



Conflitos e Convergências da Geografia

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
(Organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
(Organizador)

Conflitos e Convergências da Geografia

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C748 Conflitos e convergências da geografia [recurso eletrônico] /
Organizador Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. – Ponta Grossa
(PR): Atena Editora, 2019. – (Conflitos e Convergências da
Geografia; v. 1)

Formato: PDF
Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-320-0
DOI 10.22533/at.ed.200191504

1. Geografia – Pesquisa – Brasil. 2. Geografia humana.
I. Ferreira, Gustavo Henrique Cepolini. II. Série.

CDD 910.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Conflitos e Convergências da Geografia - Volume 1. É com imensa satisfação que apresento a Coletânea intitulada – “Conflitos e Convergências da Geografia” (Volume 1), cuja diversidade regional, teórica e metodológica está assegurada nos capítulos que a compõem. Trata-se de uma representação da ordem de quatorze estados de todas as regiões brasileiras, com a contribuição de professores e pesquisadores oriundos de vinte e quatro instituições; sendo vinte e duas públicas (Universidades Estaduais, Universidades Federais, Institutos Federais e Secretarias Estaduais da Educação) e duas instituições particulares (Colégio de Ensino Médio e Centro Universitário). Nesse sentido, ressalta-se a importância da pesquisa científica e os desafios hodiernos para o fomento na área de Geografia em consonância com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A Coletânea está organizada a partir de dois enfoques temáticos: o primeiro versa sobre os dilemas, conflitos, convergências e possibilidades para compreender o campo brasileiro e suas conceituações e contradições vigentes. O segundo retrata alguns panoramas sobre o Ensino de Geografia, a formação de professores, a reforma curricular (leia-se: BNCC – Base Nacional Comum Curricular) em andamento no país e algumas linguagens e práticas advindas do trabalho docente em sala de aula, sobremaneira, na Educação Básica.

Em relação às contribuições inerentes a Geografia Agrária salienta-se que as mesmas estão dispostas a partir das pesquisas sobre o Centro-Sul, Nordeste e Amazônia. Todavia, algumas contribuições extrapolam esses recortes como exemplo, o debate teórico-metodológico sobre campesinato x agricultura familiar, pluriatividade, expansão da mineração, produção orgânica, assentamentos rurais, desenvolvimento rural, conflitos por água no campo, questão indígena e Educação do Campo.

Esperamos que as análises publicadas nessa Coletânea da Atena Editora propiciem uma leitura crítica e prazerosa, assim como despertem novos e frutíferos debates geográficos para desvendar os caminhos e descaminhos da realidade brasileira, latino-americano e mundial.

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
Montes Claros-MG
Outono de 2019

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ESTADO CAPITALISTA E CAMPESINATO	
Alysson André Oliveira Cabral Ivan Targino Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.2001915041	
CAPÍTULO 2	10
AGRICULTURA FAMILIAR COMO ATIVIDADE PRODUTIVA	
Fabrícia Carlos da Conceição Ana Ivânia Alves Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.2001915042	
CAPÍTULO 3	23
O DESENVOLVIMENTO DA PLURIATIVIDADE E DAS ATIVIDADES NÃO AGRÍCOLAS: ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO SOCIAL DAS FAMÍLIAS NOS BAIROS RURAIS DO POSTE E CAXAMBÚ NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ -SP	
Tamires Regina Rocha Rosangela Aparecida de Medeiros Hespanhol Alan da Silva Vinhaes	
DOI 10.22533/at.ed.2001915043	
CAPÍTULO 4	40
ANÁLISE DAS MUDANÇAS NA AGROPECUÁRIA E DAS RURALIDADES EM DISTRITOS MUNICIPAIS: OS EXEMPLOS DE JAMAICA E JACIPORÃ (DRACENA/ SP)	
Maryna Vieira Martins Antunes Rosangela Ap. de Medeiros Hespanhol	
DOI 10.22533/at.ed.2001915044	
CAPÍTULO 5	57
A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL - MICROBACIAS II – ACESSO AO MERCADO - NOS MUNICÍPIOS DE DRACENA E PRESIDENTE VENCESLAU - SP	
Alan da Silva Vinhaes Antonio Nivaldo Hespanhol Tamires Regina Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.2001915045	
CAPÍTULO 6	73
AS DINÂMICAS MIGRATÓRIAS SOB INFLUÊNCIA DA MULTIFUNCIONALIZAÇÃO NO ESPAÇO RURAL: O ESTUDO DA MICROBACIA DO PITO ACESO EM BOM JARDIM-RJ	
Renato Paiva Rega Ricardo Maia de Almeida Junior	
DOI 10.22533/at.ed.2001915046	

