

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE MINAS GERAIS - *CAMPUS* OURO PRETO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

Clóvis dos Santos Costa Júnior

**AS POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS E A GEOGRAFIA ESCOLAR:  
uma análise a partir das questões multiculturais na rede pública de ensino do município  
de São Paulo**

Ouro Preto  
2025

CLÓVIS DOS SANTOS COSTA JÚNIOR

**AS POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS E A GEOGRAFIA ESCOLAR:  
uma análise a partir das questões multiculturais na rede pública de ensino do município  
de São Paulo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Geografia para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia do Instituto Federal de Educação de Minas Gerais - *Campus* Ouro Preto.

Orientador: Fernando Gomes Braga

Ouro Preto  
2025

---

C837p

Costa Júnior, Clóvis dos Santos.

As políticas curriculares oficiais e a Geografia Escolar [manuscrito] :  
uma análise a partir das questões multiculturais na rede pública de ensino  
do município de São Paulo / Clóvis dos Santos Costa Júnior. – 2025.  
134 f. : il.

Orientador: Fernando Gomes Braga.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus*  
Ouro Preto, 2025.

1. Comunidades multiculturais. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3.  
Currículos. I. Braga, Fernando Gomes. II. Instituto Federal de Minas  
Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

---

CDU: 911:37

Catálogo: Kelly Cristiane Santos Morais - CRB-6/3217



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
Campus Ouro Preto  
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional  
Rua Pandiá Calógeras, 898 - Bairro Bauxita - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG  
- www.ifmg.edu.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO TRABALHO FINAL MESTRADO**

**CLÓVIS DOS SANTOS COSTA JUNIOR**

### **AS POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS E A GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS QUESTÕES MULTICULTURAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG/*Campus Ouro Preto*, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Geografia.

Aprovado(a) em 25 de Agosto de 2025, pela Banca Examinadora:

Prof. Dr(a). Fernando Gomes Braga - IFMG *Campus Santa Luzia* - Orientador(a)

Prof. Dr(a). Eduardo Henrique Modesto de Moraes - IFMG *Campus Bambuí*

Prof. Dr(a). Jean Douglas Zeferino Rodrigues - IFSP *Campus Campinas*



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Gomes Braga, Professor**, em 04/09/2025, às 10:25, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Jean Douglas Zeferino Rodrigues, Usuário Externo**, em 04/09/2025, às 11:02, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Henrique Modesto de Moraes, Professor**, em 08/09/2025, às 14:55, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2440693** e o código CRC **49BECD7A**.

---

23213.001647/2024-34

2440693v1

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Natália Gonçalves Felicíssimo, minha companheira, que esteve comigo desde o começo, sempre me apoiando, para que pudesse completar esta jornada.

Agradeço o meu pai, Clóvis Costa, que sempre batalhou, criando as condições necessárias para o meu crescimento intelectual e humano. A minha mãe, Eva Gomes, que me ensinou valorizar os estudos; pois, se não fosse por sua dedicação, jamais teria chegado aonde cheguei. Aos meus queridos irmãos Valéria Costa e Bruno Henrique, com que tenho o privilégio de conviver, sempre dispostos a ajudar, sendo importantes referências e com quem aprendi a olhar o mundo através das lentes da solidariedade.

Agradeço ao meu orientador, prof. dr. Fernando Gomes Braga, por seus ensinamentos fundamentais para desenvolver uma escrita que leva em consideração os leitores, bem como sobre a importância do rigor metodológico. Aos professores do IFMG que sempre estiveram dispostos a contribuir para o meu crescimento intelectual. Aos meus colegas de turma do PROFGEO pelas trocas de conhecimentos da Geografia, da Educação, da vida, assim ampliando a minha visão de mundo em uma perspectiva crítica. Não posso deixar de agradecer todos os trabalhadores do *campus* Ouro Preto.

Agradeço também os colegas de trabalho e equipe gestora da EMEF Professor Antônio Rodrigues de Campos e da EMEF Presidente Nilo Peçanha, que viabilizaram as minhas viagens de São Paulo para Ouro Preto.

Por fim, agradeço ao CNPq pela concessão da bolsa de estudos.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as orientações curriculares publicadas pelos agentes institucionais que regulam a oferta de educação básica no município de São Paulo. O recorte deste trabalho é o estudo do ensino de Geografia em comunidades multiculturais. A pergunta principal de pesquisa é se as orientações oficiais oferecem subsídios para esse trabalho específico. O objetivo central é compreender os documentos curriculares na perspectiva da Geografia Escolar e das aprendizagens significativas, considerando um aspecto da realidade social (neste caso, as comunidades multiculturais). Para tanto, optou-se pela análise documental da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo sob o prisma de referenciais teóricos que articulam a teoria curricular, os pressupostos da Geografia Escolar e as aprendizagens essenciais, tendo como recorte material as comunidades multiculturais formadas a partir dos fluxos migratórios internacionais. Como resultado deste estudo, constatou-se que os documentos curriculares, desde a sua produção, apontam para o desenvolvimento de habilidades para que os sujeitos, alheios às contradições sociais, estejam adaptados a resolução de testes padronizados. Sendo assim, o ensino de Geografia, diante desse modelo curricular, não dialoga com a espacialidade produzida a partir das relações multiescalares. O caso específico das comunidades multiculturais demonstra a necessidade de uma construção curricular capaz de promover aprendizagens condizentes com a realidade material. Para fomentar discussões e debates entre os docentes de Geografia, desenvolveu-se como recurso educacional um livreto sobre os limites da BNCC e o Currículo da Cidade e possibilidades de construção curricular na perspectiva do ensino pela pesquisa.

**Palavras-chave:** Comunidades multiculturais. Ensino de geografia. Currículo.

## ABSTRACT

This dissertation studies the curricular guidelines published by institutional agencies that regulate the provision of basic education in the city of São Paulo. The focus of this work is the study of geography teaching in multicultural communities. The main research question is whether the official guidelines offer support for this specific work. The central objective is to understand the curricular documents from the perspective of school geography and meaningful learning, considering an aspect of social reality (in this case, multicultural communities). To this end, we opted for a documentary analysis of the BNCC (National Framework for the Learning of Children) and the São Paulo City Curriculum, using theoretical frameworks that articulate curricular theory, the assumptions of school geography, and essential learning, using multicultural communities formed by international migration flows as a material focus. As a result of this study, we found that the curricular documents, from their inception, point to the development of skills so that individuals, oblivious to social contradictions, can develop solutions adapted to standardized tests. Therefore, geography teaching, given this curricular model, fails to engage with the spatiality produced from multi-scalar relationships. The specific case of multicultural communities demonstrates the need for a curriculum capable of promoting learning consistent with material reality. To foster discussion and debate among geography teachers, a booklet was developed as an educational resource on the limits of the BNCC (Brazilian National Curriculum), the City Curriculum, and possibilities for curriculum development from the perspective of teaching through research.

**Keywords:** Multicultural communities. Geography education. Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
1.1. <b>Objetivo geral</b>	11
1.2. <b>Objetivos específicos</b>	11
1.3. <b>Justificativa</b>	11
<b>2. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO</b>	<b>18</b>
2.1. <b>Notas sobre Escola e a acumulação capitalista</b>	18
2.2. <b>Notas sobre os fatores que configuram a produção curricular</b>	21
2.3. <b>O currículo prescritivo e seus desdobramentos no cotidiano escolar</b>	23
<b>3. A GEOGRAFIA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM AS PROPOSTAS CURRICULARES</b>	<b>27</b>
3.1. <b>A Geografia Escolar no Brasil e seu percurso histórico</b>	28
3.2. <b>A Geografia Escolar e as aprendizagens significativas</b>	34
3.3. <b>Educação pela pesquisa: para a construção do currículo intensivo</b>	36
3.4. <b>Sobre a formação docente e o ensino de Geografia</b>	39
<b>4. AS COMUNIDADES MULTICULTURAIS</b>	<b>43</b>
4.1. <b>Multiculturalismo revolucionário (crítico) e o debate na perspectiva educacional</b>	45
4.2. <b>Redes sociais de migração e a formação de comunidades multiculturais</b>	47
4.3. <b>Notas sobre as migrações latino-americanas para a cidade de São Paulo</b>	51
<b>5. METODOLOGIA</b>	<b>57</b>
5.1. <b>Revisão bibliográfica</b>	57
5.2. <b>A pesquisa qualitativa e a análise documental</b>	58
<b>6. ANÁLISE DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)</b>	<b>62</b>
6.1. <b>BNCC: um resgate crítico da sua história</b>	62
6.2. <b>Estrutura do documento e suas concepções</b>	68
6.2.1. <b>A BNCC e as exigências das agendas internacionais</b>	72
6.2.2. <b>As concepções da BNCC e a reprodução das desigualdades</b>	75
6.3. <b>A BNCC e a Geografia Escolar</b>	78
6.3.1. <i>A BNCC e o raciocínio geográfico</i>	79
6.3.2. <i>A BNCC e as competências e habilidades</i>	84
6.4. <b>Os processos migratórios e as relações com as comunidades multiculturais</b>	89
6.4.1. <i>O ensino de Geografia e os processos migratórios</i>	89

<b>6.4.2. O ensino e as questões multiculturais</b>	91
<b>7. ANÁLISE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO</b>	98
<b>7.1. A produção do Currículo da Cidade</b>	99
<b>7.2. Estrutura do documento: introdução, concepções e avaliação</b>	102
<b>7.3. O Currículo da Cidade de São Paulo, a Geografia Escolar e o multiculturalismo</b>	105
<b>7.4. Análise de Povos migrantes: orientações pedagógicas</b>	109
<b>7.4.1. Estrutura e concepções</b>	109
<b>7.4.2. Notas sobre as migrações e o ensino de Geografia no contexto das comunidades multiculturais</b>	111
<b>8. RESULTADOS, DISCUSSÕES E A PRODUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL</b>	116
<b>8.1. O currículo como organização social e suas disputas</b>	116
<b>8.2. A Geografia Escolar e a realidade espacial para construção de aprendizagens significativas</b>	117
<b>8.3. Educar pela pesquisa, a partir da espacialidade produzida: um contraponto à prescrição curricular</b>	119
<b>8.4. Das críticas à BNCC, Currículo da Cidade de São Paulo ao ensino de Geografia a partir da realidade multicultural</b>	120
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	122
<b>REFERÊNCIAS</b>	124

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações relacionadas à crescente presença de migrantes internacionais entre os estudantes da rede pública do município de São Paulo, o que levou a reflexões sobre como as políticas curriculares têm efetivamente se articulado à Geografia Escolar para promover aprendizagens significativas nesses ambientes desafiadores. A pesquisa é também a resposta a uma demanda do autor, professor concursado dessa rede há 15 anos. Poucos são os materiais de formação docente que auxiliem os professores a lidar com as consequências da recente dinâmica populacional, particularmente a constituição de comunidades multiculturais e suas influências no cotidiano das escolas.

O tema desta dissertação nasce de uma observação participante da realidade das escolas públicas do município de São Paulo, localizadas na Zona Norte e parte da Zona Leste da capital paulista. Essas são as regiões do município que, nas últimas décadas, têm sido marcadas pelo crescimento de comunidades multiculturais, sobretudo bolivianas. Esse incremento de migrantes internacionais caracteriza-se principalmente pelo papel que o município de São Paulo tem exercido nos processos recentes de expansão capitalista na América do Sul (Magalhães; Bógus; Baeninger, 2018). A consequência desse fenômeno é a reconfiguração das espacialidades nos locais nos quais as unidades escolares estão inseridas, impondo a necessidade de reelaborar formas de aprender e ensinar.

Nesta pesquisa, parte-se da hipótese de que as orientações curriculares brasileiras tratam superficialmente o fenômeno do multicultural e não oferecem aos docentes, de forma geral, recursos para que se trate de uma variedade de contextos socioculturais e linguísticos. Considerando a Geografia Escolar, ressalta-se a mesma ausência da questão multicultural no que tange ao reconhecimento dos sujeitos nos seus lugares de vida e moradia, das conexões necessárias estabelecidas entre origem e destino em meio a comunidades migratórias, bem como das particularidades da construção de identidades em trânsito ou desterritorializadas.

Neste caso, os referenciais teóricos são essenciais no confronto com os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Conceitos como multiculturalismo, redes sociais da migração, além das teorias curriculares articuladas ao ensino de Geografia, serviram como base para compreender esse complexo mosaico que envolve processos sociais globais de migração internacional e reconfiguração de comunidades locais.

Hall (2023) busca demonstrar que o multiculturalismo não é um conceito fechado, existindo concepções conservadoras e liberais, alinhadas aos interesses das classes

dominantes, em contraste com perspectivas críticas e revolucionárias. Esta dissertação adota uma abordagem crítica, colocando em diálogo as definições de Hall (2023) e McLaren (2000). Este é um estudo conectado com a realidade social.

Considera-se, nesta dissertação, que a formação de comunidades migrantes internacionais em São Paulo estabelece laços de dependência com as redes sociais. Nesse aspecto, contou-se com a contribuição teórica de Douglas Massey (1990; Massey *et al.*, 1993). Seus estudos sobre a dinâmica das redes sociais de migração demonstram que são um elemento de contato entre as perspectivas teóricas fragmentárias, que ora atribuem as causas da migração aos sujeitos e famílias, ora às estruturas sociais. As redes, portanto, sintetizam sujeitos e estruturas e permitem entender como esse processo se materializa, estando articuladas em uma escala local, onde os indivíduos se localizam e tomam suas decisões, sem perder de vista as transformações do sistema capitalista global (Massey *et al.*, 1993).

Essas contribuições teóricas foram o subsídio para que se tenha um panorama dos fluxos migratórios dos migrantes internacionais, como eles se estabelecem em São Paulo e quais as suas relações com o território. No que se refere ao ensino de geografia em comunidades multiculturais, é importante destacar que as práticas não devem estar dissociadas da realidade social na qual a unidade escolar está inserida. Considerando o trabalho de Michael Apple (1989, 2008), autor que aborda os estudos curriculares no contexto das relações sociais de produção, buscou-se compreender as razões pelas quais as políticas curriculares são formuladas, com destaque para os interesses de empresários que atuam em favor do ensino pautado pelo empreendedorismo, o que, muitas vezes, desconsidera a realidade das unidades escolares.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a produção de currículos, partindo do pressuposto de que eles não estão dissociados das transformações do sistema capitalista global. Apple (1989) lembra que as escolas trabalham para a produção de conhecimentos técnicos e administrativos para selecionar quais estudantes estão aptos a uma mobilidade social, preparando, assim, indivíduos capazes de atuar nas áreas de ciências e tecnologia. O que, em boa medida, reforça a ideia da dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Finalmente, a partir da investigação crítica das diretrizes curriculares, bem como no processo formativo de professores no que tange ao trabalho com comunidades multiculturais, estruturou-se o Recurso Educacional, a saber: um livreto com objetivo de fomentar debates relacionados às políticas curriculares associadas a Geografia Escolar a partir de uma condição do cotidiano de muitas escolas da rede municipal, qual seja, a presença de comunidades multiculturais.

Vale ressaltar que o material proposto não tem a pretensão de esgotar o tema, o objetivo é promover a discussão e propor ações em conjunto com docentes de Geografia no que se refere ao processo de ensino aprendizagem em um contexto de identidades culturais distintas.

### 1.1. **Objetivo geral**

Refletir sobre as políticas curriculares recentes no Brasil, especificamente no município de São Paulo, a partir da teoria curricular crítica e da perspectiva das aprendizagens significativas, tendo como recorte analítico o ensino de Geografia voltado às comunidades multiculturais.

### 1.2. **Objetivos específicos**

- Analisar os documentos oficiais da rede pública municipal e a BNCC quanto a sua abordagem direcionada ao trabalho com comunidades multiculturais.
- Verificar a articulação entre os referenciais teóricos que abordam o multiculturalismo e as redes sociais de migração internacional com as tradições de pensamento da geografia escolar, em especial as abordagens sobre currículo.
- Produzir reflexões acerca das possibilidades de trabalho com comunidades multiculturais a partir das diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo e da BNCC.
- Desenvolver um material paradidático voltado a docentes de Geografia com a síntese das temáticas desenvolvidas nesta pesquisa.

### 1.3. **Justificativa**

No campo da Geografia Escolar, não são poucas as correntes que entendem que ela deva priorizar o espaço vivido, através do cotidiano, sem perder de vista as relações dialéticas com a dinâmica global. Nesse sentido, vale ressaltar que os processos formativos e as práticas de ensino devem priorizar a articulação dos conceitos e categorias propostos pela ciência geográfica com a realidade social na qual as unidades escolares estão inseridas.

São Paulo é, historicamente, um município de migrantes, tanto os de origem nacional quanto internacional. O fato novo é que, nos últimos anos, a capital paulista vem recebendo acréscimo da presença de migrantes da América do Sul. Os dados do censo escolar

de 2022 já evidenciam a força dessas comunidades em algumas partes da cidade, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas de imigrantes da América do Sul no município de São Paulo

<b>País de origem</b>	<b>Matrículas</b>
Argentina	678
Bolívia	9085
Chile	101
Colômbia	338
Equador	140
Guiana	4
Guiana Francesa	4
Paraguai	745
Peru	594
Suriname	5
Uruguai	19
Venezuela	2386

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

Evidentemente, são números tímidos em comparação com o total de matrículas da rede municipal. Contudo, o recente crescimento dessas comunidades, especialmente bolivianos e venezuelanos, reforça a urgência de uma reflexão sobre as práticas de ensino – neste caso, para o ensino de Geografia.

A partir desse contexto, propõe-se aqui uma reflexão sobre o multiculturalismo e a Geografia Escolar por meio das orientações curriculares. Ao considerar que a escola também é o “espaço ecológico de cruzamento de culturas” (Candau, 2013, p.15), torna-se ainda mais necessária tal reflexão sobre a prática docente no cotidiano escolar.

Quando o trabalho em comunidades multiculturais é mencionado, o currículo ganha relevância, pois as escolas, enquanto parte do tecido social, atuam segundo os interesses políticos e econômicos, sendo, muitas vezes, difusoras da cultura das classes dominantes (Apple, 2008). Cabe, portanto, lançar um olhar crítico para as políticas públicas

para que se possa subsidiar as análises e reflexões que apoiem a construção coletiva de currículos que favoreçam aprendizagens significativas.

Na última década do século XX, o neoliberalismo<sup>12</sup> passou a ter forte influência sobre as políticas públicas nos sistemas educacionais brasileiros, incluindo a rede pública paulistana. Claudio (2015) discorre sobre o processo de formação de professores municipais durante as gestões de Luiza Erundina (1989-1993) e Gilberto Kassab (2006-2012). Enquanto a primeira parte de uma perspectiva freiriana, a segunda adota um modelo que atende aos interesses neoliberais. A título de exemplo, destaca-se a seguinte reflexão sobre o processo de avaliação externa conduzido em 2006, durante a gestão de Kassab, que desnuda os atores que concorriam para traçar as estratégias de regulação do trabalho docente:

[...] esses profissionais receberam um material redigido por Heloísa Luck – diretora do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap) –, intitulado Dimensões da Gestão escolar e suas competências, organizado pela Universidade Positivo e financiado pela fundação Lemann. (Claudio, 2015, p. 146)

No contexto da hegemonia neoliberal na condução das pautas educacionais, observa-se, igualmente, um estreitamento curricular através da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que induziu a Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC-F) (Albuquerque *et al.*, 2021).

Sobre a BNCC e a BNC-F<sup>3</sup>, vale lembrar que esse processo intensifica o “[...] caráter prescritivo dos currículos, com a disseminação de sequências didáticas padronizadas” (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 32). Trata-se, portanto, de reformas educacionais orientadas por interesses empresariais, contrários a construir percursos formativos que valorizem o processo educativo pautado na relação docente/estudante e mediada pelo local de vivência.

Um ponto de partida para uma compreensão sobre o neoliberalismo é que se trata de um projeto de ordem global. Nesse sentido, vale destacar as formas pelas quais esse

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, o conceito de neoliberalismo, derivado da racionalidade neoliberal, implica a construção do que se denomina homem-empresa, fundamentado na competitividade regida pelas leis do mercado, as quais se materializam nas relações cotidianas. A partir desses pressupostos, é possível encontrar na BNCC e no Currículo da Cidade de São Paulo as bases do pensamento neoliberal na forma como as competências e habilidades são abordadas pelos documentos, reafirmando assim posturas individualistas e competitivas para os sujeitos estarem em conformidade ao mercado de trabalho (Dardot; Laval, 2016).

<sup>2</sup> O uso da expressão estreitamento curricular deve ser compreendido no contexto das avaliações padronizadas, cujo foco está nas competências e habilidades. Sob essa perspectiva, há de se considerar as influências dos reformadores empresariais nos sistemas educacionais, em que são valorizados modelos de aprendizagens que atendam às necessidades da economia de mercado. Sendo assim, o currículo prioriza a formação de estudantes capazes de responder aos testes padronizados, em detrimento do desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades e demandas das Unidades Escolares. (Pereira, 2018)

<sup>3</sup> A Base Nacional Comum de Formação Continuada surge no contexto da BNCC, com objetivo de direcionar tanto os cursos de licenciatura (curso de formação inicial) como os de formação continuada (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, s.d.).

projeto se realiza, considerando as particularidades de cada contexto social e político. Globalmente, sua manifestação se dá em meio à crise do capitalismo, na década de 1970, como uma forma de responder a demandas de acúmulo de capital, por meio da reestruturação do Estado, reduzindo a sua atuação na elaboração e execução de políticas públicas voltadas para a promoção do bem-estar social (Harvey, 2014). Em termos práticos, a política estatal se volta para o processo de privatização de bens públicos, deixando a cargo do mercado, sob o comando da classe capitalista, a precificação dos serviços de educação, saúde, previdência, entre outros.

No entanto, o projeto neoliberal não se restringe somente às relações econômicas. No entendimento de seus defensores, é preciso que esse projeto viabilize práticas sociais assentadas na ideia de que o individualismo é fundamental para os sujeitos poderem empreender seus projetos (Harvey, 2014). Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo também atua na subjetividade, naturalizando ações cotidianas adaptadas às regras e às normas das leis de livre mercado. Por essa razão, as classes dominantes entendem que o sistema educacional é um instrumento essencial para a consolidação desse ideário.

No campo educacional, é importante entender de que forma a lógica neoliberal se faz presente. Freitas (2018) aponta as reformas empresariais como um instrumento que favorece as leis de mercado, por meio de políticas nas quais o Estado fornece os recursos para a gestão privada das escolas, transformando os direitos em serviços mercantilizados. Remetendo à ideia de que a sociabilidade humana deve ser mediada pelas leis de mercado.

Como os currículos padronizados poderão dar conta das demandas locais? O que dizer, então, da recente dinâmica populacional do município de São Paulo, marcada pela crescente chegada de imigrantes bolivianos, peruanos, venezuelanos e haitianos e seu impacto sobre as novas espacialidades construídas pelas comunidades multiculturais dos países da América Latina? Essas novas espacialidades ficam evidentes ao observar a existência de “[...] inúmeros restaurantes, casas de câmbio, lojas de envio de remessas, agências de companhia aéreas, salões de beleza e mesmo mercados étnicos” (Magalhães; Bógus; Baeninger, 2018, p. 89).

Partindo da realidade brevemente descrita, este trabalho defende que as construções curriculares precisam ser repensadas. Merece destaque que, em 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo disponibilizou um documento de orientações pedagógicas sobre a questão dos povos migrantes. Entre os principais objetivos do texto constava a busca de “[...] metodologias de aprendizagem que consigam incluir toda a riqueza que nos é apresentada pela presença de diferentes origens em nossas escolas” (São Paulo,

2023b, p. 9). O documento apresenta diretrizes para a prática docente em escolas com forte presença de estudantes migrantes internacionais. No entanto, é necessário que as metodologias não sejam realizadas a partir de uma concepção pautada na assimilação cultural, em que o multiculturalismo é visto sob o viés da descrição de que os grupos sociais devem adaptar-se às diretrizes da cultura hegemônica (Candau, 2013).

Diante de um quadro de hegemonia da lógica neoliberal na aplicação dos recursos educacionais, o documento que apresenta as orientações pedagógicas foi encaminhado para as unidades escolares da rede municipal. Pode-se observar um alinhamento à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento é resultado da:

[...] cooperação técnica com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), vigente desde 2014, a UNESCO no Brasil tem apoiado o êxito de políticas e dos programas educacionais implementados pela rede municipal de ensino de São Paulo para inclusão dos estudantes refugiados e migrantes que vivem no território paulistano. Nesse sentido, destaca-se a implementação do Currículo da Cidade, o primeiro no mundo a ter os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento alinhados aos ODS. (São Paulo, 2023b, p. 5)

A orientação pedagógica segue as diretrizes dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são compostas por 17 objetivos e 169 metas, que visam a erradicar a pobreza<sup>4</sup> e a promover uma vida digna. Todavia, é preciso ter um olhar crítico a esses objetivos ao relacioná-los com as condições materiais nas quais as sociedades se encontram, em um cenário organizado para a implementação de políticas neoliberais.

Uma visão da realidade concreta das escolas paulistas ajuda a compreender a urgência de dialogar sobre a formação de comunidades multiculturais no centro do debate sobre práticas pedagógicas e orientações curriculares. A Tabela 2, em complemento à Tabela 1, detalha o crescimento do número de matrículas de migrantes entre 2020 e 2023 nas escolas paulistanas.

Tabela 2 – Três maiores populações migrantes por Diretoria Regional de Ensino (DRE)

DRE	Três maiores populações (2023)		N.º de matrículas de migrantes internacionais em 2023	N.º de matrículas de migrantes internacionais em 2020	Varição % das matrículas entre 2020 e 2023
Butantã	Venezuela	109	241	141	70,92
	Bolívia	29			

<sup>4</sup> Nas orientações pedagógicas é possível encontrar um breve resumo do que se trata os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

	Haiti	15			
Campo Limpo	Venezuela Haiti Bolívia	145 37 25	261	198	31,82
Capela do Socorro	Venezuela Bolívia Guiné Bissau	144 36 15	245	155	58,06
Freguesia/ Brasilândia	Bolívia Venezuela Argentina	662 40 20	795	556	42,99
Guaianases	Bolívia Venezuela Haiti	221 55 49	387	213	81,69
Ipiranga	Venezuela Bolívia Angola	303 244 203	1217	780	56,03
Itaquera	Bolívia Angola Venezuela	313 141 83	700	420	66,67
Jaçanã/Tremembé	Bolívia Paraguai Angola	1949 125 120	2470	1355	82,29
Penha	Bolívia Angola Haiti	1960 209 148	2887	1863	54,97
Pirituba/Jaraguá	Haiti Bolívia Venezuela	615 113 99	915	986	- 7,20
Santo Amaro	Venezuela Peru Haiti	43 9 9	105	124	-15,2
São Mateus	Venezuela Bolívia Haiti	223 36 88	546	311	75,56
São Miguel Paulista	Bolívia Venezuela Paraguai	307 186 18	438	248	76,61

Fonte: São Paulo (2023b).

Os dados mostram um aumento no percentual das matrículas de migrantes internacionais, exceto nas DRE Pirituba/Jaraguá e Santo Amaro, reforçando o argumento aqui já apresentado. Conforme será detalhado nas análises aqui propostas, as redes sociais

cumprem importante papel em retroalimentar os fluxos migratórios e constituir comunidades de migrantes coesas. Infelizmente, os dados não estão disponíveis, mas a real dimensão desse fenômeno nas escolas deveria ser medida pela soma entre as matrículas de migrantes e as matrículas de brasileiros filhos de migrantes, englobando também a segunda geração. Os números, portanto, podem ser assumidos como subestimados, mas fornecem alguma noção da força dessas comunidades.

Em vista desses fatores, a busca por um processo formativo que coloque em debate o multiculturalismo e a Geografia Escolar deveria ser parte integrante da elaboração de currículos que coloquem em primeiro plano a constituição social das comunidades escolares (Goodson, 2020). A partir da reflexão sobre as condições presentes em cada local, evita-se que os percursos formativos sejam meramente prescritivos, mas sim instrumentos de debate e reflexão para a docência em Geografia no Ensino Fundamental, sobretudo em seus anos finais.

## 2. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

### 2.1. Notas sobre Escola e a acumulação capitalista

A fim de que se avance no entendimento das normativas que regulam os processos formativos e os documentos curriculares, o presente capítulo tem como foco discutir a escola como parte do processo da acumulação capitalista. Para tal propósito, foram usados como referenciais os trabalhos de Freitas (2003), Mészáros (2008), Bourdieu (2015) e Tragtenberg (2018).

Defende-se, acompanhado Mészáros (2008) e Tragtenberg (2018), que a escola é uma instituição social que faz parte das relações de produção. Sob essa perspectiva, é importante que se faça uma contextualização histórica da referida instituição, sobretudo quando as estruturas educacionais atuam para a criação de consensos que busquem validar os interesses das classes dominantes que controlam os processos políticos, sociais, culturais e econômicos, o que, segundo Mészáros (2008), compreende:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital como gerar e transmitir um quadro de valores que a legitima os interesses dominantes, como também os interesses dominantes como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade. (p. 35)

Nessa lógica, os sistemas educacionais devem formar indivíduos capazes de modificar o seu comportamento, atendendo às demandas do mercado de trabalho. Nota-se que, além da transmissão de conhecimentos, os valores das classes dominantes também são transmitidos (Mészáros, 2008; Tragtenberg, 2018).

Tragtenberg (2018) discorre acerca da “burocracia pedagógica” para reprodução da lógica do modo de produção capitalista, ao dividir o corpo docente do corpo administrativo, trazendo a hierarquização, distanciando a relação entre docentes e alunos e colocando o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva das regras e normas.

A reprodução da lógica de acumulação capitalista no cotidiano escolar ocorre a partir de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades, visando à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. É salutar que as habilidades sejam compreendidas como competências técnicas, conhecimentos matemáticos, as relações interpessoais que os estudantes devem desenvolver para serem aceitos no mundo do trabalho. Dessa forma, as avaliações e as classificações acabam por definir o destino dos estudantes, o que, em boa

medida, reforça a divisão entre o trabalho material e intelectual, criando a dicotomia entre teoria e prática (Tragtenberg, 2018).

Distintamente, Bourdieu (2015) e Tragtenberg (2018) apresentam de forma crítica a escola como um aparelho de reprodução das desigualdades, tornando-a uma instituição conservadora. Bourdieu (2015) realiza uma análise centrada no capital cultural e sua influência na reprodução das desigualdades entre os estudantes. Tragtenberg (2018) trata a escola como uma instituição que se estrutura com base na burocratização, funcionando a partir da rigidez e da impessoalidade e contribuindo para a produção de desigualdades. Apesar de apresentar algumas diferenças quanto ao foco de suas análises, os autores convergem para que esse modelo escolar falha em promover uma mobilidade social coletiva, ao seguir como um instrumento de reprodução das desigualdades, conservando a ordem social.

Nesse sentido, vale destacar o capital cultural e suas implicações no desempenho dos estudantes no ambiente escolar. O capital cultural está profundamente relacionado com a formação da família, e seu incremento depende do acesso à literatura e às atividades extracurriculares (música, estudo de idiomas) e do incentivo e preparo para uma vida universitária. Evidentemente, as famílias de baixa renda que precisam preocupar-se com a sobrevivência têm fortes limitações na constituição do seu capital cultural. Por isso, a existência de serviços públicos (bibliotecas, centros de estudos, transporte público, praças, parques museus etc.) acessíveis nos locais de residência dos estudantes pode ter impacto significativo na redução das discrepâncias no capital cultural (Bourdieu, 2015).

A articulação entre os fatores mencionados torna-se um elemento decisivo para a reprodução das desigualdades, pois os estudantes com capital cultural mais desenvolvido tendem a ser bem-sucedidos em relação aos que vivem em uma condição de precariedade. O que coaduna com a concepção de Freitas:

[...] o nível socioeconômico do aluno é uma poderosa variável explicativa de seu rendimento – ou seja, os estudantes aprendem diferenciadamente na dependência de seu nível socioeconômico. Dessa maneira, não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos “recursos pedagógicos da escola”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico dos alunos”, gerada no âmbito de uma sociedade injusta. (2003, p. 15)

Assim, tanto os fatores culturais como os de ordem socioeconômica exercem impactos significativos no desempenho dos estudantes. A exploração de Bourdieu (2015) do capital cultural desmistifica a ideia de meritocracia, de que o esforço individual seria o grande responsável pelo desempenho do estudante. Freitas (2003), por sua vez, parte do

entendimento de que as metodologias e os recursos pedagógicos são importantes; porém, é necessário que se considere os aspectos socioeconômicos.

