antropologia tende a valorizar aspectos ligados à cultura e ao simbolismo dos povos; a Biologia considera os aspectos naturais; a Psicologia, as dimensões da construção da identidade do indivíduo. Na Geografia, território é o produto da materialidade técnica das sociedades. É também campo de forças políticas onde as ações humanas constroem as marcas de sua produção e projetam sua cultura.	ANDRADE, Manuel C. COSTA, Paulo G. HAESBAERT, Rogério MORAES, Antonio Carlos R. SANTOS, Milton

Figura 1. Quadro síntese dos conceitos estruturantes do currículo de Geografia extraído do Currículo da Cidade. Fonte: São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019

O processo de construção deste currículo foi semelhante ao processo desencadeado na gestão anterior, foram criados grupos de trabalho que ficaram responsáveis por elaborar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de um

componente curricular, especificados ano a ano, para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com encontros quinzenais.

Estabeleceu-se que cada Grupo de Trabalho seria composto por, pelo menos, 13 professores com atuação em sala de aula – um representante de cada DRE, selecionado pelas próprias diretorias regionais. Os técnicos da SME/SP, junto com os assessores, contribuíram para as discussões e a escrita dos documentos e da logística dos encontros.

Uma vez produzida a primeira escrita o material passou por uma consulta feita pela internet com professores e estudantes acerca de suas características e abordagens. Após essa consulta, poucas alterações significativas foram realizadas e o material foi impresso.

Os materiais de apoio para professores, coordenadores pedagógicos e alunos começaram a ser produzidos em setembro de 2017, enquanto o currículo era concluído. SME/SP e assessores fizeram a escrita dos materiais de forma colaborativa.

Para a implementação, ao invés de promover os cursos com professores mediadores como antes, a tarefa ficou a cargo dos coordenadores pedagógicos das escolas que participaram de cursos de formação para a nova proposta curricular. As pautas dos cursos foram elaboradas em conjunto pela equipe da SME/SP e pelos assessores externos.

Durante o processo, a efervescência política para a corrida eleitoral de 2018 gerava desgastes de toda ordem, e é importante lembrar que o então Secretário de Educação, Alexandre Schneider, se dispôs com os Movimentos Escola sem Partido e Brasil Livre (MBL) ao repudiar atos intimidatórios e persecutórios vindo de seus representantes na câmara de vereadores contra escolas e professores.

O prefeito João Dória, que renunciou ao cargo para disputar a vaga no governo do Estado, ganhando no primeiro turno, mas com forte rejeição na capital.

Assumiu a prefeitura Bruno Covas, que exonerou Alexandre Schneider e indicou num primeiro momento João Cury, advogado, ex-prefeito de Botucatu e irmão do deputado estadual Fernando Cury. Condenado em segunda instância por improbidade administrativa quando prefeito de Botucatu, não sustentou o cargo na pasta da educação e foi substituído por Bruno Caetano, que trabalhou 8 anos na Câmara em São Paulo ao lado de José Serra e Geraldo Alckmin, enquanto estudava Ciências Sociais na USP. Dirigiu o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas

Empresas (SEBRAE) de 2011 a 2018. Em 2019 foi eleito como Deputado Estadual em São Paulo, com discurso "empreendedor", de desburocratização do pequeno comércio, uma clara demonstração que sua preocupação sempre foi com o empresariado. Prometeu inovações tecnológicas nas escolas municipais com apoio da Fundação Lemann (uma das principais apoiadoras da reforma da previdência), promessa que contrasta com as condições de precarização no ensino público. Desde então, nada foi produzido ou discutido sobre currículo em nível da RME/SP.

Com a deflagração da pandemia no início de 2020, as escolas deixaram de receber os alunos e professores. As aulas e atividades passaram a ser ministradas remotamente, e as desigualdades já conhecidas ganharam uma dimensão maior, aprofundando o abismo entre as escolas públicas e privadas no que se refere ao acesso às tecnologias da informação e comunicação.

O ano se arrastou, e todas as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação passaram longe do crivo das equipes que se mantinham à frente das escolas no contato com a comunidade. De entrega de material impresso à cartão alimentação, passando por recuperação de aprendizagens em janeiro de 2021, tudo foi um fracasso.

Contudo, os eleitores paulistanos tiveram a oportunidade de escolher um outro projeto de cidade com as eleições de 2020, mas não o fizeram.

Bruno Covas foi reeleito, trouxe para a SME/SP, Fernando Padula, conhecido por estar envolvido no escândalo com desvios de verba da merenda escolar quando foi chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2015, e por ter declarado "guerra" aos estudantes que ocupavam as escolas públicas em protesto ao projeto de reorganização proposto por Geraldo Alckmin, participando pessoalmente de invasões, arrombamentos de escolas e ataques da Polícia Militar contra estudantes, com uso de bombas, tiros e spray de pimenta.

Mais do que nunca, será preciso resistir para continuar existindo.

