



CURRÍCULO E GEOGRAFIA:

UM OLHAR SOBRE O
MULTICULTURALISMO
COMO PARTE DAS
CONDIÇÕES MATERIAIS
DO **AMBIENTE ESCOLAR**

**Clóvis dos Santos Costa Júnior
Fernando Gomes Braga**

Ouro Preto ✦ 2025

C837c Costa Júnior, Clóvis dos Santos.
Currículo e Geografia: um olhar sobre o multiculturalismo como parte das condições materiais do ambiente escolar / Clóvis dos Santos Costa Júnior. – 2025.
35 p. : il. color.

Orientador: Fernando Gomes Braga.
Produto técnico (mestrado) - Instituto Federal de Minas Gerais.
Campus Ouro Preto, 2025.
ISBN: 9786501762241

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



SUMÁRIO



07

UNIDADE 1 – O CURRÍCULO COMO ORGANIZAÇÃO SOCIAL E SUAS DISPUTAS

1.1 A Escola e sua função social no contexto do processo de acumulação capitalista

1.2 Discussão sobre a produção curricular

1.3 A prescrição curricular e possibilidades para o cotidiano escolar

12

UNIDADE 2 - A GEOGRAFIA ESCOLAR E A REALIDADE ESPACIAL PARA A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

2.1 As contradições entre a Geografia Escolar e a prescrição curricular

2.2 A Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: uma articulação necessária entre conhecimentos prévios e o conhecimento científico


2.3 As condições de trabalho docente, formação e o ensino de Geografia

22

UNIDADE 3 - EDUCAR PELA PESQUISA, A PARTIR DA ESPACIALIDADE PRODUZIDA: UM CONTRAPONTO À PRESCRIÇÃO CURRICULAR

24

UNIDADE 4 - DAS CRÍTICAS À BNCC E O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, A PARTIR DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA REALIDADE MULTICULTURAL



24

4.1 O ensino de Geografia e a contextualização da realidade espacial

4.2 Os processos migratórios como uma das condições da formação de comunidades multiculturais

4.3 As migrações latino-americanas para São Paulo-SP

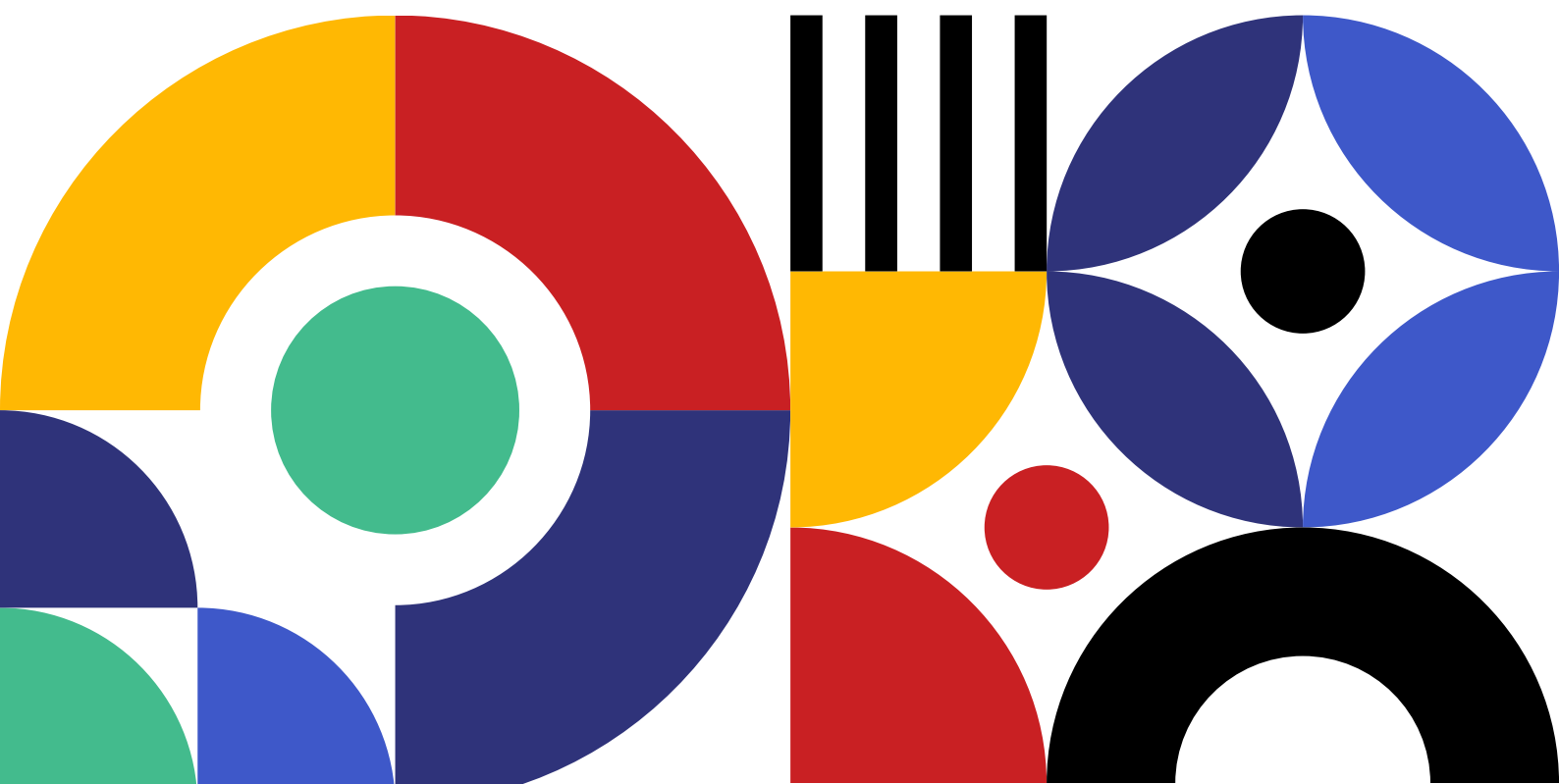
4.4 Multiculturalismo, Geografia e a perspectiva educacional

30

CONSIDERAÇÕES FINAIS

33

REFERÊNCIAS






SOBRE O MATERIAL

A produção deste material é resultado da dissertação no Mestrado Profissional de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ouro Preto. Os resultados das análises da BNCC e do Currículo da Cidade São Paulo revelaram pontos que podem ser úteis para reflexão acerca das práticas de ensino de Geografia. Neste caso, vale considerar como um aspecto essencial um olhar crítico sobre os documentos curriculares e as condições materiais dos estudantes e professores.