Sobre os mecanismos necessários para superar essas desigualdades, Freitas (2003) chama a atenção para os tempos de aprendizagem e a necessidade de os flexibilizar, a fim de que seja possível que os estudantes avancem no seu ritmo, respeitando as diversidades sociais e culturais. As desigualdades reproduzidas no interior das escolas passam necessariamente pela forma como as relações se constituem, por meio de tratamentos padronizados e impessoais, o que, em boa medida, desrespeita os ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Cabe ainda considerar a organização da escola. Freitas (2003) parte do entendimento de que é necessária a organização em ciclos<sup>5</sup>, possibilitando que os métodos de ensino sejam desenvolvidos com a redefinição das avaliações, visando a avaliar todo o processo, possibilitando a verificação dos limites e potencialidades de aprendizagem dos estudantes segundo suas particularidades. Tragtenberg (2018) chama a atenção para um taylorismo<sup>6</sup> escolar, que valoriza uma estrutura voltada para a eficiência e controle sobre a autonomia. As contribuições desses autores permitem uma reflexão inicial acerca das possibilidades de uma escola que construa aprendizagens significativas frente a um ambiente institucional em que se prioriza as relações controladas por indicadores de qualidade e eficiência alinhados ao modelo neoliberal de educação.

Propõe-se aqui que a escola precisa ser compreendida por meio de movimentos que ocorrem no cotidiano, articulados com as condições socioeconômicas da sua comunidade. Contudo, observa-se que a escola capitalista utiliza instrumentos de subordinação ao reproduzir normas e valores desse modo de produção, por meio da “reprodução da qualidade da força de trabalho, porque transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem um destino produtivo” (Tragtenberg, 2018, p. 190).

É essencial que se observe o cotidiano escolar, a fim de que se possa entender como a burocracia pedagógica, a aquisição do capital cultural e a organização dos tempos e

---

<sup>5</sup> A abordagem dos ciclos apresentada por Freitas (2003) é compreendida como uma forma de repensar a organização escolar através da seriação no ensino fundamental (divisão em primeira série, segunda série, e assim por diante). É importante salientar que o autor se refere ao período anterior à implementação do ensino fundamental de nove anos gratuito na escola pública, com início aos seis anos, obrigatório a partir de 2010 (BrasiL, 2006). O referido autor cita duas experiências positivas, relacionadas à organização em ciclos nas redes públicas municipais de Belo Horizonte e Porto Alegre, partindo da proposta de que os ciclos de formação respeitam a realidade social, cultural e econômica dos estudantes.

<sup>6</sup> Tragtenberg (2018) define o taylorismo como um mecanismo de retirada do poder de decisão do operário por meio da fragmentação do trabalho, controle rígido da execução do que deve ser feito sem a participação dos trabalhadores, padronização do processo produtivo ao extinguir a flexibilidade e a criatividade, e, por fim, treinamento e especialização para a eliminação do pensamento crítico. Essa metodologia, segundo o autor, em linhas gerais, é utilizada nas escolas para disciplinar os estudantes para o mercado de trabalho.

espaços reproduzem uma certa lógica. Cabe considerar que a cultura na escola se constrói mediante uma rede de relações, destacando-se as políticas educacionais, fatores econômicos, relações culturais e os movimentos sociais (Apple, 2008).

## 2.2. Notas sobre os fatores que configuram a produção curricular

Considerando o exposto, cabe destacar que o currículo não está dissociado da função social da escola, de acordo com as contribuições teóricas de Apple (1989, 2008) e Goodson (1997).

Apple (1989) parte do entendimento de que a escola reproduz a estratificação da sociedade, favorecendo as desigualdades de classe, gênero e raça. Nesse sentido, o currículo pode operar como uma ferramenta que reproduz os discursos da classe dominante. Assim, sua análise e elaboração devem ter como foco o contexto social, político e econômico em que a sociedade está inserida, visando a superar os interesses políticos que objetivam limitar a visão crítica desse modelo de sociabilidade pautado nas relações individualistas e competitivas, e naturaliza o discurso de que é necessário se adaptar à ordem estabelecida.

Na perspectiva apresentada, vale mencionar que a construção curricular é conflituosa, visto que interesses divergentes se manifestam nas metodologias de ensino, bem como nos conteúdos aplicados em sala de aula. No entanto, vale notar que, no ambiente escolar, os parâmetros curriculares podem ou não ser aplicados integralmente, como Goodson aponta:

A definição do currículo faz parte desta história. E isto não significa afirmar uma relação directa do currículo entre a definição pré-activa do currículo escrito e a sua realização interactiva na sala de aula. Significa, sim, afirmar que o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para prática de sala de aula (nem sempre, nem todas as salas de aula, mas *frequentemente*). Em primeiro lugar, o estudo do currículo escrito facilita a compreensão do modo como as influências e interesses activos intervêm nível pré-activo. Em segundo lugar, esta compreensão promove o nosso conhecimento relativamente aos valores e objectivos representados na educação e ao modo como a definição pré-activa, não obstante as variações individuais e locais, pode fixar parâmetros para a realização e negociação interactivas na sala e na escola. (1997, p. 20-21)

Diante do exposto, nota-se que o currículo é passível de alterações, que, em alguma medida, podem contrariar a sua definição pré-ativa, o que o torna alvo de disputas entre concepções pedagógicas. Ao compreender o currículo como uma construção social, as divergências podem ser observadas a partir da disputa entre as classes sociais. Tais disputas ocorrem entre classes sociais, entre a defesa da reprodução de valores e normas alinhados ao

processo de acumulação de capital e classes que compreendem que as aprendizagens devem pautar a equidade e a justiça social.

As relações de poder, em conjunto com o senso comum, são partes constituintes das relações cotidianas. A construção curricular apresenta complexidades que podem ser observadas a partir de uma análise que considere os seguintes aspectos:

É somente entendendo essa estrutura profunda que podemos começar a apontar como as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente sustentadas e mediadas pela interação diária de agentes do senso comum quando realizam suas práticas normais. Isso é especialmente verdadeiro na sala de aula. As definições sociais sobre o conhecimento escolar – definições que são dialeticamente relacionadas e que repousam no contexto maior das instituições sociais e econômicas circundantes – são mantidas e recriadas pelas práticas do senso comum de ensino e avaliação nas salas de aula. (Apple, 2008, p. 89)

O autor deixa claro que o cotidiano é um fator a ser considerado para análise do currículo. Nesse caso, vale observar como as relações de poder se constroem, a partir do senso comum, podendo ser descrito como um conjunto de valores que, de certa maneira, atuam para a manutenção da ordem estabelecida, como algo natural e aceito socialmente pela comunidade escolar. Inconscientemente, os docentes, gestores e estudantes, por meio do senso comum, acabam legitimando os pressupostos das classes dominantes, o que pode ser notado ao se observar os discursos e as ações que moldam o ambiente escolar.

As referências aqui utilizadas convergem para a seguinte perspectiva: currículo é uma construção social que ultrapassa os limites das ciências que denominam as disciplinas. Enquanto Goodson (1997) tem uma abordagem focalizada nos fatores que influenciam o desenvolvimento do currículo e quais interesses estão sendo contemplados, Apple (2008) defende que uma análise do currículo deva ater-se às relações de poder que reproduzem as desigualdades sociais, via práticas realizadas no cotidiano escolar, que consciente ou inconscientemente formam e legitimam os discursos das classes dominantes. Por meio dessas abordagens, é possível combinar as análises para compreender que uma definição do currículo necessita considerar elementos relacionados a uma dinâmica da economia global, sem se dissociar das práticas pedagógicas que se adaptam, tensionam ou legitimam os discursos das classes dominantes.

Diante dos aspectos mencionados, na próxima seção, a abordagem será do currículo prescritivo e quais são seus impactos para o desenvolvimento de práticas que se relacionam com a realidade social dos estudantes.

### 2.3. O currículo prescritivo e seus desdobramentos no cotidiano escolar

Na seção anterior, discorreu-se sobre a construção curricular e sua complexidade. Para esboçar uma definição de currículo, deve-se considerar as nuances, desde as suas formulações mais gerais àquelas voltadas a uma dinâmica nacional e global que, ao chegar nas escolas, tornam-se alvo de disputas, podendo legitimar ou reproduzir discursos alinhados aos interesses hegemônicos (Goodson, 1997; Apple, 2008).

Nesta seção, aborda-se o currículo prescritivo e seus impactos no cotidiano escolar. Inicialmente vale recorrer sobre a contribuição de Goodson (2020), cuja crítica volta-se às políticas públicas elaboradas para que se desenvolvam aprendizagens lançando mão de metodologias e conteúdos “neutros”, sem considerar que a escola faz parte de um conjunto de complexidades sociais, políticas e culturais. Sob tal perspectiva, cabe aqui discutir os fatores que orientam o desenvolvimento do currículo prescritivo, quais sejam: *i)* a concentração de poder e a desvalorização da comunidade escolar; e *ii)* a descontextualização que redundava em uma desconexão com a realidade das escolas.

A prescrição curricular se articula por meio de fatores, entre os quais vale destacar a concentração de poder dos governos, as burocracias educacionais e instituições universitárias. Sob esse ponto de vista, somente os especialistas conseguem estabelecer o que deve ou não ser aplicado em sala de aula, corroborando a “retórica prescritiva”, desvalorizando a comunidade escolar e suas vivências, sendo que a “escolarização como prática” atua no desenvolvimento das políticas curriculares (Goodson, 2020). Em síntese, busca-se criar uma concepção de que apenas as instituições externas à realidade das escolas têm capacidade de promoção das aprendizagens, desconsiderando a dimensão local, atravessada por demandas globais e locais que dialeticamente atuam na produção e reprodução do espaço vivido.

Outro elemento a ser mencionado, que se articula com a concentração de poder, é a descontextualização do currículo. Em boa medida, a descontextualização é sentida quando há uma falta de conexão com a realidade das escolas. Ou seja, quando se prioriza a descrição do que deve ser ensinado, sonhando as especificidades:

[...] não somente porque o enfoque está apenas na descrição, mas também porque, como está, é desincorporado e descontextualizado. Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo de enfoque, sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política

combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. (Goodson, p. 87-88)

É necessária, portanto, uma visão crítica da prescrição para que se avance em uma construção que mobilize as comunidades escolares. Nessa perspectiva, os estudos curriculares que focalizam o *currículo negociado*, adaptado à realidade social da escola, surgem como uma possibilidade de contraponto.

Partindo do pressuposto de que se trata de uma construção social, Apple (1989) e Goodson (2020) argumentam em favor da possibilidade de os docentes negociarem, adaptarem e transformarem as prescrições curriculares, conforme a realidade social das comunidades escolares. Diante do exposto, abre-se a possibilidade de reflexões acerca de quais são as prioridades para a construção de práticas de ensino que estimulem a criticidade dos estudantes.

Apple (1989) e Goodson (2020) apontam para uma perspectiva curricular que admita a indissociabilidade entre teoria e prática. Conforme o ponto de vista apresentado, os estudos do currículo, em diálogo com as formas de produção e reprodução dos modos de vida da comunidade escolar, são essenciais para a construção de práticas pedagógicas que possam estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos científicos e o cotidiano. A relação entre teoria e prática, sob o aspecto apresentado, abre espaço para que metodologias prescritivas sejam questionadas.

Questionar as prescrições curriculares oferece possibilidades de resistência. Apple (1989) propõe que, para além das necessárias análises focadas na teoria e história curricular, é válido que se dê atenção para as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e como são reproduzidos os valores e normas que podem legitimar os discursos das classes dominantes. Realizar essa discussão possibilita o desenvolvimento do senso crítico tanto por parte dos docentes e gestores quanto dos estudantes e suas famílias, permitindo que as situações cotidianas atravessadas pela lógica local/global sejam problematizadas e que as produções curriculares sejam efetivamente dialógicas com a realidade do espaço vivido.

No cotidiano escolar, os estudantes também podem realizar alguma forma de resistência. Nesse caso, vale atentar para as relações entre classe social, cultura e trabalho presentes no ambiente escolar. Partindo da premissa de que a escola, no contexto do modo de produção capitalista, apresenta a tendência de privilegiar as culturas e comportamentos das classes dominantes, pavimentando o caminho para o agravamento das desigualdades sociais. A partir de então, os estudantes oriundos da classe trabalhadora, marginalizados no interior

das escolas, podem rejeitar os valores e normas prescritas no currículo escolar, gerando conflitos de identidade, o que pode caracterizar uma forma de resistência.

Sob esse aspecto, vale compreender que as formas de resistência em boa medida precisam ser contextualizadas diante das relações estabelecidas, a partir do tripé classe social, cultura e trabalho (Apple, 1989). Ainda sobre resistência, cabe colocar em destaque o processo de desobediência como forma de defesa da autonomia docente.

Frente às políticas públicas que atuam a favor dos currículos prescritivos, as contribuições de Apple (1989) e Sena (2019) podem apontar alguns caminhos. Ao colocar em evidência os problemas reais que afetam o cotidiano escolar (questões orçamentárias, desvalorização dos docentes, infraestrutura e materiais pedagógicos), esse tipo de debate traz à luz ações políticas que contrariam os modelos prescritivos e a naturalização das precariedades.

Similarmente, Sena (2019) propõe o debate em torno do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Ele é um instrumento basilar para a articulação de modelos de ensino-aprendizagem que possam dialogar, com base em uma concepção de uma sociedade justa e equânime, contrapondo-se à homogeneização curricular que impõe limites à autonomia docente. Segundo Apple (1989) e Souza (2019), as formas de resistência e desobediência passam também pelas formas de organização coletiva dos docentes, que permitem tornar públicas as contradições das diretrizes curriculares hegemônicas.

Para tanto, vale ater-se a outra questão relacionada com o alinhamento entre a BNCC, Base Nacional Comum de Formação (BNC-F) e as avaliações externas. Freitas (2014) assevera que as avaliações externas corroboram a padronização e o controle pedagógico, normatizando as práticas de ensino e desabilitando iniciativas que apontem para a autonomia docente. Souza (2019) indica que a articulação entre a BNCC e a BNC-F favorece metodologias de ensino que privilegiem a preparação dos estudantes para as avaliações externas. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes tem como foco a execução de práticas de ensino que alcancem indicadores de acompanhamento, estabelecendo domínio sobre o currículo real.

A compreensão do alinhamento entre a BNCC, BNC-F e as avaliações externas e suas implicações no ambiente escolar são essenciais para elaborar contestações capazes de produzir avanços na produção curricular. Na perspectiva da formação humana, as alternativas podem ter como caminho a proposta de práticas de ensino que não só questionem as relações de poder, mas que apontem para sua superação, sugerindo metodologias que tenham como ponto de partida os problemas reais da comunidade escolar. Nesse caso, vale contextualizar as

relações sociais que fazem parte do processo de acumulação capitalista para que se avance práticas que tenham como objetivo a formação humana, e não a reprodução dos processos de exploração do trabalho. Pode também colocar em discussão as relações entre professores e estudantes como agentes críticos capazes de formular ações que possam posicioná-los no debate político, social, econômico e cultural (McLaren; Gutierrez, 2000).

A discussão empreendida nesta seção abordou a prescrição curricular, visando a levantar fatores como a centralização do poder dos governos em conjunto com as burocracias educacionais e instituições universitárias articuladas com a descontextualização curricular. O que, em boa medida, pode provocar reflexões acerca do currículo real, visto que, a despeito das prescrições, ocorrem a negociação e sua adaptação frente às especialidades locais, oportunizando a formação de espaços de resistência e desobediência. Outro aspecto relevante é a observação do ambiente escolar por meio das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos, viabilizando a descoberta dos valores e normas que estão sendo reproduzidos (Apple, 1989). Além dos aspectos citados, resistência e desobediência passam também pela exposição de elementos causadores das desigualdades que se articulam com a BNCC, a BNC-F e as avaliações padronizadas.

A apreensão dos fatores apresentados permite contextualizar a realidade, a fim de que se avance em proposições curriculares voltadas para a realidade social de cada comunidade escolar. Vale ressaltar que os estudos sobre a Geografia Escolar não podem estar à margem dos estudos sobre a escola e o currículo. Assim sendo, pode-se identificar os fatores limitantes, visando a encontrar possibilidades de desenvolvimento de práticas de ensino que possam desenvolver uma consciência crítica, a partir do cotidiano escolar, atravessado por demandas externas que constituem uma escala de análise global.

### 3.A GEOGRAFIA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM AS PROPOSTAS CURRICULARES

O capítulo anterior foi construído com base em referenciais teóricos que discorrem sobre a escola e sua função social e o currículo no contexto dos processos de acumulação capitalista. Sob esse enfoque, é essencial que a Geografia Escolar também esteja alinhada com as transformações políticas, econômicas e culturais necessárias à promoção de aprendizagens significativas.

Neste capítulo, as abordagens se concentraram na Geografia Escolar e nas possibilidades de contribuição para as práticas de ensino (especialmente aquelas voltadas para comunidades multiculturais), através das aprendizagens significativas, articuladas com o que Demo (2021) denomina de educação pela pesquisa. Da mesma forma, buscou-se discutir os percursos formativos como parte de um conjunto de políticas públicas do último período e seus desdobramentos no cotidiano dos docentes.

Dessa maneira, buscou-se uma breve apresentação dos percursos históricos da Geografia Escolar a partir do início do século XX, passando pela Era Vargas, os governos militares e as transformações no pensamento geográfico e seus desdobramentos nas práticas de ensino. No que diz respeito às transformações do pensamento geográfico, coube apresentá-las em seu âmbito global e nacional, por isso foram utilizadas como referência as contribuições de Lacoste (1993), Santos (2008b) e Moraes (2020). Os referenciais apresentados foram importantes para as discussões sobre a ciência geográfica, não só no campo acadêmico, mas também no campo educacional, permitindo o desenvolvimento de práticas voltadas para as realidades sociais das comunidades escolares.

Há de se ressaltar que a Geografia Escolar não pode estar desvinculada das reflexões realizadas no campo acadêmico, observável na próxima seção deste capítulo. Por isso, vale apresentar a diferenciação mediante uma caracterização sucinta entre os dois campos supracitados.

A Geografia Escolar, por meio da educação geográfica, busca desenvolver nos estudantes a consciência espacial, valorizando o docente que, através do conhecimento, elabore e priorize o que deve ser utilizado em sua prática de ensino. Por esse motivo, torna-se necessário a compreensão de que o ensino de Geografia não pode ser um emaranhado de conteúdos, é necessário conhecer o local onde a comunidade escolar está inserida, em uma perspectiva multiescalar (Cavalcanti, 2012). Do ponto de vista apresentado, a Geografia Escolar pode ser uma importante ferramenta para compreender de que forma as

espacialidades são construídas, possibilitando transformações que atendam os interesses da vida coletiva.

A Geografia Acadêmica, por sua vez, é aqui tomada como o conjunto de reflexões, princípios e práticas que caracterizam a Geografia como ciência, incluindo os estudos sobre a evolução histórica desse campo. A partir da segunda metade do século XX, emergiram muitas discussões acerca de qual é o objeto de estudo da Geografia e quais metodologias são propriamente geográficas (Moraes, 2020). Considerando as correntes de pensamento decorrentes das críticas à Geografia Tradicional, a caracterização da Geografia Acadêmica aqui adotada segue a concepção de Cavalcanti (2012), que privilegia a análise da dinâmica entre a sociedade e a natureza, considerando as seguintes categorias de análise: paisagem, lugar, região e território.

É necessário deixar claro que a diferenciação entre Geografia Escolar e Geografia Acadêmica não significa que devam ser estudadas de forma dissociada. Evidentemente, o que se denomina Geografia Escolar está profundamente relacionado às discussões e debates que permeiam a Geografia Acadêmica. Não obstante, sendo um componente curricular, a Geografia Escolar, para além da Ciência Geográfica, integra uma arena de disputas sobre o que deve ser ensinado e, usando a terminologia dos instrumentos mais recentes, quais competências e habilidades ela deve desenvolver nos estudantes. Nesse sentido, as decisões sobre o currículo de Geografia transpõem os limites da academia, mas, como aqui se quer demonstrar, muitas excluem ou restringem a participação das comunidades e dos docentes.

### **3.1. A Geografia Escolar no Brasil e seu percurso histórico**

Para compreender a Geografia Escolar e suas implicações nas práticas de ensino, optou-se por apresentar as suas transformações e seus contextos históricos. O que justifica uma breve abordagem de quatro recortes históricos em seus aspectos mais gerais, à luz das contribuições teóricas sobre a temática em questão. Pontuschka, Paganelli e Cacete apontam o quanto são essenciais “[...] os conhecimentos e as representações sociais que dominam o trabalho pedagógico, assim como as relações de poder ali estabelecidas internamente entre os próprios atores sociais e entre a escola e os órgãos superiores” (2007, p. 26). Na mesma linha, o trabalho de Cabral, Cecim e Straforini coloca em discussão:

Os aspectos qualitativos que sustentam a realidade do aluno como tradição pedagógica da geografia escolar podem ser verificados em suas diferentes temporalidades, de modo que suas principais manifestações podem ser inicialmente

identificadas a partir do momento em que é claramente definido um método pedagógico norteador dessa disciplina escolar. (2021, p. 3-4)

Os estudos citados evidenciam os contextos históricos e sua relevância, a fim de que se possa compreender as formas pelas quais os aspectos políticos influenciam não só as formulações teóricas como as de ordem metodológica. Por esse prisma, decidiu-se elencar os seguintes períodos para uma compreensão da trajetória da Geografia Escolar brasileira: *i*) a Era Vargas (1930–1945); *ii*) a ditadura civil-militar (1964–1985); *iii*) as transformações referentes ao pensamento geográfico, sobretudo na década de 1970 (Moraes, 2020) na Europa e Estados Unidos; *iv*) o processo de redemocratização, na década de 1980, e seus desdobramentos nas próximas décadas.

A Era Vargas marcou um período de transformações significativas decorrentes das ações do Estado brasileiro, que visavam à modernização do setor produtivo para promover a integração nacional. Nesse contexto, a Geografia Escolar foi um importante instrumento, sobretudo no que diz respeito à temática físico-natural, para a construção da identidade nacional, atuando na superação dos conflitos regionais. Esses fatores contribuíram para a valorização das diversidades presentes no território brasileiro, fundamental para reforçar o discurso de unidade (Cabral, 2020).

É importante salientar que, no referido período, a Geografia ensinada nas escolas foi influenciada pelo movimento da Escola Nova, cuja proposta tinha como meta o estabelecimento de uma metodologia com base na descrição da realidade de forma precisa e racional, possibilitando a adaptação dos estudantes à realidade de um período histórico marcado pela expansão industrial (Albuquerque *Et Al.*, 2021; Cabral; Cecim; Straforini, 2021).

Nessa direção, cabe destacar as produções de Delgado de Carvalho<sup>7</sup>, tendo como uma de suas principais formulações a metodologia com base nos círculos concêntricos, com a escala local (rua, bairro e cidade) como ponto de partida, avançando linearmente para escalas mais complexas (estado, região, país, continente e mundo). A metodologia em questão segue um alinhamento com a perspectiva racionalista-empirista, segundo a qual a realidade é vista como resultado da análise e síntese que, em linhas gerais, ocorre por meio da descrição

---

<sup>7</sup> Delgado de Carvalho foi um dos principais intelectuais que participou ativamente do Movimento Escola Nova. Foi diretor do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, e, sob a supervisão de Anísio Teixeira, atuou na definição das metodologias e conteúdos de História e Geografia. Destacou-se como um dos principais defensores da ciência geográfica e do ensino, através da proposta de estudo das regiões naturais do Brasil, possibilitando a naturalização dos elementos concernentes à realidade da sociedade brasileira (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

detalhada dos aspectos local, regional, nacional e global. Assim, seria possível sistematizar o todo em bases científicas (Cabral; Cecim; Straforini, 2021).

Outro ponto que merece ser mencionado são as proposições de Aroldo de Azevedo, influenciado pela Geografia Francesa, caracterizada pelo uso do método regional e pela concepção dos gêneros de vida. A influência da Geografia Francesa tem como marca a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), em 1934, e do Departamento de Geografia, em 1946, com a presença dos professores Pierre Monbeig e Pierre Defontaines. A formação docente nesse período tinha forte relação com a escola francesa adotada no meio universitário. O método regional parte da observação da paisagem, das especificidades das áreas pesquisadas (traços históricos e naturais), da comparação e classificação dos gêneros de vida, que se baseia no modo de vida de uma sociedade produzido pela relação homem-natureza, na perspectiva de Vidal de La Blache. O que legitima o discurso patriótico, ao valorizar as dimensões territoriais do Brasil, fornecendo as bases para a construção de uma identidade nacional (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, Cabral; Cecim; Straforini, 2021).

As bases metodológicas da Geografia Escolar da primeira metade do século XX, que favoreciam uma aprendizagem linear, partindo do particular para o todo, foram hegemônicas nas produções curriculares. O que permaneceu durante os governos militares, com algumas diferenças em aspectos pedagógicos.

Na década de 1960, sobretudo após o golpe militar de 1964, com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Geografia e a História passaram a integrar a disciplina de Estudos Sociais no então ensino primário, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia dos círculos concêntricos seria mantida; porém, é no sentido pedagógico que se observa uma diferença em relação ao período anterior. O discurso do regime militar, ao valorizar uma educação moral e cívica, tinha como objetivo criar uma visão de país isenta de contradições, ocultando a realidade política, social e econômica (Cabral; Cecim; Straforini, 2021).

As mudanças de perspectiva ocorridas na década de 1980 precisam ser compreendidas a partir dos movimentos de ruptura da Geografia Tradicional, em meados da década de 1950. Fundada em bases positivistas com foco na descrição detalhada e nos estudos regionais, essa Geografia passou a ser questionada por não conseguir responder às transformações econômicas e sociais no período pós-guerra. Em consequência disso, emergiram duas correntes do pensamento geográfico na década de 1970: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica. A primeira está assentada nos métodos quantitativos e

matemáticos, e a segunda coloca em evidência as contradições do capitalismo com base no materialismo histórico e dialético. No Brasil, a Geografia Crítica teve maior inserção, por considerar as desigualdades e injustiças sociais em um cenário de ditadura militar (Moraes, 2020).

Em relação às transformações do pensamento geográfico na década de 1970, cabe destacar as contribuições de Yves Lacoste e Milton Santos através de suas obras, respectivamente: *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* e *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. A produção dos referidos geógrafos foi essencial para uma reavaliação crítica da disciplina, utilizada como instrumento de denúncia das desigualdades sociais e análise do espaço geográfico a partir de sua relação com o modo capitalista de produção (Moraes, 2020). Tais perspectivas possibilitam um entendimento de que a ciência geográfica não se restringe à descrição dos lugares, mas que parte do pressuposto de que é necessário analisar as relações de poder decorrentes das dinâmicas econômicas, sociais e políticas.

Para Lacoste (1993), é possível notar uma preocupação de que a Geografia não pode ser uma área do conhecimento voltada somente para aqueles que lideram as operações militares, devendo essencialmente ser uma ferramenta que possa atuar em favor do desenvolvimento de uma concepção mais crítica da relação da sociedade com a natureza. Ademais, é preciso pontuar que a ciência geográfica deve ter um papel social, que não está restrito aos ditames de uma lógica fundada no saber pelo saber, que atende às necessidades e os interesses da organização do Estado. Seu papel social, em última instância, passa por questionar os motivos pelos quais ocorre a “mistificação do espaço”, cujo significado está na ocultação das relações de poder, atendendo aos propósitos estatais (Lacoste, 1993).

Ao considerar o ensino de Geografia, a concepção apresentada está assentada na articulação com a vida cotidiana dos estudantes e com os processos geográficos atuais em suas vivências, instigando o pensamento crítico, questionando a espacialidade produzida, a fim de que sejam identificadas as contradições inerentes ao processo de acumulação capitalista. Por essa razão, Lacoste (1993) apresenta uma visão crítica da Geografia ensinada nas escolas, que promovia o encantamento patriótico, por meio de uma visão romantizada do território nacional, corroborando o sentimento de pertencimento à nação. Feitas essas observações, permite-se refletir sobre o que foi a Geografia Escolar na era Vargas, influenciada pelo Movimento Escola Nova, que partia dos mesmos pressupostos apresentados por Lacoste (1993), cujo objetivo era a criação de um sentimento de unidade nacional por meio da temática físico-natural.

Vale mencionar, também, a importância de Milton Santos para a ciência geográfica na perspectiva crítica no Brasil, ao provocar uma ruptura com os pressupostos da Geografia Tradicional. Santos (2008c), em sua crítica, considera que, desde a constituição da Geografia enquanto ciência, no século XIX e início do século XX, os geógrafos dedicaram-se à legitimação das ações colonialistas por parte dos Estados nacionais europeus, ao passo que as discussões referentes às transformações do espaço geográfico em decorrência da relação dialética entre os aspectos naturais, sociais, econômicos e culturais não foram devidamente empreendidas. Esses apontamentos, realizados na década de 1970, evidenciaram a necessidade de construção de uma ciência que pudesse ser uma ferramenta para a compreensão da forma pela qual as espacialidades são produzidas e reproduzidas. Por fim, é importante ressaltar que não apenas a Geografia Tradicional, mas a Geografia Pragmática e a percepção do comportamento<sup>8</sup> também desconsideraram as relações sociais de produção.

A Geografia Pragmática, também conhecida como a *New Geography*, foi resultado de transformações no campo científico. Oriunda de países anglo-saxônicos, essa corrente do pensamento geográfico foi construída ao longo de congressos, colóquios e troca de informações entre professores, ganhando força no pós-guerra. Seus partidários defendiam que os métodos matemáticos e estatísticos são importantes, conferindo exatidão às análises geográficas. As análises multifatoriais, que objetivam analisar a multiplicidade de variáveis (que podem ser características ou atributos quantificáveis em uma análise do espaço geográfico) simultaneamente, resolvem questões complexas. Por outro lado, a realidade geográfica está para além do que pode ser quantificável, significando que não se pode desconsiderar as complexidades na produção das espacialidades. Embora essa linha de pensamento fosse uma resposta às insuficiências da Geografia Tradicional, apresentando-se como uma Geografia renovada, deve-se ter a compreensão de que não se trata de uma nova teoria, e sim de uma nova abordagem metodológica. Em termos gerais, a quantificação na ciência geográfica pode ser uma ferramenta que auxilia nos processos de análises espaciais, atuando em conjunto com outras premissas metodológicas (Santos, 2008c).

Outro aspecto a ser mencionado é o campo da percepção e do comportamento/fenomenologia. Tal premissa está assentada na concepção de que os sujeitos têm maneiras de apreender e avaliar a organização do espaço geográfico. Porém, essa linha de

---

<sup>8</sup> O termo utilizado por Milton Santos se relacionado com a fenomenologia, corrente do pensamento geográfico que se coloca de forma crítica à Geografia Pragmática. De acordo com Sposito (2001), as análises geográficas são das relações cotidianas, por meio de técnicas qualitativas. Em outras palavras, as vivências e percepções dos sujeitos são fatores essenciais para análise geográfica.

pensamento geográfico apresenta insuficiências, como a concepção de que a percepção dos indivíduos sobre o espaço seja algo individual, não considerando os fatores históricos e culturais. Os referidos apontamentos demonstram que as reflexões acerca da realidade espacial devem considerar as relações sociais de produção, realizadas através das relações econômicas, políticas e culturais (Santos, 2008c).

Com base nas críticas mencionadas, deve-se observar em quais pressupostos a Geografia Crítica se fundamenta. Na perspectiva apresentada, o espaço geográfico se produz por meio de uma relação dialética entre o espaço total (global) e o espaço particular (local), transformando, assim, a realidade espacial. O que leva à compreensão de que o espaço não é estático, sendo que as dinâmicas global e local atuam de forma simultânea, fazendo com que essa interação produza novas espacialidades. Diante do exposto, é importante que se entenda que a produção do espaço resulta das ações de diversos atores sociais, produzidas e reproduzidas de forma multiescalar (Santos, 2008b).

No âmbito da Geografia Escolar, a perspectiva crítica ganharia força na década de 1980, reforçada pelo acúmulo das transformações da ciência geográfica na década anterior e pelo processo da redemocratização. Nesse período, os sistemas educacionais, sobretudo os estaduais, estavam buscando uma aproximação com a Geografia Acadêmica, visando ao desenvolvimento de metodologias em consonância com a realidade econômica, social e política brasileira em articulação com o local de vivência dos estudantes (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Observa-se que, a partir desse período, a preocupação se concentra no desenvolvimento de práticas que dialogam com a realidade, estabelecendo uma relação entre o local e escalas mais amplas, como a nacional e a global, de modo que se possa criar condições para uma transformação social.