7 Considerações Finais

Amplios debates cercam a questão curricular. Autores como Apple, Goodson, Pacheco nos ofereceram suas contribuições para o entendimento de que o Currículo é seleção, não é neutro, é resultado de contextos culturais, sociais e políticos. Nunca é apenas um conjunto de conhecimentos, é sempre parte de uma tradição seletiva, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Nesse sentido foi possível observar como diferentes escalas e esferas de poder se interseccionam num movimento conflituoso e contraditório no território de disputa que é a Educação e o Currículo.

Soares (2009), Amaral (2010), Macedo (2015), Moreira (2018), Lima e Hypólito (2019) trouxeram contribuições importantes para o entendimento dos agentes da modernização conservadora proposta por Apple (2003), que incidem diretamente nas políticas públicas de educação das escalas municipal à federal num impulsionamento à internacionalização dessas políticas alinhadas com discursos neoliberais e neoconservadores que avançam na esfera pública.

Considerando a análise proposta para o currículo das duas gestões municipais consideramos importante destacar que ambas se utilizaram da internet como meio de divulgação e consulta pública, o que não garante uma participação efetiva da comunidade escolar na construção do currículo prescrito, mas se preocupa fundamentalmente em dar um ar de legitimidade para os referidos documentos.

Sobre esse aspecto, Shiroma (2005) discute a importância dos estudos dos documentos oficiais para análise das políticas públicas, descreve que uma das características atuais dos governos e instituições públicas e particulares é o uso do recurso de publicização dos documentos oficiais, por meio da internet, como forma de legitimação das suas políticas:

[...] estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de

informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (SHIROMA et al., 2005, p. 429).

A maior contradição observada no currículo proposto pela gestão de Fernando Haddad é que o documento oficial se mostra muito potente no sentido de oferecer subsídios para o Ensino de Geografia numa perspectiva crítica, emancipadora e libertária. Entretanto outras medidas que compuseram o Programa Mais Educação se mostraram muito alinhadas com o discurso neoliberal, dificultando a execução do currículo proposto na prática ao elencar os direitos de aprendizagem sem oferecer o suporte e condições adequadas para as escolas desenvolverem seus projetos.

Além deste fator, não podemos nos furtar em associar à escalada neoconservadora pós-golpe de 2016 ao fim do mandato de Haddad, que apesar de implementar políticas de educação nos moldes do discurso neoliberal se manteve resistente às investidas de movimentos neoconservadores no currículo.

Contudo, a falta de adesão ou mesmo a apatia dos educadores na recepção deste currículo evidencia o desgaste político daquele contexto, a falta de legitimidade conferida pela comunidade escolar ao currículo proposto e o prenúncio de uma guinada à direita na administração da cidade representando uma ruptura com as propostas de contemplar questões silenciadas historicamente no país por meio da Educação.

Ao ser eleito, João Dória se apressou em omitir e interditar o currículo anterior causando uma ruptura na proposta curricular progressista e rapidamente se aliou à agentes neoliberais já conhecidos como Fundação Lemann, FGV e a movimentos como ESP e MBL para a produção de uma nova proposta curricular que agradasse o público que o elegeu e o apoiou de olho nas eleições presidenciais de 2018.

É evidente no texto do documento curricular produzido na sua gestão a busca pelo apagamento da proposta anterior de contemplar questões como racismo, gênero, sexualidade no Ensino de Geografia.

A única semelhança notada é a hegemonia da Academia com relação às concepções de Ensino de Geografia bem como suas categorias de análise e interpretação. Quanto a isso, podemos afirmar seguramente que é um aspecto positivo. Todavia, é salutar ressaltar que a Academia deve continuar se debruçando sobre as escolas na busca de um melhor entendimento dos processos e vivências que lá ocorrem, e tomar pra si o compromisso de atuar junto com a comunidade escolar a favor de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

A necessidade de recorte do objeto de pesquisa deste trabalho colocou a análise proposta sobre o currículo prescrito, mas abre espaço para uma investigação mais aprofundada de como o currículo acontece na prática nas escolas, para tanto seria necessário empenhar-se em estudos de caso pela análise dos projetos políticos pedagógicos, planejamentos e da aula de Geografia quando estes voltarem a fazer parte da rotina das escolas, para observar os mecanismos de controle e possibilidades de resistência à execução de políticas neoliberais e neoconservadoras que impregnam o currículo escolar.

Entendemos que a educação no município é uma tarefa complexa e que o estudo da realidade das escolas municipais e a análise das vivências profissionais são fundamentais para provocar os sujeitos a repensar a realidade e propor novos caminhos, tendo em vista o pressuposto de uma educação libertária, emancipadora e democrática no enfrentamento da crise exposta e com o compromisso de transformação da realidade social.

Após o resultado das eleições de 2018, evidenciou-se o crescimento e a abrangência do neoconservadorismo em todas as esferas sociais, o que impõe uma atenção muito grande para os problemas que serão enfrentados e possíveis retrocessos que rondam nosso país. A articulação das bancadas conservadoras de diferentes partidos no parlamento brasileiro, denominadas pela mídia como bancada do boi, da bíblia e da bala, mostra que grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio e fascistas ampliaram sua representação política e interferem nos principais temas sociais, culturais e educacionais.