CAPÍTULO 7	83
MINERAÇÃO: ASFIXIA DA AGRICULTURA FAMILIAR E CONFLITOS TERRITORIAIS NA REGIÃO CARBONÍFERA DE SANTA CATARINA	
Maria José Andrade da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2001915047	
CAPÍTULO 8	95
VITIVINICULTURA ORGÂNICA NO RIO GRANDE DO SUL: A EXPANSÃO DA PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL DE UVA, VINHO E SUCO EM COTIPORÃ E DOM PEDRITO	
Vinício Luís Pierozan Vanessa Manfio Rosa Maria Vieira Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.2001915048	
CAPÍTULO 9	109
AS DIFICULDADES E AS POSSIBILIDADES DE PROMOVER NOVAS TERRITORIALIDADES EM TERRITÓRIOS TRADICIONAIS: ANÁLISE DO ASSENTAMENTO NOVO ALEGRETE – RS	
Suelen de Leal Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.2001915049	
CAPÍTULO 10	124
A QUESTÃO INDÍGENA EM AMAMBAI-MS: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA ATUAL RELAÇÃO DOS GUARANI-KAIOWÁ COM O COMÉRCIO LOCAL	
Leonardo Calixto Maruchi	
DOI 10.22533/at.ed.20019150410	
CAPÍTULO 11	134
ANÁLISE DO PISF (PROJETO DE INTEGRAÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO) À LUZ DA GEOGRAFIA POLÍTICA APLICADA AOS RECURSOS HÍDRICOS	
Victoria Nenow Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.20019150411	
CAPÍTULO 12	142
GEOGRAFIA DA DISPERSÃO ECONÔMICA DO PRONAF NO MARANHÃO	
Vanderson Viana Rodrigues Ademir Terra	
DOI 10.22533/at.ed.20019150412	
CAPÍTULO 13	153
ESPACIALIDADE DA SOJA: ANÁLISE SOCIOAMBIENTAL DA PRODUÇÃO EM VILHENA/RO	
Tiago Roberto Silva Santos Helen Soares Vitória Eduardo Helison Lucas Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.20019150413	

CAPÍTULO 14	165
ANÁLISE DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA FAZENDINHA - AMAPÁ	
Alexandre Pinheiro de Freitas Daguinete Maria Chaves Brito	
DOI 10.22533/at.ed.20019150414	
CAPÍTULO 15	180
A A B O R D A G E M T E R R I T O R I A L N A S P O L Í T I C A S P Ú B L I C A S D E D E S E N V O L V I M E N T O R U R A L N O B R A S I L E E M P O R T U G A L	
Paulo Roberto Rosa Marcos Pereira Campos	
DOI 10.22533/at.ed.20019150415	
CAPÍTULO 16	190
A D I N Â M I C A N E O E X T R A T I V I S T A D A V A L E S . A . E N T R E O D E S E N V O L V I M E N T O S U S T E N T Á V E L E A A C U M U L A Ç Ã O P O R E S P O L I A Ç Ã O	
Guilherme Magon Whitacker	
DOI 10.22533/at.ed.20019150416	
CAPÍTULO 17	206
O D E B A T E D O S / D A S T E R R I T Ó R I O S / T E R R I T O R I A L I D A D E S N A L I C E N C I A T U R A E M E D U C A Ç Ã O D O C A M P O : R E F L E X Õ E S S O B R E A D I S C I P L I N A D E “ G E O - H I S T Ó R I A E T E R R I T O R I A L I D A D E S D E M S ”	
Rodrigo Simão Camacho	
DOI 10.22533/at.ed.20019150417	
CAPÍTULO 18	219
O C A R Á T E R P O L Í T I C O D O D I S C U R S O S O B R E O E N S I N O : D E S A F I O S P A R A A F O R M A Ç Ã O C R Í T I C A E I N T E G R A L N O E N S I N O M É D I O	
Carlos Marcelo Maciel Gomes Márcio dos Reis Santos	
DOI 10.22533/at.ed.20019150418	
CAPÍTULO 19	228
A S E S P A C I A L I D A D E S D A R E F O R M A D O E N S I N O M É D I O E M A R A G U A Í N A - T O (2 0 1 7 - 2 0 1 8) : L I M I T E S E R E C U O S	
Antonio Jadson Rocha Sousa Vanda Balduino dos Santos Antônia Alves dos Santos Agenor Neto Cabral da Cruz Dirceu Ferraz de Oliveira Júnior Fátima Maria de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.20019150419	