No contexto apresentado nesta seção, a Geografia Escolar, por meio de suas transformações, sobretudo, a partir da década de 1980, priorizou o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas para questões sociais relevantes. Em decorrência do que foi mencionado, há de se ressaltar o aumento das pesquisas voltadas para o ensino de Geografia. Nessa direção, as pesquisas tinham como objetivo viabilizar a construção de práticas de ensino voltadas para a compreensão da realidade espacial, partindo das relações entre os conceitos geográficos articulados com a realidade dos estudantes, criando condições para questionamentos sobre a relação da sociedade com o meio, desenvolvendo, assim, uma consciência espacial (Cavalcanti, 2013b).

Ao longo do século XX, as transformações que ocorreram na Geografia Escolar, bem como na Geografia Acadêmica, estão relacionadas com os contextos políticos,

econômicos e sociais. Por meio desse breve histórico, nota-se que as construções de práticas de ensino com base nas dinâmicas econômicas, sociais e políticas, que, nesta dissertação, são compreendidas como partes essenciais para que se desenvolvam modelos de aprendizagens significativas.

### 3.2. A Geografia Escolar e as aprendizagens significativas

Cumpra aqui fazer uma defesa da Aprendizagem Significativa. Esse conceito, tomado de Cavalcanti (2012), Andreis (2012) e Callai (2013), refere-se a um tipo de processo educacional em que a preocupação central é a aquisição de conhecimentos que, articulados com os espaços de vivência, as histórias dos sujeitos e a história das comunidades em que eles se inserem, promovam uma formação integral e preparem os indivíduos para a atuação profissional, mas também para a ação social autônoma e libertadora. Nesse sentido, cabe considerar como o ensino de Geografia pode ser analisado sob o prisma da garantia dessas aprendizagens e, em particular, como isso se aplica ao trabalho com comunidades multiculturais.

A partir do entendimento de que o ensino de Geografia deve considerar a realidade social, a produção do cotidiano torna-se um elemento essencial. À vista disso, o espaço vivido<sup>9</sup> adquire destaque como objeto de estudo para a construção do conhecimento. Essa é a escala de análise mais imediata, possibilitando novas aprendizagens, vislumbrando a superação do senso comum em direção à construção do conhecimento científico (Cavalcanti, 2012; Callai, 2013). No entanto, os fenômenos locais devem ser problematizados e contextualizados a partir das relações com escalas mais amplas (regional, nacional e global).

Cavalcanti (2013a) deixa evidente a necessidade de se considerar o advento da globalização<sup>10</sup> e de que forma esse fenômeno se faz presente nos lugares, através das tecnologias, do estilo de vida importado, via consumo de produtos e serviços. Tendo em vista esse aspecto, o cotidiano é produzido não só localmente, mas atravessado por questões relativas a uma economia globalizada. Tal observação coloca a exigência de uma mediação entre as escalas de análise que se relacionam de forma dialética.

---

<sup>9</sup> O termo espaço vivido remete as concepções de Carlos (2011), associado aos níveis de análise local e global que dialeticamente são responsáveis pela produção espacial, na perspectiva das relações sociais de produção.

<sup>10</sup> A globalização, nesta dissertação, é considerada na concepção de Santos (2023), que a relaciona com o avanço das técnicas em escala planetária e das trocas comerciais. Em acordo com Cavalcanti (2013a), o lugar tem um papel importante no referido processo, que, ao mesmo tempo, pode ser de resistência ou adaptação à produção e reprodução das desigualdades.

A relação dialética local e global, presente no cotidiano, pode ser vista por meio de um processo em que ocorre a produção e a reprodução do modo de vida dos sujeitos, ou de uma comunidade, sendo que, ao mesmo tempo, existem transformações relacionadas às necessidades econômicas distantes, como afirma Carlos (2011). Sob essa perspectiva, é possível encontrar lugares de resistência ou de adaptação para que os interesses distantes de grupos econômicos possam realizar-se. Dessa forma, deve-se considerar que a espacialidade produzida resulta de uma relação feita no cotidiano, por meio de tensões entre os interesses comunitários e os da ordem privada, orientada pelos ditames do capitalismo. No contexto das contradições, da forma pela qual o espaço vivido é produzido, é que as aprendizagens podem ter significados para a vida dos estudantes.

De acordo com Deon e Callai (2012), as aprendizagens futuras dependem do confronto entre as leituras individuais do mundo e os conhecimentos da ciência geográfica, de modo que os estudantes possam ampliar suas concepções de mundo. O processo de ensino-aprendizagem deve, portanto, considerar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida. Além disso, é imprescindível reconhecer a cultura do estudante e utilizá-la para expandir sua visão de mundo (Callai *et al.*, 2012). Essa premissa torna-se uma condição primordial para o desenvolvimento de práticas de ensino significativas, uma vez que as relações espaciais do cotidiano concretizam a vida.

Quando as aprendizagens significativas são mencionadas, deve-se considerar como os conhecimentos científicos se relacionam com o cotidiano. Sendo assim, vale ter a compreensão de que a aprendizagem ocorre no campo histórico-social, articulando-se com o espaço vivido e os conceitos da ciência geográfica. De acordo com Andreis (2012), Callai (2013) e Cavalcanti (2013a), o processo de aprendizagem pode ocorrer através do conceito de lugar, cuja análise deve ser realizada a partir da dinâmica global, para potencializar a análise dialética, por meio de atividades teóricas e práticas. Trata-se, portanto, de estimular os estudantes a construir um conhecimento elaborado a partir de um processo de reflexão de sua realidade social com base nos conhecimentos geográficos.

Esse desafio, por óbvio, torna-se mais complexo no seio das comunidades multiculturais, para as quais as referências de tempo e espaço são um complexo mosaico. No caso em análise, convivem estudantes naturais do município de São Paulo, bolivianos nascidos no exterior e gerações de bolivianos nascidos em São Paulo. Cada um desses sujeitos carrega um referencial espacial e sociolinguístico particular, para os quais a transposição didática dos conceitos geográficos ganha contornos próprios.

Não obstante, o primeiro passo para a aprendizagem significativa é o reconhecimento da diversidade enquanto riqueza de saberes, e não enquanto obstáculos ao desenvolvimento do trabalho docente. A multiplicidade de experiências, se usada enquanto ferramenta de questionamento reconstrutivo (Demo, 2006), amplia certamente os caminhos possíveis para elaboração de conceitos complexos e direciona uma interação com a realidade local/global. A esse respeito, a próxima seção faz alguns apontamentos em relação ao método.

### **3.3. Educação pela pesquisa: para a construção do currículo intensivo**

Com objetivo de continuar as reflexões relacionadas à Geografia Escolar e as aprendizagens significativas, a abordagem desta seção tem como foco o desenvolvimento das concepções do “ensino pela pesquisa” (Demo, 2006). Sob esse aspecto, vale destacar a pesquisa no ambiente escolar como possibilidade de construção do conhecimento geográfico por meio da articulação entre o conhecimento científico e o cotidiano, condições necessárias para as aprendizagens compatíveis com a realidade social da comunidade escolar. Consoante com as ponderações anteriores, Demo (2006) afirma que ensino e pesquisa são práticas indissociáveis, não só no ambiente acadêmico, mas também na educação básica. No âmbito do ensino-aprendizagem, tal proposição converge para o reconhecimento das experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. Outro ponto digno de nota é o trabalho a partir da concepção do currículo intensivo, em que Demo (2021) discorre sobre a organização dos tempos e espaços escolares para serem transformados em ambientes que privilegiam a curiosidade científica e o aprofundamento teórico.

É preciso enfatizar que a perspectiva apresentada compreende o docente como pesquisador, para que se possa realizar uma reflexão crítica sobre a prática (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Segundo a premissa apresentada, outro aspecto relevante é a possibilidade de que se possa realizar uma contextualização da estrutura educacional (compreendida a partir da forma pela qual as escolas se organizam, mediante o desenvolvimento de políticas públicas), de forma que se tenha autonomia sobre quais práticas dialogam com o cotidiano. Em razão desses apontamentos, o ensino, no caso específico da Geografia, permite que as aprendizagens possam ser dinâmicas e inclusivas. Em suma, a pesquisa não deve ser algo restrito aos professores universitários, tal lógica deve ser estendida para a Educação Básica.

O método científico tem uma expressiva pertinência para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em sala de aula, o estudante pode deixar de ser um mero

receptor de informações, transformando-se em um agente de construção do conhecimento a ser aplicado na vida coletiva. O uso de teorias e textos científicos, bem como a ênfase dada à metodologia, a forma pela qual são definidos os caminhos que serão percorridos, mostram-se necessários para os trabalhos estarem conectados com a realidade, através da autoria. (Demo, 2006).

A proposição de uso do método científico no desenvolvimento de sequências didáticas — a partir dos conhecimentos geográficos — atua em favor da compreensão espacial em suas diversas escalas (Andreis, 2012; Cavalcanti, 2013a). Como ilustração, pode-se utilizar a investigação dos processos migratórios e como eles se relacionam com a comunidade escolar. A pesquisa incentiva os estudantes a formularem as hipóteses e a coletarem os dados, de modo a investigar de que forma as migrações estão relacionadas com as dinâmicas econômicas globais, também responsáveis pelas transformações na estrutura demográfica do local em estudo. Com esse enfoque, é possível entender a diversidade como um dos resultados responsáveis pela construção do espaço vivido, combatendo as visões estereotipadas sobre os migrantes e as práticas xenofóbicas. A articulação entre os conhecimentos geográficos, na concepção de que as espacialidades são construídas, a partir de questões relacionadas às demandas globais e locais, permite que o conhecimento produzido possa ser utilizado para a construção de um ambiente pautado na justiça social.

Cabe enfatizar a importância do diálogo crítico com a realidade, a partir de elaborações autorais. A prática de ensino, por meio da pesquisa, valoriza a interação entre docentes e estudantes, criando possibilidades de uma cultura pesquisadora no interior das escolas (Demo, 2006). Desse modo, a escola pode-se transformar em um ambiente de aprendizagem significativa, ao permitir que os sujeitos tenham um papel ativo na produção do conhecimento.

Para tanto, é necessário traçar conexões entre as contribuições de Andreis (2012), Callai (2013) e Cavalcanti (2013a) com as de Demo (2001), ao estabelecer a pesquisa como um princípio científico, a partir do pressuposto de que o ensino de Geografia não pode ser reduzido a um emaranhado de conteúdos sem relação com a realidade social. Um ponto que vai ao encontro da proposta de Demo (2021) é a prática investigativa, em que os estudantes produzem novos conhecimentos baseados no questionamento e na análise da realidade espacial. Seguindo esse caminho, a prática de ensino torna-se um importante instrumento de compreensão da forma pela qual as espacialidades são produzidas.

Para colocar em discussão o conhecimento geográfico na dimensão escolar e científica, Andreis (2012) realiza alguns apontamentos importantes acerca da complexidade

que envolve o cotidiano, considerando os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Sob tal ponto de vista, é possível estabelecer um diálogo com a concepção do questionamento reconstrutivo. Demo (2021) aponta que a pesquisa deve ser uma prática contínua para oportunizar a reflexão a partir da realidade. Ademais, é necessária uma ruptura com a dicotomia entre teoria e prática, a fim de que os estudantes entendam por que determinado tema tornou-se objeto de pesquisa e quais as implicações para organização, não só de sua vida, mas de toda coletividade, permitindo que se tenha uma concepção de mundo autônoma (Demo, 2001, 2021).

Ao privilegiar a centralidade do processo de ensino-aprendizagem com a incorporação da pesquisa, o currículo intensivo, defendido por Demo (2021), prioriza o aprofundamento de temáticas em sala de aula até a exaustão, configurando-se no ato da investigação. Copatti e Callai (2022) colocam em debate que a docência em Geografia deve propiciar a superação do senso comum pelo conhecimento científico, que ocorre por meio do contato com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que devem ser problematizados, a fim de superar uma visão parcial do mundo. As contribuições de Demo (2021) e Copatti e Callai (2022) apontam que o conhecimento científico se constrói por intermédio de estudos aprofundados, abrindo espaços para reflexões sobre a atuação do docente como mediador nesse processo.

Ao conceber que o currículo intensivo representa a tradução curricular da Educação pela pesquisa, corrobora-se a ideia de que os assuntos de interesse da comunidade escolar sejam priorizados, com a intenção de tornar os resultados das pesquisas conhecimento coletivo. Por conseguinte, vale considerar a relevância da articulação entre o conhecimento geográfico, cientificamente aplicado, e as demandas locais, dialogando com outras áreas do conhecimento. Entende-se, dessa forma, que o processo de formação continuada do docente deva ser valorizado, permitindo a contínua recuperação da competência, mediante a criação de um ambiente em que docentes e estudantes possam realizar um trabalho em conjunto.

Outro ponto que merece ser destacado é a constituição do planejamento curricular flexível, que possibilita a escolha de temáticas que façam sentido para a comunidade escolar. Porém, a viabilidade do que está sendo proposto depende do desenvolvimento de projetos de longo prazo para o aprofundamento da pesquisa (Demo, 2021).

Um último aspecto relacionado ao currículo intensivo é a relação entre ciência e mundo vivido na perspectiva local/global. As produções relacionadas com a Geografia Escolar (Andreis, 2012; Callai, 2013; Copatti; Callai, 2022; Cavalcanti, 2012, 2013a) utilizadas nesta seção têm como ponto de partida a consideração de que o contexto social,

político e econômico exerce influência sobre o cotidiano, sendo essenciais para o desenvolvimento da criticidade. A formulação apresentada concorda com a de Demo (2021), que afirma que a ciência não é neutra, advogando a favor da criação de um ambiente científico para o desenvolvimento de um modelo de sociedade fundado na solidariedade, no progresso, na habilidade individual para o trabalho em equipe, na excelência com humildade, na vanguarda com tolerância, na ideologia com convivência.

Nesta seção, buscou-se a construção de um diálogo entre a Geografia Escolar e os conceitos do educar pela pesquisa, bem como de currículo intensivo. A partir do que foi apresentado, é essencial que se possa compreender o processo de formação docente, a função social da escola e o currículo na dinâmica do modo de produção capitalista.

#### **3.4. Sobre a formação docente e o ensino de Geografia**

Para abordar a formação docente, em específico de Geografia, foram consideradas questões relacionadas a como esse processo tem sido conduzido, a partir dos embates formativos no sistema educacional brasileiro. Isso coloca a necessidade de que se estabeleça uma relação com as transformações sociais e políticas das primeiras décadas deste século. Sob esse prisma, pode-se ter a dimensão de qual é a influência do contexto político e econômico, que se materializa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 02/219, de acordo com as análises de Zucchini, Alves e Nucci (2023). Ao longo desta seção, também são abordadas algumas características básicas em relação à formação docente, conforme as ponderações de Cavalcanti (2012).

Ao discorrer sobre a formação docente no contexto das transformações econômicas e políticas nos últimos anos, encontrou-se a necessidade de uma caracterização das DCN 02/2019 (Brasil, 2019). De forma geral, o documento versa sobre os objetivos e diretrizes de como deve ocorrer o processo de formação docente de acordo com a BNC-F, alinhada ao desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas na BNCC. Para Zucchini, Alves e Nucci (2023), os problemas encontrados nesse documento estão relacionados a uma supervalorização de percursos formativos, que reduzem a prática docente à operacionalização da BNCC, desconsiderando as especificidades locais e toda a diversidade das escolas.

A BNC-F está pautada nas competências gerais dos docentes, sendo que os cursos de formação devem priorizar as competências gerais contidas na BNCC, trabalhando as habilidades voltadas para o conhecimento profissional, prática e engajamento profissional

(Brasil, 2019). Zucchini, Alves e Nucci (2023) expõem de forma crítica os problemas desse percurso formativo que favorece a individualização e competitividade, a mensuração individual do desempenho do docente (processo de responsabilização), a desvalorização dos condicionantes ou interações sociais e culturais e, por fim, a desconexão com as condições de trabalho.

A indução à competitividade expressa na BNC-F parte do princípio de que a valorização profissional é concebida a partir da garantia das competências. Seguindo a lógica apresentada, o profissional torna-se o grande responsável por seu desenvolvimento formativo, recaindo sobre si a responsabilidade pelos resultados obtidos. Desse modo, é possível notar que a supervalorização da visão técnica e utilitária das aprendizagens resulta na desvalorização da formação integral dos docentes (Zucchini; Alves; Nucci, 2023). Os problemas apresentados inviabilizam ou dificultam a formação baseada no conceito de Demo (2006, 2021), a educação pela pesquisa, ao não privilegiar as práticas cotidianas nas escolas.

Vale salientar que a opção pelas competências e habilidades nos percursos formativos produz impactos na formação da força de trabalho, ao passo que a formação integral não é priorizada. Ao privilegiar uma formação docente, pautada na concepção de que as práticas de ensino devem estar voltadas para a operacionalização de conteúdos, há prejuízos na articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade social (Zucchini; Alves; Nucci, 2023).

Os processos formativos são fundamentais para que o ensino de Geografia possa criar possibilidades para os estudantes realizarem suas próprias leituras espaciais a partir das experiências combinadas com as aprendizagens. Contudo, as DCN 02/2019, ao conceber a formação, tanto a inicial quanto a continuada, precisam estar em consonância com a BNCC, a partir das aprendizagens consideradas essenciais (Brasil, 2019), sem considerar as diversidades culturais e as especificidades dos ambientes escolares e desigualdades sociais e econômicas dos estudantes, contribuem para desvalorização do trabalho docente, de acordo com Zucchini, Alves e Nucci (2023). Para que se possa construir processos de ensino-aprendizagem pautados na justiça social, deve-se considerar a relação dialética entre o conhecimento cotidiano/conhecimento científico, compreensão de que a espacialidade produzida é resultado da interação das dinâmicas decorrentes da globalização com as dinâmicas locais, de acordo com Cavalcanti (2013a). Diante da problemática apresentada pelas DCN 02/2019 e o posicionamento sobre como deve ser a construção do conhecimento geográfico, ao longo desta dissertação, cabe a defesa de que a formação docente precisa articular-se com as demandas materiais da comunidade escolar.

Contudo, é válido pontuar que a formação não está dissociada das condições de trabalho. Sob esse aspecto, Giroto (2023) coloca em perspectiva a relação entre precarização e profissionalização docente, em que se pode elencar um conjunto de fatores que limitam o desenvolvimento de percursos formativos que dialogam com as aprendizagens significativas. Os fatores elencados são os seguintes: baixos salários e jornadas excessivas, a instabilidade nas carreiras, controle e burocratização do trabalho docente relacionado às metas e promoções atreladas a testagens padronizadas.

Deve-se destacar, também, as relações de trabalho, por meio do que Giroto (2023) denomina como “alienação espacial do professor”, que ocorre nas escolas, provocando a sensação de que o docente está lá somente para executar tarefas, deixando-o distante da construção de projetos políticos e pedagógicos. Sendo assim, a precarização dos regimes de contratação o torna vulnerável, obrigando-o a seguir à risca todas as diretrizes de forma acrítica.

Os baixos salários combinados com extensas jornadas de trabalho exercem influência nos percursos formativos, bem como na forma em que a prática docente se realiza no interior das escolas. Como resultado, de acordo com Giroto (2023), a desvalorização docente limita a criação de uma identidade profissional, que permita a reflexão sobre suas práticas de ensino. No que diz respeito ao ensino de geografia, os percursos formativos são essenciais para a constituição de uma identidade profissional conectada com a realidade socioespacial; porém, precisam ser contextualizados às condições de trabalho, em que é preciso que a existência de uma jornada de trabalho que possibilite tempos e espaços para a reflexão (Cavalcanti, 2012; Giroto, 2023).

Cabe destacar a relação entre as metas e promoções atreladas às testagens padronizadas com as instabilidades na carreira, responsáveis pelos impactos na concepção da identidade desse profissional. A causa dessa instabilidade tem como uma de suas causas o regime de contratação dos docentes, por meio de contratos precários ou pela terceirização da gestão pública. Dessa maneira, cria-se um ambiente de insegurança quanto à continuidade do profissional no emprego, que aumenta a partir dos mecanismos de testes padronizados, que atuam como um instrumento de controle ao criar um ambiente de vigilância sobre os conteúdos e como são abordados. O que gera uma preocupação com os resultados obtidos, podendo ser decisivos para a continuidade no emprego, bem como para as bonificações acrescidas ao salário. A partir desses condicionantes, a formação acaba sendo orientada pelas testagens padronizadas (Giroto, 2023).

Na perspectiva do ensino de Geografia no contexto das comunidades multiculturais, sentiu-se a necessidade de fazer uma breve consideração sobre os impactos das políticas públicas e a formação docente. Os processos formativos permitem que o professor possa desenvolver sua prática com base nas transformações que ocorrem no local, atravessadas pela dinâmica global, contribuindo para a escola ser um centro cultural formado por diferentes linguagens e expressões (Cavalcanti, 2012; Candau, 2013). Por conseguinte, os fatores citados são elementos constituintes da realidade social da comunidade escolar, podendo ser constatados mediante a percursos formativos que privilegiam reflexões de forma contínua. Por outro lado, as DCN 02/2019 e a BNC-Formação, que valorizam a operacionalização das competências e habilidades da BNCC, não consideram as jornadas extensas de trabalho, os regimes de contratação, sugerindo uma contradição entre uma aprendizagem significativa e o que consta nos documentos oficiais (Giroto, 2023; Zucchini, Alves, Nucci, 2023).

#### 4. AS COMUNIDADES MULTICULTURAIS

Como explicitado anteriormente, os estudos aqui empreendidos sobre as políticas curriculares, à luz da crítica aos modelos prescritivos e da busca por aprendizagens significativas, foram, em grande medida, motivados pela observação participante do autor da realidade de ensino em escolas marcadas pela presença de estudantes estrangeiros. Nesse caldeirão cultural, destacam-se, foram sentidas mais profundamente as limitações das orientações prescritivas que, em última instância, não respondem aos dilemas do cotidiano docente. Nesse sentido, este capítulo faz uma incursão nesse problema, buscando investigar suas causas e seus efeitos de longo prazo.

Na Geografia Escolar, o trabalho deveria estar em consonância com o cotidiano social, possibilitando uma aprendizagem significativa para os estudantes. Assim sendo, é fundamental “[...] atentar para as diferenças entre os alunos quanto a diversos aspectos, destacando-se classe social, gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, linguagem, origem geográfica” (Cavalcanti, 2005, p. 68).

Por essa razão, este trabalho fez a opção de explorar os conceitos de multiculturalismo e multicultural. As definições aqui adotadas dialogam com a obra de Stuart Hall (2023). Esse autor alerta sobre a polissemia do termo, mas destaca que, “[...] na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitam refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo” (Hall, 2023, p. 49).

Cabe, inicialmente, uma diferenciação entre os significados de multicultural e multiculturalismo. Para Hall (2023), multicultural é um termo qualificativo, ou seja, é um adjetivo que faz referência aos conflitos intrínsecos ao empenho constante de comunidades de diferentes origens e culturas em buscarem a construção de uma vida em comum, e, ao mesmo tempo, preservarem sua identidade. Já o termo multiculturalismo sugere um conjunto de estratégias sociais e políticas que se ocupam com a questão multicultural.

Ao assumir o multiculturalismo como uma modalidade de ação política, o autor explora as diferentes concepções que vêm orientando a ação dos atores políticos. Em relação à perspectiva conservadora e, respectivamente, à liberal, Hall assevera que:

[...] insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria (...) busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao mainstream, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania universal, tolerando práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. (2023, p. 50-51)

Portanto, em ambas as concepções, ocorre a negação da pluralidade das sociedades para favorecer projetos de assimilação.

As concepções individualistas de multiculturalismo, pelo viés corporativista, partem do pressuposto de que “[...] os problemas de diferença cultural serão resolvidos (dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade do poder e dos recursos” (Hall, 2023, p. 51). Assim como as visões conservadora e liberal, a corporativa não busca a transformação na sociabilidade pautada na diversidade cultural, reconhecendo-a somente na esfera privada com o acréscimo dos interesses pautados na lógica do consumo.

Como um contraponto a essas concepções individualistas, Hall apresenta o multiculturalismo pluralista, definido a partir das “[...] diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades em uma ordem política comunitária ou mais comunal” (2023, p. 51). Percebe-se a busca pela valorização de uma sociedade que reconheça as diferenças culturais entre grupos que compartilhem o mesmo espaço. Em consonância com essa perspectiva, é salutar considerar o ambiente escolar como “[...] um espaço democrático, que rejeita o monoculturalismo, ainda que a referência institucional seja a cultura sistematizada, o conteúdo curricular instituído” (Cavalcanti, 2005, p. 71).

Permeando as considerações trazidas até o momento, é necessário refletir como o multiculturalismo deve ser levado para a construção curricular em permanente diálogo com a Geografia Escolar, de modo a combater as estruturas de poder que se utilizam das instituições como correia de transmissão dos interesses das classes dominantes. Em apoio a essa argumentação, é importante que se avance para além da valorização das distintas culturas; é fundamental questionar as estruturas de poder.

Nesse sentido, vale mencionar o multiculturalismo crítico ou “revolucionário”. Essa perspectiva tem como foco “[...] o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência” (McLaren, 2000). Seguindo McLaren, Hall demonstra que o centro da crítica são as estruturas responsáveis pelos privilégios das classes dominantes e as opressões de grupos culturais marginalizados.

A relação entre a educação e a cultura não pode estar dissociada da Geografia Escolar, uma vez que “[...] estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” (CANDAUI, 2013, p. 13). Em uma cidade como São Paulo, historicamente marcada pela dinâmica migratória, a formação de comunidades multiculturais é algo presente na produção do espaço.

Como não se pode negar algo presente na materialidade das relações sociais, o Estado liberal, ao seu modo, vê-se obrigado a reconhecer a diversidade de sua população. Stuart Hall ilustra tal contexto com o exemplo do Estado britânico, que:

[...] teve que desenvolver estratégias de redistribuição através de apoio público (como programas de ação afirmativa, legislação que garanta a igualdade de oportunidades, fundos públicos de compensação e um estado de bem-estar social para grupos em desvantagem, etc.), até mesmo para garantir a igualdade de condições tão caras ao liberalismo formal. (Hall, 2023, p. 76)

De modo similar, a Secretaria Municipal de Educação reconhece a necessidade de lidar com a questão migratória ao elaborar um documento de orientações pedagógicas aos profissionais de educação. No entanto, deve-se compreender que não bastam somente materiais auxiliares e um reconhecimento protocolar, se não houver espaço de formação para docentes de Geografia que contribua “[...] para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca” (Cavalcanti, 2005, p. 72). Isso é ainda mais relevante quando se reconhece que as escolas da rede municipal acabam sendo o desaguadouro de diversas culturas que compõem a população paulistana.

É preciso que as escolas abordem as questões multiculturais diante de toda a sua complexidade, sem cair em visões estereotipadas, responsáveis pela reprodução da violência, naturalizando as desigualdades. Neste trabalho, assume-se, portanto, uma visão mais próxima da perspectiva pluralista de multiculturalismo, considerando a necessidade de se refletir sobre políticas educacionais voltadas a comunidades que convivam com outras culturas, uma vez que as Unidades Escolares devem ser consideradas ponto de encontro de uma diversidade de culturas (Candau, 2013).

#### 4.1. **Multiculturalismo revolucionário (crítico) e o debate na perspectiva educacional**

O propósito central desta seção é compreender de que forma o multiculturalismo se insere na construção curricular em diálogo com a Geografia Escolar. O estabelecimento desse diálogo deve ser orientado por um conjunto de fatores que dão forma à realidade vivida pelos estudantes. É preciso considerar os elementos da ordem cultural, as questões econômicas, sendo esta última relacionada às transformações do capitalismo globalizado. A obra de McLaren (2000) coloca em discussão as questões multiculturais, com as relações de poder invariavelmente ligadas às relações do mundo do trabalho. Parte-se do pressuposto de que as condições materiais devem servir de subsídio para compreensão e análise da formação de comunidades multiculturais, considerando-os fator fundamental, evitando que o debate sobre as relações entre culturas caia em um determinismo genético ou geográfico<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> “Não somos cidadãos autônomos que podem escolher a seu bel-prazer quaisquer combinações étnicas que desejamos, com objetivo de remontar a nossa identidade” (McLaren, 2000, p. 18).

Os conflitos sociais com origem na questão multicultural, apesar do seu forte conteúdo simbólico, eclodem efetivamente na produção de desigualdades, na manifestação das violências e na exploração do outro. Candau (2013) afirma que as escolas devem ser espaços que possibilitem práticas de ensino articuladas com a diversidade cultural.

No entanto, é importante que essa questão não esteja apartada das lutas pela participação política, por condições de trabalho dignas e pelo direito ao uso do solo urbano. Ou seja, deve-se colocar em evidência o quanto são prejudiciais os discursos que “valorizam” a diversidade e a inclusão, mas que, na realidade, têm a intenção de criar modelos de assimilação e consenso em bases neoliberais de identidade (McLaren, 2000).

Essa reflexão converge com os princípios fundantes da Geografia Escolar, na defesa de que o cotidiano dos estudantes deva ser valorizado para a promoção de reflexões sobre o local em estudo, sempre no confronto de suas percepções com o saber sistematizado (Cavalcanti, 2012). Nesse aspecto, a questão multicultural, que também é parte constituinte das contradições da sociedade capitalista, deve ser posta em contraste com as concepções trazidas pelo senso comum, a fim de que possa avançar para o entendimento de que a diversidade possa e deva potencializar a transformação das relações sociais de produção.

O multiculturalismo revolucionário, como estratégia política, assim se coloca como um esforço de transformação do tecido social a partir do reconhecimento das identidades sobrepostas, não apenas reconhecendo e respeitando as diferenças, ou mesmo criando meios de assimilação, mas avançando para continuamente (re)construir as identidades sob a ótica do combate às formas opressoras de convivência, sendo:

[...] mais do que um ato de compreender quem somos; é um ato de reinvenção de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e sustentam. (McLAREN, 2000, p. 22)

Defende-se aqui uma Geografia Escolar fundada na realidade social dos estudantes. Portanto, é necessário construir uma linguagem crítica, colocando em perspectiva os antagonismos da sociedade capitalista, em que a linguagem é utilizada para a manutenção de privilégios, oprimindo culturas que representem ameaça às classes dominantes (McLaren; Giroux, 2000).

Candau (2013) sugere que os docentes tenham o entendimento de que a diversidade cultural pode e deve ser uma ferramenta para a construção de um projeto de sociedade com bases no bem comum. Em resumo, a identificação das contradições em uma

sociedade caracterizada por questões multiculturais é essencial, sendo necessária a construção de práticas pedagógicas que desafiem a ordem estabelecida.

Nunca é demais lembrar que os circuitos de produção são intrinsecamente relacionados aos projetos educacionais; portanto, devem ser considerados em qualquer análise ou proposta de formação docente. Ter em perspectiva os efeitos do capitalismo sobre o ambiente escolar é primordial e deve estimular um novo olhar sobre o fazer, uma vez que:

[...] a pesquisa educacional deveria concentrar-se mais nas questões relacionadas à raça, ao gênero e ao status socioeconômico e, com um esforço mais determinado nas bases de exploração capitalista e na produção cultural de trabalhadores, tanto em termos de globalização crescente do capital quanto do circuito internacional de dívida e consumo, à requalificação de trabalhadores da indústria pesada, à desqualificação e dessindicalização do trabalho no setor de serviços em expansão. (Mclaren; Gutierrez, 2000, p. 199)

Por conseguinte, a perspectiva apresentada pela obra em questão compreende que as relações se constroem de forma dialética:

A lição importante aqui, para os educadores, é a de que os assimilados raramente são, se é que são, recipientes passivos da cultura de dominação. Por exemplo, algumas de nossas pesquisas envolvem a tentativa de ver como as minorias raciais estão influenciando a cultura dominante na escola e criando espaços de instabilidade no tecido da hegemonia dominante. (Mclaren; Gutierrez, 2000, p. 212)

Considerando a motivação central de discutir a questão multicultural e o recente crescimento da presença de imigrantes internacionais na rede municipal de ensino de São Paulo, cabem algumas considerações teóricas sobre o fenômeno da migração internacional e os mecanismos sociais de reprodução desses movimentos populacionais, que estão na origem da formação de comunidades multiculturais.

#### 4.2. **Redes sociais de migração e a formação de comunidades multiculturais**

O processo migratório, especialmente a migração internacional, é componente fundamental na compreensão do surgimento de comunidades multiculturais e da sua participação nas sociedades de origem e destino, conectando diferentes lugares e diferentes culturas pelos laços materiais e simbólicos constituídos pelos imigrantes e emigrantes.