Este é um material paradidático que visa fomentar as discussões acerca das políticas curriculares oficiais, articuladas com os pressupostos da Geografia Escolar. Não se trata de uma cartilha prescritiva, que reduz a atividade docente à simples execução de práticas de ensino. Temos como objetivo chamar a atenção para reflexões em torno de dois documentos curriculares oficiais, em específico a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo.

Dessa maneira, iniciamos a discussão em torno da função social da escola e do currículo a partir do formato social, econômico e político. Assim, é possível olhar para a Geografia Escolar como uma forma de se pensar em práticas de ensino que dialogam com a espacialidade produzida, tendo como uma alternativa a educação pela pesquisa. O fechamento deste material se dá em torno do estudo e do entendimento das questões multiculturais associadas às migrações internacionais, como parte do espaço vivido.

“ Buscamos, portanto, colocar para os professores de Geografia possibilidades de debates no interior das Unidades Escolares sobre a importância de se pensar integradamente os sistemas educacionais, a Geografia, a partir das contradições da sociedade capitalista. E nada como um aspecto da realidade social para entender os limites e potencialidades para o desenvolvimento das aprendizagens significativas.





INTRODUÇÃO

Caros colegas professores (as) de Geografia que atuam na Educação Básica. Esta pequena obra, como indica o título, tem como propósito oferecer reflexões acerca dos conhecimentos curriculares, do ensino de Geografia e as práticas de ensino, em consonância com as especificidades das Unidades Escolares. O nosso objetivo aqui é colocar alguns pontos importantes sobre as concepções da Escola e sua função social e do currículo de forma integrada com o ensino de Geografia.

Iniciamos colocando em perspectiva a Escola como uma instituição, diante do modo de produção capitalista. Levantamos alguns aspectos que permitem dimensionar como são constituídas as relações no cotidiano escolar, diante de suas particularidades. As questões multiculturais e o multiculturalismo, em nosso entendimento, foram considerados como um recorte da realidade espacial de algumas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.

Sob esse aspecto, entendemos que antes de começarmos a nossa abordagem pelo currículo, julgamos necessário compreender a Escola como um elemento que se constrói, por meio das contradições de uma sociedade pautada pelas leis de mercado. Assim, podemos identificar sob qual cenário econômico político e cultural as concepções se apresentam no cotidiano escolar. O que permite questionamentos quanto aos fatores que concretizam as relações entre a equipe gestora, professores e os estudantes.

A unidade seguinte é uma articulação entre a Geografia Escolar e as discussões com base nos estudos curriculares. Temos como entendimento que a construção das práticas de ensino não pode estar desvinculada das formas como uma sociedade dividida em classes sociais se organiza. Esse fator, em nossa concepção, é um ponto-chave para os estudantes poderem encontrar um significado em suas aprendizagens.

A terceira unidade está associada ao desenvolvimento das aprendizagens significativas por meio do ensino pela pesquisa. Essa proposta passa pela valorização do docente enquanto pesquisador, um intelectual que a partir da realidade e suas contradições, utiliza a teoria geográfica para a construção de conhecimentos científicos, junto aos estudantes.

A última parte realiza uma abordagem sobre um caso específico, sendo as comunidades multiculturais, formadas no contexto das migrações internacionais. Por meio desse recorte é possível questionar as políticas curriculares oficiais (BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo) e propor alternativas que dialogam com o espaço construído a partir das relações sociais de produção.

Esperamos que a leitura e discussão deste material possa ser um ponto de partida acerca do currículo e da Geografia Escolar como ponto de diálogo com a realidade social da comunidade escolar.



UNIDADE 1 – O CURRÍCULO COMO ORGANIZAÇÃO SOCIAL E SUAS DISPUTAS

1.1 A Escola e sua função social no contexto do processo de acumulação capitalista

Antes de entrarmos na discussão sobre o currículo e seus significados e disputas, são necessárias algumas considerações sobre a Escola, enquanto uma instituição vinculada a relações de acumulação capitalista. Quantas vezes questionamos a função social da escola e em que medida essa instituição reflete os interesses das classes dominantes e de que maneira isso impacta no cotidiano escolar. Talvez esse seja um ponto essencial para compreendermos sobre quais bases as políticas públicas oficiais são elaboradas.

Um primeiro aspecto a ser considerado passa pela identificação sobre como a escola se organiza em seu interior, tendo em vista a relação entre a equipe gestora, os professores (as), os estudantes e suas famílias. Dessa maneira, é importante observarmos sob quais condições o ambiente escolar se estrutura. Para tanto, é necessário observar como a lógica de acumulação capitalista se faz presente nas relações entre os sujeitos nesse contexto.

Diante dessa condição, torna-se inevitável recorrer a alguns estudos relacionados a como os sistemas escolares se organizam, diante do processo de acumulação capitalista. Recomendamos a leitura de alguns estudos, nesse quesito, citamos Tragtenberg (2018) que discorre sobre a “Burocracia Pedagógica”, compreendida por meio da relação hierárquica no interior das Unidades Escolares, sob a lógica de uma empresa privada. Os efeitos da “Burocracia Pedagógica” poder ser notada a partir do distanciamento entre estudantes, professores e a equipe gestora.