CAPÍTULO 20	234
A EXCLUSÃO DO DEBATE DE GÊNERO(S) DO PNE (2014) À BNCC (2017) E SEUS REFLEXOS NO PME/ARAGUAÍNA-TO (2015)	
Osmar Oliveira de Moura	
Fátima Maria de Lima	
Luciane Cardoso do Nascimento Rodrigues	
Patrícia Fonseca Dias Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.20019150420	
CAPÍTULO 21	241
O CINEMA DE JORGE FURTADO E OS DEVIRES DE UMA SALA DE AULA EM TRANSFORMAÇÃO: A AULA DE GEOGRAFIA COMO COMUNIDADE DE CINEMA	
Gilberto de Carvalho Soares	
DOI 10.22533/at.ed.20019150421	
CAPÍTULO 22	249
INCURSÃO NO PROGRAMA TELECENTROS.BR: UMA ANÁLISE DA POTENCIALIDADE DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO FORMATIVO	
Jean da Silva Santos	
Ana Margarete Gomes da Silva	
Lorena Silva de Oliveira Souza	
DOI 10.22533/at.ed.20019150422	
CAPÍTULO 23	262
FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM GEOGRAFIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONSTRUÇÃO DAS PALAVRASMUNDO	
Marcos Aurelio Zanlorenzi	
Neusa Maria Tauscheck	
DOI 10.22533/at.ed.20019150423	
CAPÍTULO 24	272
ENSINO PÚBLICO E PRIVADO:AVANÇOS E CONTRADIÇÕES	
Marbio Pereira de Almeida	
Maikon Geovane Oliveira Vila Nova	
Gilvânia Ferreira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.20019150424	
SOBRE O ORGANIZADOR	280

O CARÁTER POLÍTICO DO DISCURSO SOBRE O ENSINO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Carlos Marcelo Maciel Gomes

Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Universidade
Federal de Sergipe (UFS)

São Cristóvão – Sergipe, Penedo – Alagoas

Márcio dos Reis Santos

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Aracaju – Sergipe

RESUMO: todo discurso sobre/na educação carrega um conteúdo social e político, expressando determinado projeto de sociedade, todavia, a negação deste caráter político transfere para as questões burocráticas e instrumentais toda carga que direciona um debate. A centralidade da relação capital-trabalho influi na educação de modo a interiorizar como próprias, as metas do capital, reforçando a separação entre o fazer e pensar no ensino-aprendizagem, que no contexto de crise estrutural possibilita a construção de ajustes via reforma. O conjunto de valores que integram a Reforma do Ensino Médio expressa um projeto político não só pelo que o projeto trata, mas também pelo que deixou de tratar e pelo modo como se implanta tal reforma, como observado no Brasil e em Sergipe. Ao analisarmos as bases discursivas de tal reforma, observamos grandes desafios institucionais para uma escola e uma ciência que se propõem explicar as contradições do real e colaborar com uma formação crítica. A produção de conhecimento

científico não pode se separar do dia-a-dia da sala de aula, contudo, caminhamos para um descolamento do discurso face ao real alimentado por um projeto que defende uma suposta neutralidade, acredita-se ser apolítico, prega o ensino reduzido ao instrumental, a burocracia autoritária e estimula ou permite a criminalização da ciência e dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino. Discurso. Educação.