Antes de abordar a temática proposta, convém apresentar uma definição conceitual dos movimentos migratórios. Conforme o *Glossário* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a migração se caracteriza pela mobilidade espacial de pessoas, associada à mudança permanente de residência. Nesse contexto, três características principais são frequentemente usados nos estudos para fazer o recorte de populações

migrantes: a) a mudança permanente de residência; b) uma definição das unidades geográficas nas quais as mudanças são consideradas migração; c) a definição de uma janela temporal. Assim, pode-se distinguir, por exemplo, migrantes internos e internacionais. O primeiro grupo faz mudança de residência entre unidades geográficas em um mesmo país, enquanto o segundo tem as fronteiras nacionais como unidades geográficas de mudança. Com relação à janela temporal, pode-se considerar um tempo limite (cinco a dez anos é o mais comum), ou mesmo considerar migrante aquela pessoa que viva em unidade geográfica diferente daquela em que nasceu.

Como as migrações compreendem a mobilidade de pessoas pelo espaço, o fenômeno oferece uma análise potente das relações entre os lugares, materializadas na difusão de informações, recursos e, evidentemente, pessoas. Braga (2011) parte do entendimento de que esse fenômeno está articulado com as transformações nos padrões de ocupação espacial, facilitadas pelas redes sociais de migração, as quais servem como um elo entre os lugares. Nessa perspectiva, a migração é considerada uma variável independente no processo de integração do território brasileiro, associando-se e valendo-se das estruturas de transporte e comunicações, da relação capital e trabalho e das relações sociais entre os sujeitos. Por esse viés, compreende-se que o processo migratório e a produção de novas territorialidades<sup>12</sup> não podem ser analisados isoladamente.

Soares define as redes sociais da migração internacional “como manifestação de redes pessoais cotidianas ancoradas em relações sociais de parentesco e de amizade” (2004, p. 107). Assim, há um conjunto de forças sociais que operam nas esferas macro e micro a partir de redes pessoais e institucionais que organizam a migração. Os laços sociais, nessa perspectiva, encontram-se na causa e na manutenção dos movimentos populacionais, como explica o autor:

[...] as relações de parentesco e de amizade são apontadas como (a) causas ou intensificadoras dos fluxos migratórios – as pessoas migram por causas pessoais e – (b) responsáveis pela manutenção dos vínculos entre origem e destino, pela orientação que os fluxos assumem, pela circulação de recursos simbólicos, etc. (Soares, 2004, p. 107).

Massey (1990) destaca a importância da interação entre determinantes estruturais e as decisões individuais, que, juntas, oferecem uma análise centrada na materialidade. O autor defende que a teoria das redes sociais na migração visa a lidar com o fato de que a

---

<sup>12</sup> Assume-se a territorialidade, de acordo com Haesbaerth (2024), é uma construção permeada por relações de poder, econômicas e de identidade. Apesar do advento da globalização o autor refuta os discursos de que os territórios foram dissolvidos pelos padrões de produção e consumo. Esse conceito converge com a análise sobre as migrações como parte integrante da formação territorial do Brasil, conforme Braga (2011).

mobilidade humana é um fenômeno social completo, e, portanto, precisa ser compreendido de forma multiescalar. Como representação topológica das relações humanas, as redes podem ser analisadas tanto do ponto de vista micro, nas relações individuais dos seus componentes, como do ponto de vista macro, no qual se desnudam o conjunto das relações.

Para o ensino da geografia em comunidades multiculturais, compreender essas redes é fundamental, além de introduzir uma perspectiva multiescalar, ao se considerar diferentes escalas de análise e suas relações dialéticas, convergindo com os estudos recentes sobre a geografia escolar. Cavalcanti destaca como a geografia escolar deve oferecer:

[...] aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (2013b, p. 24)

A valorização da interação entre as questões estruturais e o impulso dinâmico das decisões individuais permite o diálogo com análises centradas na materialidade. Na obra *Dialética do concreto* (Kosik, 2002), há elementos para a compreensão de que as redes sociais de migração são parte de uma totalidade, para romper com a pseudoconcreticidade, que analisa somente o fenômeno e ignora a essência, reforçando as análises baseadas no senso comum. Na perspectiva dialético-crítica, “[...] a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou somente sob certos ângulos e aspectos” (Kosik, 2002, p. 15).

Essência e fenômeno são coisas distintas, mas ambos não podem ser analisados isoladamente. A preeminência das redes sociais como mecanismo fundamental de reprodução do fenômeno migratório possibilita uma análise com maior amplitude da realidade das comunidades multiculturais. Considerando o processo de ensino-aprendizagem e os percursos formativos, deve-se ter no horizonte que a realidade social é constituída pelo movimento dialético entre o fenômeno e a essência.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado em cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (Kosik, 2002, p. 50)

Milton Santos também tem uma importante contribuição, sobretudo em sua obra *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (2008b), que concorda com a concepção de Kosik (2002). Sobre o fenômeno, em sua totalidade, no contexto da geografia, ele entende que “cabe, sem dúvida ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global” (Santos, 2008b, p. 114), ou seja, a realidade local, a parte mais imediata na

qual a vida dos sujeitos se constrói, deve ser considerada; porém, não isoladamente, mas a partir das suas interrelações com a dinâmica do mundo, nas suas diferentes escalas.

A partir desse arcabouço, constrói-se uma estrutura didática que, por um lado, reforça o papel das decisões de âmbito familiar para a migração, mas contextualizadas as decisões no âmbito de estruturas sociais mais amplas, demarcadas por redes pessoais e institucionais, bem como por dinâmicas mais amplas, incluindo os determinantes do mercado global de trabalho.

Essa interação dialética entre decisões individuais e estruturas sociais atua como mecanismo de reprodução da migração a partir do que Massey (1990) denomina *causações cumulativas*. No âmbito da decisão individual, entram em jogo os modelos de custo-benefício, em que os sujeitos veem a migração como o resultado de uma avaliação racional dos custos e benefícios do movimento. Essas forças operam no âmbito local e articulam-se na esteira de uma rede de relações pessoais, como destaca:

Cada novo migrante reduz o custo da migração subsequente para um novo conjunto de pessoas que são induzidas a migrar, com expande ainda mais o conjunto de pessoas com vínculos no exterior, por sua vez, reduz os custos para um novo conjunto de pessoas, fazendo com que algumas delas migrem, e assim por diante. (Massey, 1990, p. 8)

No entanto, é necessário se ater não apenas ao modelo de custo-benefício na esfera individual, mas considerar os aspectos em uma escala macro, apresentando também um caráter temporal. Sob tal enfoque, é conveniente ter a compreensão da relação entre os desejos pessoais, o ambiente socioeconômico e as transformações em uma temporalidade.

Os imigrantes fazem escolhas com base em suas características pessoais, preferências e restrições impostas pelo ambiente socioeconômico imediato; mas ao longo do tempo essas decisões realimentam as estruturas dentro do ambiente para modificá-las de forma a encorajar mais migração, cuja saída, por sua vez, afeta ainda mais as condições estruturais, resultando em um processo complexo de causalidade circular e cumulativa. Em outras palavras, uma explicação teórica completa da migração deve incluir não apenas as dependências interníveis entre o indivíduo, a comunidade doméstica e os fatores de nível nacional, mas também as dependências intertemporais. (Massey, 1990, p. 8-9)

Finalmente, as causas e os mecanismos de reprodução encontram reforço em determinantes macroeconômicos. Cada decisão individual ou familiar sobrepõe-se, constituindo estruturas dirigidas por fenômenos de grande escala, como esclarece Massey:

As comunidades não são, no entanto, entidades autônomas, e forças poderosas operando em níveis mais altos de agregação contribuem para a causa da migração, determinando as condições sociais e econômicas locais que, por sua vez, estruturam a tomada de decisões domésticas. Essas forças agem por meio de instituições e

mercados nacionais e internacionais, e uma teoria abrangente da migração também deve abranger essas relações de ordem superior. (1990, p.14)

Mais uma vez, ressalta-se a relação importante entre as escalas de análise, tão caras ao ensino de Geografia. Callai (2003, p. 26) afirma que “[...] os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar”, reforçando a noção de que a intrincada relação entre indivíduo e estrutura, desnudada pela análise de redes sociais, encontra ressonância no debate espacial. Vale ressaltar que esses fenômenos, enquanto têm o espaço como palco, também constroem relações indissociáveis entre o local e o global.

#### 4.3. **Notas sobre as migrações latino-americanas para a cidade de São Paulo**

No âmbito deste trabalho, o debate sobre a questão multicultural pode esclarecer os desdobramentos sociais da migração internacional de povos latino-americanos para o município de São Paulo, em especial no sistema de ensino. Ressalta-se, conforme McLaren e Giroux (2000), a urgência de um multiculturalismo revolucionário, em resposta à estratégia neoliberal de reduzir o fenômeno multicultural ao discurso da diversidade, ocultando as relações de opressão que se manifestam em meio à formação das comunidades.

Para a construção desse percurso, vale destacar o esforço recente do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó da Universidade Estadual de Campinas (NEPO/UNICAMP), que vem construindo um referencial robusto sobre a territorialidade construída a partir da chegada dos migrantes latino-americanos a São Paulo. Os autores desse grupo de estudos têm contextualizado essa migração, ressaltando em especial que esses movimentos “[...] têm apresentado uma importante característica: a predominância, tanto em termos migratórios como de refúgio Sul-Sul” (Magalhães; Bógus; Baeninger, 2018, p. 81).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, houve uma reestruturação do sistema produtivo em escala global, provocando alterações na mobilidade do capital e de parte significativa das populações (Baeninger, 2012).

No contexto aqui analisado, o aprofundamento nas reflexões sobre a chegada de imigrantes no município de São Paulo permite ao docente ter subsídios para o desenvolvimento de sua prática de ensino em comunidades com uma presença considerável de migrantes internacionais<sup>13</sup>. É fundamental que os estudantes “[...] aprendam a olhar, ao

---

<sup>13</sup> Um dos maiores desafios do trabalho docente, no contexto apresentado, passa por “formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva” (CAVALCANTI, 2012, p. 44).

mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global do qual fazem parte e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local” (Cavalcanti, 2012, p. 50).

De acordo com Magalhães, Bógus e Baeninger (2018), é imprescindível compreender o que São Paulo representa no processo de acumulação capitalista da América Latina e por que essa cidade torna-se um polo de atração para os migrantes internacionais. Cabe considerar, também, que esses deslocamentos populacionais “compreendem diversas formas de mobilidade da população no território latino-americano e caribenho tanto de fatores econômicos como políticos” (Baeninger, 2012, p. 10), destacando-se que o modelo interpretativo desses movimentos, além de ser transescalar nas motivações de ordem econômica, possui também forte componente político e cultural.

A ressignificação cultural pode ser vista como uma das maneiras de entender como os migrantes internacionais contribuem para a formação de comunidades multiculturais. Como exemplo de uma ressignificação cultural em São Paulo, podem-se citar dois lugares: o primeiro, a Praça Kantuta, no bairro do Pari, e o Memorial da América Latina, localizado na Barra Funda. A apropriação dos locais citados é uma forma pela qual os imigrantes buscam reafirmar sua cultura e, ao mesmo tempo, tentam projetar uma nova imagem de si. A conquista de novos espaços na metrópole para a manifestação de práticas culturais, em última instância, revela um desejo dos migrantes de serem vistos e reconhecidos (Silva, 2012, p. 30).

Figura 1 – Feira boliviana na Praça Kantuta, São Paulo-SP



Fonte: registro realizado pelo autor em maio de 2025

Figura 2 – Feira boliviana na Praça Kantuta, São Paulo-SP



Fonte: registro realizado pelo autor em maio de 2025

Figura 3 – Memorial da América Latina, São Paulo-SP



Fonte: registro realizado pelo autor em maio de 2025.

Ao reforçar a importância da Geografia Escolar contextualizada, Cavalcanti ressalta que “[...] a experiência com a diversidade de culturas enriquece a vida cotidiana nas cidades, tornando-se lugares de manifestações globais e universais, e lugares de encontros, lugares de diferença” (2012, p. 17). O fenômeno multicultural, portanto, não se limita à vida dos migrantes internacionais, mas constrói novas camadas de sociabilidade cujos desdobramentos afetam a todos os indivíduos, devendo ser parte integrante das leituras de mundo realizadas nas escolas.

Sobre os bolivianos residentes em São Paulo, Silva destaca que a maioria migrou para o trabalho nas oficinas de costura, “alimentando assim sonhos de uma vida melhor para si e seus familiares que lá ficaram” (2012, p. 21). Em alguns casos, o resto da família também acaba imigrando (inclusive pais e outros membros de fora do núcleo central), completando, assim, o processo de reunificação familiar.

Do ponto de vista da análise macro, cabe considerar as mudanças recentes ocorridas no sistema produtivo da capital paulista, como explica Souchaud:

[...] passagem da economia predominantemente industrial a predominantemente de serviços, tanto devido à modernização industrial que implicou o aumento da produtividade do trabalho e a redução da mão-de-obra, quanto ao desenvolvimento acelerado da atividade de serviços. (2012, p. 78)

A diminuição dos postos de trabalho nas indústrias em São Paulo está relacionada com o processo de desconcentração a favor de outras regiões do Brasil e interior do estado. A reorganização do mercado de trabalho na capital abriu espaço para postos precarizados em oficinas de costura, atraindo, em grande medida, bolivianos e paraguaios (Souchaud, 2012).

No caso da imigração boliviana, destacam-se alguns elementos importantes para a desconstrução de certos estereótipos. Nessa dimensão, ganha relevância o trabalho de Souchaud (2012), que rejeita a explicação simplista de que os bolivianos estão associados ao trabalho nas oficinas de costura e à sua concentração em determinados bairros. Para esse autor, é possível constatar, nesse movimento migratório, as características de ordem histórica, econômica e social próprias da constituição das redes sociais da migração.

Souchaud (2012) argumenta que as relações de trabalho precarizado, apesar da ausência dos direitos, atuam para facilitar a situação dos imigrantes que estão sem documentos e não dominam o idioma. Diante desse cenário, encontra-se o ponto de convergência com Braga (2011) e Massey (1990), de que as relações familiares e comunitárias são essenciais para se estabelecer na nova cidade, bem como um processo de reafirmação da identidade cultural.

Devem-se considerar os elementos descritos como fatores importantes para a produção de uma nova espacialidade. A ligação entre o ensino de geografia e a realidade espacial é um dos principais motivos para que os estudantes de outros países, assim como os seus filhos, construam o conhecimento a partir da realidade vivida. Desse modo, é possível trabalhar com “[...] um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações, procedimentos, constituído em sua história, é uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo, contribuindo assim para sua formação geral” (Cavalcanti, 2012, p. 42).

Outro aspecto relevante é o acesso à educação para os filhos de migrantes bolivianos no município de São Paulo. Tendo em vista essa situação, recorrem-se às considerações feitas por Gondin, Pinezi e Menezes (2020) acerca da presença dos estudantes bolivianos, cujo início remonta à década de 1950, por meio do intercâmbio universitário. A partir da década de 1980, há uma mudança no perfil, e os migrantes, em sua maioria, são trabalhadores alocados nas oficinas de confecções. Muitos se fixaram no município, formando famílias, e, com isso, as novas gerações passam a demandar acesso à educação básica.

Ainda de acordo com Gondin, Pinezi e Menezes (2020), o acesso à educação básica apresenta algumas dificuldades relacionadas às questões linguísticas, reprodução de paradigmas monoculturais e problemas no que diz respeito à sociabilidade dos migrantes. O estudo citado revela que os filhos dos migrantes bolivianos se encontram em situação problemática, o que, em boa medida, não potencializa as práticas de ensino voltadas às aprendizagens significativas.

Três aspectos merecem atenção quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes filhos dos imigrantes bolivianos. O primeiro são as questões linguísticas e culturais: o estudante sente-se distanciado tanto do idioma português como do espanhol. O segundo aspecto decorre do primeiro, pois essas barreiras linguísticas são compreendidas como algo negativo, desqualificando as competências desses estudantes. O terceiro aspecto são os esforços de homogeneização cultural, que acabam por desconsiderar a riqueza dos diversos grupos culturais e linguísticos a que esses povos pertencem (Gondim; Pinezi; Menezes, 2020).

Por essa razão, os próximos passos desta dissertação consistem na análise dos documentos curriculares (BNCC, Currículo da Cidade de São Paulo e seu caderno de orientações pedagógicas voltadas para os povos migrantes), permitindo a compreensão de como ocorre o processo de sua elaboração. Assim, pode-se identificar quais grupos sociais

estão à frente da construção do currículo e de que maneira se organizam e quais são as suas concepções educacionais.

## 5. METODOLOGIA

Esta pesquisa conta com dois produtos interligados, mas independentes. O primeiro é a própria dissertação, que versa sobre a temática do ensino de Geografia, colocando em discussão as políticas curriculares, por meio do trabalho com povos migrantes e comunidades multiculturais. O segundo visa a atender ao requisito de elaboração do Recurso Educacional, sendo um livro paradidático intitulado *Ensino Geografia e os povos migrantes: reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas em comunidades multiculturais*. Esse material propõe, à luz da revisão teórica e das análises conduzidas na dissertação, contribuir com professores de Geografia da educação básica, especialmente àqueles que trabalham junto ao que aqui se denomina comunidades multiculturais. Diante disso, a elaboração desta dissertação contou com dois métodos principais: a revisão bibliográfica e a análise documental.

Quanto à metodologia para o desenvolvimento da dissertação e do produto educacional, é preciso considerá-la um meio que distingue o senso comum e a subjetividade humana, de acordo com Severino (2007). Nesse sentido, a decisão sobre qual metodologia é a mais adequada precisa estar articulada com as teorias e conceitos que fundamentam a pesquisa, garantindo que os resultados obtidos sejam válidos.

Esta pesquisa, portanto, é de caráter qualitativo. Como explicam Silveira e Córdova (2009), são estudos que trabalham aspectos da realidade que não são quantificáveis, uma vez que o foco é a interpretação e análise da complexidade e das contradições das relações sociais. A reflexão sobre o trabalho com comunidades multiculturais no contexto da Geografia Escolar relaciona-se à concreticidade do cotidiano escolar, priorizando o reconhecimento dos fenômenos diretamente relacionados às questões políticas e econômicas do espaço vivido (Severino, 2007).

### 5.1. Revisão bibliográfica

No caso da revisão, a busca pela bibliografia foi concentrada na compreensão inicial dos movimentos migratórios de bolivianos para a cidade de São Paulo, da qual emergiram os conceitos de redes sociais na migração (Massey, 1990; Soares, 2004) e multiculturalismo (Hall, 2023; McLaren, 2000), aqui utilizados para dar significado, respectivamente, aos processos de reprodução dos movimentos populacionais e à cristalização da migração internacional na identidade das comunidades.

Demarcados esses conceitos, o esforço foi dirigido para o estabelecimento do diálogo entre as reflexões sobre ensino de Geografia (Cavalcanti, 2005; 2012; 2013a, 2013b; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007; Callai, 2012; Cabral; Cecim; Straforini, 2021), a relação entre a Geografia escolar e a acadêmica (Lacoste, 1993; Santos, 2008b), o currículo (Goodson, 1997, 2020; Apple, 1989) e o multiculturalismo enquanto estratégia política aplicada à educação (Candau, 2013).

No esforço de estabelecer esse diálogo, foram exploradas duas argumentações principais: a) como conceber e buscar aprendizagens significativas (Cavalcanti, 2012), através do ensino pela pesquisa (DEMO, 2006, 2021); e b) a crítica à escola no contexto do modo de produção capitalista (FREITAS, 2003; BOURDIEU, 2015; TRAGTENBERG, 2018) e ao currículo escolar como prescrição (Apple, 1989, 2001; Goodson, 1997, 2020; Freitas, 2014; Sena, 2019; Sena, 2019).

Para subsidiar as análises, o referencial teórico foi dividido em três capítulos, que estão interligados. Ao estabelecer os objetivos que passam pela articulação entre as questões relacionadas com o processo migratório, sobretudo de bolivianos no município de São Paulo, com a formação de comunidades multiculturais, sob a perspectiva da Geografia Escolar. Ao se tratar de uma análise de documentos oficiais, foram também utilizados referenciais que debatem o currículo como campo de disputa social, considerando sempre a importância de contextualizar o currículo, através do que é a escola no contexto da acumulação capitalista.

## 5.2. A pesquisa qualitativa e a análise documental

Quanto à análise documental, foram selecionados os três principais documentos que orientam a elaboração dos planos de ensino dos professores de Geografia da rede municipal de São Paulo: a BNCC (Brasil, 2017), o Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2019) e o caderno *Povos migrantes* (São Paulo, 2023). O conteúdo desses documentos foi analisado na perspectiva dos referenciais teóricos, identificando as potencialidades e limitações para o trabalho com as comunidades multiculturais.

Sobre a pesquisa documental, destaca-se a definição de Gerhardt e Silveira:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. *Os de primeira mão são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações,*

*gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, etc.* Os de segunda mão são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros. (2009, p. 69, *itálico nosso*)

A partir dessa definição, os três documentos selecionados podem ser considerados os de primeira mão. A aplicação desse método exige cuidado por parte do analista, pois “[...] diz respeito ao fato de que ele não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável” (Marconi; Lakatos, 2002, p. 66). Por essa razão, é fundamental ter uma contextualização histórica do porquê alguns elementos da realidade foram omitidos ou valorizados.

Le Goff (2013) propõe que o pesquisador entenda que a essência dos documentos está nas escolhas realizadas conforme as relações de poder vigentes. Por exemplo, vários fatos históricos são registrados segundo os grupos políticos dominantes.

Tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade de São Paulo são relativamente recentes, ambos não completaram uma década. São documentos que refletem o estágio atual do debate educacional no âmbito das relações sociais de produção, a partir das transformações do capitalismo global. Assim, com o aporte da revisão bibliográfica, articulou-se um arcabouço para identificar as forças políticas e econômicas que influenciaram o desenvolvimento dos documentos orientadores.

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e, entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento - qualquer que ele seja - enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as suas relações de força que aí detinham o poder. (Le Goff, 2013, p. 494-495)

Desse modo, é essencial que os documentos curriculares sejam analisados de forma crítica, deixando explícitos os interesses defendidos pelo poder público federal e municipal na elaboração da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, respectivamente.

Ter conhecimento prévio dos documentos é essencial. Para tanto, é necessário “[...] conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental” (Bacellar, 2023, p. 63). Além disso, é preciso o aprofundamento do processo de produção e circulação dos documentos, incluindo a análise complementar das Chamadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Vale destacar que a análise dos documentos citados nesta dissertação teve como ponto de partida a compreensão de que os objetos de estudo estão relacionados com a política

educacional. Por essa razão, é importante que se investigue a ideologia, a lógica e a racionalidade e de que forma elas se articulam com os valores dos grupos que desenvolvem os documentos. Parte-se da compreensão de que uma análise crítica não pode contentar-se com a descrição do texto, mas sim questionar as consequências no cotidiano dos profissionais em educação.

Tais documentos, portanto, requerem uma recontextualização, possibilitando a produção de novos significados, que se adequam à realidade daqueles que estão no ambiente escolar (Shiroma *et al.*, 2005). Em síntese, recomenda-se que as políticas educacionais elaboradas em uma escala global sejam estudadas a partir das reinterpretações e renegociações realizadas na escala local, ou seja, na dimensão do espaço vivido.

No caso específico da rede pública do município de São Paulo, os resultados da análise crítica com base na metodologia supracitada tiveram o objetivo de refletir sobre as possibilidades do trabalho docente em comunidades multiculturais, em diálogo com a Geografia Escolar. E, por fim, considerando o exposto, o caminho adotado nesta pesquisa passou pela realização de técnicas de interpretação e comparação dos materiais em uma contextualização histórica, a partir dos posicionamentos educacionais.

Na esteira do que foi mencionado até o momento, cabe demonstrar de que maneira foi realizada a análise da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo. Para iniciar esse esforço, considerou-se fundamental apresentar as concepções dos documentos e o período em que foram produzidos. Sem esse primeiro movimento, criam-se dificuldades para o andamento da pesquisa, que deve considerar as complexidades que conduzem a uma variedade de interpretações (Le Goff, 2013).

Para tanto, vale ressaltar que a contextualização passa pela apresentação histórica dos documentos (BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo), apontando o período em que foram produzidos, quais atores participaram da escrita (se entidades de classe, como os sindicatos de profissionais de educação e movimentos sociais, se os departamentos de educação das universidades públicas estiveram presentes). Le Goff (2013) destaca que os documentos são construções da sociedade e que se deve ir além das descrições, para que não se caia na armadilha de acreditar que os documentos sejam neutros, sem objetivos políticos.

Cabe destacar que a análise do documento que discorre sobre as orientações pedagógicas sobre as práticas relacionadas aos povos migrantes, o foco principal da análise, esteve centrado na apropriação dos conceitos de migração e multiculturalismo na perspectiva da Geografia Escolar. Ademais, é importante que se tenha a clareza de que o referido documento é parte integrante do Currículo da Cidade de São Paulo.

Na análise das concepções da BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo, utilizaram-se as contribuições de Shiroma *et al.* (2005) acerca da “hegemonia discursiva”, que podem ser demonstradas pela maneira como as instituições articulam suas ações, a fim de criar consensos na opinião pública. Assim sendo, além do processo de leitura e releitura, é importante o uso dos referenciais teóricos que abordem a escola e o currículo no contexto das transformações econômicas. Além dos referenciais teóricos, foram utilizados artigos e dissertações que também trataram de analisar os documentos, visando a enriquecer a compreensão dos interesses e pontos de vista dos atores que estiveram presentes no processo de sua elaboração (Le Goff, 2013).

O avanço na análise documental, em boa medida, está necessariamente relacionado com o uso de referenciais que permitem estabelecer apontamentos críticos. Passa-se, então, ao uso desta metodologia para identificar as disputas de concepção dos atores sociais envolvidos no desenvolvimento dos documentos curriculares. Por esse percurso metodológico, é possível formar subsídios para o desenvolvimento do recurso educacional, como descrito anteriormente neste capítulo.

## 6. ANÁLISE DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

Este capítulo é dedicado à análise da BNCC, visando a refletir sobre como a proposta curricular nacional se organiza e, mais especificamente, como os autores se endereçaram ao multiculturalismo no âmbito da Geografia Escolar. A presente análise se inicia com o resgate histórico, buscando identificar os atores que estiveram presentes na elaboração da Base. Para isso, recorreu-se a outros estudos realizados que versaram sobre a contextualização política e econômica do documento (Le Goff, 2013; Bacellar, 2023). Buscou-se compreender como se deu a disputa pela elaboração do documento e quais grupos sociais tiveram ou não os seus interesses contemplados.

Um segundo passo analítico realizado relaciona-se com as concepções que orientam a produção da Base. Apresenta-se, portanto, a estrutura do documento, mergulhando na sua leitura para compreender suas bases ideológicas e racionalidade (Shiroma *et al.*, 2005).

Para que se possa realizar uma leitura crítica das políticas curriculares e da realidade vivida nas escolas, considerou-se o uso de um aporte teórico que apontasse para reflexões sobre a escola como parte do processo de acumulação capitalista (Freitas, 2003; Tragtenberg, 2018) em diálogo com outras referências já exploradas sobre a produção das políticas curriculares (Apple, 1989, 2008; Goodson, 1997, 2020).

Finalmente, essa análise centra sua atenção nas relações entre o ensino de Geografia e o multiculturalismo. Pretende-se refletir sobre o posicionamento político próprio desse documento e seus possíveis desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas com forte presença de comunidades multiculturais.

É necessário conjugar análise do currículo, enquanto documento de disputa social que reverbera no cotidiano escolar, com o conhecimento geográfico, a partir da espacialidade produzida de forma multiescalar. Sob esse ponto de vista, pode-se promover reflexões sobre as práticas de ensino que possibilitem o diálogo com as condições materiais de produção e reprodução dos modos de vida, na esteira das transformações decorrentes das relações sociais de produção.

### 6.1. BNCC: um resgate crítico da sua história

A Base Nacional Comum Curricular está vigente para todos os sistemas e redes de ensino do território brasileiro desde 2018. Trata-se, portanto, de um documento oficial do Ministério da Educação, de força normativa. Nesta seção, trata-se do percurso histórico da

elaboração e implementação, com ênfase na identificação dos atores sociais e suas disputas no campo político.

Como primeiro passo, cabe ressaltar o que, de fato, serviu como embasamento para a elaboração da Base. As orientações sobre as políticas curriculares ao nível nacional remontam à Constituição Federal de 1988, sendo detalhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Ambos os documentos respaldam a necessidade da promoção de aprendizagens comuns, respeitando as particularidades de cada local do território nacional. Com base nesses dispositivos legais, determina-se elaborar uma base nacional comum.

Ao observar o artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, encontra-se: “[...] a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). No que diz respeito a LDBEN, também é mencionada a necessidade de conteúdos mínimos, em seu artigo 9º, ao mencionar o estabelecimento de “[...] colaboração com os Estados e Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996).

No *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), encontra-se uma linha do tempo que remonta desde as citadas Constituição Federal de 1988 e a LDBEN; passando pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997; os PCN para o Ensino Médio, em 2000; a Conferência Nacional de Educação de 2010; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012; o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), em 2013; o CONAE, em 2015; a primeira versão da BNCC, em 2015; até sua promulgação, em 2018 (BRASIL, s.d.).

Considerando os objetivos deste trabalho, não serão detalhados todos os eventos citados, visando a explorar os aspectos atinentes à própria concepção da Base, seus atores, motivações e resultados. Decidiu-se, então, por uma descrição em linhas gerais, em uma perspectiva crítica, com base nos referenciais teóricos acerca do tema.

A elaboração dos PCN visava a uma adequação ao contexto econômico e social do final do século XX, visando a uniformizar as aprendizagens. Segundo consta do documento, os estados podem realizar adaptações consoantes às especificidades locais, respeitando as suas diretrizes. Com isso, constituem-se parâmetros que devem fazer parte do projeto pedagógico das escolas. Merece destaque as avaliações em larga escala, em que se

busca a obtenção de informações sobre a compatibilidade dos conteúdos com o que preconiza o documento (Brasil, 1997).

Um primeiro aspecto a ser problematizado sobre os PCN é a ausência de questões referentes às condições em que o trabalho docente é realizado. O silêncio sobre os docentes omite uma compreensão fundamental da realidade educacional brasileira (Giroto, 2016). Sob esse aspecto, é importante que se contextualize primeiramente a elaboração dos PCN no contexto das transformações na ordem econômica e social brasileiras durante a década de 1990.

Sobre as políticas públicas voltadas para os sistemas educacionais, Albuquerque *et al.* (2021) ressaltam os impactos gerados pela aceitação do Consenso de Washington<sup>14</sup>, que representou a disseminação de políticas que reduzem o papel do Estado como provedor de políticas públicas. Diante disso, observa-se, sobretudo na América Latina, um processo de privatizações de empresas estatais e controle nas despesas públicas, imprimindo as marcas de um projeto econômico neoliberal, que incluiu os sistemas educacionais no crescente discurso de crítica a eficiência e eficácia do aparelho estatal para prover serviços essenciais (Harvey, 2014).

Sobre as reformas da educação pública, fica evidente a disputa entre os setores ligados ao empresariado e os que defendiam as conquistas que se expressaram na Constituição Federal de 1988. De um lado, um projeto social no qual o Estado deve garantir a ampliação do direito à educação, por meio da criação das condições de trabalho dos docentes e da democratização da produção curricular (Albuquerque *et al.*, 2021). Por outro lado, os setores ligados ao meio empresarial partem da percepção de que a educação deve adequar-se às normas e regras do processo de acumulação capitalista (Freitas, 2018).

Giroto (2023) argumenta que essa lógica também atua em favor da produção do conhecimento, moldando uma concepção de sujeito individualista, em detrimento do conhecimento coletivo em prol da comunidade escolar. Ademais, a concepção de “qualidade” para os sistemas educacionais parte da premissa de que ela deva ser definida com base em critérios quantitativos, supervalorizando as avaliações padronizadas, a despeito da complexidade que envolve os processos educativos. Sendo assim, o processo de

---

<sup>14</sup> O termo Consenso de Washington foi proposto pelo economista Jonh Williamson, no ano de 1989, por conta de uma série de recomendações associadas à agenda de controle fiscal para os países da América Latina, apontadas em dez itens: disciplina fiscal, reforma tributária, abertura comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação econômica e o direito à propriedade (Naím, 2000).

ensino-aprendizagem é concebido sob a métrica do mercado, e não das complexidades sociais, culturais e econômicas (Freitas, 2018).

Diante do movimento econômico e social, ocorrido no fim do século passado, vale colocar em evidência alguns aspectos, dentre os quais se deve destacar o favorecimento do *neotecnicismo*. Em linhas gerais, trata-se de um modelo de organização pedagógica orientada pelas normas e regras do mercado de trabalho que incentiva a competitividade por meio da meritocracia, sem considerar as desigualdades sociais entre os sujeitos. Como consequência, as avaliações padronizadas passam a ser valorizadas para mensurar os resultados obtidos nas unidades escolares; porém, questões relacionadas à realidade social das escolas não entram como critério avaliativo. Fechando esse alinhamento às demandas do mercado de trabalho, cabe destacar o uso das tecnologias<sup>15</sup>, que entram como forma de controle do trabalho docente, e, em conjunto com os resultados obtidos, servem para a responsabilização dos docentes (Freitas, 2014).