Utilizamos como referencial teórico o artigo de Maurício Tragtenberg, que analisa a Escola como uma instituição que se organiza em função das demandas do modo de produção capitalista. Para o aprofundamento sobre esse ponto levantado, sugerimos a leitura de artigo, intitulado como: A escola como organização complexa.

Como um elemento integrante do distanciamento entre os sujeitos no interior das Unidades Escolares, podemos citar a influência dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas voltadas para os sistemas educacionais. Neste caso, há de se mencionar a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹. Como um exemplo concreto, temos a Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, cuja elaboração teve como base as prescrições da OCDE. Conforme consta no documento curricular, destaca-se o “enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)” (Brasil, 2018, p.13). Ao se basear no aspecto mencionado, a prioridade é o alcance dos objetivos e metas estabelecidos por algo distante da realidade cotidiana de cada unidade escolar, reverberando na burocratização das relações entre docentes e estudantes.

¹ A OCDE é um organismo internacional, que inicialmente visava 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), tendo como ênfase de seu trabalho locais como Europa Ocidental e América do Norte, posteriormente transformando-se numa organização de alcance global. 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. A vista disso, com base em suas pesquisas, esse organismo internacional passa a ser influente na elaboração de reformas econômicas, tributárias, ambientais e econômicas. (OECD, 2024).

Outro ponto a ser destacado está vinculado com as desigualdades e sua reprodução no contexto do processo de acumulação capitalista. Nesse sentido, cabe mencionar a lógica do Capital Cultural, que quanto maior, maiores são as possibilidades de os estudantes obterem êxitos na vida escolar. Trazendo essa questão para a escola pública, devemos considerar a convivência com várias realidades socioeconômicas entre os estudantes, o que em larga medida potencializa as desigualdades nas aprendizagens. Dessa forma, são necessárias considerações acerca das condições socioeconômicas de precariedade, podendo apresentar dificuldades e particularidades, as quais devem ser observadas, a fim de que se possam criar perspectivas de superação.

O Capital Cultural é um conceito que pode ser compreendido a partir de Pierre Bourdieu ao chamar a atenção para o acesso à literatura, à música, ao estudo de idiomas e o preparo para uma vida universitária. Obviamente, não podemos deixar de considerar que quanto maior a renda, maiores são as possibilidades de se ter um maior Capital Cultural. Para maior aprofundamento, sugerimos a obra de Pierre Bourdieu, intitulada Escritos da educação.

Sobre o nível sócio econômico dos estudantes e suas famílias, devemos considerar como um importante fator, por exercerem um impacto decisivo nas aprendizagens dos estudantes. Em um pequeno livro, Luiz Carlos de Freitas faz uma abordagem crítica sobre os ciclos e a seriação no interior das escolas, que privilegia as famílias com melhores condições de renda e acesso a equipamentos sócio-culturais. O livro citado tem como título “Ciclos, Seriação: confronto de lógicas”. Essa obra nos ajuda na reflexão sobre a Escola no regime de acumulação capitalista.

Cabe mencionar as relações de trabalho e a formação dos docentes, também vinculados à lógica do modo de produção capitalista. Sob esse enfoque, devemos mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 02/2019² e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação)³. Esses dois documentos normativos expressam a supervalorização de percursos formativos que privilegiam a competitividade, através da mensuração do desempenho individual dos docentes, desconsiderando o contexto social, econômico e cultural.

Esses fatores contribuem para o distanciamento de uma formação integral dos docentes. Conforme Zucchini e Nucci (2023), a formação integral pode ser definida como um percurso que possa desenvolver uma autonomia crítica no trabalho docente, tendo como um ponto primordial a articulação entre a teoria e a prática. Permitindo, dessa forma, possibilidades do reconhecimento das diversidades socioculturais que as escolas estão inseridas.

Contrariando os apontamentos do parágrafo anterior, a formação docente contida na BNC-Formação reforça o caráter da Escola como uma instituição que valoriza concepções técnicas e utilitaristas das aprendizagens. Essa concepção pode ser interpretada mediante as contribuições de Zucchini e Nucci (2023) que criticam a desvalorização do docente, colocando-o na função de um aplicador de conteúdos cobrados em avaliações em larga escala. Podemos perceber, então, a criação das condições de alinhamento com as regras e normatizações da “Burocracia Pedagógica”, tornando as relações entre os sujeitos guiada pelo taylorismo escolar.

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.

2 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 02/2019 são diretrizes voltadas para a formação inicial para os cursos de licenciatura e na orientação da formação continuada de docentes. O documento na íntegra está disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 jun. 2025.

3 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. Disponível em: <https://anpege.ggf.br/arquivos/documentos/49/73b6e56ab750c8d4dd7fbedab715707e.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.



Ao articular todos esses fatores, percebemos que a Escola é uma instituição que se organiza mediante as regras e normas alinhadas à dinâmica capitalista. Por essa razão, entendemos que a importância dos aspectos culturais, socioeconômicos e políticos devem ser postos em discussão não só com os docentes e a gestão, mas também com as famílias. Dessa forma, toda a comunidade escolar pode mensurar o quanto as relações sociais de produção interferem no cotidiano, encontrando assim alternativas para a construção de um modelo escolar condizente com as suas demandas.

1.2 Discussão sobre a produção curricular

Na seção anterior, foram levantadas algumas questões referentes à função social da escola, a partir do processo de acumulação capitalista. Assim, podemos notar a existência de condicionantes que refletem os interesses das classes dominantes, que atuam nos sistemas educacionais, produzindo impactos no fazer escolar, incluindo as produções curriculares. Enfim, a organização escolar é um fator importante para compreender os currículos oficiais e suas disputas.

Para iniciarmos essa discussão sobre o currículo, precisamos utilizar como aporte teórico as contribuições de Apple (1989; 2008) e Goodson (1997). As reflexões destes autores estão vinculadas com as relações sociais de produção, lançado luz sobre o contexto social, político e econômico no qual a nossa sociedade está inserida. Revelando-se como um ponto fundamental para se problematizar as produções curriculares oficiais que resultaram na produção dos documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁴ e Currículo da Cidade de São Paulo⁵.