1 | O DISCURSO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE SOCIEDADE

Toda dinâmica encontrada numa sala de aula expressa um conjunto de valores sociais historicamente produzidos, assim como reflete a perspectiva direcionada em cada teoria científica engendrada em seu contexto. Em geral, o ensino reflete a produção e reprodução social do conhecimento, que não pode ser descolado da produção e reprodução da existência, como apontado por Marx (2007) e Mészáros (2006), e suas implicações nas relações sociais e mediações.

Embora haja uma aparente separação entre produção científica e a rotina da sala de aula no ensino médio, toda forma de produzir e socializar o conhecimento científico constitui

uma mediação necessária para qualquer projeto de sociedade, pois requer uma *práxis* projetada em um fazer e pensar socialmente realizado.

Todo projeto de sociedade que busque o desvelamento de fenômenos ou de problemas a serem resolvidos deve engendrar uma ciência nesta perspectiva, com uma reprodução do conhecimento alinhada a tal concepção. Todo projeto de educação integra um projeto de sociedade. Pensar em um ambiente escolar que busque a universalização do conhecimento, como princípio democrático e humano, requer esforços que escapam a sala de aula, do mesmo modo que pensar uma sociedade que combata substancialmente a desigualdade requer uma ciência e uma escola autônoma e crítica.

Tais dimensões que influem para a sala de aula permitem fazermos uma leitura mais aprofundada, além de analisarmos a função social do discurso, especialmente o da neutralidade na escola. Conforme Bakhtin (2009), o discurso é polifônico, com a presença de várias vozes no interior de um discurso, inter-relacionado. Neste sentido, todo discurso é social e expressa uma concepção de mundo.

A construção de um discurso sobre a educação não ocorre de modo individual ou isolado, mas é produto histórico e fruto das tensões entre classes e grupos, não sendo isento de valores e ações, conscientes e inconscientes, que endossam ou negam determinados projetos de sociedade. Portanto, todo discurso é, além de social, político.

Tratando da Gestão Produtiva, Taylor (1856-1915), famoso engenheiro conhecido por introduzir o conceito da chamada Administração Científica, afirmou:

Um dos primeiros requisitos para um homem ser apto a lidar com ferro-gusa como ocupação regular é que ele deve ser tão estúpido e tão fleumático que mais se assemelhe no seu quadro mental a um boi (...). Ele é tão estúpido que a palavra 'porcentagem' não tem qualquer significado (*apud* MÉSZÁROS, 2006).

O enunciado acima expressa uma determinada concepção de educação, que por sua vez é reflexo de um determinado projeto de sociedade. A formação sugerida ao trabalhador industrial se limitaria ao trabalho manual, repetitivo e com forte submissão, que seja suficiente para a execução da atividade destinada sem a possibilidade de refletir sobre sua condição e mundo.

Paulo Skarf, presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), do Serviço Social da Indústria (SESI-SP) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-SP), escreveu em 2013:

Num ano em que o Sesi-SP vai inaugurar 70 novas escolas, equipadas com os mais modernos laboratórios de química, física e informática, com bibliotecas, quadras poliesportivas, boa alimentação, área de lazer, além de um bom material didático e ensino em tempo integral, não é possível evitar a comparação com o que está ocorrendo com as escolas públicas: depredações, violência, abandono, desistência por parte dos professores e falta de treinamento e capacitação dos profissionais (disponível em <<http://www.fiesp.com.br/tag/rede-bom-dia/>> e <<http://www.fiesp.com.br/>>).

Tal enunciado sustenta um projeto de educação funcional às indústrias e suas entidades (que defendem a reforma trabalhista, previdenciária e ajustes fiscais públicos com cortes no orçamento), ao passo que critica a escola pública por problemas considerados próprios (e não sociais, a exemplo da violência), mas que se intensificam com o corte do orçamento, e por ausência de qualificação dos profissionais da educação, responsabilizando-os, sustentada na compreensão de formação limitada a um treinamento e capacitação destinada à execução de tarefas.

Deste modo, todo discurso carrega um conteúdo social e político, não neutro, inscrita em um projeto de mundo. O discurso sobre/na educação acaba se constituindo uma expressão de certo projeto de sociedade, seja na defesa da universalização do conhecimento, da problematização da realidade para reflexão crítica e possíveis soluções, do ensino livre, gratuito e público; assim como a negação de todas essas bandeiras. Portanto, todo discurso que trate a educação, pode representar interesses de determinado grupo social.