O globalismo neoconservador continua a avançar e a padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais, padronização que permite uma ação mais direta das organizações neoconservadoras e neoliberais para garantir seus interesses.

Ives Lacoste (1989) recupera a exclamação do geógrafo Jean Dresch: “Não há Geografia sem drama” para sedimentar o saber-pensar o espaço e o saber pensar o tempo da Geografia como maneira de ver o mundo, reintroduzindo a tensão dramática, a referência às ações e aos mecanismos nos discursos.

A produção deste trabalho se deu em meio a um drama que atingiu profundamente a educação pública por conta das medidas de restrições adotadas no enfrentamento da pandemia.

No ano de 2020 todas as escolas da rede municipal de ensino adotaram o sistema remoto de ensino, o que colocou uma lupa sobre a desigualdade social ao se constatar que uma considerável parcela dos estudantes não tinha acesso à rede de internet e/ou equipamentos eletrônicos à disposição para acompanhar as atividades propostas, fato que determinou a escolha do caminho metodológico desta pesquisa, bem como do recorte de análise documental.

No mesmo ano, ocorreram as eleições municipais e como resultado a população escolheu a permanência do projeto político em vigor.

Com o despontar do ano de 2021 a pandemia alcançou um novo ápice nas taxas de contaminação, hospitalização e morte, entretanto forças políticas e, sobretudo, econômicas, levam a determinação da abertura das escolas para o atendimento presencial aos estudantes, sem levar em consideração as especificidades da escola pública para o cumprimento de um protocolo sanitário redigido por quem pode entender e se preocupar com muita coisa, menos com a educação pública, com a escola, e com a vida. Esse é o drama aqui exposto.

Referências

ADRIÃO, Theresa e CAMARGO, Rubens B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In OLIVEIRA, Romualdo de O. e ADRIÃO, Theresa (orgs). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2007. p.63-71

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>> Acesso em: 02 jun. 2020.

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. spe, p. 39-54, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2002. p 59-71

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf. Acesso em 20 nov. 2020.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas**, Córdoba, Argentina, v. 2, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (orgs.) **Cidadania, um projeto em construção**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. 147p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder

Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRAGA, Maria do Socorro S.; COSTA, Valeriano M.; FERNANDES, Jean Lucas M. Dinâmicas de funcionamento e controle do poder nos partidos políticos: os casos do PT e PSDB no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 33, n. 96, e339614, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092018000100509&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 fev. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica**: ensinar e aprender Geografia. In: Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. CASTELLAR, Sônia Vanzella e MUNHOZ, Gislaíne Batista. (orgs.). São Paulo: Xamã, 2012.

CASIMIRO, F. H. **A nova direita no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2010. 192p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. (Org). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-78.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v. 35, n. 138, p. 39-48, abr./jun. 1998. Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/364> >. Acesso em: 20 nov. 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço Geográfico: algumas considerações**. In: CORRÊA, Roberto Lobato. (org) **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 25-34.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Tradução: Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2008.140p.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia é nosso dia-a-dia**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *et al.* (Orgs.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989. 263p.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 dez. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2020.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACÊDO, Helenize Carlos de. Refletindo sobre o espaço vivido: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 10, p. 152-165, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2001. 183p.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, set. 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva *et al.* Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 14, p. 01-18, set. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90622>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **Das invenções à indeterminação**. Política numa era da indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de.; RIZEK, Cibele Saliba. (Orgs.). A Era da Indeterminação. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-48.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referências para análise. Porto Alegre: Artmed, 2008. 153p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PONTHUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383 p.

SACRISTÁN, Jose Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987. 176p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. 5 reimpr. São Paulo: Edusp, 2009. 308p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019. 128p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial**: Geografia. – São Paulo: SME/COPED, 2016. 80p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015(a). 72p

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015(b)

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME / DOT, 2014. (a) 116p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 901 de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, ano 59, n.17, 25 de jan. de 2014. (b) Seção Gabinete do Prefeito, p.1.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, ano 58, n.194, 11 de out de 2013. Seção Gabinete do Prefeito, p.1.

SHIROMA, Eneida Oto. *et al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.). 10 ed. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994, p.10-29.

SILVA, Robson Novaes da. **A proposta curricular Mais Educação São Paulo**: a docência, o ensino da Geografia, e o ciclo interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018. 265f.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-39.

SOUSA, Mauricio de. Os governos petistas na cidade de São Paulo: da resistência ao alinhamento às avaliações externas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1403-1424 jul./set. 2020.

SOUSA, Mauricio de; SORDI, Mara Regina Lemes. Qualidade social da educação: breve análise do programa Mais Educação São Paulo. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 6, 5 dez. 2017.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Rev. Scripta Nova**, Vol. V, Universidad de Barcelona, 2001. p. 79-104. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn-93.htm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100526&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2021.

THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1, jan./abr., 2011. p. 83-94.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992. 135p.