Os documentos oficiais e sua elaboração, em nossa concepção podem ser vistos a partir da conjuntura política, econômica e social, sobretudo no final do século passado na América Latina. Todo esse processo segue uma agenda formulada pelo Consenso de Washington que busca adaptar os países latino-americanos à dinâmica econômica global. Resultando de um processo de privatização de empresas estatais, programas de redução de despesas públicas, seguindo a cartilha do neoliberalismo, que passam a orientar os projetos educacionais e conseqüentemente a elaboração de currículos para o sistema educacional público.

Ao lançarmos o olhar para todo o processo que resultou a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo, notamos a influência do projeto neoliberal. O processo de elaboração destes dois documentos curriculares apresenta pontos semelhantes que merecem ser observados.

O termo Consenso de Washington foi criado pelo economista John Williamson, no ano de 1989, por conta de uma série de recomendações associadas 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 a propriedade (Naim, 2000).

Em linhas gerais o neoliberalismo foi uma resposta à crise do capitalismo, na década de 1970, no qual o Estado reduz suas ações para a garantia do bem-estar social. Para que esse projeto possa ser viabilizado, são necessárias ações que estimulam nos sujeitos posturas individualistas, adaptadas às leis do livre mercado. Para o processo educacional, as políticas neoliberais exercem funções duplas. A primeira está nas reformas empresariais, no qual o Estado fornece recurso para favorecer a gestão privada das escolas. A segunda tem a ver com a elaboração de currículos, que incentivam os estudantes a seguir as regras das leis de mercado. Como sugestão de leitura seguem três obras que auxiliam na compreensão do Neoliberalismo: I Sobre Neoliberalismo e as relações políticas econômicas, temos como sugestão a obra de David Harvey – O Neoliberalismo: história e implicações. II Sobre como o neoliberalismo se viabiliza, incentivando posturas individualistas, recomendamos a obra de Pierre Dardot e Christian Laval – A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. III Para dimensionar o impacto das políticas neoliberais e no desenvolvimento dos currículos, recomendamos a leitura da obra de Luiz Carlos de Freitas – A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias e o artigo de Eduardo Giroto – Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. From PCNS to BNCC: The geography teaching under the neoliberal domain. Geo UERJ (2007). v. 0, p.419-439. 2016.

⁴ Sobre a Base Nacional Comum Curricular vale mencionar que se trata de um documento oficial do Ministério da Educação, que possui força normativa, vigente em todo território brasileiro desde 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

⁵ O Currículo da Cidade de São Paulo é um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, publicado em 2018, reeditado em 2019. Além do documento escrito, podemos encontrar a versão digital que apresenta algumas sequências de atividades e uma plataforma com registros dos projetos desenvolvidos nas Unidades Escolares e informações gerais. A versão digital do currículo está disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

A BNCC ao longo de sua produção, sobretudo na sua versão final, podemos notar uma maior participação do setor empresarial do que os movimentos sociais, sindicatos de profissionais de educação e pesquisadores da área curricular. De acordo com Michetti (2020), houve uma aliança entre a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com 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. Diante desse fato, fica evidente que a elaboração do documento foi realizada seguindo os interesses das classes empresariais representa pelas suas fundações.

Na elaboração do Currículo da Cidade de São Paulo, em 2017, o processo foi parecido. Também houve a exclusão dos sindicatos dos profissionais de educação da rede pública municipal, movimentos sociais e os departamentos de educação das universidades públicas. Para a produção do curricular, foram convocados 169 professores, o que representa apenas 0,5% do total de 31610 professores, conforme São Paulo (2018). Enquanto a participação dos estudantes se deu mediante um questionário individual, disponível na internet. A escrita final do documento foi realizada por agentes externos, que segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME) possuíam melhores condições técnicas para a escrita do documento curricular.

Os dois casos ilustram bem o que Goodson (1997) e Apple (1989) apontam: o currículo é uma construção social, refletindo os interesses das classes hegemônicas, materializadas na condução da elaboração curricular. Por esse motivo, nos cabe colocar em discussão sobre a importância dos estudos curriculares, articulado com o cotidiano do local no qual a escola está inserida. Com isso, é possível dimensionar o quanto essas políticas influenciam no ambiente escolar e nos processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, vale se atentar para que Goodson (2020) aponta sobre o currículo como uma construção social, em que as divergências materializam as disputas entre as classes sociais. Tal disputa ocorre entre a visão de educação da classe empresarial, na qual se deve reproduzir os valores e normas alinhadas aos seus interesses. De outro lado, também existem disputas que os processos de ensino-aprendizagem devem estar em consonância com a equidade e a justiça social.

A criação de espaços de discussão e estudos combinados com aproximação dos docentes com a realidade social da escola pode ser uma alternativa para a construção curricular voltada para os interesses e demandas da comunidade escolar.

1.3 A prescrição curricular e possibilidades para o cotidiano escolar

Na seção anterior, fizemos uma abordagem sobre a construção curricular e suas disputas, chamando a atenção para a criação de espaços de discussão e estudos para a construção de alternativas. Para encerrar essa primeira unidade, a nossa abordagem tem como foco a prescrição curricular e possibilidades de resistência às metodologias de ensino desconexas da realidade social das escolas.

Sob esse olhar, continuamos a utilizar a contribuição de Goodson (2020), na qual o currículo prescritivo é uma forma de se estabelecer quais metodologias e conteúdos a serem utilizados nas práticas de ensino. Como consequência, todos os projetos construídos no âmbito da comunidade escolar são desvalorizados e inviabilizados, por meio de uma narrativa que empodera as instituições externas como as mais competentes.



Por esse motivo, tanto Apple (1989) quanto Goodson (2020) partem do entendimento de que nas escolas são criadas alternativas ao currículo prescrito. O que nos leva a valorizar as relações entre os sujeitos nas Unidades Escolares. Com esse propósito, nos cabe conhecer a realidade social das comunidades escolares, construir espaços de reflexão e ação, conforme aquilo que é mais pertinente, aliando a teoria e a prática produzindo, assim, possibilidades de aprendizagens significativas.