Concorda-se com Freitas (2014) ao enquadrar os PCN como um tipo de documento oficial que reflete a implementação do neotecnicismo nas políticas públicas de educação no Brasil. Girotto (2023) defende que um dos efeitos de um modelo educacional pautado no tecnicismo é a dissociação dos conteúdos com a realidade social das comunidades escolares. E é nesse contexto de uniformização das aprendizagens, prevista nos PCN lançados em 1997, que se elaboram as bases técnicas para as propostas curriculares que se manteriam na BNCC.

É importante salientar que a BNCC também estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 7, que buscava “[...] estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2015, p. 115). O PNE foi uma política pública que buscou tratar desafios como acesso à educação, inclusão social, respeito à diversidade e valorização dos profissionais de educação. Para cumprir essas demandas, foram estruturadas metas em nível nacional, baseadas em dez diretrizes, a serem asseguradas por todas as esferas do poder público, apresentadas no Quadro 1:

#### Quadro 1 – As dez diretrizes do PNE (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014)

---

<sup>15</sup> Especificamente as plataformas digitais, que trazem as ferramentas de trabalho docente (como diários e listas de frequência) para o universo digital, mas também representam mais controle sobre os tempos e espaços escolares, além de criar obrigações de registro que induzem o tratamento dos temas curriculares como prescrito por instrumentos como a BNCC.

1 - Erradicação do analfabetismo
2 – Universalização do atendimento escolar
3 - Superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação
4 - Melhoria da qualidade da educação
5 - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase na promoção nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade
6 - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública
7 - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país
8 - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de igualdade e equidade
9 - Valorização dos (as) profissionais da educação
10 — Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental

Fonte: Adaptado de Brasil (2015).

A primeira versão da BNCC foi apresentada em 2015 para uma consulta virtual à sociedade. Portanto, durante o governo de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse mesmo ano, um comitê formado por professores universitários e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em articulação com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), fez a indicação dos professores da educação básica e dos técnicos das secretarias de educação (GIROTTO, 2016; SILVA; ALVES NETO, 2020).

Girotto (2016) faz críticas ao curto intervalo da consulta pública *online*, de apenas três meses, entre outubro e dezembro de 2015. O resultado foi uma participação muito baixa das comunidades escolares. Silva e Alves Neto (2020) afirmam que foram registradas contribuições de 45.049 escolas de educação básica em um universo de 186,1 mil.

Um dos pontos que se tornaram alvo da crítica foi o método proposto para o debate. Um documento da importância da BNCC deveria mobilizar movimentos sociais, entidades de classe, universidades e sociedade civil de forma geral. Em 2016, apresentou-se a primeira versão, com as devidas “sugestões”. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um parecer para que o Ministério da Educação pudesse, a partir da

homologação, iniciar o processo de implementação da BNCC nas redes públicas de educação básica. No mesmo ano, por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n. 2 (BRASIL, 2017) apresentou uma instrução normativa, visando garantir que as aprendizagens essenciais estivessem asseguradas (Brasil, 2017). Por fim, em 2018, foi apresentada a versão final da BNCC.

Sobre a correlação de forças, julga-se importante ter a dimensão do poder dos atores sociais. Segundo os apontamentos de Michetti (2020), em parceria com a UNDIME, estavam presentes representantes do setor empresarial, como a Fundação Victor Civita, Fundação Abrinq, Fundação Itaú-Social, o Instituto Natura, Fundação Telefonica, Vivo, Instituto Alana, Fundação Lemann, Fundação SM, Fundação Roberto Marinho, Empresas Gerdau e Itaú BBA. Nesse cenário, hegemonizaram as ações de elaboração da Base Curricular.

Cabe entender sob qual contexto político a BNCC foi promulgada. Justamente em um contexto de ruptura institucional, cujo desfecho foi o *impeachment* de Dilma Rousseff e ascensão de Michel Temer à Presidência da República em 2016. Essa ruptura, entre outros aspectos, certamente colaborou para ampliar a força dos reformadores empresariais na elaboração do documento curricular em âmbito nacional. A influência desse setor é um ponto problemático, acentuando a hegemonia da lógica empresarial nos processos decisórios, passando pela exclusão dos pesquisadores da área curricular, entidades de classe (sindicatos de docentes) e movimentos sociais, o que, em boa medida, demonstra o privilégio de um único grupo social na elaboração de um instrumento que demanda participação democrática (Giroto, 2023).

No momento seguinte ao *impeachment*, também seria promulgada a Reforma do Ensino Médio. O Novo Ensino Médio foi sancionado na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no governo de Michel Temer. O então ministro da Educação, José Mendonça, atuou para fechar ainda mais os espaços de participação dos profissionais de educação, movimentos sociais e os departamentos de educação das universidades públicas. Tal movimento pelo MEC se deu através do desmantelamento do Fórum Nacional de Educação (FNE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 e da Portaria MEC n. 577. Dessa forma, houve esvaziamento das discussões sobre o Novo Ensino Médio, uma vez que as entidades de classe e movimentos sociais foram alijadas, provocando uma saída em massa (Aguilar, 2019).

Cabe chamar a atenção que essa reforma segue pela mesma lógica da BNCC, sendo fortemente apoiada pelos setores empresariais. Como exemplo, pode-se citar o caso

ocorrido na capital paulista, em que “[...] apostilas tiveram financiamento de uma das principais empresas empregadoras de trabalho precário no país, o IFOOD” (Giroto, 2023, p. 207). Esse exemplo demonstra, no caso do sistema educacional, que a ruptura institucional fortaleceu ainda mais a hegemonia empresarial.

Freitas (2014; 2018) explica que a lógica empresarial na educação é representada pelos reformadores ligados ao setor privado. Esse campo caracteriza-se pela defesa de que o Estado não deva intervir diretamente, permitindo que os referidos atores atuem diretamente nos sistemas educacionais, por meio de leis de mercado, pautadas pela concorrência. Esses atores são, portanto, representantes da lógica neoliberal, que, desde a década de 1990, coloca em pauta os interesses da classe empresarial nas políticas estatais, cujas consequências são observadas no cotidiano escolar, expressas nas concepções do documento analisado.

No que tange ao papel dos reformadores empresariais, verificou-se a necessidade de compreender como eles atuam nas estruturas estatais. Uma das formas de atuação é a disseminação do que se compreende como uma educação de qualidade. Empreende-se, então, um discurso de que a qualidade só será alcançada se forem adotadas medidas inovadoras e eficientes. Tais medidas estão vinculadas à privatização e à terceirização da gestão, à implementação da lógica de que docentes e estudantes devem ser avaliados com base no desempenho individual e ao uso de tecnologias digitais como forma de controle das práticas pedagógicas. O discurso voltado para os interesses dos reformadores empresariais é disseminado, por meio de suas fundações, em conjunto com os setores midiáticos hegemônicos, visando à criação de um consenso em torno das ações para que se alcance resultados positivos nos sistemas educacionais (Freitas, 2018; Giroto, 2023).

Considerando os elementos que aqui foram apresentados, a elaboração da BNCC precisa ser vista a partir das transformações econômicas, políticas e sociais do final do século XX, no Brasil e no mundo. Esse caminho percorrido permite que se avance para a compreensão da maneira pela qual a BNCC se estrutura e qual é a concepção que a orienta.

## **6.2. Estrutura do documento e suas concepções**

Seguindo a análise do documento, a abordagem desta seção tem como foco a estrutura e as concepções da BNCC e como elas impactam o cotidiano escolar.

Uma análise das concepções do documento visa a colocar em discussão sobre quais elementos estruturantes o currículo é construído, bem como as suas funções em relação aos saberes escolares, conforme as contribuições de Goodson (1997; 2000) e de Braga e Costa

Júnior (2024). No que tange à relação entre a produção curricular no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais, recorreu-se às produções teóricas de Apple (1989; 2008) e Tragtenberg (2018), cujas influências podem ser notadas no interior das unidades escolares.

Sobre a estrutura da BNCC, convém ressaltar que o documento cumpre a previsão constitucional de que se estabeleçam conteúdos mínimos, conforme o artigo 210, obrigação legal ratificada pela LDBEN e o PNE. A estrutura curricular tem como premissa o atendimento das seguintes etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2018).

No que se refere às aprendizagens, é importante que se faça uma menção às competências e habilidades e como elas se encontram na BNCC. Optou-se pela divisão da descrição das competências gerais para a Educação Básica, com foco para o Ensino Fundamental. As competências específicas por área de conhecimento, a partir das relações com o ensino de Geografia, serão abordadas na próxima seção.

Na Educação Básica, as competências gerais estão relacionadas à ideia de que devem direcionar os estudantes ao desenvolvimento pessoal e profissional, para que se possa conviver em sociedade, respeitando os princípios da criticidade, da responsabilidade e da ética. As referidas competências devem ser aplicadas em todas as etapas da Educação Básica, que compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2018). No Quadro 2, encontram-se as competências gerais para a Educação Básica.

Quadro 2 – Competências gerais da Educação Básica, conforme a BNCC

<b>Valorizar e utilizar</b> os conhecimentos historicamente construídos.	<b>Valorizar</b> a diversidade e <b>apropriar-se</b> de conhecimentos e experiências.
<b>Exercitar</b> a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para investigar, resolver problemas e criar soluções.	<b>Argumentar</b> para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões.
<b>Valorizar e fruir</b> as diversas manifestações artísticas e culturais.	<b>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar</b> de sua saúde física e emocional.

<b>Utilizar</b> diferentes linguagens para se expressar e partilhar.	<b>Exercitar</b> a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
<b>Compreender, utilizar e criar</b> tecnologias para se comunicar, acessar e disseminar informações e exercer protagonismo.	<b>Agir</b> com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, grifos nossos).

Em linhas gerais, as competências correspondem às formas pelas quais os conhecimentos são aplicados para resolução de problemas em seu cotidiano. Os conhecimentos estão classificados como conceituais, procedimentais ou atitudinais. Os conhecimentos conceituais estão relacionados com os fundamentos teóricos que devem ser aplicados pelos estudantes, tanto no contexto escolar como em situações cotidianas, partindo da premissa de que a aprendizagem não se limita à memorização e a reflexão, sendo a ação essencial. Ao passo que os conhecimentos procedimentais permitem que os conceitos sejam utilizados não só para a resolução de problemas, bem como para a tomada de decisões, como forma de preparação para a dinâmica do mundo globalizado. E os conhecimentos atitudinais implicam o estímulo de atitudes que coadunam com a formação ética e moral, por meio da valorização do respeito, solidariedade, responsabilidade, empatia e justiça social. A síntese desses três conhecimentos cumpre a função de integrar a aprendizagem teórica com a prática, para a formação de sujeitos que saibam lidar com situações em uma sociedade cada vez mais globalizada (Brasil, 2018).

As habilidades, conforme consta do documento, podem ser identificadas como partes constituintes de processos cognitivos e socioemocionais. O que significa, em boa medida, que elas estruturam formas de aplicação da prática dos conhecimentos, tendo como ponto de partida as várias áreas do conhecimento. No caso específico da Geografia, as habilidades consistem na mobilização do raciocínio geográfico, item a ser trabalhado na próxima seção. Ademais, as habilidades são importantes para os estudantes poderem resolver questões complexas que envolvem a sociabilidade cotidiana e o uso das tecnologias para a prática cidadã. Enfim, por meio das habilidades, criam-se possibilidades de se formar cidadãos capazes de agir no mundo de forma crítica (Brasil, 2018).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as competências e habilidades priorizam a resolução de problemas de modo que os estudantes estejam aptos para atuar no mercado de trabalho. Diante disso, são necessárias algumas considerações, sobretudo tendo em vista que, desde o início da década de 1990, o sistema educacional brasileiro passaria a sofrer as influências do setor empresarial, prevalecendo a lógica tecnicista, em que as escolas devem ser locais de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, desconsiderando toda a complexidade que envolve as realidades sociais e locais (Freitas, 2018; Girotto, 2023).

Ao observar as competências conceituais e procedimentais, é possível que se tenha a impressão, apenas pela leitura do texto, de uma preocupação com a construção de aprendizagens que converjam para a realidade social dos estudantes. É exatamente esse o contraste que se quer delimitar aqui. Considerando o perfil dos atores influentes na elaboração da BNCC e seu alinhamento com a agenda neoliberal, esse conjunto amplo de competências e habilidades padronizadas pouco espaço deixa para as elaborações próprias de cada sistema de ensino.

Girotto (2023) expõe uma questão problemática sobre a criticidade nas aprendizagens, que invariavelmente devem considerar as realidades locais e experiências reais e concretas dos estudantes, e não a resolução de problemas prontos, descartando as relações de poder. Na mesma seara, Braga e Costa Júnior (2024) partem do pressuposto de que a resolução de problemas cotidianos necessita de reflexões que permitam o aprofundamento das questões sociais, econômicas e culturais que atuem para a construção da espacialidade local. Por sua vez, Apple (1989, 2008) constrói um argumento crítico em torno da ideia de que os currículos, como parte constituinte de políticas estatais, têm a função de controlar as ações no interior da escola, visando somente à transformação do ambiente escolar em local de adaptação às leis do mercado de trabalho.

O entendimento das concepções da BNCC passa necessariamente por uma análise que não fique somente na leitura do documento oficial. É preciso que se realize um exercício de contextualização histórica e o uso de referenciais teóricos que auxiliem na realização de uma leitura ativa, permitindo que se possa visualizar sob quais concepções as competências e as habilidades foram elaboradas, e de que forma as políticas produzidas por agentes globais e nacionais influenciam o cotidiano da comunidade escolar. Em tempo, o foco desta análise será sobre as competências e habilidades, sendo esses os pontos estruturantes da BNCC.

### 6.2.1. *A BNCC e as exigências das agendas internacionais*

Diante de uma conjuntura política e econômica profundamente globalizada, torna-se essencial uma investigação que considere as articulações citadas no âmbito das demandas internacionais, incluindo os organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conhecendo as influências desse organismo internacional nas concepções na BNCC.

A OCDE é um organismo internacional, criado para auxiliar a reconstrução da Europa após a Segunda Grande Guerra Mundial, através do Plano Marshall. A partir de 1960, com a assinatura da convenção da OCDE, em Paris (onde está localizada a sua sede), o organismo gradativamente foi expandindo a sua atuação da Europa Ocidental e América do Norte para outras economias desenvolvidas em outros continentes. Trata-se de um fórum internacional que trabalha na indicação de padrões globais para o desenvolvimento de políticas públicas, incluindo a área de Educação e formação profissional. À vista disso, com base em suas pesquisas, esse organismo internacional passaria a ser influente na elaboração de reformas econômicas, tributárias, ambientais e econômicas (OCDE, s.d.).

No que tange às reformas dos sistemas educacionais, a OCDE tem feito sugestões ou orientações tanto para os países membros quanto para os países parceiros<sup>16</sup>. Entre os instrumentos utilizados para o exercício de sua influência, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que, em linhas gerais, trata-se de uma avaliação externa estruturada sob os parâmetros internacionais para poder medir o desempenho dos estudantes em Matemática, Leitura e Ciências, visando a comparar os resultados com os sistemas educacionais em escala global (OCDE, s.d.).

Cabe ressaltar, nesse sentido, que a BNCC tem como fonte do seu conteúdo as indicações internacionais sobre a aquisição de habilidades e competências para o mercado de trabalho, elaboradas nos documentos da OCDE. Não por acaso, a estrutura do documento segue esse mesmo padrão, organizando a proposta em competências e habilidades como princípios orientadores para os estados e municípios elaborarem os currículos próprios. Como parte constituinte de uma agenda global, currículo e avaliações padronizadas priorizam “[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos” (BrasiL, 2018, p. 13).

---

<sup>16</sup> Sob esse aspecto, cabe informar que o Brasil é considerado um país parceiro e que, desde 2022, com a China, Índia, Indonésia e África do Sul, é candidato a membro da OCDE.

Para seguir na análise das relações da BNCC com a OCDE, precisa-se identificar quais são as questões problemáticas. Em função do que foi exposto, torna-se conveniente abordar pontos que devem ser considerados em uma análise de documentos curriculares. Tais pontos são: a padronização e o controle do currículo, a valorização das lógicas tecnicistas, o controle das avaliações padronizadas e a prescrição curricular. Dessa maneira, uma das principais consequências está na eliminação da participação da comunidade escolar, desconsiderando as experiências escolares, bem como os contextos sociais (Apple, 1989, 2008; Freitas, 2003, 2014, 2018; Giroto, 2016, 2023; Goodson, 1997, 2020)

As concepções acerca das competências e habilidades adotadas na BNCC se deram por conta da influência da OCDE nos sistemas educacionais nacionais. Tais influências podem ser observadas a partir da elaboração de documentos curriculares, que privilegiam os grupos técnicos ligados ao setor empresarial, na concepção dos organismos internacionais com suas metas globais padronizadas. Outro ponto relevante acerca dessa influência está relacionado com a lógica tecnicista, transformando o ambiente escolar em um local que prioriza a eficiência fundada no controle de resultados que podem ser quantificados. Resultados esses que servem de base para fundamentar avaliações padronizadas em larga escala. Acarretando, para o trabalho docente, a perda da autonomia, esvaziando o sentido crítico de sua prática, como afirma Giroto (2016).

A desconsideração da construção do conhecimento por meio das vinculações políticas econômicas e culturais pode gerar aprendizagens desconectadas da realidade, o que, em última instância, favorece as desigualdades socioespaciais. As quais podem ser notadas, por meio da negação das aprendizagens, que não consideram grupos sociais com identidades culturais e linguísticas de culturas hegemônicas (Giroto, 2023). Como exemplo concreto da produção das desigualdades socioespaciais, deve-se apontar uma ausência cuja relação está nas especificidades locais. O exemplo citado, conforme Candau (2013), configura-se uma assimilação cultural. Sob esse aspecto, esses modelos educacionais, ao seguirem a padronização orientada por organismos internacionais como a OCDE, acabam aprofundando tais desigualdades.

No ambiente escolar, os impactos da forma como a BNCC segue as orientações da OCDE podem ser verificados um afastamento da realidade social de sua comunidade. Nesse contexto, a escola é concebida como o local que valoriza as aprendizagens que podem ser quantificadas, a fim de que se possa cumprir as metas e melhorar os indicadores. Todo esse percurso faz com que a formação de sujeitos capazes de questionar a realidade a partir de suas

contradições e de construir possibilidades de transformação da realidade não seja possível (Freitas, 2003).

Esses impactos também podem ser observados no trabalho docente, sobretudo quanto à autonomia. A partir das demandas criadas em função das metas estabelecidas, intensifica-se cada vez mais a pressão para “[...] alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais” (Freitas, 2014, p. 1088). Os docentes são pressionados a cumprir as prescrições curriculares, em vez de se basear nas relações cotidianas, presentes na produção socioespacial. A responsabilização afeta também a capacidade do docente de poder refletir sobre suas práticas, colocando-o na condição de executor de tarefas.

Para os estudantes, tais impactos são observáveis através da desconexão da escola com a realidade. A sua aprendizagem é medida através de seu desempenho nas avaliações externas (Freitas, 2003). O que, em boa medida, reforça as desigualdades, ignorando os diferentes contextos em que cada sujeito está inserido. Dessa forma, é possível estabelecer o diálogo com Bourdieu (2015), ao mencionar que o desempenho dos estudantes precisa relacionar as questões ligadas à formação cultural familiar às condições econômicas. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, esse apontamento ganha relevância para as discussões sobre as produções curriculares.

Diante da concepção de Freitas (2018), a OCDE atua para a concretização de um projeto de educação orientado pela lógica de uma economia globalizada, em que os reformadores empresariais são os principais agentes. Desse modo, as políticas curriculares podem ser consideradas a expressão máxima desse modelo, que opera através da padronização e do controle. O que coaduna com um dos principais argumentos de Apple (2008), ao enfatizar que o currículo é uma construção mediada pela força política e dominante. Neste caso, pode ser representada pela OCDE. Convergindo com as concepções anteriores, Goodson (1997) parte do pressuposto de que o currículo é uma construção social, materializando conflitos históricos e culturais, refletindo as concepções e os interesses das classes dominantes.

A partir do que foi exposto, é possível detectar que as concepções da BNCC estão em consonância com os modelos educacionais dos organismos internacionais. As referidas concepções encontram sustentação no tecnicismo, que supervaloriza as prescrições técnicas padronizadas. Como consequência, as competências e habilidades (Brasil, 2018) organizam a estrutura curricular, o que, no cotidiano escolar, significa que os projetos políticos e pedagógicos e o planejamento dos docentes devem se submeter à referida prescrição. Tudo

isso faz com que as avaliações padronizadas e seus resultados tendam a aprofundar as desigualdades entre os estudantes, ao ignorar as condições socioeconômicas e culturais da comunidade escolar (Apple, 1989; Freitas, 2018; Girotto, 2023).

### 6.2.2. *As concepções da BNCC e a reprodução das desigualdades*

Nos itens anteriores, foi apresentada a estrutura da BNCC, com foco no desenvolvimento das competências e habilidades. A partir dos referenciais teóricos discutidos, pode-se realizar uma leitura crítica, possibilitando a problematização das competências e habilidades. Conforme as ponderações de Braga e Costa Júnior (2024), nota-se que a BNCC propõe que se desenvolvam nos estudantes competências de ordens conceitual, procedimental e atitudinal, voltadas para a resolução de problemas no cotidiano. Entretanto, esse ponto de vista não contempla aprofundadamente as questões sociais, políticas, culturais e econômicas, responsáveis pela produção e reprodução do espaço geográfico.

Com o que se discorreu até o momento, cabe, então, colocar em discussão outro efeito que suscita preocupações relacionadas com a reprodução das desigualdades entre os estudantes. Na BNCC, é possível encontrar, como um de seus objetivos, aprendizagens para o exercício da cidadania, como:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Essa concepção converge para uma narrativa de que a escola deve “[...] formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados *a modificar seu comportamento em função das mutações sociais*” (Tragtenberg, 2018, p. 185, *itálicos nossos*). A expressão destacada apresenta algo sintomático no que diz respeito ao modelo de sociedade que baliza as suas relações segundo as leis de mercado, contribuindo para o afastamento de práticas pedagógicas que possibilitem o questionamento de causas geradoras das desigualdades.

Cabe destacar que o documento curricular faz menções às desigualdades sociais, como:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação,

o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (Brasil, 2018, p. 15)

Nesse caso, cabe demonstrar como a contradição se apresenta. O trecho retirado da BNCC faz menção às desigualdades, no entanto, delega para as escolas a sua superação. Outro ponto a ser evidenciado, a partir desse recorte, é a ausência de reflexões sobre as condições estruturais das escolas, como problemas de baixo orçamento para investimentos em infraestrutura, alimentação e transporte, formação continuada e plano de carreira para os profissionais de educação (Braga; Costa Junior, 2024). Sendo assim, a superação das desigualdades fica a cargo das Unidades Escolares, em um claro processo de responsabilização.

A responsabilização dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar reforça o individualismo, colocando-os como responsáveis pelo próprio fracasso, quando não se alcança os resultados estabelecidos. Sobre essa questão, são dignas de notas as reflexões que partem da premissa de que há reprodução de uma estrutura que valoriza o mérito individual, que não considera as desigualdades no interior das escolas (Bourdieu, 2015).

Tal contraponto permite que se faça reflexões acerca do desempenho escolar, que não pode ser explicado somente pelo esforço individual ou inteligência. Nesse caso, é válido apontar como o capital cultural, a formação cultural da família, que permite que o estudante tenha acesso à literatura, à música e ao estudo de idiomas, que o coloca em uma condição de detentor de uma cultura valorizada pela escola, adquirindo uma vantagem sobre aqueles cujas práticas não são reconhecidas (Bourdieu, 2015). Cabe, então, demonstrar o que a competência geral número 1 da BNCC preconiza ao “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9). Partindo do pressuposto de que existem desigualdades no acesso e no que se reconhece como capital cultural, pode-se problematizar a referida competência.

É problemática a ausência de uma explicação sobre quais são os conhecimentos historicamente construídos a respeito da competência geral, sem uma definição de quem os torna legítimos. Um segundo ponto a se problematizar, em diálogo com Bourdieu (2015), quando se põe na perspectiva do capital cultural e a sua legitimidade, sobretudo ao considerar que a escola valoriza certos saberes, geralmente aqueles que circulam nas classes dominantes.

Dessa forma, estudantes com acesso ao capital cultural socialmente reconhecido têm vantagens sobre aqueles com uma cultura distante do que seja reconhecido pelas classes dominantes.

O exemplo da competência geral número 1 abre espaços para reflexão sobre a BNCC enquanto possibilidade de equidade e inclusão. Sob a ótica de Bourdieu (2015), pode-se afirmar que a competência citada não coloca em evidência os mecanismos responsáveis pela reprodução das desigualdades, que reverberam no interior das unidades escolares e que se expressam por meio dos “fracassos individuais”. Destaca-se também a lógica meritocrática que reforça a ideia de que todos estão no espaço escolar em igualdade de condições, favorecendo os estudantes com o capital cultural aceito socialmente, ao passo que os demais são responsabilizados por dificuldades de aprendizagem.

A seguir, vale demonstrar a proposta de avaliação da BNCC, que aparentemente valoriza o contexto local ao:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (Brasil, 2018, p. 17)

Embora esse recorte transpareça uma preocupação com o contexto local, deve-se ter atenção com uma orientação vinculada a metas e resultados. Sendo assim, vale retomar o que dizem Shiroma *et al.* (2005) quando fazem referência à “hegemonia discursiva”, a partir das concepções institucionais sobre os processos avaliativos.

Sobre o recorte do documento, vale destacar a relação entre o capital cultural socialmente aceito e os processos avaliativos. Ou seja, é um processo que individualiza o fracasso, em vez de questionar as concepções que orientam os projetos educacionais. O que implica consequências para o cotidiano escolar, sendo uma das mais notáveis a estigmatização de estudantes oriundos das classes menos abastadas, sem o capital cultural reconhecido socialmente, que são responsabilizados por não atingirem os resultados esperados (Bourdieu, 2015).

A valorização dos resultados confere um peso maior às avaliações externas, tendendo a transformá-las em um instrumento de responsabilização. Nessa perspectiva, a padronização das avaliações, além de responsabilizar os sujeitos inseridos no ambiente escolar, serve como um instrumento político e ideológico no qual o discurso meritocrático se alinha à concepção de que o êxito na vida escolar e profissional advém do esforço dos indivíduos, sendo eles estudantes e suas famílias, os docentes e a gestão escolar (Freitas,

2018). Por esse motivo, vale refletir sobre processos de ensino-aprendizagem condicionados às avaliações externas, o que influencia as competências e habilidades que os docentes e estudantes se organizam para atender, demandas alheias às suas realidades sociais.

Ao observar o documento, notou-se que as competências e habilidades estruturam o documento, orientando a forma como os docentes devem planejar suas práticas de ensino. Sobre o processo avaliativo, cabem algumas considerações. A primeira está vinculada ao que consta do documento, que coloca que as avaliações devem ser elaboradas com base nas competências e habilidades, assim como as avaliações externas (Brasil, 2018). A segunda consideração tem relação com o PISA, que as suas recomendações orientam a elaboração das competências e habilidades. Tal constatação tem como base as ponderações de Freitas (2018), que salienta que as avaliações externas, a exemplo do PISA, são os marcos fundamentais para a decisão do que deve ser ensinado.

Conforme o analisado até o momento, entende-se que existem elementos para que se avance na perspectiva do currículo e o ensino de Geografia no contexto das comunidades multiculturais.

### **6.3. A BNCC e a Geografia Escolar**

Esta seção focaliza a Geografia Escolar e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem em comunidades multiculturais. Nas seções anteriores, discorreu-se sobre o percurso histórico da BNCC, possibilitando a compreensão de que as políticas públicas voltadas para a produção curricular estão alinhadas com a dinâmica econômica e política global. Em boa medida, a opção por realizar uma contextualização histórica com base no quadro político e econômico, decorrente de uma dinâmica global que produz interações com o cotidiano escolar, permite analisar a produção curricular mediada pela dialética local/global, associada às relações sociais de produção. Sendo esse um tema caro à ciência geográfica.

Como primeiro passo, é importante que se forneça elementos para identificar quais concepções nortearam a produção do documento curricular. Por conseguinte, pode-se dimensionar quais são os aspectos priorizados a partir da lógica institucional e se há possibilidades de diálogo com as concepções críticas.

A Geografia é um componente curricular faz parte da área de Ciências Humanas. Isso posto, o início da abordagem adotada tem como referência o raciocínio geográfico. Nesta primeira seção, devem ser analisados quais são os princípios orientadores, por meio de sua

exposição, confrontando-a com as literaturas relacionadas com a Geografia Acadêmica e a Escolar. Esse percurso permite identificar de que forma é feita a abordagem relacionada às aprendizagens em Geografia. O mesmo procedimento será aplicado para a análise das competências e habilidades. O que permite a análise da maneira como se dá o diálogo entre o ensino de Geografia e a formação de comunidades multiculturais.

### 6.3.1. *A BNCC e o raciocínio geográfico*

No que concerne à valorização do raciocínio geográfico, verifica-se a necessidade de desenvolver no estudante o pensamento espacial, para a compreensão da realidade (BRASIL, 2018). No Quadro 3, encontram-se os princípios técnicos e conceituais de forma mais detalhada.

Quadro 3 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

<b>Princípio</b>	<b>Descrição</b>
Analogia	Identificar semelhanças entre fenômenos geográficos.
Conexão	Estabelecer interações entre fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	Identificar variação dos fenômenos pela superfície terrestre.
Distribuição	Mostrar e representar como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Identificar espaços finitos e/ou contínuos delimitados por fenômenos geográficos.
Localização	Identificar a posição (relativa ou absoluta) de objetos na superfície terrestre.
Ordem	Estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 360).

Esses princípios, quando devidamente exercitados e compreendidos, podem estimular os estudantes a compreenderem a realidade espacial. Eles sustentariam a capacidade de resolução de problemas, organizando as operações cognitivas para dar aos estudantes recursos para interpretar a forma como o espaço geográfico se organiza e seus impactos na sociedade. Ressaltando, também, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, à conexão de fenômenos geográficos distantes, a partir da sua distribuição, extensão e localização (Brasil, 2018).

Para fazer a crítica, tome-se como exemplo o princípio da “analogia”, que visa a verificar similitudes entre os fenômenos geográficos. Ao mesmo tempo que esse raciocínio auxilia no desenvolvimento comparativo, o ponto problemático está no risco de uma simplificação de realidades complexas, desconsiderando especificidades históricas, culturais, sociais e políticas dos locais. Para tanto, é conveniente o reconhecimento dos lugares, construídos por meio de uma combinação de variáveis de natureza histórica, social, política, econômica e cultural. Por esse motivo, Santos (2008c) destaca que cada local tem a sua espacialização, por meio de uma formação e organização singulares e contraditórias. Fazendo com que uma analogia sem um olhar crítico resulte em análises simplistas, ocultando as variáveis que caracterizam cada lugar.

Andreis (2012) coloca em discussão a importância de que as práticas considerem o espaço produzido a partir das relações sociais de produção, sem perder a relação dialética entre as escalas de análise local/global. Conforme as contribuições teóricas citadas, nota-se que a BNCC não explora as potencialidades dessa temática, a partir das contradições de uma sociedade pautada na acumulação capitalista. Entretanto, há possibilidades de construções de aprendizagens significativas, desde que se tenha uma contextualização da realidade social, reconhecendo as complexidades que permeiam as produções espaciais.

Sobre a “conexão”, é importante que se chame a atenção para o ensino a partir do espaço vivido, articulado com as relações de dominação e resistência. Sobre as conexões espaciais, há de se destacar o processo de acumulação capitalista, a internacionalização da produção, tendo como consequência uma organização socioespacial geradora de tensão entre os interesses locais e os de ordem global (Santos, 2008c). Ao conceber que a espacialidade se produz e reproduz, por meio de uma relação dialética entre as demandas em uma escala local e global, é essencial que se desenvolva práticas que estejam combinadas com as concepções de espaço vivido e cidadania. Por essa razão, é válido que a construção do conhecimento geográfico ocorra mediante a realidade social dos estudantes, com base nas relações de poder,

identificando as injustiças sociais, visando a criar condições para a sua superação (Cavalcanti, 2013a; Copatti; Callai, 2022).