A tônica nos discursos supracitados se baseia em pensar uma educação ajustada e limitada a execução de atividades reguladas por um modo econômico, sob a lógica socio-metabólica do capital, alicerçada na separação entre fazer e pensar. A centralidade da relação capital-trabalho influi na educação de modo a interiorizar como próprias, as metas do capital. Assim, a defesa de um ensino instrumental tem sido tratada como tema central.

Para Mészáros (2006) não existe qualquer atividade humana da qual se possa excluir a intervenção intelectual. Contudo, ao separar o fazer e pensar a partir da divisão social do trabalho, concebe-se um modelo educacional que reforça a própria desigualdade que tanto a educação se faz crer combater.

A separação entre o trabalho físico e intelectual permitiu, como analisa Marx (2007), uma autonomização da “consciência”, pois o pensamento se descola da prática, isto é, as representações podem se desprender do real, ao ponto que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual” (MARX, p. 47, 2007).

O domínio material e o pensamento hegemônico não podem ser questionados com uma ciência e um projeto de educação baseados na censura, sendo assim estéreis. É preciso expor o conteúdo político dos discursos sobre a educação, revelando a perspectiva de classe e sua relação com a divisão social do trabalho sustentada na alienação, que incapacita o pleno desenvolvimento humano ao limitar o ensino-aprendizado e impossibilita a construção de uma (auto)crítica do projeto de sociedade hegemônico.

Retornando ao ponto inicial do tópico, a sala de aula no ensino médio e a construção da ciência devem se inter-relacionar e ambas são pensadas a partir

de uma concepção de mundo. Contudo, o caráter político na educação tem sido desconsiderado nos debates nas escolas e outras instituições. Tal lacuna vem sendo ocupada pela discussão sobre o modelo de gerenciamento burocrático e eficiência do ensino instrumental, como solução dos problemas escolares, sobretudo na esfera pública. A negação do caráter político nos discursos sobre a educação brasileira revela o teor ideológico através do ocultamento e da ignorância das bases que formam as diferentes concepções de educação.

Existem dois movimentos na construção da ciência (incluindo a geográfica) que, mesmo separados, vem colaborando com o discurso de desprestígio das ciências humanas, dificultando a construção do debate crítico na escola e na ciência: 1 - quando a realidade é tomada enquanto autoexplicativa, clara, transparente e racional e a sociedade é tomada como ordenada, natural e tende a imposição por um “consenso” criado; 2 – quando o discurso representa a própria realidade, quase que se confundindo, desautorizando a ciência nos debates e supervalorizando o senso comum.

O positivismo aliado ao projeto de modernidade (HARVEY, 2008) permite uma ciência voltada para o pragmatismo e a eficiência produtiva, muitas vezes utilizando a natureza para justificar a realidade, assim, naturalizando. Por outro lado, a chamada pós-modernidade (*idem*, 2008) e suas derivações criticam a metateoria ou metanarrativa como explicativas da realidade, por vezes utilizando a cultura para justificar a realidade. Ambos abandonam a história para explicação do mundo (EAGLETON, 2005).

Na Geografia, por exemplo, temos observado a influência da chamada Pós-Colonialidade, inclusive nos eventos científicos. Propõem-se um “novo” paradigma, mas retornando aos métodos clássicos como a descrição e classificação. Tal perspectiva vem negando categorias universais como “classe”, “capital” e a própria totalidade, por conseguinte, atacando o marxismo, tido como homogêneo e superado. Também nesta área, podemos ainda destacar a manutenção por parte de alguns pesquisadores de uma concepção de “ciência natural”, tratando o espaço enquanto absoluto ou simples palco de ações. Tal perspectiva ainda reproduz pressupostos da geografia clássica, ora incorporando a técnica como neutra, ora negando a totalidade em função de microescalas.

A imposição de um ensino instrumental na primazia da técnica e no discurso da neutralidade, sustenta um discurso de banalização das ciências humanas, inviabilizando a Geografia como disciplina capaz de explicar o caráter social e político da dinâmica espacial, intensificando a criminalização da crítica e da prática docente.