Ainda nessa seara acerca da construção de alternativas, devemos fazer algumas ponderações para não criar expectativas que não dialogam com a realidade dos sistemas públicos educacionais. O primeiro ponto a ser levantado tem relação com as condições de trabalho docente, que se encontram precarizadas. A materialização das condições precárias é a combinação perversa entre os baixos salários e as extensas jornadas de trabalho, fatores que impõem limites para uma ação curricular que se contraponha à prescrição.

O segundo ponto referente às condições de trabalho, reside no vínculo entre as metas e promoções atreladas às testagens padronizadas, combinadas com as instabilidades na carreira. A causa dessa instabilidade é resultado do 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, fomentando um ambiente de vigilância sobre os conteúdos e como estes estão sendo abordados.

As limitações descritas nos parágrafos anteriores apontam a urgência de se colocar em debate a escola e sua função social, articulada com as políticas curriculares, em um contexto de transformações da sociedade capitalista. Em decorrência desses aspectos da nossa realidade, é importante cavar espaços de debate sobre a conjuntura política, social, econômica e cultural, associada à realidade da comunidade escolar, corroborando com a premissa de que o currículo é objeto de disputa.



UNIDADE 2 – A GEOGRAFIA ESCOLAR E A REALIDADE ESPACIAL PARA A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

2.1 As contradições entre a Geografia Escolar e a prescrição curricular

Na primeira unidade deste material chamamos a atenção para a função social da escola e as produções curriculares no âmbito do modo de produção capitalista. Entendemos ser necessária essa discussão para entendermos o quanto essas questões influenciam o cotidiano escolar.

No caso da Geografia Escolar de nada serve realizar uma série de abordagens sobre práticas de ensino, sem considerar a interação entre a conjuntura econômica, política e social e as políticas públicas voltadas para os sistemas educacionais. Em vista disso, observamos a necessidade de evidenciar a contradição entre as competências e habilidades e os eixos temáticos, encontrados na BNCC e no Currículo da Cidade de São Paulo.

Interessa-nos ter clareza do que chamamos de Geografia Escolar e quais são abordagens para as práticas de ensino. Sob esse aspecto, através da educação geográfica, valorizando o docente que através de seu conhecimento, possa elaborar e priorizar os conteúdos e as metodologias mais adequadas à realidade concreta. Por conseguinte, podemos mobilizar os estudantes para desenvolver a consciência espacial e assim construir possibilidades de ações voltadas para os interesses coletivos.

Contudo, é importante que possamos olhar para os currículos oficiais e as contradições com a Geografia Escolar. Quando observamos a BNCC, sobretudo no que se refere ao ensino de geografia, encontramos alguns descompassos com aquilo que entendemos que as aprendizagens devem ser construídas a partir da realidade, na qual a escola está inserida.

Para um aprofundamento teórico sobre a Geografia Escolar existem muitas produções teóricas, das quais recomendamos as seguintes obras: O ensino de geografia na escolar e Geografia escola e cidade: ensaios de geografia para a vida urbana, ambas obras da Lana de Souza Cavalcanti. Da Helena Callai recomendamos a obra: A formação do profissional da geografia. Por fim, temos a obra escrita por Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko lyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete, intitulada como "Para ensinar e aprender Geografia". A partir dessas obras, é possível ter uma visão da ciência geográfica tendo a realidade escolar como um ponto fundamental do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Um aspecto importante quando observamos com atenção o documento são as competências e habilidades. Começando pelas competências e habilidades, segundo a BNCC, compreende-se que estas devem permitir o desenvolvimento do raciocínio geográfico, tendo como ponto de partida a relação sociedade e natureza, possibilitando uma leitura conforme os conceitos da Geografia contemporânea. Ao passo que os raciocínios geográficos apontam os aspectos conceituais, as habilidades e competências contribuem para operacionalização dos conceitos. No quadro a seguir, estão as competências específicas referentes à Geografia no Ensino Fundamental.

Quadro 1: Competências específicas relacionadas à Geografia no Ensino Fundamental



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

Em um primeiro momento, temos a impressão de que existe a preocupação em tornar o estudante em um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Porém, ao ter um olhar atento, considerando que a formação espacial resulta não somente de uma relação sociedade e natureza, mas que estão relacionadas ao processo de acumulação capitalista, podemos encontrar lacunas no que a BNCC preconiza. Um aspecto importante que não foi mencionado é que a produção espacial, neste contexto, tem em sua essência a interação dialética entre os interesses das classes sociais que envolvem disputas e conflitos, evocando resistências e adaptações.

Observamos a necessidade de realizar um olhar para essas competências, tendo como premissa a produção teórica e metodológica da Geografia. Como consequência dessa constatação, torna-se essencial a articulação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. O que permite o avanço sobre a noção de que o espaço é resultado da combinação entre as questões objetivas dos sujeitos (fatores socioeconômicos) e as questões subjetivas (fatores culturais e valores com base nas interpretações sobre a realidade), conforme Santos (2008a). Sob esse ponto de vista, trata-se de uma construção complexa entre os sistemas de objetos e ações, sendo este último expresso não só pela razão, mas pela emoção voltada para os aspectos culturais. Essa caracterização contribui para o reconhecimento de que esses pressupostos podem contribuir para o ensino de Geografia, tornando-o um ponto de ligação com o espaço real e concreto.

Recomendamos a obra de Milton Santos, "A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção" por auxiliar na compreensão da construção do espaço geográfico e toda sua complexidade, envolvendo as questões objetivas e subjetivas, marcadas pelas relações multiescalares.