Sobre a “diferenciação”, é essencial que a sua análise considere fatores que superem a descrição tecnicista, que em grande medida não dialoga com as relações sociais de produção. Partindo desse pressuposto, é fundamental que se entenda que a diferenciação espacial está relacionada com as relações de poder, oriundas do processo de acumulação capitalista. Tal como menciona Carlos (2011) a produção espacial é condicionada pelas relações mercantis, resultando na redefinição de seu uso e apropriação, e, conseqüentemente, na sua diferenciação. Essa leitura possibilita estabelecer pontos de diálogo com a concepção sobre a produção espacial no âmbito escolar, não podendo dessa maneira, ser estudada na superficialidade. Assim, as práticas de ensino devem ser orientadas pela articulação do conhecimento científico e a realidade material dos estudantes (Andreis, 2012). Conforme tal ponto de vista, cabe olhar para o princípio mencionado e questionar a sua viabilidade para a diferenciação espacial, que está relacionada com o modo de produção capitalista.

Sobre a “distribuição”, trata-se de um raciocínio que permite mostrar e analisar como os objetos geográficos se organizam territorialmente, referindo-se ao uso da cartografia. Sobre o uso de mapas nas escolas, Lacoste (1993) destaca o risco do seu uso como mero recurso técnico de forma acrítica, omitindo que sua produção é de uso exclusivo dos detentores do poder. Outro ponto silenciado na definição é a reflexão sobre as representações espaciais como um importante instrumento de aprendizagem que dialoga com a realidade social da comunidade escolar. Apropriadamente, Cavalcanti (2013) demonstra que as representações precisam contemplar as percepções dos estudantes acerca do espaço vivido, como uma construção complexa, mediada pela relação dialética entre escalas de análise local/global. A omissão dessa perspectiva por parte da BNCC passa a ideia de que as representações espaciais são instrumentos técnicos, alheios à realidade concreta dos estudantes, no contexto das relações de poder.

Ao se deparar com o quinto princípio – o da “extensão”, que trata da identificação de espaços finitos ou contínuos balizados por fenômenos geográficos, é importante que sua análise se dê à luz dos referenciais teóricos para uma leitura crítica. Um ponto a ser considerado é a discussão sobre as relações sociais e suas complexidades, tendo como pressuposto a produção espacial e a historicidade dos sujeitos e dos lugares, possibilitando reflexões mais profundas. Pelo viés apresentado, pode-se problematizar que espaço não é somente natureza, mas um produto histórico relacionado à divisão do trabalho (Santos, 2008b). Seguindo por essa seara, Copatti e Callai (2022) refletem sobre o papel social da

Geografia Escolar enquanto área do conhecimento, privilegiando interpretações a partir da complexidade das transformações espaciais, mediadas pelo trabalho humano. Através dos aportes teóricos fornecidos pelos autores, há o reforço da valorização das complexidades que compõem a realidade espacial, reconhecendo os seres humanos como sujeitos históricos. No entanto, a BNCC apresenta esse princípio por meio da dissociação entre sociedade e natureza, construindo assim um conhecimento fragmentado e descontextualizado.

Sobre a “localização”, compreendida como a identificação dos objetos na superfície terrestre, deve ser reforçada a crítica à aprendizagem acrítica, sem reflexões sobre as relações de poder, por exemplo. Para evitar que o ensino cartográfico seja reduzido à localização relativa (em relação a outros objetos) ou absoluta (por meio das coordenadas geográficas), é importante que se supere a concepção de que se trata de um instrumento técnico a serviço da dominação e do controle político e militar. Tal como indica Lacoste (1993), o ensino dedicado à leitura de mapas somente para localização dos objetos em determinados locais precisa ser compreendido como um saber político e estratégico. No âmbito da Geografia Escolar, essa discussão sobre a cartografia e a leitura de mapas revela-se algo essencial para a compreensão do mundo, e não somente uma representação de posição. O que permite o avanço para uma cartografia que articule as experiências locais, identificando as contradições inerentes à produção e reprodução espacial (Callai, 2013). O que se observa, ao se relacionar esse princípio com os referenciais teóricos, é que se deve compreender que a cartografia e o uso de mapas não podem restringir-se à leitura e interpretação, mas que são recursos para construção de significados e reflexão sobre a realidade espacial em uma relação multiescalar. Um dos pontos críticos da BNCC, neste caso, é a supervalorização dos domínios técnicos, ao passo que as abordagens geográficas de cunho reflexivo são ignoradas.

O sétimo e último princípio trata da “ordem”, compreendida a partir da forma como a sociedade se organiza por regras e normas criadas socialmente (Brasil, 2018). Apesar do reconhecimento de que o espaço é uma construção social, o documento não faz menções à maneira como as regras ou normas foram elaboradas e quais classes sociais são beneficiadas. Em consequência desses elementos, naturaliza-se a apropriação do espaço, deixando-o na condição de mercadoria, ao passo que os sujeitos se transformam em usuários ou clientes. Conforme destaca Carlos (2011), a produção espacial é normatizada para atender os interesses das classes dominantes, gerando conflito com as classes desprovidas dos meios de produção. Trazendo essa discussão para a Geografia Escolar, cujo aprendizado também deve propiciar o exercício da cidadania, é de grande relevância considerar a existência de uma sociabilidade que mercantiliza os espaços de vivência. Cavalcanti (2013a) ressalta a necessidade de que se

construam práticas de ensino que estimulem os questionamentos capazes de serem convertidos em lutas pelo direito ao uso do solo urbano, colocando o ensino de Geografia a serviço de ações coletivas em prol da justiça social. A limitação apresentada neste último princípio está na admissão da ordem como um consenso, passando a ideia de uma neutralidade, mistificando as relações de dominação e exclusão espacial, mesmo que se encontre na BNCC afirmações que exponham a validade de análises críticas da realidade, conforme o trecho extraído do próprio documento:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 362)

Ao realizar uma análise com base nos referenciais teóricos da Geografia Escolar e Acadêmica (Andreis, 2012; Santos, Callai, 2013; Cavalcanti, 2013a; Carlos, 2011; Copatti; Callai, 2022; Lacoste, 1993; Santos, 2008b, 2008c), revela-se a necessidade de a análise geográfica considerar que a produção do espaço geográfico é, ao mesmo tempo, condição e produto das relações sociais de produção. Essa compreensão permite não só o reconhecimento das contradições, conflitos e interesses que estão na base da produção espacial, exigindo ações que visem ao estímulo de ações coletivas que passam pela pesquisa sobre a realidade, combinada com os conhecimentos prévios dos estudantes aos pressupostos da ciência geográfica.

Dessa forma, uma leitura crítica da realidade espacial deve ser embasada nas especificidades locais e expressa por meio de uma articulação entre as combinações únicas e seletivas, como afirma Santos (2008c). O que coaduna com a percepção de que a Geografia Escolar deva ter como ponto de partida o espaço vivido, sem desconsiderar as complexidades locais e suas articulações com a dinâmica global. Para tanto, é necessário que se articule a experiência cotidiana com os pressupostos da ciência geográfica, ou seja, uma relação dialética entre concreto e abstrato, potencializando o desenvolvimento do pensamento crítico (Andreis, 2012; Cavalcanti, 2013a).

No capítulo 3, foi dedicada uma seção às transformações da Geografia Escolar e do pensamento geográfico. Buscou-se colocar em evidência a indissociabilidade entre as

discussões e debates no âmbito escolar e acadêmico. Sob esse aspecto, convém compreender que a Geografia é uma ciência, que, ao longo dos tempos, foi-se transformando e que a ausência de discussões dessa natureza pode ser prejudicial à formação docente, fazendo com que não se tenha autonomia para construir uma prática de ensino que mobilize os estudantes em prol da justiça socioespacial (Cavalcanti, 2013a; Copatti; Callai, 2022). Portanto, o raciocínio geográfico que não apresenta uma fundamentação teórica, pautada somente em interpretações tecnicistas, tende a reproduzir práticas desconectadas da vida dos estudantes.

### 6.3.2. *A BNCC e as competências e habilidades*

Após as análises sobre os princípios norteadores do raciocínio geográfico, cabe nesta subseção analisar o conteúdo das competências e habilidades, cabendo uma apresentação do ponto de vista do documento e o confrontando com os referenciais teóricos utilizados nesta dissertação. O objetivo é o mesmo das seções anteriores, buscar os elementos contraditórios do documento.

As competências seguem uma definição apoiada na ideia de que os conhecimentos devem ser mobilizados para a resolução das demandas complexas do cotidiano, visando a formar cidadãos capazes de se inserir no mercado de trabalho. No caso das habilidades, elas são compreendidas como as capacidades dos estudantes, a partir dos conteúdos trabalhados nas práticas de ensino, para o uso em situações simuladas e reais dentro e fora do ambiente escolar. No âmbito da Geografia, há a compreensão de que as competências e habilidades devam permitir o desenvolvimento do raciocínio geográfico, entendendo que a relação sociedade e natureza possibilita uma leitura do espaço geográfico (Brasil, 2018). Ao passo que os raciocínios geográficos apontam os aspectos conceituais, as habilidades e competências contribuem para a operacionalização dos conceitos. No Quadro 4, são apresentadas as competências em Geografia para o Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Competências específicas relacionadas à Geografia no Ensino Fundamental

<b>Ensino Fundamental</b>
Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza

Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico
Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico
Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas
Desenvolver e utilizar investigação para questões relacionadas a conhecimentos da Geografia
Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

O Quadro 4 demonstra o panorama de uma proposta formativa para o ensino de Geografia. As competências são propostas de forma que o estudante possa ser um sujeito ativo nas aprendizagens relacionadas à ciência geográfica. Tudo isso, visando a promover a capacidade de leitura crítica do mundo, de investigação e interpretação de fenômenos espaciais, por meio da utilização das linguagens cartográficas (Brasil, 2018). Apresentada a concepção da BNCC relacionada às competências, é importante que se faça alguns apontamentos diante do exposto com base nos referenciais teóricos que abordam não só a Geografia Escolar como a Geografia Acadêmica. Assim sendo, as competências devem ser analisadas a partir do pressuposto de que a formação espacial é resultado não só da relação sociedade e natureza, por si só, mas relacionadas ao modo de produção capitalista. Levando à compreensão das causas dos conflitos e suas influências na formação dos lugares em uma perspectiva multiescalar, apontando não só para o reconhecimento das desigualdades, mas atuando também para a sua superação.

Tendo em vista que o quadro de competências indica quais conhecimentos devem mobilizar, é importante salientar a redução do conceito de espaço geográfico, como resultado da relação sociedade e natureza, sem o devido aprofundamento. Um ponto importante acerca desse conceito relaciona-se com a indissociabilidade entre os sistemas de objetos e de ações. Dessa forma, o conceito citado é uma construção complexa marcada pela imponderabilidade humana, podendo ser expressa não só pela razão e técnica, mas pela emoção, pelos aspectos culturais e valores que estão no campo da subjetividade (Santos, 2008b). Em função do que foi exposto, é possível um diálogo com Carlos (2011), segundo o qual a produção do espaço

geográfico deve ser compreendida a partir da interação dialética entre os interesses das classes sociais que envolvem disputas e conflitos, evocando resistências e adaptações. Os pontos aqui levantados são essenciais, ao captarem os aspectos que estão presentes no cotidiano dos estudantes, conferindo significado em sua aprendizagem, sendo importantes para a construção da cidadania, podendo transformá-los em sujeitos ativos.

O quadro de competências para o ensino fundamental, sob um olhar embasado na produção teórica e metodológica da ciência geográfica, apresenta algumas fragilidades. Dentre elas, cabe destacar a penúltima, o entendimento de que são necessários referenciais teóricos ao desenvolvimento e ao uso da investigação para serem aplicados no ensino de Geografia, consoante ao que se encontra na BNCC (Brasil, 2018). Uma das causas do problema está no elevado número de prescrições, sendo 123 habilidades resultantes dessas competências, contribuindo para que o ensino de Geografia esteja voltado somente para uma abordagem superficial dos conceitos geográficos, sendo que as técnicas para levantamento e interpretação dos dados são mais importantes que a realidade social (Braga; Costa Júnior, 2024).

É importante deixar em evidência alguns pontos que entram em contradição com um aspecto essencial da Geografia Escolar, que tem como ponto de partida a articulação entre o cotidiano e a compreensão crítica da produção do espaço, no qual a relação dialética local/global é um elemento a ser considerado (Cavalcanti, 2013a). Feitas essas ponderações, os pontos problemáticos estão na fragmentação do conhecimento, na execução de tarefas sem algum tipo de significado social e histórico dos conteúdos, padronização das habilidades fora de sintonia com a diversidade dos sujeitos. Seguindo em frente para uma análise das habilidades, o Quadro 5 apresenta alguns exemplos:

Quadro 5 – Exemplos de habilidades BNCC – Ensino Fundamental e Médio

<b>Habilidade</b>	<b>Verbo</b>	<b>Complemento</b>	<b>Modificadores</b>
EF02GE09	Identificar	objetos e lugares de vivência (escola e moradia)	em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua)

EF03GE07	Reconhecer e elaborar	legendas com símbolos de diversos tipos de representações	em diferentes escalas cartográficas
EF04GE10	Comparar	tipos variados de mapas	identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças
EF05GE09	Estabelecer	conexões e hierarquias entre diferentes cidades	utilizando mapas temáticos e representações gráficas
EF07GE09	Interpretar e elaborar	Execução	execução
EM13CHS104	Analisar	objetos e vestígios da cultura material e imaterial	de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Antes de entrar na análise das habilidades<sup>17</sup>, cabe fazer uma breve explicação sobre a sua estrutura semântica. O primeiro componente é o verbo que expressa a ação esperada do estudante. O segundo é o complemento, no qual há a definição do conteúdo ou

<sup>17</sup> Para a compreensão do Quadro 4, nota-se que as habilidades utilizam códigos, compostos da seguinte forma: o código inicia com a etapa de ensino EF (Ensino fundamental) ou EM (Ensino Médio); seguido pelo ano escolar (07, representa o sétimo ano, e 09 o nono ano, por exemplo); na sequência, o componente curricular representado pela sigla GE (Geografia para o Ensino Fundamental) e CHS (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio; por fim, o número final que indica a ordem no contexto do ano e componente (Brasil, 2018).

objeto a que a ação deve ser aplicada. O terceiro é o modificador, que indica o contexto, os recursos ou as condições em que as habilidades devem ser desenvolvidas. Braga e Costa Junior (2024) apontam que essa disposição das habilidades conduz a uma prática descritiva, em que as contradições da realidade são omitidas, e que, portanto, não permitem a identificação dos processos históricos, culturais e sociais que moldam a produção espacial.

Outro ponto problemático das habilidades se relaciona ao empobrecimento do potencial formativo da Geografia. Tal afirmação pode ser constatada ao se observar a habilidade EF07GE09 – utilizando os verbos “interpretar e elaborar”, com o complemento “mapas temáticos e históricos, com informações demográficas e econômicas do Brasil” e com os modificadores “identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais” (Brasil, 2018). Por meio desses comandos, há a pretensão de que os estudantes desenvolvam habilidades a partir dos verbos “interpretar” e “elaborar” para a compreensão e a elaboração dos mapas.

Pode-se verificar uma aparente autonomia do estudante, sobretudo, quando se refere ao uso do verbo “elaborar”; no entanto, existe uma questão crítica a ser mencionada. O primeiro ponto problemático está na falta de um referencial crítico e conceitual, o que pode transformar essa elaboração em algo vazio, aplicando a técnica pela técnica, sem uma reflexão do que se está fazendo.

Recorrendo às reflexões propostas por Braga e Costa Júnior (2024), a ausência desse lastro teórico e conceitual coloca em xeque o uso de habilidades que estejam mais próximas de um alinhamento às perspectivas da OCDE/PISA do que na articulação dos conhecimentos produzidos para compreensão sobre as formas que as relações de poder se estabelecem e seus impactos no cotidiano. Diante do exposto, a interpretação e a elaboração dos mapas são essenciais, mas é preciso ter uma produção intelectual no horizonte, podendo auxiliar no entendimento de que o espaço geográfico é uma construção social e histórica, como afirma Cavalcanti (2013a).

Nesta seção, buscou-se analisar de que forma o raciocínio geográfico se articula com as competências e habilidades para o desenvolvimento das aprendizagens. A grande questão é que o raciocínio geográfico, como exposto, focaliza o uso dos conhecimentos geográficos para resolução de problemas cotidianos, sem uma qualificação desses “problemas”.

Caso esse processo ocorra sem que os estudantes possam pesquisar e explorar as causas e as consequências para a produção da espacialidade em uma perspectiva multiescalar, eles vão se tornar meros executores de tarefas.

#### 6.4. Os processos migratórios e as relações com as comunidades multiculturais

Esta é a última seção deste capítulo, que aborda a Geografia enquanto componente curricular no contexto das comunidades multiculturais. Essa opção foi motivada por se tratar do tema desta dissertação, cujo recorte analítico são as comunidades multiculturais como condição material para a constituição de novas espacialidades.

Sob o prisma de Apple (2024) e Goodson (2020), o raciocínio geográfico, as competências e as habilidades da BNCC devem ser analisadas no que tange às escolhas políticas. Ao constatar a ausência de referenciais teóricos que permitam reflexões acerca da ciência geográfica, abre-se precedente para a despolitização dessa área de conhecimento. Conforme as ponderações de Braga e Costa Junior (2024), quando as transformações do pensamento geográfico são ignoradas, tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico, produzem-se práticas pedagógicas desconectadas dos debates e reflexões sobre seus aspectos teóricos e metodológicos. Como consequência, existe uma supervalorização do discurso tecnicista, visando somente a formar sujeitos capazes de se adaptar às normatizações do mercado de trabalho.

Com esses apontamentos iniciais, a proposta aqui é avaliar o que a BNCC oferece de recursos para tratar a questão multicultural, bem como para interagir com as comunidades marcadas pelo multiculturalismo. Vale destacar que o processo migratório, sobretudo a migração internacional, tem vínculos com a reestruturação das forças produtivas no sul global (Baeninger, 2012), um fator substancial para a constituição dessas comunidades.

##### 6.4.1. *O ensino de Geografia e os processos migratórios*

Sobre as migrações internacionais, o foco desta análise está centrado nos anos finais do Ensino Fundamental, que, na BNCC, compreende do sexto ao nono anos. Nesse ponto, deve-se chamar a atenção para a seguinte habilidade do oitavo ano: “EF08GE04 Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região” (Brasil, 2018, p. 389). O trecho extraído da BNCC aborda os processos migratórios na América Latina; convém, então, analisar se existem possibilidades que estimulem a criticidade dos estudantes.

Com base nas premissas de Magalhães, Bógus e Baeninger (2018), o desenvolvimento dos movimentos migratórios no Sul Global é motivado, entre outras coisas, pelas restrições dos países do Norte Global, além dos conflitos e perseguições. Ao não mencionar as causas desses movimentos migratórios, corre-se o risco de favorecer uma perspectiva de ensino-aprendizagem meramente descritiva, sem provocar reflexões acerca da mobilidade humana no espaço geográfico, no contexto das relações sociais de produção. Em síntese, observa-se a ausência de conexões com a dinâmica econômica global, ignorando a historicidade do fenômeno, a geopolítica e as estruturas produtivas.

Recorrendo ainda aos aportes de Magalhães, Bógus e Baeninger (2018), a dinâmica migratória traz novas experiências na produção do espaço urbano de São Paulo (um dos principais destinos dos migrantes oriundos dos países da América Latina). Portanto, é oportuno sublinhar a presença dos filhos desses migrantes internacionais nas escolas da rede pública de educação básica. Isso torna o ensino de Geografia algo essencial para o desenvolvimento de práticas que tenham como ponto de partida o cotidiano e as histórias dos filhos desses migrantes. Contudo, as práticas de ensino devem incorporar os elementos citados para que se possa estabelecer relações entre as escalas local (bairro e escola) e global, em que se deve contextualizar as relações econômicas globalizadas (ANDREIS, 2012). Porém, a referida habilidade focaliza a descrição das causas, sem entrar a fundo nas contradições, oriundas da relação dialética entre as questões locais e globais que se expressam na realidade social dos estudantes.

Cumprindo observar outro limite da habilidade citada, que é a ausência da discussão sobre as redes sociais de migração. Nesse caso, cabe retomar as contribuições de Massey (1990), que trata a mobilidade humana do ponto de vista do encadeamento entre as decisões demarcadas por redes de apoio no âmbito pessoal com os aspectos voltados ao mercado global de trabalho. Ao encontro do que preconiza Massey (1990), Soares (2004) aponta a importância dos laços sociais que envolvem o parentesco e a amizade como uma das forças sociais que formam redes pessoais de apoio para que o deslocamento para outros países possa efetivar-se. As migrações são fenômenos complexos, devendo ser objeto de análise tanto as questões objetivas (as relações de trabalho e as condições socioeconômicas) quanto as questões subjetivas.

No que tange às consequências relacionadas à reestruturação produtiva, Souchaud (2012) toma como exemplo a capital paulista, onde houve a abertura de postos de trabalho precarizados em oficinas de costura, que exploram a mão de obra de bolivianos e paraguaios. Nesse caso, fica evidente que os resultados das transformações no setor produtivo também

devem ser objeto de análise. Dessa maneira, permite-se que os estudantes dimensionem as migrações no âmbito das transformações ocorridas na relação capital/trabalho, mediada pela reestruturação produtiva.

Um segundo ponto a ser destacado relaciona-se com a espacialidade produzida, não contemplada pela habilidade em questão. Cabe, então, chamar a atenção para a falta de discussões ligadas à produção concreta da espacialidade. Para se ter maior clareza sobre tal superficialidade, deve-se ter a percepção de que as migrações internacionais não estão restritas à mobilidade de grupos sociais. Deve-se enfatizar que os migrantes têm um papel ativo na organização espacial. A produção das novas territorialidades pode ser expressa através das ressignificações culturais, como, por exemplo, a Praça Kantuta, local de encontro dos bolivianos na capital paulista, localizada no Bairro do Pari (MAGALHÃES; BÓGUS; BAENINGER, 2018).

O ensino de Geografia, por meio da supracitada habilidade, conduz a uma ação, por parte dos estudantes, em relacionar o fenômeno migratório de forma acrítica. Isso decorre justamente por focalizar o desenvolvimento de uma habilidade de relacionar as histórias dos familiares, bem como os fluxos migratórios, sem, no entanto, privilegiar as análises com base nos conhecimentos prévios dos estudantes. Ademais, não se observa o estímulo de confrontação entre as leituras que cada sujeito faz em relação ao espaço vivido e os conhecimentos científicos (ANDREIS, 2012).

#### 6.4.2. *O ensino e as questões multiculturais*

Mesmo que os termos referentes às comunidades multiculturais e ao multiculturalismo não sejam citados diretamente na BNCC, é possível que se encontre referências relacionadas com a temática. Dessa maneira, com a identificação das habilidades, elas devem ser confrontadas com os referenciais teóricos para continuidade da análise documental. Destaca-se o trecho a seguir, que tangencia o tema:

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. (BRASIL, 2018, p. 381)

Constata-se, de fato, que existe uma atenção a que as aprendizagens comecem pela realidade espacial dos estudantes, reconhecendo as diversidades como um ponto essencial. Também faz o registro de que as identidades socioculturais condicionam os desiguais usos do espaço, o que, em outras palavras, significa que existem diferentes formas

de atuação no espaço, no qual as identidades culturais e as variadas formas de organização social são elementos determinantes.

Seguindo na análise, cabe problematizar o trecho do documento apresentado. Pode-se iniciar com a abordagem da “identidade sociocultural”, que não está acompanhada de elementos presentes em uma sociedade desigual com reflexos em grupos culturais não hegemônicos. Para explicar as tensões sociais, bem como as desigualdades entre grupos culturais, Hall (2023) coloca em uma perspectiva crítica que discursos oficiais (institucionais) buscam utilizar a temática concernente às diferenças culturais, podendo ser compreendidas como diversidades culturais de forma superficial, ignorando os tensionamentos e os conflitos de ordem racial, de gênero e econômicos. Com base no que foi apontado, o termo utilizado na BNCC traz uma idealização romantizada da “identidade sociocultural”, em que as diversidades estão relacionadas às diferentes espacialidades somente.

Ainda no sexto ano do Ensino Fundamental, encontrou-se outra habilidade referente às transformações das paisagens, por diferentes formas de se organizar o espaço geográfico com foco nos povos originários e a valorização da diversidade cultural. A habilidade em questão se apresenta da seguinte maneira: “(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários” (BrasiL, 2008, p. 385). A valorização da diversidade cultural e a ênfase dada aos povos originários na organização socioespacial é algo que se deve considerar nas práticas de ensino. Convergindo com as premissas de Candau (2013), de que os Projetos Políticos-Pedagógicos devem dialogar com a diversidade cultural dos territórios, a partir das tensões históricas e sociais, materializadas no ambiente escolar. Outro fator a ser questionado tem a ver com as reflexões de McLaren e Giroux (2000), partindo da premissa de que as significações culturais estão associadas aos processos colonizatórios, remetendo à ideia de que não houve expropriações e imposições culturais. Quando há uma habilidade que não problematiza os aspectos culturais a partir da organização espacial brasileira, pelas contradições históricas, arrisca-se romantizar as diversidades entre povos.

O próximo ponto da análise faz referência às habilidades do sétimo ano do Ensino Fundamental, em que estão inseridos elementos que podem ser observados a partir das questões multiculturais. São duas habilidades que estão em sequência, dispostas da seguinte maneira, no Quadro 6:

Quadro 6 – Habilidades do sétimo ano do Ensino Fundamental

Habilidades	Descrição
EF07GE03	Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
EF07GE04	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 387).

As duas habilidades apresentadas têm como foco a formação do território brasileiro, a fim de que os estudantes reconheçam a territorialidade em que diferentes grupos étnicos estão localizados. Também é colocada a necessidade de se conhecer os direitos. Por fim, faz uma abordagem que estimula os estudantes a descreverem a ocupação do território brasileiro como condicionada pela presença de diversos grupos étnicos.

As habilidades presentes no documento curricular apresentam uma questão que precisa ser problematizada. Um aspecto que merece a devida atenção é o entendimento de que a questão multicultural deva ser analisada sob a ótica da acumulação capitalista, ausente nas habilidades citadas. Para sustentar essa afirmação, a relação entre as questões multiculturais e o modo de produção capitalista é uma condição essencial para uma leitura crítica das territorialidades e das relações desiguais na apropriação e no uso dos espaços. Nesse caso, quando há uma exclusão do diálogo entre a produção de capital e suas influências na vida dos povos que ocupam determinados territórios, as práticas de ensino favorecem a ideologia das classes dominantes. As consequências da exclusão das estruturas de dominação, conectadas às relações sociais de produção, colocam o currículo e, em última instância, a escola como instrumentos de reprodução de uma ordem hegemônica. Por esse motivo, defende-se que se repositicione a escola e o currículo para que as diversidades que são partes constituintes da realidade sejam analisadas no contexto das relações de acumulação capitalista (Mclaren; Giroux, 2000).

Em relação às habilidades do oitavo ano do Ensino Fundamental, importa ressaltar a maneira pela qual foram abordadas as desigualdades e a segregação no espaço urbano, tendo como exemplo: “(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos” (Brasil, 2018, p. 391). Evidencia-se o reconhecimento da situação de

precariedade quanto ao uso e apropriação do solo urbano que boa parte da população latino-americana enfrenta. Nesse sentido, cabe mencionar a ausência das reflexões em torno das causas dos problemas relatados sem se restringir à descrição. A partir da habilidade apresentada e a luz das proposições de Hall (2023), compreende-se que os grandes centros urbanos são formados por comunidades multiculturais, nas quais a segregação socioespacial também está associada às identidades culturais marginalizadas.

Acerca das habilidades do nono ano do ensino fundamental, é importante frisar a existência de duas abordagens relacionadas ao respeito à diversidade em consonância com os diferentes modos de vida dos povos. Tais habilidades se apresentam conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Habilidades do nono ano do ensino fundamental

Habilidades	Descrição
EF09GE02	Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
EF09GE03	Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
EF09GE04	Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
EF09GE05	Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 393).

Da mesma forma que as habilidades anteriores, há o reconhecimento das manifestações culturais das minorias étnicas, bem como a complexidade das transformações das culturas, por conta das relações sociais e econômicas cada vez mais globalizadas (Candau, 2013; Hall, 2023). De certa forma é um avanço; porém, isso precisa estar acompanhado de algumas problematizações.

Um aspecto problemático das habilidades citadas está relacionado a um tópico ao qual Candau (2013) vem chamando a atenção: a valorização das manifestações culturais, sem problematizar as relações de poder que invariavelmente resultam na hierarquização das culturas, na discriminação e na desigualdade. No mesmo contexto, Hall (2023) faz uma importante observação de que a cultura das minorias étnicas está em constante transformação.

Sendo assim, o conjunto das habilidades apresentadas não possibilita análises críticas quanto às assimetrias, oriundas das formas de poder global caracterizada pela imposição de uma cultura vinculada aos padrões de consumo.

Em um aspecto geral, as temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental partem da premissa de que a produção espacial ocorre no contexto das diversidades dos modos de vida e seus usos. Observa-se que o reconhecimento dos pontos de vista geográficos e históricos são essenciais para entender as dinâmicas espaciais. Nota-se haver preocupações no que tange às dimensões culturais, com um aspecto relevante nos estudos sobre a formação territorial e globalização (Brasil, 2018). Ou seja, as questões culturais são compreendidas como um ponto de partida para o diálogo com as questões multiculturais. Deve-se, entretanto, observar que tal premissa apresenta limitações quando analisada com base no texto de Hall (2023).

A partir da perspectiva de Hall (2023), falta avançar para uma crítica que coloque os valores ocidentais no discurso da globalização e das questões multiculturais. Também não é possível encontrar na BNCC algum tipo de tensionamento quanto ao discurso hegemônico ocidental, conforme o exemplo a seguir:

*Por conta do estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio. (BRASIL, 2018, p. 383, itálicos nossos)*

O exemplo citado converge com as reflexões de Hall (2023); pois, ao se realizar uma leitura atenta, verifica-se que a BNCC reproduz o discurso centrado nos valores ocidentais, os demais sendo concebidos como acessórios. Nota-se não haver uma problematização sobre o que a cultura ocidental representou para os povos colonizados, ao não lançar a luz sobre a padronização global das concepções políticas, econômicas e culturais.

Conforme o observado até o momento sobre as questões multiculturais, notou-se uma desarticulação com os processos migratórios e com as relações de poder. Favorecendo, dessa maneira, a ideia de uma homogeneidade cultural, vinculada às classes dominantes, o que, em boa medida, converge para o conceito de assimilação cultural, que reconhece a diversidade cultural dos povos, direcionando-os a aderir aos preceitos culturais hegemônicos. Dessa forma, as estruturas de poder são mantidas. Na seara dos sistemas educacionais, cada vez mais se estimula o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas para a descrição das diversidades culturais, marginalizando as culturas vistas como subalternas (Candau, 2013).

Considerando o contexto social, econômico e político em que a BNCC foi construída, vinculadas às concepções orientadas pelos ditames da OCDE, pode-se observar a posição que hegemoniza a estrutura do documento. Sob esse aspecto, Apple (1989, 2008) e Goodson (1997) afirmam que a produção curricular não está desvinculada da conjuntura política, econômica e social, o que lhe confere um caráter político. O Quadro 8 busca sintetizar as habilidades analisadas, apontando os elementos do debate que estão presentes, bem como as ausências e silenciamentos.

Quadro 8 – Síntese

Habilidades	O que está presente?	Ausências/silenciamento?
EF06GE02	O reconhecimento dos povos originários como sujeitos ativos na transformação das paisagens.	Problematização acerca da colonização, tendo como consequência uma produção espacial que se deu por meio da expropriação dos recursos naturais e da imposição cultural
EF07GE03	O reconhecimento das territorialidades dos povos originários, quilombolas, dos povos das florestas, do cerrado, dos ribeirinhos e caiçaras e dos grupos sociais do campo e da cidade como sujeitos de direito.	A produção das territorialidades que também devem estar associadas às relações de acumulação capitalista, é um fator essencial para as desigualdades na apropriação e uso dos territórios.
EF07GE04	A distribuição territorial com base na diversidade étnico-cultural e nos aspectos socioeconômicos.	Articulação entre a distribuição territorial como um processo histórico e dialético proveniente das relações de poder.
EF08GE17	O reconhecimento da segregação socioespacial presente nos espaços urbanos da América Latina.	Problematizações sobre os motivos pelos quais se originaram a segregação socioespacial, as resistências e lutas pelo direito à cidade como um dos fatores responsáveis pela produção do espaço urbano na América Latina.
EF09GE02	A relação entre as corporações internacionais e organizações econômicas mundiais com os padrões de consumo, de cultura e mobilidade.	Articulações acerca das relações de poder, responsáveis pela produção cultural vinculada à imposição dos padrões de consumo, na lógica da Divisão Internacional do Trabalho (DIT).
EF09GE03	O reconhecimento das diversidades por meio das manifestações culturais e étnicas presentes na produção do	Aprofundamento na perspectiva histórica e dialética das manifestações culturais a partir do processo da

	espaço geográfico mundial.	assimilação cultural.
EF09GE04	Reconhecimento das diferentes formas de viver na Europa, Ásia e Oceania.	Problematizações acerca dos diferentes modos de vida considerando os processos históricos articulados com a expansão do modo capitalista.
EF09GE05	As relações entre a integração mundial, envolvendo os aspectos políticos econômicos e culturais, sob o prisma da globalização e a mundialização.	Apresentar a globalização e a mundialização como processos que atuam na concentração de riquezas, ampliando as desigualdades socioespaciais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018).