Neste sentido, projetos de educação no ensino médio acabam expressando de modo consciente ou não posições políticas que no contexto de crise estrutural possibilita a construção de ajustes funcionais e instrumentais ao capital através de uma racionalidade considerada neutra e apolítica, mas que é imposta de forma autoritária, como observado na Reforma do Ensino Médio, aumentando as contradições e os desafios para uma formação integral e crítica que corresponda aos anseios da sociedade.

Assim, todo um conjunto de valores defendidos por determinados grupos sociais, declarados conservadores e/ou liberais, modelaram os debates para o ensino brasileiro nos últimos anos. Assistimos a ascensão de projetos na perspectiva do ensino instrumental funcional ao mercado, do descrédito de professores taxados como doutrinadores, da superioridade do senso comum sobre o científico (este tratado como autoritário) e da hierarquia burocrática como solução, já que qualquer tema estrutural que discuta publicamente o projeto político da educação brasileira é tratado como “ideológico”. Neste sentido, a proposta de Reforma do Ensino Médio expressa um conteúdo político não só pelo que o projeto trata, mas também pelo que deixou de tratar e pela forma como se implanta.

2 | A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA DO ENSINO INTEGRAL EM SERGIPE

Sobre as mudanças no ensino médio a partir da reforma divulgada sob forma de Medida Provisória nº 746, no dia 24 de setembro de 2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, apontamos alguns pontos cruciais que põem diretamente em xeque a qualidade do ensino no Brasil.

A previsão da reforma é de que haja um aumento da carga horária do ensino médio de 800 horas/ano para 1,4 mil horas/ano, exigindo assim o turno integral. À época, o então ministro da educação, Mendonça Filho, anunciou um investimento de R\$ 1,5 bilhão para a expansão do ensino em tempo integral.

No tocante às disciplinas, com a reforma, serão obrigatórias todas as 13 disciplinas apenas no primeiro ano e metade do segundo. No restante do ensino médio, os estudantes poderão escolher as disciplinas da área pela qual tenham mais interesse - com exceção de português, matemática e inglês, que continuam obrigatórias. Além disso, as disciplinas estão organizadas em cinco áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico). A depender da área escolhida, o estudante poderá ou não ter maior ênfase de estudos nas disciplinas obrigatórias. É importante considerar que as escolas não são obrigadas a ofertar as cinco áreas, portanto, caso um estudante de determinada escola optar por cursar uma área de conhecimento não ofertada por sua escola, ele se vê, então, obrigado a mudar de escola.

Um outro ponto conflitante na Reforma do Ensino Médio diz respeito ao “notório saber”, que nada mais é do que a permissão para que os entes da Federação possam contratar profissionais não formados em área específica de qualquer disciplina, mas que tenham reconhecido o seu “notório saber” em relação aos temas abordados por estas. Essa permissão surge como pretexto para suprir a falta de professores que deve ocorrer no ensino integral, por exemplo. O detalhe que não há definição pelo Governo Federal sobre o que seja “notório saber”. Cada estado deve definir o que é e

que tipo de profissionais poderá como professor no ensino médio.

A partir do início de 2017, o Governo Estadual de Sergipe começou a implementar o modelo de ensino médio integral em escolas da rede pública estadual, e este processo, que surge no bojo de uma proposta de reforma do ensino médio, tem provocado uma série de debates, questionamentos e manifestações em todo o estado.

Um dos pilares do discurso propagado pela Secretaria do Estado da Educação de Sergipe – SEED para justificar este processo é a indicação no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, da ampliação do ensino médio integral em todo o país, chegando no mínimo à metade do ensino básico até 2024. Segundo o PNE, conforme consta em sua meta 6, o Estado deverá “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, p. 59). Para atender a essa meta estão previstas nove estratégias, das quais fazemos menção às duas primeiras que apontam, respectivamente, para a promoção da oferta de educação básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, com o objetivo de garantir que o tempo diário de permanência dos alunos nas escolas seja de sete horas, contando com a ampliação progressiva da jornada de trabalho de professores em somente uma escola; e para a construção de escolas adequadas para o atendimento em tempo integral. (*idem*, p. 60).

O confronto de ideias a respeito da implantação do ensino integral nas escolas de Sergipe tem sido intenso, e as contradições do projeto afloram à medida em que o Estado avança em suas ações sem o diálogo necessário com todas as esferas da educação no estado, investindo num processo que, para a sociedade sergipana e, especialmente as comunidades escolares, torna-se confuso, mal conduzido e repleto de interrogações.

A Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED) justifica suas ações afirmando que foram feitos estudos nas comunidades para que fosse compreendida a demanda de cada uma delas e, assim, a implantação do ensino integral fosse direcionada àquelas cujas demandas apontassem essa necessidade. Inclui com a indicação de que o governo estadual pretende se isentar do atendimento do ensino fundamental, repassando toda a responsabilidade por esta modalidade de ensino às prefeituras municipais. A municipalização das escolas da rede pública estadual já foi iniciada, conforme relatos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe – SINTESE: “Aquidabã: Professoras e Professores da Escola Estadual Milton Azevedo dizem não a municipalização” (disponível em: <<http://www.sintese.org.br/index.php/educacao/rede-estadual/7130-aquidaba-professoras-e-professores-da-escola-estadual-milton-azevedo-dizem-nao-a-municipalizacao>>); e “SEED quer entregar quase metade das escolas estaduais à prefeitura de São Cristóvão”. (disponível em: <<http://www.sintese.org.br/index.php/educacao/rede-estadual/7554-seed-quer-entregar-quase-metade-das-escolas>>

estaduais-a-prefeitura-de-sao-cristovao>). O sindicato, além de denunciar e mobilizar professores e estudantes, aponta para a possibilidade de grande evasão do ensino médio, em virtude das ações da SEED que desconsideram efetivamente as realidades de cada comunidade.

Um grave ponto da implantação do ensino integral é o fato de que a maioria das escolas não possui infraestrutura adequada para receberem esta modalidade de ensino. Sabe-se que para a implantação as escolas precisam, em tese, atender a pré-requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação – MEC, publicada no Diário Oficial em 11 de outubro de 2016. As recomendações para infraestrutura das escolas, segundo Anexo IV da Portaria 1.145 do MEC são: 1. Espaços Administrativos: Almoxarifado; Circulação; Coordenação; Diretoria; Secretaria; Sala dos professores; sanitários adultos: masculino e feminino. 2. Espaços Pedagógicos: Biblioteca - 50 m; Informática; Laboratório - 60 m; Circulação Salas de aula (12) - mínimo 40 m² cada; sanitário masculino - 16 m; sanitário feminino - 16 m. 3. Espaços Esportivos: Quadra poliesportiva - 400 m; Vestiário masculino - 16 m; Vestiário feminino - 16 m. Observação: Caso a escola não tenha quadra, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas. 4. Espaços para Serviços: Área de Serviço externa: Central GLP (Gás); Depósito de lixo; Pátio de serviço; Circulação; Depósito de material de limpeza; Despensa; Cozinha - 30 m²; Bancada de preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras; Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas; Bancada de lavagem de louças sujas; Área de Cocção; Balcão de passagem de alimentos prontos; Balcão de recepção de louças sujas; Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários; Observação: Caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação. Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório. (disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file> >).

Tais pré-requisitos foram “recomendados” para que fosse feita a escolha das escolas que receberiam o ensino integral. O que se vê é que a existência dos pré-requisitos de infraestrutura não foi considerada em sua plenitude.

A maioria das escolas no estado de Sergipe não atende ao previsto pelo Ministério da Educação (MEC) para poderem receber o ensino médio integral. Ocorreram casos em que, para que o ensino médio fosse implementado em determinadas escolas, as informações acerca das suas infraestruturas foram alteradas no sistema do MEC. Assim, escolas que não possuíam, de fato, quadra, vestiário e cozinha, constavam no sistema como escolas que possuíam tais pré-requisitos, sendo assim, estariam, portanto, aptas a receber o ensino integral sem nenhum problema ou pendência de infraestrutura. Fatos como este foram sendo desmascarados pelos próprios professores e estudantes ao iniciarem o embate contra as ações do Estado e tomarem conhecimento dos documentos que fazem parte de todo o processo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as bases discursivas que colaboram com o descrédito dado a ciência no Ensino Médio, especialmente as ciências humanas, observamos grandes desafios institucionais para uma escola e uma ciência que se propõem explicar o caráter social e político e suas contradições. Chamamos atenção para projetos como a “Escola sem Partido”, que mesmo sem uma força de lei se materializa nas práticas de criminalização da crítica e dos próprios docentes, fundindo-se aos discursos da neutralidade, do apolítico, do ensino reduzido ao instrumental e da necessidade de um gerenciamento burocrático autoritário como solução para os problemas educacionais.