Considerando a perspectiva mencionada, é possível encontrar pontos de convergência com a Geografia Escolar, sendo que o cotidiano dos estudantes viabiliza a articulação com os conhecimentos da ciência geográfica. Cavalcanti (2013), Andreis (2012) e Callai (2013) partem do princípio de que os lugares são formados em uma relação dialética entre os condicionantes locais e as demandas globais. O que pode servir de estímulo aos questionamentos sob quais interesses a espacialidade é produzida e quais relações de poder estão envolvidas.

No que tange às habilidades, encontram-se na BNCC formulações cujo objetivo está na capacitação dos estudantes, por meio de conteúdos trabalhados nas práticas de ensino, para o uso em situações simuladas e reais dentro e fora do ambiente escolar. Considerando esse contexto, convém chamar a atenção para um ponto a ser criticado: o elevado número de prescrições, sendo 123 habilidades resultantes dessas competências. Sendo assim, o problema está na perspectiva de uma abordagem superficial dos conceitos geográficos, sendo que o principal objetivo está no levantamento e interpretação dos dados desconexos da realidade material, com maior relevância do que a realidade concreta (Braga; Costa Junior, 2024).

No quadro a seguir, temos a possibilidade de encontrar o descompasso entre a BNCC e o que discutimos até o momento sobre a Geografia Escolar.



Quadro 2: Exemplos de Habilidades BNCC Ensino Fundamental e Médio

HABILIDADE	VERBO	COMPLEMENTO	MODIFICADORES
EF02GE09	<i>Identificar</i>	objetos e lugares de vivência (escola e moradia)	em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua)
EF03GE07	<i>Reconhecer e elaborar</i>	legendas com símbolos de diversos tipos de representações	em diferentes escalas cartográficas
EF04GE10	<i>Comparar</i>	tipos variados de mapas	identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças
EF05GE09	<i>Estabelecer</i>	conexões e hierarquias entre diferentes cidades	utilizando mapas temáticos e representações gráficas
EF07GE09	<i>Interpretar e elaborar</i>	execução	execução
EM13CHS104	<i>Analisar</i>	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).



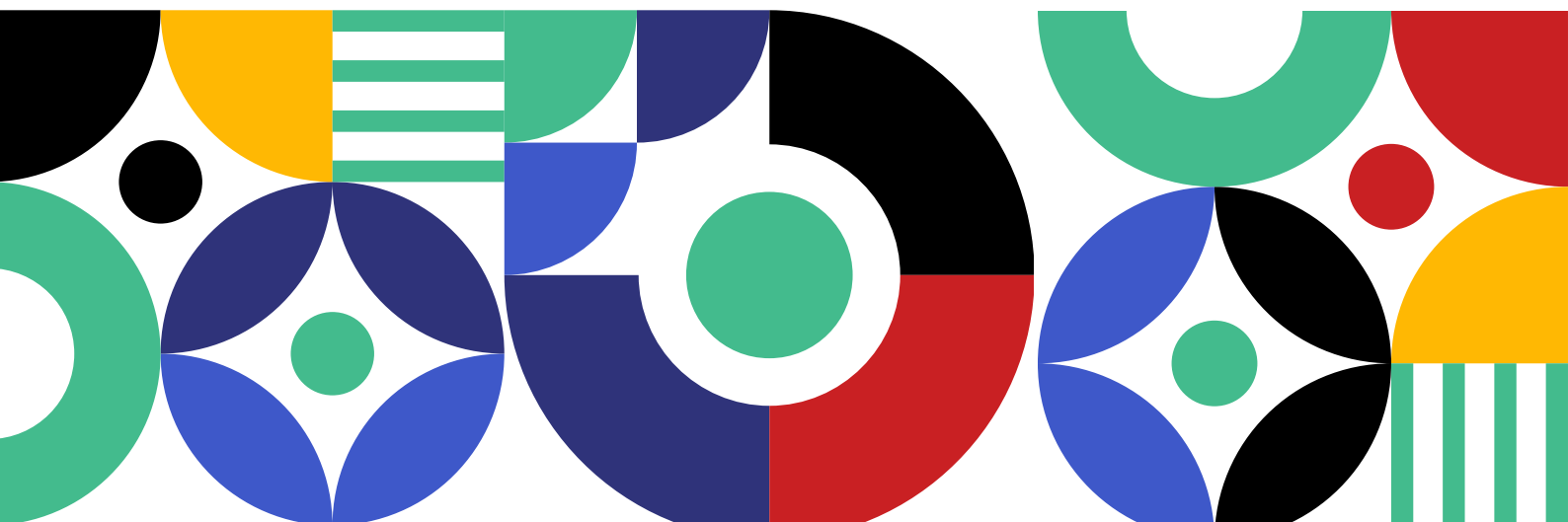
Antes de se discorrer sobre as habilidades, entendemos serem necessárias algumas explicações sobre a sua estrutura semântica. O primeiro componente é o Verbo que expressa a ação esperada do estudante. O segundo é o complemento, no qual há a definição do conteúdo ou objeto que a ação deve ser aplicada. 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, onde as contradições da realidade são omitidas, e que, portanto, não permitem a identificação dos processos históricos, culturais e sociais que moldam a produção espacial.

Observando as habilidades presentes no Quadro 2, é possível encontrar um ponto passível de crítica. Na habilidade EF07GE09 são utilizados 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). Esses comandos têm a pretensão de fazer com que os estudantes desenvolvam habilidade por meio dos verbos “interpretar” e “elaborar” para a compreensão e a elaboração dos mapas.

Porém, esse documento curricular ao ser elaborado conforme as perspectivas da OCDE coloca-se em contradição com os conhecimentos produzidos, que atribuem as relações de poder na produção cartográfica. 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, conforme Cavalcanti (2013).

Sobre as relações de poder presentes nas produções cartográficas, tal como a Geografia ensinada, sugerimos a obra do geógrafo francês Yves Lacoste, “A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Para Lacoste a Geografia não deve ser uma área do conhecimento utilizada somente para fins militares e na defesa dos interesses das classes dominantes, mas deve ser utilizada como um instrumento de denúncia das mazelas sociais.