Ao mesmo tempo que se vislumbra algumas potencialidades para o ensino de Geografia e as questões multiculturais – sobretudo a partir do reconhecimento das diversidades étnicas e culturais como fatores essenciais para que se compreenda a produção espacial – encontram-se também ausências que favorecem uma concepção romantizada das referidas diversidades, justamente por não se considerar as relações sociais de produção como um dos fatores que atuam nos processos de hierarquização econômica, política, econômica e cultural.

## 7. ANÁLISE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade de São Paulo é um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, publicado em 2018 e reeditado em 2019 (São Paulo, 2019). O documento orienta e estrutura os projetos políticos pedagógicos, as formações de docentes e estudantes e as práticas de ensino nas Unidades Escolares.

Além do documento escrito, o Currículo da Cidade tem a sua versão digital<sup>18</sup>, em que é possível encontrar algumas sequências de atividades para aplicação em sala de aula, uma plataforma com registro dos projetos desenvolvidos nas Unidades Escolares e informações gerais. Em resumo, é um compêndio de recursos que os docentes podem utilizar em suas práticas de ensino.

No âmbito desta dissertação, a análise focalizou o documento de 2019, apresentando brevemente a sua estrutura e a história de sua produção e seus aspectos mais gerais. O recorte utilizado para a análise da relação entre a Geografia Escolar e o multiculturalismo foi o do Ciclo Autoral do Ensino Fundamental, correspondendo aos sétimo, oitavo e nono anos. Vale informar que o Ensino Fundamental na rede pública do município de São Paulo, de nove anos, está subdividido em três ciclos: o Ciclo de Alfabetização (primeiro ao terceiro ano), o Ciclo de Intermediário (quarto ao sexto ano) e o Ciclo Autoral (sétimo ao nono ano), conforme o documento (São Paulo, 2019).

Por fim, também foi analisado o documento que faz parte do Currículo da Cidade de São Paulo, sob o título de *Povos migrantes: orientações pedagógicas* (São Paulo, 2023). Esta análise focalizou a articulação entre o conceito de migração e os conceitos de interculturalidade e diversidade, verificando que tipo de abordagem foi proposta para o trabalho docente.

As observações críticas acerca do documento consistem em discutir como o Currículo da Cidade de São Paulo se relaciona com a autonomia dos docentes para a construção de práticas de ensino que estejam em consonância com o cotidiano da comunidade escolar. Por fim, questionou-se a existência de espaços de diálogos entre a Geografia Escolar e o multiculturalismo no contexto da precarização das relações de trabalho, originadas pelas contradições do modo capitalista de produção.

---

<sup>18</sup> A versão digital do currículo está disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2025.

### 7.1. A produção do Currículo da Cidade

A elaboração do Currículo da Cidade de São Paulo teve início oficial em 2017, com a realização da “Mesa redonda: atualização do Currículo da Cidade de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (São Paulo, 2017b), promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Destaca-se a presença de professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores, gestores técnicos das Diretorias Regionais de Ensino. Cabe destacar a convocação realizada pela SME pelo Diário Oficial do Município, no dia 25 de fevereiro de 2017, foram:

169 professores indicados pelas DREs para participarem dos Grupos de Trabalho (GTs) de atualização do currículo da PMSP; 01 coordenador pedagógico de cada uma das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF; 13 representantes da equipe do Ensino Fundamental da DIPED, sendo um de cada Diretoria Regional de Educação; 13 Supervisores Escolares, sendo um de cada Diretoria Regional de Educação; Diretor da DIPED de cada uma das Diretorias Regionais de Educação; Supervisor Técnico de cada uma das Diretorias Regionais de Educação; Diretores Regionais de Educação de cada uma das Diretorias Regionais de Educação. (São Paulo, 2017a, p. 42)

O quantitativo de profissionais da educação convocados para o seminário, em termos de representatividade, traz sérias preocupações para o quanto a participação dos docentes pôde dar contribuições efetivas para o documento. A Tabela 3 traz o total de professores e de estudantes da rede municipal de São Paulo no ano de 2017. Constata-se que os 169 professores convocados representam apenas 0,5% do total de docentes da rede.

Tabela 3 – Contexto da rede de ensino municipal de São Paulo em números (Ensino Fundamental, em 2017)

	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	Total
Professores	12.737	18.873	31.610
Alunos	23.0950	197.395	428.345

Fonte: Adaptado de São Paulo (2018, p. 4).

Oliveira (2022) também chama a atenção para essa falta de representatividade e seus impactos no documento. Cabe adicionar ainda o agravante relacionado ao momento em que a convocação ocorreu. A então gestão capitaneada por João Dória, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), teve seu início em 1º de janeiro de 2017, sucedendo a gestão liderada por Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), que se encerrou em

31 de dezembro de 2016. Como foi possível convocar 169 docentes que estavam de férias no mês de janeiro? Na convocação, também não foi possível encontrar os critérios que a SME lançou mão para selecionar os 169 professores, revelando a falta de transparência nas informações.

A elaboração do Currículo da Cidade ocorreu entre os meses de abril e junho de 2017. Apesar da registrada participação de docentes e estudantes, foram excluídas as entidades de classe, como os sindicatos da rede pública municipal (Oliveira, 2022). Além disso, a forma pela qual os estudantes participaram se deu por meio de um questionário individual disponibilizado em um aplicativo fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. Essa opção de participação reafirma uma política individualista, interditando as trocas coletivas.

Segundo o documento, o processo de produção também contou com um estudo encomendado para contrapor as antigas propostas curriculares do município com documentos nacionais e internacionais. Esse estudo foi utilizado para traçar as concepções do novo currículo municipal, como explicam os autores:

As concepções do novo currículo foram definidas pela SME-SP com base no estudo do histórico curricular da própria rede, das discussões da BNCC e de outros currículos brasileiros (ex: Sobral e Pernambuco) e internacionais (ex: Portugal, Chile, Austrália e Hong Kong). Esse estudo foi realizado pelo NTC com ajuda de três assessoras pedagógicas gerais. (São Paulo, 2018, p. 14)

Ressalta-se que o Currículo da Cidade não deixa claro como esses estudos foram realizados e como as conclusões desse trabalho efetivamente interagiram com os encaminhamentos do seminário, que contou com a participação de 0,5% dos professores.

Destaca-se também a ausência, no debate, da contribuição de departamentos de educação das universidades públicas. O documento deixa claro, por sua vez, a opção de contratar profissionais *ad hoc* do setor privado. Esses profissionais, supostamente, deveriam estar alinhados com as concepções da rede. Sobre quais são as concepções e como esses profissionais foram selecionados, o documento silencia:

A contratação de assessores externos foi feita com base em sua expertise na escrita de documentos curriculares (ex: PCN, currículos municipais e estaduais) e na condução de processos formativos com professores. Além disso, foi observado o alinhamento às concepções educacionais da rede. (São Paulo, 2018, p. 14)

A situação, portanto, ganha um contorno de maior gravidade ao delegar para agentes externos a escrita do currículo. A supervalorização desses agentes faz parte de uma “[...] racionalidade técnico-burocrática, colocando no centro das decisões os conhecimentos

vinculados aos especialistas competentes, vistos, portanto, como os únicos capazes de definir os princípios teóricos e metodológicos” (Giroto, 2016, p. 428). Ao juntar essas solicitações, fica cada vez mais clara a primazia do setor empresarial no desenvolvimento dessa política pública para educação.

Convém mencionar que a pasta de educação do município de São Paulo era chefiada por Alexandre Schneider. O então secretário é formado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), com mestrado em Administração Pública pela mesma instituição (Schneider, s.d.). Após a sua demissão, em janeiro de 2019 (BERGAMIN JR., 2019), presidiu o Instituto Singularidades, uma instituição de educação privada.

O instituto supramencionado, além de trabalhar com oferta de cursos em todos os níveis, também atua na “[...] elaboração de material didático para atuação no crescente mercado editorial e de sistemas de ensino” (Instituto Singularidades, [s.d.]). Esse fato em particular merece destaque, quando se constata essa relação perniciosa entre as grandes corporações de educação e o Estado, no momento de elaboração de políticas públicas (Freitas, 2018). Não por acaso, o Secretário de Educação que coordenou esse processo açodado e limitado em participação é uma figura ligada aos grupos privados de educação.

É digno de nota que nem sempre a falta de transparência e democracia foram uma marca da gestão educacional do município. No final da década de 1980 e início da de 1990 ocorreram avanços nas construções curriculares, durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1993), na qual o Secretário de Educação era o professor Paulo Freire. Nesse período, “[...] foi elaborada a Visão de Área de Geografia (1990) e de outras disciplinas do currículo, emergindo como resultado de intenso processo de participação” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 77). O percurso da época privilegiou a constante discussão sobre o como o currículo pode ser construído, conforme a descrição abaixo:

Os documentos eram escritos, reescritos e avaliados por professores das escolas e por aqueles envolvidos com a administração dos órgãos centrais, no interior de um projeto denominado Reorientação Curricular, na perspectiva da interdisciplinaridade. (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 77)

Claudio (2015) realizou amplo levantamento documental e entrevistas com docentes que atuaram na Reorientação Curricular. Deve-se ressaltar que o processo, ao contrário da condução do Currículo da Cidade, contou com estrutura organizacional elaborada para garantir uma gestão democrática do processo, sendo composta de:

a) Colegiado central, que reunia o próprio secretário de educação e também representantes de seu gabinete, da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa e da Diretoria de Orientação Técnica; b) Colegiado intermediário, composto por representantes dos NAEs, da DOT, da Conae e do Gabinete; c) Colegiado dos NAEs, que reunia os integrantes dos NAEs; d) Conselho de Escola, que era um colegiado de cada unidade escolar; e) Colegiado de Regionais de Conselhos de Escola pertencente a cada NAE. (Claudio, 2015, p. 107-108)

Esse aparato institucional revela quais atores sociais estavam envolvidos nesse projeto de escola pública. Note-se que havia preocupação em garantir a participação das famílias dos estudantes, dos docentes e da gestão escolar, articuladas com as demais instâncias da SME. Cabe ressaltar esse exemplo como uma referência para elaboração de políticas públicas pautadas nos interesses coletivos.

Em contraste com o que aqui foi narrado sobre o processo ocorrido em 2017, o debate curricular capitaneado pelo professor Paulo Freire deu-se no âmbito de movimentos de acordo e acolhimento do dissenso e de valorização das particularidades das Unidades Escolares e dos docentes como principais agentes nos processos decisórios.

Acredita-se que esse contexto de produção do Currículo da Cidade de São Paulo é necessário para fornecer uma base concreta para análise crítica das abordagens da Geografia Escolar. A proeminência de entes externos à comunidade escolar na elaboração de currículos favorece certamente a emergência de propostas com forte caráter prescritivo.

Nesse contexto apresentado, pergunta-se: currículos não deveriam ser elaborados a partir da realidade das unidades escolares, que funcionam como verdadeiros pontos de encontro de pessoas vindas de diversos estados, regiões e países? O encontro de pessoas de diferentes culturas poderia potencializar um novo projeto civilizatório? As experiências do final da década de 1980 e começo da de 1990 podem ser exemplos de caminhos a serem trilhados? Existem alternativas para a Geografia Escolar fornecer respostas ao trabalho docente em comunidades multiculturais?

Para tentar dar conta desses questionamentos, precisa-se ter a clareza das concepções e conceitos que nortearam a produção do currículo da cidade.

## **7.2. Estrutura do documento: introdução, concepções e avaliação**

Nesta seção, optou-se por descrever, sucintamente, os pontos considerados relevantes para a discussão sobre as prescrições curriculares. Nas suas 124 páginas, o currículo está organizado em duas partes, a primeira nomeada como introdutória, enquanto a parte 2 refere-se à Geografia como componente curricular.

A Parte 1 compreende uma introdução, na qual se encontra também uma apresentação, concepções que embasam o Currículo da Cidade de São Paulo, ciclos de aprendizagem, organização geral do currículo da cidade, avaliação e aprendizagem.

Logo na apresentação do Currículo da Cidade fica claro o alinhamento dos autores com a BNCC, que está estruturada a partir do “[...] foco em conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e sua atuação na sociedade” (São Paulo, 2019, p. 10). O Currículo da Cidade, portanto, reforça o documento nacional ao abordar a divisão das responsabilidades, que deve ser “[...] da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC, o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação” (Brasil, 2018, p. 18). Vale ressaltar que o Currículo da Cidade de São Paulo é apresentado em 2018, mesmo momento em que a BNCC foi promulgada. Ocorre que o poder público municipal, segundo Oliveira (2022), tinha como objetivo demonstrar sua eficiência e rapidez na elaboração do documento, sendo um exemplo para todo o território nacional.

No âmbito das concepções, o documento menciona a valorização dos espaços e os tempos de vivência das crianças na esfera do cotidiano. Os conceitos de infância e adolescência utilizados ancoram-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). O reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente inclui a concepção de que a vida não pode ser vista como algo homogêneo, mas sim como resultado de construções históricas e culturais (São Paulo, 2019). Esse é um dos fundamentos para a defesa das relações étnico-raciais ancoradas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08,<sup>19</sup> que versam sobre a organização de práticas de ensino que envolvam a História e Culturas Africanas, Afro-brasileiras, Indígenas e dos Imigrantes e Refugiados.

O ECA preconiza a valorização da diversidade cultural nas escolas, o que representou importante avanço na rede municipal. No âmbito desse trabalho, portanto, a questão de análise é como se viabiliza o trabalho por meio dos eixos temáticos e se há espaço para que cada unidade escolar, diante de sua realidade, construir práticas que tenham como ponto de partida as relações de poder, responsáveis pela opressão a grupos sociais historicamente violentados através do preconceito e discriminação (Candau, 2013).

Os autores do documento reforçam ainda que sua elaboração se deu por meio da compreensão de que os currículos são plurais e que devem valorizar os diferentes saberes e

---

<sup>19</sup>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

culturas, não sendo nada pronto e acabado. Além disso, o texto valoriza a educação integral e a educação inclusiva, partindo da compreensão de que são necessárias mudanças no cotidiano escolar e na ação dos profissionais de educação (São Paulo, 2019). No entanto, não problematiza as questões estruturais, deixando um vazio sobre como trabalhar estratégias pedagógicas em meio às mais diversas ausências: de infraestrutura, de orçamento e de valorização dos docentes.

Relativamente à questão da avaliação, o Currículo da Cidade defende que os processos avaliativos devem integrar o processo de ensino-aprendizagem, o que, em linhas gerais, significa a mudança para processos avaliativos que visem a identificar os avanços e dificuldades dos estudantes:

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma. (São Paulo, 2019, p. 53)

Não obstante, a aproximação com uma perspectiva de avaliação que transponha as medições quantitativas que nivelam (e excluem) os estudantes, o Currículo da Cidade reverencia as avaliações internas, ressaltando o seu valor como parte integrante da avaliação das aprendizagens individuais:

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas de avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados a partir dos resultados das avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem. (São Paulo, 2019, p. 56)

Ainda que o documento apresente a avaliação externa como acessória ao processo de aprendizagem, é curioso notar uma supervalorização desse instrumento a partir do Decreto Municipal n. 63.109, de 29 de dezembro de 2023 (São Paulo, 2023a), que dispõe sobre o Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), que é nada mais do que uma bonificação a partir de critérios elaborados pelo poder executivo municipal, apontando os aspectos individuais do profissional em educação como assiduidade que equivale a 60% do valor total do prêmio, e a avaliação da unidade escolar que considera os seguintes itens:

a) relação existente entre o número de estudantes efetivamente matriculados e o número de participantes na Prova São Paulo, de acordo com o previsto no Anexo II

deste decreto; b) média da frequência escolar dos estudantes apurada no período compreendido entre 3 de agosto e 31 de dezembro 2023. (São Paulo, 2023a, p. 1-2)

Essa supervalorização acaba por promover “[...] a difusão de um modelo de controle de desempenho docente a partir do pagamento de bonificações, atrelado aos resultados dos estudantes nos testes padronizados” (Giroto, 2016, p. 430). Vê-se implementar uma lógica que privilegia o tecnicismo e que nada tem a ver com a defesa que o próprio documento faz de uma avaliação que “[...] engaja toda a equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que os atores são importantes” (São Paulo, 2019, p. 55).

### **7.3. O Currículo da Cidade de São Paulo, a Geografia Escolar e o multiculturalismo**

A intersecção entre a questão multicultural e a Geografia Escolar deve ser analisada considerando as migrações, as quais são elementos essenciais na dinâmica espacial do município de São Paulo. Dessa maneira, esta seção investiga como essa temática é abordada no Currículo da Cidade de São Paulo.

O tratamento da questão multicultural e a compreensão direta e indireta abordados no currículo precisam ser compreendidos, possibilitando o entendimento de que forma a temática está conectada com a Geografia Escolar. Um dos caminhos para compreender a dimensão da articulação entre os objetivos de aprendizagem e o multiculturalismo como estratégia pedagógica é observar o diálogo entre eles. Dessa maneira, é possível verificar se existem espaços para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os diferentes grupos de estudantes.

Partindo do pressuposto de que o multiculturalismo pode ser considerado uma estratégia pedagógica, entende-se que é necessário ter um breve panorama da importância das migrações para o município de São Paulo. A metrópole paulista é um núcleo urbano de importância global, marcada pela diversidade de culturas em seu território, sendo o destino principal de intensos movimentos migratórios internos no Brasil desde meados do século XX. Como já mencionado no capítulo 2, neste século, o processo continua com a emergência de novas migrações internacionais, criando outras dimensões no cenário cultural da cidade pelo crescimento de comunidades de imigrantes que representam um novo momento nas migrações internacionais Sul-Sul (Baeninger, 2012).

Diante desse contexto, defende-se o engajamento do multiculturalismo pluralista e revolucionário, como meio para os estudantes alcançarem aprendizagens significativas. Sem

dúvida, a Geografia Escolar ganha importância como uma área do conhecimento capaz de trabalhar as questões cotidianas e os espaços de vivência dos estudantes, trazendo mais relevância e significado às espacialidades produzidas a partir da relação dialética entre o local e global. Acredita-se que os novos conhecimentos, na escola, devem emergir no confronto/encontro entre os conhecimentos prévios e os saberes científicos.

O Quadro 9 é um recorte encontrado no Currículo da Cidade que aponta as definições dos eixos temáticos intitulados “Sujeito e seu lugar no mundo” e “Trabalho e formação socioespacial”. Esses exemplos foram destacados devido à sua importância para que se possa analisar o tema em tela.

Quadro 9 – Eixos Temáticos

Eixos	Do que trata?
Sujeito e seu lugar no mundo	A visão de sujeito se amplia para pensar não apenas no indivíduo, mas na formação territorial brasileira e nossas diversidades refletidas nas questões da etnicidade e nas questões de gênero. Para isso, é preciso compreender as trocas e as interações dos primeiros habitantes aos fluxos populacionais no contexto da mundialização. Compreensão dos conflitos sociais, culturais e identitários.
Trabalho e formação socioespacial.	Neste item, pretende-se caminhar para a leitura dos desafios da exploração dos recursos naturais em várias escalas e as sociedades urbano-industriais.

Fonte: Adaptado de São Paulo (2019, p. 110).

Aparentemente, a questão multicultural está contemplada na definição do eixo “sujeito e seu lugar no mundo”, o item ressalta que a formação do território brasileiro resulta de uma série de “conflitos sociais, culturais e identitários” que se retroalimentam na interação de diferentes grupos. Cumpre ressaltar que essa abordagem carrega uma visão de que a formação territorial é estática, ao menos no tempo presente. É fundamental mencionar que a visão estática é antidialética, desconsidera os antagonismos e o movimento que produzem uma nova realidade (Santos, 2008a). Tratar a formação territorial trabalhando com as categorias “primeiros habitantes” e ressaltando a necessidade de eles conviverem com “outros fluxos” revisita a perspectiva da assimilação enquanto diretriz essencial da formação dessa identidade.

Nesse caso, vale pontuar que a produção espacial se dá por meio da contradição entre o espaço produzido pelo viés econômico *versus* o viés da reprodução social da vida (Carlos, 2011). Se a dimensão do “trabalho” está tão profundamente associada aos movimentos que (re)constroem a identidade territorial, por que a questão multicultural não aparece no eixo “Trabalho e formação socioespacial”? Na verdade, a definição desse eixo limita-se a direcionar as práticas pedagógicas para uma reflexão sobre a interação sociedade natureza em uma perspectiva descritiva. Essa omissão deliberada revela as nuances do caráter prescritivo e dá os primeiros sinais de que o tratamento da questão multicultural no Currículo da Cidade deu-se de forma romantizada, estática e voltada à assimilação.

Avançando no documento, o Quadro 10 detalha objetivos de aprendizagem desses dois eixos temáticos para o oitavo ano do Ensino Fundamental.

Quadro 10 – Eixos Temáticos oitavo ano do Ensino Fundamental

Eixos	Objetos de conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
O sujeito e seu lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fluxos populacionais</li> <li>● Igualdade de gênero</li> </ul>	Compreender a importância da dinâmica populacional da Cidade de São Paulo, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial na América Latina e na África.
O sujeito e seu lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fluxos populacionais</li> <li>● Igualdade de gênero</li> </ul>	Compreender a situação em que vivem os atuais imigrantes na cidade de São Paulo, buscando propor ações de intervenção na realidade com base em princípios, democráticos, solidários e de justiça.

Trabalho e formação socioespacial	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O processo produtivo do espaço agrário e urbano/industrial</li> <li>● Globalização, mundialização, corporações e organizações econômicas mundiais e a atual Divisão Internacional do Trabalho</li> <li>● A dominação colonial europeia e sua herança no processo produtivo econômico do mundo do trabalho na América e África</li> </ul>	Analisar as mudanças ocorridas nas relações de trabalho com a inserção de novos movimentos migratórios e o uso das atuais tecnologias no processo produtivo das sociedades americanas.
-----------------------------------	---	--

Fonte: Adaptado de São Paulo (2018).

A especificação dos objetivos continua gerando a dissociação entre a diversidade cultural e os determinantes econômicos da mobilidade da mão de obra, ainda que a questão migratória tenha sido, de alguma forma, contemplada no eixo temático do “Trabalho e formação socioespacial”. Para uma Geografia comprometida com a transformação da sociedade e a emancipação dos trabalhadores, é importante que os conhecimentos produzidos no interior das Unidades Escolares questionem a exploração de trabalhadoras e trabalhadores, visando a superar um modelo de desenvolvimento que reproduza as desigualdades que perpetuam as desigualdades. Isso demanda uma mudança profunda nas relações sociais e na relação da sociedade com a natureza (Santos, 2008a).

É preciso valorizar a Geografia Escolar a fim de que se mobilize o olhar dos estudantes para as contradições das estruturas sociais, econômicas e políticas. Concorde-se com Cavalcanti na defesa de que a educação geográfica deve buscar desenvolver a cidadania e “[...] a consciência da espacialidade das coisas” (2012, p. 12). A Geografia Escolar, enquanto disciplina comprometida com a construção da cidadania, deve estar a serviço das lutas políticas que estão relacionadas ao direito à cidade, ao uso do solo urbano por meio da ação de sujeitos ativos na formulação e participação de processos decisórios.

Diante do que foi visto até o momento, ficam alguns questionamentos: nesses temas, há espaço para a crítica à forma como a migração internacional, atualmente, cria novas categorias de trabalho precário, sobrepostos aos graves problemas de garantia de cidadania? Tais recortes de conteúdo ajudam a desnudar os aspectos mais “perversos” da globalização

(SANTOS, 2000) do trabalho e apoiam os estudantes no engajamento coletivo para resolver os conflitos inerentes a uma sociedade multicultural e seus reflexos na vida urbana. Essas e outras questões precisam dirigir as análises críticas sobre esses materiais.

#### 7.4. **Análise de Povos migrantes: orientações pedagógicas**

Nesta seção, a análise focaliza o documento intitulado de *Povos migrantes: orientações pedagógicas*, parte integrante do Currículo da Cidade de São Paulo, cuja primeira edição foi publicada em 2020, sendo reeditado em 2023 (São Paulo, 2023). O documento encontra-se disponível no acervo digital da Secretaria Municipal de Educação, com objetivo de apresentar orientações pedagógicas para a inclusão e acolhimento dos estudantes migrantes nas Unidades Escolares da rede pública do município de São Paulo, voltado para todas as etapas da educação básica e para todos os componentes curriculares.

##### 7.4.1. *Estrutura e concepções*

O documento *Povos migrantes: orientações pedagógicas* está dividido em cinco partes. A primeira refere-se às definições teóricas do conceito de migração; a segunda parte aborda o histórico de São Paulo como polo atrativo de migrantes, no qual há uma exaltação da diversidade cultural, ressaltando a importância de se ouvir os migrantes internacionais; a terceira parte indica modos de ação para o enfrentamento ao racismo e à xenofobia e para a valorização das diversidades nas práticas educativas; a quarta parte evidencia o papel das articulações entre o campo institucional e o campo comunitário para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes migrantes; a quinta e última parte baseia-se no reconhecimento da rede municipal como responsável na garantia dos direitos dos migrantes internacionais e da educação inclusiva.

Retomando Goodson (2020) e a sua crítica aos currículos oficiais que deixam de problematizar questões relacionadas à padronização do que deveria ser ensinado e ignoram as desigualdades materiais entre os estudantes, vale analisar o seguinte trecho do documento:

Considerando que a visibilidade e valorização de culturas migrantes na escola passa pela reorganização pedagógica, as e os professores precisam se comprometer com o tema a fim de que seja abordado nas discussões e vivências cotidianas os aspectos culturais, geográficos, históricos, sociais das diversas realidades migrantes. (São Paulo, 2023, p. 97)

De forma justa, há um reconhecimento da importância de se acolher os estudantes migrantes internacionais, porém outras questões importantes são postas de lado. O documento

silencia sobre a “burocracia pedagógica” (Tragtenberg, 2018), que cria divisão entre os docentes e o corpo administrativo e hierarquiza as relações no interior das escolas. Omite-se ainda a reflexão sobre as condições materiais das escolas e de sua comunidade.

Avançando neste último aspecto, é fundamental que qualquer defesa de inclusão abarque o questionamento das formas de dominação advindas das relações sociais de produção. A título de exemplo, vale analisar o seguinte trecho: “É fundamental construir uma estrutura adequada para a permanência desses estudantes nas escolas, acolhendo suas especificidades e valorizando as culturas e línguas de origem” (São Paulo, 2023, p. 10).

É sintomático que a afirmação exalte a diversidade, mas não a problematize por que é necessário que a escola pense na valorização dos diferentes. Nesse sentido, cabe retomar Apple (1989, 2008), que denuncia o papel histórico da escola na sociedade capitalista, trabalhando conteúdos que favorecem a manutenção da divisão do trabalho e privilegiando os saberes da classe hegemônica. Quando as orientações curriculares apresentam um discurso de valorização das diversidades sem reflexões que desnudem as causas de problemas estruturais, os problemas dos povos migrantes tendem a permanecer ocultados.

Para finalizar, destacam-se as iniciativas da SME para atuar na prevenção do trabalho em condições análogas à escravidão. Há de se ressaltar que ações dessa natureza são essenciais para que o conjunto da população reflita acerca da situação dos migrantes. A seguir, encontra-se um trecho que remete a essas iniciativas, para poder ter a dimensão dos seus limites e possibilidades:

A Repórter Brasil (Programa Escravo, nem pensar!) é um ponto em comum das experiências relatadas até aqui. A organização iniciou parceria técnica com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2016, quando realizou o projeto de formação continuada para educadores “ Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo”. Desde então, a organização tem realizado formações continuadas gratuitas para a Rede Municipal de Ensino, visando preparar coordenadores pedagógicos e gestores para lidar com a temática migratória no ambiente escolar e desenvolver atividades de prevenção ao trabalho escravo contemporâneo. A organização também realiza formação de profissionais da rede socioassistencial de São Paulo e promove articulações entre essas duas áreas do serviço público. (São Paulo, 2023, p. 122)

Cabe esclarecer que essa proposta de ação foi iniciada na gestão de Fernando Haddad (PT), e, como pode ser observado, continua em atividade. Para a exposição das limitações, em primeiro lugar, é preciso que se esteja ciente de que a escola faz parte do conjunto de relações associada ao modo de produção hegemônico, ou seja, integra os processos de produção e reprodução do capital. Frente ao exposto, convém pensar sobre a

importância de inclusão de pautas que reivindicam justiça nas relações de trabalho e devem ir além do reconhecimento das tensões sociais (Apple, 1989).

O reconhecimento dos problemas enfrentados pelos migrantes e as iniciativas formativas são relevantes, mas o ponto central da crítica anterior diz respeito às concepções que embasam a elaboração dos currículos. Seguindo os aspectos destacados por Apple (1989), deve-se repensar a função social da escola, bem como o currículo com epistemologias que estejam em consonância com projetos que superem o tecnicismo, ou seja, aprendizagens voltadas para uma adequação às normatizações de uma sociabilidade pautada nas leis de mercado.

Nessa direção, as reflexões de Apple (1989, 2008) e Goodson (2020) colocam um aspecto relevante sobre a análise curricular, que em linhas gerais precisa ser apreendida sob uma conjuntura de avanço da lógica do que deve ser ensinado e avaliado. As abordagens como aquela apresentada no trecho extraído precisam ser compreendidas com base nas concepções norteadoras das políticas curriculares.

#### ***7.4.2. Notas sobre as migrações e o ensino de Geografia no contexto das comunidades multiculturais***

O título da primeira parte do caderno de orientações é “Somos Tantas, somos múltiplas: pessoas em movimento”. O trecho se ocupa em conceituar o termo migração à luz do que foi trabalhado ao longo do documento, para alinhar a compreensão dos docentes da rede municipal a respeito do fenômeno. Quanto às razões que levam os grupos a tomarem a decisão de migrar, o documento apresenta o ponto de vista dos migrantes. Reforça-se a ideia de que se trata de pessoas que têm uma história de vida, que precisam ser reconhecidas como portadoras de direitos:

Falamos, portanto, da esfera da vontade, do desejo, da subjetividade. O ato de migrar inclui sentimentos, sonhos, autoconhecimento, descontentamentos pessoais, mas também realizações objetivas como ingressar em uma universidade, procurar um novo trabalho, proporcionar melhores condições de vida para si mesmo e para sua família. (São Paulo, 2023, p. 15)

O trecho acima potencializa o debate sobre o conceito das redes sociais de migração ao abordar as questões específicas dos sujeitos. Em um aspecto geral, nota-se uma concordância importante com o conceito das redes sociais, justamente ao ressaltar que o processo migratório não segue uma motivação exclusivamente econômica, como bem demonstra o trecho citado, existem desejos de ordem subjetiva. Como assevera Massey

(1990), o estímulo que faz com que grupos sociais se desloque de seu local de origem para outros países é explicado também pela existência de laços familiares, bem como de ordem cultural e social, articulados com questões inerentes à dinâmica econômica global.

A partir do par dialético que se articula por meio dos condicionantes de ordem subjetiva (laços familiares e de amizade e os anseios culturais e sociais) com os de ordem objetiva relacionados às condições econômicas, expressas nas relações de trabalho é que se constrói uma visão ampla dos mecanismos de ativação e reprodução da migração internacional (Massey, 1990). Ao focalizar o perfil do migrante apenas nas decisões de ordem individual e silenciar sobre os mecanismos que operam através das redes sociais da migração, o documento de orientações omite um ponto fundamental que se pretendeu discutir nesta dissertação: a formação de comunidades multiculturais e seus efeitos sobre a espacialidade concreta.