A imposição autoritária de um projeto, sem o devido debate público e com os principais sujeitos, corresponde a uma incapacidade de entender o divergente. Para tal concepção, o próprio conflito é indigerível e precisa ser anulado através do simples ocultamento ou, nos casos mais graves, utilizando-se de censura e perseguições.

A forma como uma política educacional é implantada corresponde também a sua própria concepção de educação. A aplicação da Reforma do Ensino Médio no Brasil e em Sergipe permitiu uma leitura concreta do caminho escolhido pelos grupos que estão conduzindo a educação pública e suas prioridades. Não devemos esquecer que tais escolhas partem de uma determinada concepção de mundo e estão num dado contexto histórico e geopolítico.

A construção de um ensino com formação integral, crítica (livre) e com a contribuição das diversas disciplinas requer uma concepção de mundo humana e radicalmente contrária à lógica do capital, na contramão da naturalização da barbárie e do fundamentalismo. Deste modo, saberíamos com clareza que uma palavra como “intelectual” só poderia se tornar palavra-fruto de uma escola fundamentalista numa distopia como *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 2012), não de uma concepção de educação que venha engendrar as políticas públicas educacionais para as próximas gerações. Seremos responsáveis à luz da história.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13ª ed., São Paulo, Hucitec, 2009.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. 2ª ed., São Paulo, Globo, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). “Atualizada em: 1/12/2014”.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (Reforma do Ensino Médio) (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>).**

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo, editora UNESP, 2005.

FIESP, Federação das Indústrias do estado de São Paulo. **Nós Investimos em Pessoas**. Disponível em <<http://www.fiesp.com.br/artigo/nos-investimos-em-pessoas/>>. Acesso em 01 de Agosto de 2018.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17° ed., São Paulo, Loyola, 2008.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MEC, Ministério da Educação. Diário Oficial em 11 de outubro de 2016. **Portaria 1.145**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>

MÉSZAROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo. Editorial, 2006.

SINTESE, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe. **Aquidabã: Professoras e Professores da Escola Estadual Milton Azevedo dizem não a municipalização**. Disponível em: <<http://www.sintese.org.br/index.php/educacao/rede-estadual/7130-aquidaba-professoras-e-professores-da-escola-estadual-milton-azevedo-dizem-nao-a-municipalizacao>>. Acesso em 12 de Julho de 2018.

SINTESE, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe. **SEED quer entregar quase metade das escolas estaduais à prefeitura de São Cristóvão**. Disponível em: <<http://www.sintese.org.br/index.php/educacao/rede-estadual/7554-seed-quer-entregar-quase-metade-das-escolas-estaduais-a-prefeitura-de-sao-cristovao>>. Acesso em 12 de Julho de 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela PUC -Campinas, Mestre e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professor do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia -PPGEO na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (NEPRA-UNIMONTES) e o Subprojeto de Geografia -"Cinema, comunicação e regionalização" no âmbito do PIBID/CAPES. Exerce também a função de Coordenador Didático do Curso de Bacharelado em Geografia-UNIMONTES. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária, Regularização Fundiária, Amazônia, Ensino de Geografia, Educação do Campo e Conflitos Socioambientais e Territoriais. Participação como avaliador no Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD de Geografia e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É autor e organizador das seguintes obras: No chão e na Educação: o MST e suas reformas (2011), Cenas & cenários geográficos e históricos no processo de ensino e aprendizagem (2013), Práticas de Ensino: Teoria e Prática em Ambientes Formais e Informais (2016), Geografia Agrária no Brasil: disputas, conflitos e alternativas territoriais (2016), Geografia Agrária em debate: das lutas históricas às práticas agroecológicas (2017), Atlas de Conflitos na Amazônia (2017), Serra da Canastra território em disputa: uma análise sobre a regularização fundiária do Parque e a expropriação camponesa (2018) entre outras publicações.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-320-0