Acerca dos eixos temáticos do Currículo da Cidade de São Paulo, cumpre demonstrar os pontos que também podem ser problematizados. Utilizaremos como exemplo o quadro referente ao oitavo ano do Ensino Fundamental.



Quadro 3 - Eixos Temáticos 8 ° ano do Ensino Fundamental

EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Fluxos populacionais- Igualdade de gênero	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	Fluxos populacionais Igualdade de gênero	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	O processo produtivo do espaço agrário e urbano/industrial - Globalização, mundialização, corporações e organizações econômicas mundiais e a atual Divisão Internacional do Trabalho- A dominação colonial europeia e sua herança no processo produtivo econômico do mundo do trabalho na América e África	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 Brasil (2018).

Ao observarmos atentamente, é possível notar que a especificação dos objetivos gerou uma 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 superar um modelo de desenvolvimento que reproduza e perpetua a desigualdade socioespacial. Assim, encontramos um ponto que dialoga com a Geografia Acadêmica, dispondo como referencial Santos (2008a), que analisa a produção espacial a partir das mudanças profundas nas relações sociais e na relação da sociedade com a natureza, tendo as relações sociais de produção como um fator relevante.

A partir dos pressupostos da Geografia Escolar, no qual se destaca a mobilização do olhar dos estudantes para as contradições das estruturas sociais, econômicas e políticas, temos como proposta a reflexão com base em um importante referencial teórico que dialoga com a realidade local da comunidade escolar. Cavalcanti (2012) propõe uma reflexão sobre a construção da cidadania, que ocorre por meio da consciência espacial. Para tanto, é necessária a construção de práticas de ensino que estejam vinculadas ao direito à cidade, ao uso do solo urbano por meio da ação dos sujeitos ativos na formulação e participação nos processos decisórios.

Tanto na BNCC quanto no Currículo da Cidade de São Paulo é possível encontrar um descompasso entre o que está prescrito para o ensino de Geografia e uma concepção crítica acerca da realidade espacial. Os documentos curriculares da forma como estão dispostas as competências e habilidades e os eixos temáticos, parecem estar em discordância com a realidade social, econômica, cultural e política.

Portanto, quando colocamos os supracitados documentos curriculares em contraste com os elementos da Geografia Escolar e seus autores, em uma perspectiva crítica relacionada à produção espacial, percebemos que as relações de poder, oriundas do modo de produção capitalista foram ocultadas. Consequentemente, encontramos uma concepção que fica apenas na descrição dos problemas sem adentrar nas causas reais que materializam o cotidiano dos estudantes.

2.2 A Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: uma articulação necessária entre conhecimentos prévios e o conhecimento científico

Ao realizarmos uma observação um pouco mais cuidadosa nos documentos curriculares mencionados na seção anterior, sentimos a necessidade de discorrer sobre a articulação entre Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, incluindo os conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos científicos. Por essa razão, dedicaremos esta seção acerca dessa proposta.

Nosso ponto de partida para essa articulação está relacionado com as Aprendizagens Significativas. Esse conceito, tomado de Cavalcanti (2012), Andreis (2012) e Callai (2013) refere-se a um tipo de processo educacional em que a preocupação central está na aquisição de conhecimentos que, articulados com os espaços de vivência, as histórias dos sujeitos e a história das comunidades em que eles se inserem, promovem uma formação integral, preparam os indivíduos para a atuação profissional, mas também para a ação social autônoma e libertadora.

Um aspecto a ser considerado está vinculado à relação dialética local e global, podendo ser constatado no cotidiano. A maneira como a vida dos sujeitos ou de sua comunidade é produzida e reproduzida, através das demandas locais atravessadas por dinâmicas de uma economia globalizada (Carlos, 2011).

A obra de Ana Fani Alessandri Carlos, intitulada como “A Produção Espacial” pode auxiliar nas reflexões acerca das espacialidades produzidas, tendo como ponto essencial a relação dialética entre o local e o global. Neste caso, são levadas em consideração as contradições da produção e reprodução do capital.

A nossa reflexão tem como ponto de partida a Geografia Acadêmica, sendo este um aspecto fundamental para a construção de práticas de ensino voltadas para o espaço real, construído diante das demandas dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Dessa maneira, temos uma realidade que poder ser compreendida, por meio de um emaranhado de processos voltados para os interesses de agentes externos, que atuam em favor das corporações transnacionais. 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 real é produzido, é que as aprendizagens podem ter significados para a vida dos estudantes.

Geografia Acadêmica Que pode ser definida como a partir de um conjunto de reflexões que caracterizam a Geografia como Ciência, incluindo os sobre a evolução histórica deste campo. Conforme as concepções de Cavalcanti (2013), a relação sociedade natureza é estudada, considerando as categorias de análise: paisagem, lugar, região e território.

De acordo com Callai et al. (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). Esse aspecto é essencial para o desenvolvimento de práticas de ensino significativas, uma vez que as relações espaciais do cotidiano concretizam a vida.

O que trouxemos como pontos de reflexão até o momento é uma articulação entre os pressupostos da Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. Podemos observar o trabalho que esses dois campos potencializam as aprendizagens significativas. Nesse sentido, destaca-se o debate, no qual Callai e Copatti (2018) propõem ao chamar a atenção que a docência em Geografia deve propiciar a superação do senso comum pelo conhecimento científico. Ocorrendo por meio do contato com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que devem ser problematizados, a fim de superar uma visão parcial do mundo.

Sob esse aspecto, o entendimento de que as aprendizagens podem se dar através do conceito de lugar, em uma análise a partir da dinâmica global de forma dialética, envolvendo atividades teóricas e práticas (Andreis; 2012; Callai; 2013; Cavalcanti 2013). 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.

Para ilustrar o que mencionamos no parágrafo anterior, temos como exemplo as migrações internacionais, sobretudo dos países latino-americanos, formando comunidades multiculturais. No caso em análise, podemos citar a convivência entre estudantes naturais do município de São Paulo, bolivianos nascidos no exterior e gerações nascidas na capital paulista. Cada um destes sujeitos carrega um referencial espacial e sociolinguístico particular, para os quais a transposição didática dos conceitos geográficos ganha contornos próprios.