Dessa forma, do ponto de vista conceitual, o uso do termo migrante no documento está centrado no sujeito como unidade básica de análise do processo migratório:

Todos os vocábulos apresentados – emigrante, imigrante, migrante internacional, migrante – são corretos e podem ser utilizados. Neste documento optamos pelo uso do termo migrações e migrantes por evidenciar as pessoas como protagonistas do processo migratório, aquelas que tomam a decisão de migrar e que de fato fazem o percurso migratório. (São Paulo, 2023, p. 18)

Cabe insistir, em concordância com Braga (2011), que o fenômeno migratório deve ser analisado no âmbito de pessoas ou grupos sociais imersos em redes de sociabilidade que tem papel fundamental na redução dos riscos do projeto migratório, e, por isso, conectam origem e destino em fluxos que podem durar várias décadas. A decisão de migrar tem como unidade de análise as famílias ou grupos sociais ampliados, porque pode tratar-se de estratégias de sobrevivência ou diversificação de riscos das famílias, que podem contar com remessas para incrementar a renda dos grupos. Ao tratar a decisão de migrar apenas no polo individual, as orientações omitem dos docentes esse ponto fundamental da compreensão do fenômeno:

As posturas adotadas pelos Estados, facilitando ou dificultando o acesso de pessoas não nacionais em seus territórios, têm impactos nessa decisão. A isto chamamos de políticas migratórias – regras estabelecidas pelos Estados para definir quem pode ou não entrar e permanecer dentro de suas fronteiras. Entretanto, ainda que as políticas dos Estados estejam colocadas, ao final, é a pessoa quem decide, a partir das condições que se apresentam, se segue ou não com o seu projeto migratório. (São Paulo, 2023, p. 18)

Tendo como fundamento as contribuições de Magalhães, Bógus e Baeninger (2018), encontram-se pontos de convergência com o documento, que reconhece o papel

fundamental da escola em integrar os migrantes internacionais na sociedade, seja na dimensão do direito ao trabalho, seja no reconhecimento de que a diversidade étnica e cultural deve encontrar espaço para se expressar nas sociedades de destino:

Mais que isso, a escola deve reconhecer a diversidade e trabalhar a equidade, dando atenção especial às populações em situação de vulnerabilidade, para alcançar a igualdade e possibilitar seu acesso a direitos fundamentais. A população migrante está entre os grupos que, muitas vezes, têm seus direitos negados por questões de origem nacional, socioeconômicas, de gênero, étnico-raciais, religiosas, etc. Por isso, merecem um olhar atencioso e preocupado em acolher sua diversidade e promover seu acesso a uma vida digna. (São Paulo, 2023, p. 58)

Fica explícita a percepção de que a escola é o local onde o trabalho pedagógico precisa não só reconhecer as diversidades, mas contextualizar problemas que impeçam o acesso aos direitos dos migrantes. Em alguma medida, essas afirmações vão ao encontro das análises realizadas por Magalhães, Bógus e Baeninger (2018). Apesar da constatação, existem ausências que precisam ser analisadas.

Magalhães, Bógus e Baeninger (2018) problematizam o acesso aos direitos, com base no uso desigual do solo urbano. Assim sendo, torna-se salutar a compreensão de que tal uso desigual faz parte de um conjunto de hierarquias de ordem étnica, política e econômica. Nesse sentido, ressalta-se que o documento curricular não problematiza suficientemente dois aspectos importantes: *i*) a participação do migrante nos processos de segregação socioespacial urbana, *ii*) a condição do migrante de baixa qualificação no contexto do proletariado urbano excluído.

Refletir sobre como os migrantes efetivamente se inserem na sociedade brasileira, com suas idiossincrasias, desigualdades e estrutura de classe social é a porta de entrada para compreender como se expressa o fenômeno do multiculturalismo. Contudo, nem a BNCC, nem o Currículo da Cidade de São Paulo fazem referência textual ao multiculturalismo e às questões multiculturais. Há, de fato, um ponto de contato com a discussão aqui promovida no conceito de interculturalidade:

Adentrando os conteúdos abordados nas ações educativas, como dissemos nas partes anteriores, é importante conhecer a Política Municipal para a População Imigrante, especialmente no que diz respeito à educação. Ela estabelece que devemos introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos estudantes migrantes e de suas famílias dentro do Currículo, em todas as disciplinas e etapas de educação. (São Paulo, 2023, p. 98)

Candau (2013) compreende a interculturalidade como um pressuposto essencial para a valorização das culturas dos estudantes migrantes no currículo, já que essa prática não

se restringe ao reconhecimento das diversidades, mas à transformação cultural a partir do encontro dos sujeitos.

Outro ponto de convergência entre o documento e as concepções de Candau (2013) é o vínculo entre as culturas de origem e sua interface com as áreas do conhecimento. Dessa maneira, as questões multiculturais devem ser integradas aos conteúdos em uma perspectiva crítica. Portanto, a transversalidade potencializa a construção de práticas de ensino que desenvolvam aprendizagens com base nas contradições de uma sociabilidade que marginaliza sujeitos e culturas.

Não obstante, a presença da expressão “culturas de origem” pode representar um ponto de vista que não estimula a criticidade. Para Candau (2013), as estruturas sociais responsáveis pela hierarquização cultural que atuam em favor da reprodução de preconceitos e estereótipos devem ser questionadas, deixando clara a necessidade de que é preciso reconhecer que há uma divisão entre as classes sociais, reverberando na dominação cultural e marginalizando as culturas fora do espectro hegemônico.

Em uma perspectiva geral, o documento frisa a importância de se valorizar as histórias de vida e os saberes dos migrantes:

Falamos, portanto, da esfera da vontade, do desejo, da subjetividade. O ato de migrar inclui sentimentos, sonhos, autoconhecimento, descontentamentos pessoais, mas também realizações objetivas como ingressar em uma universidade, procurar um novo trabalho, proporcionar melhores condições de vida para si e para sua família. (São Paulo, 2023, p. 15)

Esse exemplo converge para as observações de McLaren e Giroux (2000), que enfatizam a importância das experiências sociais como uma narrativa viva. Nessa perspectiva, os valores culturais cotidianos podem ser ponto de partida para aprendizagens, sobretudo aqueles que historicamente foram silenciados. As narrativas dos povos permitem que os estudantes questionem as razões pelas quais existe uma hierarquização cultural.

À luz das contribuições de McLaren e Giroux (2000), cabe apontar alguns pontos passíveis de crítica. O primeiro aspecto a ser levantado refere-se à valorização das narrativas, mas não são encontrados questionamentos sobre as causas geradoras do silenciamento dos povos migrantes. O segundo aspecto trata do que pode ser feito após a escuta das narrativas. Não há propostas em torno de estratégias que permitam a problematização dos valores culturais, das posições sociais e das expectativas quanto às políticas educacionais. Portanto, para além de uma escuta dos relatos dos migrantes, é necessário induzir ações transformadoras, contextualizando a diversidade cultural sob o prisma de uma práxis pedagógica crítica a respeito do currículo e da função social da escola.

Embora a orientação curricular não seja voltada exclusivamente para os docentes de Geografia, algumas reflexões são possíveis, com base em Cavalcanti (2013b). Um aspecto importante está associado ao entendimento de que as histórias de vida dos migrantes produzem espaços afetivos, no qual os sujeitos são produtores de significado sobre o espaço vivido. Isso permitiria uma articulação com as redes sociais de migração (Massey, 1990).

Por outro lado, deve-se chamar a atenção para a ausência de reflexões essenciais acerca das espacialidades produzidas através das relações sociais de produção. Tais ausências entram em contradição com a proposta de Cavalcanti (2013b) de que a Geografia Escolar deve considerar os conflitos e as desigualdades espaciais. Dessa maneira, a simples apresentação da presença dos povos migrantes, passando pela valorização de suas experiências e culturas, não garante o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. A superação de uma inclusão simbólica implica abordagens com apoio nas análises dos fluxos migratórios, das redes sociais de migração, provocando transformações nas dinâmicas socioespaciais.

Diante do que foi exposto nesta seção, a análise realizada utilizou-se dos referenciais teóricos, os quais permitem entender como as instituições articulam suas ações por meio dos documentos oficiais (Shiroma *et al.*, 2005). Dessa forma, *Povos migrantes: orientações pedagógicas* apresenta pontos importantes que podem auxiliar na discussão e na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas das comunidades multiculturais. Verificou-se uma valorização da diversidade cultural e o reconhecimento dos migrantes como sujeitos ativos na produção da espacialidade. Porém, faltou avançar sobre aspectos importantes da definição e análise do fenômeno migratório. No que diz respeito às diversidades culturais, as reflexões ficaram no campo da contemplação, sem se aprofundar nas relações de poder entre as classes sociais.

É importante, na presente situação, que se entenda que esse documento é parte integrante do Currículo da Cidade de São Paulo. Assim como a BNCC, o documento curricular municipal valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades, que seguem as diretrizes de organismos internacionais, levando ao entendimento de que a produção curricular deve priorizar aprendizagens com base em aspectos mensuráveis, orientadas pelas avaliações padronizadas em larga escala. O que explica as influências dos reformadores empresariais (Freitas, 2014) na produção curricular. Sendo assim, essa parte integrante do currículo da cidade deve ser compreendida a partir da teoria curricular (Apple, 1989; 2008; Goodson, 2020), sem o dissociar da função social da escola (Tragtenberg, 2018).

## 8. RESULTADOS, DISCUSSÕES E A PRODUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Como resultado da análise dos documentos BNCC, Currículo da Cidade de São Paulo e *Povos migrantes: orientações pedagógicas*, identificou-se a necessidade de produzir um material para estimular discussões entre os docentes de Geografia, sobretudo no ciclo autorial do Ensino Fundamental. É relevante assinalar que a produção do Recurso Educacional, voltado aos docentes da rede pública do município de São Paulo, cumpre a exigência para a conclusão do Mestrado em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO).

O material é uma contribuição à luz das análises realizadas nesta dissertação para estimular alguns pontos de reflexão acerca das políticas curriculares. Apoiando-se na questão multicultural, concebida como um fator essencial, as transformações espaciais decorrentes da presença crescente de comunidades migrantes estão conectadas com a realidade social da escola. Por esse motivo, cabe então ressaltar aspectos críticos em relação à prescrição curricular, cujas influências são notadas no cotidiano escolar, bem como nas práticas de ensino de Geografia. Em decorrência desses pontos levantados, torna-se fundamental propor como alternativa o ensino pela pesquisa, que potencializa a estruturação de projetos pedagógicos com as demandas da comunidade escolar.

Desse modo, o material se divide em quatro partes que integram a concepção de que a produção curricular deve ser realizada tendo como ponto de partida os elementos que dão concretude à realidade local. Por essa razão, a primeira parte do material paradidático é relacionada ao currículo como organização social e suas disputas; a segunda, com a Geografia Escolar e a realidade espacial para construção de aprendizagens significativas; a terceira, com a educação pela pesquisa; e, por fim, a quarta e última, com críticas à BNCC e ao Currículo da Cidade de São Paulo e com o ensino de Geografia a partir da realidade multicultural.

### 8.1. O currículo como organização social e suas disputas

A produção do Recurso Educacional proposto tem caráter formativo, uma vez que serão abordados temas que passam por uma reflexão teórica, associada às práticas de ensino voltadas às especificidades das escolas. Por essa razão, foram apontados questionamentos sobre como as produções curriculares são voltadas para atender às demandas externas da

comunidade escolar, e, como isso, expressa-se como um pacote de prescrições curriculares, a partir de critérios avaliativos elaborados à revelia das demandas reais das pessoas.

Nesse sentido, cabe discutir a produção curricular como um processo que posiciona a escola como parte integrante do processo de acumulação capitalista e refletir sobre sua função social como o elemento da realidade que precede e direciona os estudos curriculares. Em associação com o cotidiano escolar, organizado por normatizações e regras (Tragtenberg, 2018), nota-se a hierarquização dos sujeitos e a sua adaptação às leis do mercado de trabalho. As unidades escolares são, portanto, atravessadas por interesses que se distanciam das especificidades sociais e culturais.

Na mesma esfera dos estudos curriculares, é oportuno suscitar reflexões sobre o currículo como uma organização social e como objeto de disputa. Conforme Goodson (1997), as construções curriculares são conflituosas, manifestando os interesses das classes sociais dominantes. Com base no que se analisou sobre os processos de produção da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, constatou-se uma hegemonia dos setores empresariais. Essa hegemonia pode ser observada nos conteúdos prescritos em uma perspectiva tecnicista (Freitas, 2018; Giroto, 2023), desvinculada da realidade social. Uma das contribuições desta análise passa pela reflexão do currículo, que deve estimular os docentes a intervir tanto nos espaços escolares como nos sindicatos e nos movimentos sociais, a partir das demandas das comunidades escolares.

## **8.2. A Geografia Escolar e a realidade espacial para construção de aprendizagens significativas**

O primeiro ponto a ser ressaltado aqui é a contradição entre as competências e habilidades da BNCC e os objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade de São Paulo com a realidade espacial da comunidade escolar. As habilidades que os estudantes devem desenvolver estão baseadas nas exigências das avaliações padronizadas. Considera-se que há uma contradição entre a concepção de que as aprendizagens devem ser significativas e os resultados das avaliações padronizadas. Quando o processo de ensino-aprendizagem orbita em torno de instrumentos como a Prova São Paulo, ocorre o empobrecimento da escola enquanto meio de transformação social a partir da realidade concreta dos estudantes.

Um segundo ponto de reflexão traz a relação entre os pressupostos da Geografia Escolar articulados com a Geografia Acadêmica, problematizados a partir da relação dialética entre o espaço particular (local) e o espaço total (Santos, 2008c) que atravessa a realidade

social dos estudantes. Em decorrência disso, torna-se apropriado considerar as ideias de Cavalcanti (2013b), com destaque para o cotidiano, no qual se encontra a interação entre os estilos de vida local com os de lugares distantes, através do consumo de mercadorias e serviços. Por meio das relações multiescalares, permite-se trazer os elementos constituintes da realidade dos estudantes, como as lutas cotidianas, cuja expressão se dá entre as tensões dos interesses de uma coletividade local com os interesses privados de agentes externos (Carlos, 2011).

Um terceiro aspecto a ser destacado, relacionado com o anterior, está no trabalho a partir do conhecimento prévio dos estudantes como marco inicial para o desenvolvimento das práticas de ensino. Aplicando essa premissa às realidades escolares com presença de migrantes internacionais, permite-se a promoção de aprendizagens por meio da integração entre as experiências de vida de cada sujeito.

Vale ressaltar a perspectiva de Andreis (2012) que enfatiza a necessidade de articular os saberes do cotidiano com os conhecimentos científicos. Neste caso, relacionados à ciência geográfica. Diante do exposto, podem-se criar condições para a construção dos processos de ensino-aprendizagem a partir dos elementos relevantes do espaço vivido.

O quarto aspecto é resultado de algo que foi encontrado superficialmente nos dois documentos analisados. A ausência de articulação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. O primeiro elemento a ser considerado está associado ao desenvolvimento da criticidade. Lacoste (1993) assevera que o conhecimento geográfico não deve estar a serviço dos grupos de poder, das estratégias corporativas ou militares, mas sim ganhar o domínio público e servirem aos interesses coletivos. O segundo elemento passa pela integração entre as transformações espaciais associadas às relações sociais de produção, a partir dos apontamentos de Carlos (2011) e Santos (2008b, 2008c).

O que se pretende ressaltar é a importância de valorizar a Geografia Escolar com práticas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Segundo as ponderações de Andreis (2012), Callai (2013) e Cavalcanti (2012), as aprendizagens significativas são uma construção que utiliza o senso comum que se articula dialeticamente com a ciência geográfica na produção de novos saberes. Para tanto, o desenvolvimento de práticas voltadas para a realidade espacial não pode estar desvinculado do entendimento de como ocorre a construção curricular e do entendimento de que se trata de um campo de disputa. Por fim, todas essas reflexões podem conduzir ao desenvolvimento de alternativas curriculares.

### 8.3. Educar pela pesquisa, a partir da espacialidade produzida: um contraponto à prescrição curricular

Para dar continuidade às reflexões propostas no Recurso Educacional em consonância com os debates curriculares, em conjunto com a Geografia Escolar, cabe apresentar uma das possibilidades que potencializem as aprendizagens significativas. A possibilidade em questão está associada à concepção de Demo (2006, 2021), de ensino pela pesquisa.

Em vista disso, é apropriada uma apresentação da proposta do ensino pela pesquisa. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) entendem que o docente é, antes de tudo, um pesquisador capaz de refletir criticamente sobre as suas práticas. Podendo suscitar questionamentos acerca do entendimento sobre a formação docente e o ensino de Geografia, a partir da DCN 02/2019, que se articula com a BNC-F. Esses questionamentos podem encontrar embasamento nas produções de Zucchini, Alves e Nucci (2023), que apontam como um problema central a supervalorização de percursos formativos voltados para as competências e habilidades da BNCC. Outro aspecto a ser questionado tem relação com a crítica de Giroto (2023), que expõe a precariedade das condições de trabalho docente, passando pela desvalorização do profissional, relegado à condição de um executor de tarefas, sem recuperar a sua própria competência.

Mediante tais propostas, encontram-se condições para avançar no que diz respeito às aprendizagens pela pesquisa. Nessa seara, vale evidenciar as conexões entre as contribuições de Demo (2021), que privilegia a prática investigativa dos estudantes em consonância com um dos pressupostos essenciais da Geografia Escolar, sendo a combinação entre o conhecimento acadêmico articulada com a realidade espacial, na qual o docente tem um papel essencial para essa mediação, conforme as proposições de Andreis (2012), Callai (2013) e Cavalcanti (2013), o que, em última instância, abre espaços para a produção de novos conhecimentos a partir da realidade espacial.

Por último, há de se mencionar a perspectiva do currículo intensivo (Demo, 2021), de acordo com a premissa de que os currículos podem e devem ser uma construção coletiva. Dessa maneira, permite-se a conexão com os pressupostos científicos da Geografia articulados com as demandas específicas da comunidade escolar. Dentre as demandas, destaca-se a presença de estudantes migrantes internacionais, sendo esse um exemplo concreto a ser trabalhado na perspectiva da educação pela pesquisa.

#### **8.4. Das críticas à BNCC, Currículo da Cidade de São Paulo ao ensino de Geografia a partir da realidade multicultural**

A quarta e última parte do Recurso Educacional é um recorte da realidade da rede municipal, marcada por um número crescente de matrículas dos estudantes migrantes internacionais. A partir dessa realidade concreta, é possível estimular o questionamento sobre as prescrições curriculares, vislumbrando alternativas, à luz da Geografia Escolar, articuladas com o ensino pela pesquisa.

O primeiro passo consiste na apresentação da realidade da rede municipal, mediante a apresentação de alguns dados no que tange à questão dos estudantes migrantes. Os dados a serem utilizados são os que estão presentes na justificativa desta dissertação. O seu uso abre espaço para iniciar uma discussão associada à mobilidade humana como uma condição para a formação de comunidades multiculturais.

Acerca dos fluxos migratórios, é importante que tal abordagem esteja alinhada com a realidade material, conforme as pesquisas de Baeninger (2012), motivadas pela reestruturação produtiva no final do século XX. Em decorrência desse fato, julga-se compreender os motivos que tornam São Paulo um polo de atração dos migrantes internacionais do Sul Global (Magalhães; Bógus; Baeninger, 2018). Em função disso, deve-se também relacionar aspectos da demanda global com as demandas dos sujeitos, influenciando a tomada de decisão.

Diante desse quadro, cabe colocar em discussão o papel das redes sociais de migração (Braga, 2011; Massey; 1990; Soares, 2004) cujo impacto não só influencia o processo decisório dos sujeitos, mas a atuação para formação de novas espacialidades, em função dos laços de parentesco e de amizades. Acerca da produção dessa nova espacialidade, convém chamar a atenção para as redes de apoio, responsáveis por auxiliar a obtenção de trabalho e de moradia no novo país. Esses fatores, em boa medida, são cruciais para a mobilidade de grupos sociais.

Ao destacar os fluxos migratórios e ressignificação espacial, criam-se possibilidades de análises multiescalares. Disso decorre a necessidade de lançar luz sobre a relação dialética entre as demandas imediatas dos sujeitos com a dinâmica econômica global (Santos, 2008c). O aspecto mencionado é ponto essencial para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que a produção curricular deve ser encarada como uma construção que envolva a comunidade escolar.

Com a discussão dos fluxos migratórios vinculados com as redes sociais de migração, cabe iniciar a discussão sobre as questões multiculturais. O primeiro ponto a se discorrer é a distinção entre os termos multicultural e multiculturalismo, conforme as concepções de Hall (2023). Enquanto o primeiro está relacionado a um conjunto de estratégias sociais e políticas, o segundo é um adjetivo, associado ao empenho das comunidades de diferentes origens culturais que buscam conviver com os demais, mantendo as suas identidades.

Na esteira das discussões sobre o multiculturalismo e as questões multiculturais, convém chamar a atenção às contribuições de Candau (2013), McLaren e Giroux (2000) e McLaren e Gutierrez (2000). Os autores mencionados apresentam pontos convergentes, essenciais para as discussões junto aos docentes. Um dos elementos a ser considerado é a compreensão de que a questão multicultural deve ser compreendida a partir das contradições do cotidiano, permeadas pelas relações de poder, hierarquizando as culturas. No que se refere a esse ponto, é fundamental que se tenha uma articulação com a sociabilidade mediada pelo processo de acumulação capitalista.

Os elementos aqui apresentados precisam de uma articulação entre a teoria e a prática, que são complementares. O que leva às reflexões sobre a formação continuada e as políticas públicas materializadas na DCN 02/2019 e na BNC-F. Na sequência, cabe lançar luz ao atual modelo escolar vinculado à adaptação, às normas e às regras impostas por agentes externos, para entender se permitem criar percursos formativos significativos. Por esse viés, também pode-se colocar em questão qual contribuição do atual modelo educacional em relação aos pressupostos da ciência geográfica defendidos nesta dissertação.

Para concluir, o objetivo do livreto passa por chamar a atenção dos docentes de Geografia para a necessidade de construção de uma concepção que se contraponha às políticas públicas voltadas para os sistemas educacionais, com base nos interesses dos reformadores empresariais (Freitas, 2018). Dessa forma, podem-se propor alternativas, como o ensino pela pesquisa, por meio de um dado da realidade concreta, como a presença das questões multiculturais no cotidiano da comunidade escolar.

Lembrando que o material não tem a pretensão de apontar o que deve ser feito pelo docente, mas de colocar elementos de reflexão acerca da Geografia Escolar, incluindo fatores que influenciam as práticas de ensino, envolvendo as condições de trabalho, os percursos formativos e as políticas curriculares.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é uma construção a partir da análise de documentos curriculares oficiais (BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo) que orientam as práticas pedagógicas da rede municipal. Em decorrência disso, buscou-se uma articulação entre os referidos documentos na perspectiva do ensino de Geografia em comunidades multiculturais. Dessa maneira, os referenciais teóricos foram organizados para permitir reflexões a partir da análise documental. Diante dos resultados das análises, desenvolveu-se como Recurso Educacional um livro paradidático para estimular reflexões críticas acerca das produções curriculares institucionais, apontando como alternativa o ensino pela pesquisa.

O processo de análise dos documentos a partir dos referenciais teóricos resultou em questionamentos acerca das produções curriculares. Na análise da BNCC e do Currículo da Cidade, vale apontar aspectos similares no que diz respeito à sua produção. Notou-se que os grupos sociais ligados aos reformadores empresariais conseguiram hegemonizar os processos de produção dos documentos finais, em detrimento dos movimentos sociais, entidades de classe e os departamentos de educação das universidades públicas. Isso ressalta a importância de se conhecer a história por trás do documento para entender quais grupos foram efetivamente contemplados no conteúdo do documento final.

Em relação às concepções da BNCC, o documento segue as orientações da OCDE, que, segundo a literatura utilizada, atua em favor de projetos de adaptação dos estudantes às normas e regras das leis de mercado. Com base nos estudos curriculares, articulados com a Geografia Escolar e as questões referentes às questões multiculturais, associadas aos processos migratórios, revela-se que os documentos não dialogam com as demandas reais da comunidade escolar.

No que compete ao Currículo da Cidade de São Paulo, a análise conduziu a questionamentos sobre desenvolvimento das políticas curriculares. Ao investigar o documento, considerando o seu contexto histórico, foi possível compreender que a inclusão de termos relacionados ao multiculturalismo não garante que a elaboração curricular reflita a realidade das unidades escolares.

A análise de *Povos migrantes: orientações curriculares*, parte do Currículo da Cidade, constatou alguns pontos críticos. A proposta do documento consiste em servir como um auxílio para os docentes da educação básica da rede municipal. Mesmo valorizando a diversidade cultural e mencionando os processos migratórios, pouco se explora nesse documento que tais elementos estão associados às relações de poder, originadas pela dinâmica

econômica global. Dessa forma, faltou associar devidamente os processos de supressão de direitos dos migrantes às contradições de uma sociedade dividida em classes sociais, permitindo que se reproduzam práticas de ensino que legitimam a hierarquização cultural.

Diante das análises realizadas, é necessário que se compreenda que a produção curricular reproduz as contradições da sociedade capitalista, em vez de procurar superá-las.

As orientações curriculares tecnicistas, produzidas por interesses externos às escolas, certamente se mostram insuficientes para uma abordagem na perspectiva da Geografia Escolar, alinhada às lutas cotidianas dos povos que também participam da produção espacial de São Paulo.

Como contribuição ao debate junto aos docentes de Geografia, estabeleceu-se como propósito a elaboração de um livro paradidático para colocar em debate as intencionalidades da produção curricular institucional, em contraste com as demandas reais das comunidades escolares. Óbvio que esse material não pode dar conta da complexidade que envolve as redes públicas de ensino, em específico a de São Paulo. Contudo, o Recurso Educacional possibilita discussões e possibilidades curriculares construídas com base na realidade concreta das comunidades escolares.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. *et al.* **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação prólogo do ensino de geografia. Marília: Ed. Lutas Anticapital, 2021.

ANDREIS, A. M. **Ensino de Geografia**: fronteiras e horizontes. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2012.

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv>. Acesso em: 12 maio 2025.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. *E-book*.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA. **Nota técnica**: BNC-Formação e reformas curriculares dos cursos de Licenciaturas em Geografia. [S.l.]: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, [s.d.]. Disponível em: <https://anpege.ggf.br/arquivos/documentos/49/73b6e56ab750c8d4dd7fbedab715707e.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 23-79.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. *In*: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População – NEPO/UNICAMP, 2012. p. 13-36.

BERGAMIN JR., G. Bruno Covas demite Alexandre Schneider, secretário da Educação. **G1**, 8 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/01/08/bruno-covas-demite-alexandre-schneider-secretario-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2025.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BRAGA, F. G. **Conexões territoriais e redes migratórias: uma análise dos padrões da migração interna e internacional no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRAGA, F. G.; COSTA JÚNIOR, C. S. Por um currículo intensivo na geografia escolar: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. *In*: SOUZA, C. D. (Org.). **PROFGEO: convergindo trajetórias em direção ao ensino de Geografia do IFMG**. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2024. p. 63-88. Disponível em: <https://repositorio.ifmg.edu.br/items/828dcef8-bb1f-4270-8e03-267f67c58cfe>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico. **Base Nacional Comum Curricular**, [s.d.]. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rc-p002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rc-p002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia – ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jul. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 19 maio 2025.

CABRAL, T. Quando a Geografia Física na escola se realiza pela política: a era Vargas e a produção imaginária do território pela natureza na Geografia Escolar. *In*: STRAFORINI, R. *et al.* **Políticas educacionais e ensino de Geografia**: sentidos de currículo, prática e formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 229-264.

CABRAL, T.; CECIM, J. S. R.; STRAFORINI, R. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e184>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. *E-book*.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 13-37.

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, S. **Educação geográfica**: teoria e prática docente. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia escola e cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana**. Campinas: Editora Papirus, 2013a. *E-book*.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Editora Papirus, 2013b.

CLAUDIO, C. E. **Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992):** representação de professores sobre a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. Construção de valores e cidadania: uma abordagem necessária no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia**, v. 5, n. 2, p. 206-225, 2022. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253594>. Acesso em: 13 set. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. *E-book*.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2021.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. A educação escolar e geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Contexto e Educação**, v. 33, n. 104, p. 264-290, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seleção e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

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

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROTTTO, E. D. **A condição espacial da formação docente em geografia: intersecções entre geografia da educação e saberes docentes.** 2023. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-25062024-113932/publico/2023\\_EduardoDonizetiGirotto.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-25062024-113932/publico/2023_EduardoDonizetiGirotto.pdf). Acesso em: 3 out. 2024.

GIROTTTO, E. D. **Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal.** *GeoUERJ*, n. 30, p. 419-439, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GONDIN, J. S.; PINEZI, A. K. M.; MENEZES, M. A. Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos e interculturalidade em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 259, p. 607-626, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NSbNpxTJbjyByKhmZYZjKYs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

HAESBAERTH, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2024.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Glossário. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 209-213. Disponível em:

[https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/209\\_213\\_Glossario\\_ATLASDEMO%202010.pdf](https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/209_213_Glossario_ATLASDEMO%202010.pdf)  
. Acesso em: 6 jun. 2025.

INSTITUTO SINGULARIDADES. Quem somos. **Blog Singularidades**, [s.d]. Disponível:  
<https://institutosingularidades.edu.br/sobre-nos/>. Acesso em: 5 maio 2025.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Editora Papirus, 1993.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 485-489.

MAGALHÃES, L. F. A.; BÓGUS, L. M. M.; BAENINGER, R. Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, v. 26, n. 52, p. 75-94, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005205>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2002.

MASSEY, D. S. Social structure, household strategies and the cumulative causation of migration. **Population Index**, v. 56, n. 1, p. 3-26, 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/Ph7YLkQ5RPrvj4nDJS38SCM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MASSEY, D. S. *et al.* Theories of international migration: a review and appraisal. **Population and Development Review**, v. 19, n. 3, p. 431-466, set. 1993.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

McLAREN, P; GIROUX, H. Escrevendo das Margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. *In*: McLAREN, P. (Org.). **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, p. 25-49.

McLAREN, P; GUTIERREZ, K. Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade. In: McLAREN, P. (Org.). **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 195-222.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 22 abr. 2025.

MORAES, A. C.R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2020.

NAÍM, M. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington? **Revista Brasileira de Comércio Exterior**, n. 64, p. 3-10, abr./jun. 2000. Disponível em: <https://www.funcex.org.br/publicacoes/rbce/material/rbce/64-Consenso%20de%20Wash-MN.PDF>. Acesso em: 4 maio 2025.

PEREIRA, R. S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 1, p.107-127, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799/6208>. Acesso em: 7 out. 2025.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, R. R. S. **Ensino de História em tempos de BNCC: qual cidade no Currículo da Cidade?** 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. [s.d.]. Disponível em: <https://www.oecd.org/en.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2008a.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008b.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2008c.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2023. *E-book*.

SÃO PAULO (cidade). Comunicado nº 208, de 24 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo:** São Paulo, p. 42, 25 fev. 2017a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/36484.pdf>.

Acesso em: 23 jun. 2024.

SÃO PAULO (cidade). Decreto n. 63.109 de 29, de dezembro de 2023. Dispõe sobre o pagamento do Prêmio de Desempenho Educacional. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo:** São Paulo, p. 393, 29 dez. 2023a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-63109-de-29-de-dezembro-de-2023>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Educação. Educadores participarão de Mesa Redonda para debater atualização do currículo. **Prefeitura de São Paulo**, 3 mar. 2017b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/educadores-participarao-de-mesa-redonda-para-debater-atualizacao-do-curriculo/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Educação. **O Currículo da Cidade De São Paulo:** uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC. São Paulo: SME/DIPED, 2018. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/52812.pdf>.

Acesso em: 23 jun. 2024.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Educação. **Povos Migrantes:** orientações pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Secretaria de Educação de São Paulo, 2023b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Geografia. 2 ed. São Paulo: SME, 2019.

SCHNEIDER, A. A. Alexandre Alves Schneider. **Lattes**, [s.d.]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9545072153797848>. Acesso em: 5 maio 2025.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In:* UCHOA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.).

**Diálogos críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. *E-book*.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. *et al.* **Políticas educacionais e reformas:** questões para a reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262-283, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, S. A. Bolivianos em São Paulo: dinâmica cultural e processos identitários. *In:* BAENINGER, R. (org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP; FAPESP; CNPq; UNFPA, 2012. p. 13-34.

SILVEIRA, R.; CÓRDOVA, L. M. **Metodologia do trabalho científico**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

SOARES, W. Análise de redes sociais e os fundamentos teóricos da migração internacional. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 21, p. 101-116, 2004.

SOUCHAUD, S. A confecção: nicho étnico ou nicho econômico para a imigração latino-americana em São Paulo? *In:* BAENINGER, R. (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP; FAPESP; CNPq; UNFPA, 2012. p. 75-92.

SPOSITO, E. S. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. **Terra Livre**, n. 16, p. 99-112, 2001.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 183-202, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. R.; NUCCI, L. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação de professores para a valorização docente. **Educar em Revista**, v. 39, e. 87143, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87143>. Acesso em: 20 set. 2024.