Revela-se aqui a necessidade de refletirmos sobre a importância de que os processos de ensino-aprendizagem se concretizem por meio de uma articulação entre conhecimento científico e espacialidade produzida no cotidiano da comunidade escolar. Tudo isso nos leva a defender que a construção curricular deve a partir da realidade social na qual os sujeitos estão inseridos.



2.3 As condições de trabalho docente, formação e o ensino de Geografia

A nossa abordagem nas seções anteriores se concentrou na crítica à produção de documentos curriculares e possibilidades de aprendizagens. O que demonstra a necessidade de uma articulação entre o conhecimento científico e a realidade espacial atravessada pelas dinâmicas locais e globais. Porém, um aspecto essencial está na compreensão de que precisamos colocar em debate a formação docente associada às condições de trabalho.

Acerca da formação docente, devemos analisar sob o contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 02/2019 e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação). As contribuições de Zucchini, Alves e Nucci (2023) podem nos oferecer elementos para a compreensão sobre essas políticas públicas e suas influências.

No que compete à DCN 02/2019, cabe caracterizá-lo como um documento que versa sobre os objetivos e diretrizes de como deve ser o processo de formação docente em consonância com a BNCC e a BNC-Formação, alinhadas ao desenvolvimento das competências e habilidades. Para Zucchini, Alves e Nucci (2023), os problemas encontrados neste documento estão relacionados a uma supervalorização de percursos formativos, que reduzem a prática docente à operacionalização da BNCC, desconsiderando as especificidades locais e toda diversidade presente no interior das escolas.

Considerar os processos formativos, por meio da criação de espaços em horário de trabalho, pode ser um dos pontos essenciais para que a construção curricular e as práticas de ensino estejam voltadas para as demandas da comunidade escolar. No entanto, a DCN 02/2019 define que a formação inicial e continuada deve estar em consonância com a BNCC, com base nas competências consideradas fundamentais, segundo Brasil (2019). Sem considerar as diversidades culturais e as particularidades dos contextos escolares, bem como as disparidades socioespaciais dos estudantes, isso pode levar à desvalorização do trabalho do professor, conforme as ponderações Zucchini, Alves e Nucci (2023).

Cabe-nos, então, fazer como Zucchini, Alves e Nucci (2023) que expõem de forma crítica os problemas oriundos por esse percurso formativo que favorece a individualização e competitividade, mensuração individual do desempenho do docente (processo de responsabilização, desvalorização dos condicionantes e/ou interações sociais e culturais e por fim, a desconexão com as condições de trabalho.

Vale salientar que a opção pelas competências e habilidades, presentes nos documentos acerca dos percursos formativos produzem impactos na formação da força de trabalho, ao passo que a formação integral não é priorizada. Desse modo, reforça-se a concepção de que as práticas de ensino devem estar voltadas para a operacionalização de conteúdos, resultando em prejuízos na articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade social (Zucchini; Alves; Nucci, 2023).

Outro aspecto que demanda nossa atenção diz respeito à dissociação entre a formação docente e as condições de trabalho. Sob esse aspecto, Giroto (2023) coloca em perspectiva a relação entre precarização e a 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 às testagens padronizadas.

Cabe considerar os baixos salários, jornadas extenuantes, docentes que acumulam cargos em duas redes, a vulnerabilidade à violência em sala de aula. Esses fatores precisam ser colocados em debate, no qual Giroto (2023) aponta a desvalorização docente como um fator limitante para a criação de uma identidade profissional, que estimule reflexões acerca dos estudos curriculares alinhados com a realidade social das Unidades Escolares.

Outro aspecto digno de nota reside na relação entre as metas e a responsabilização docente, omitindo as condições precárias de trabalho. Cria-se, dessa maneira, um ambiente de vigilância sobre os conteúdos e suas abordagens. Como resultado, os percursos formativos estão condicionados às avaliações padronizadas, em detrimento das demandas da comunidade escolar.

Diante do que foi apresentado, podemos pensar em dois caminhos que não são excludentes. O primeiro está relacionado às discussões voltadas para a Geografia Escolar em diálogo com a Geografia Acadêmica e a realidade social, visando a construção de práticas pedagógicas que promovam a construção do conhecimento científico. O segundo tem relação com as condições estruturais dos sistemas educacionais, que devem ser observadas tanto na produção de documentos curriculares oficiais quanto nas condições de trabalho dos docentes.





UNIDADE 3 – EDUCAR PELA PESQUISA, A PARTIR DA ESPACIALIDADE PRODUZIDA: UM CONTRAPONTO À PRESCRIÇÃO CURRICULAR

Em consonância com os debates curriculares em conjunto com a Geografia Escolar, cabe-nos apresentar alternativas que promovam as aprendizagens significativas. Como possibilidade, podemos citar a concepção fundada no ensino pela pesquisa, a partir das contribuições de Pedro Demo.

O ensino pela pesquisa converge com a abordagem realizada por Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007), a partir da compreensão de que o docente é antes de tudo, um pesquisador capaz de refletir sobre as suas práticas. A esse respeito, há de se destacar a relevância da contextualização da forma pela qual as escolas se organizam, mediante o desenvolvimento das políticas públicas.

A proposta que prioriza o ensino pesquisa dialoga com os processos de ensino-aprendizagem, no qual o cotidiano e a escala de análise local ganham relevância. Dessa forma, o estudante a partir de suas vivências pode deixar de ser um mero receptor de informações, transformando suas experiências e conhecimentos prévios em conhecimentos científicos. No caso específico da Geografia Escolar, as aprendizagens podem ser dinâmicas e inclusivas, aplicando os conhecimentos produzidos para as demandas coletivas.

Sob esse aspecto, o uso do método científico não deve ser algo restrito aos professores universitários, tal lógica deve ser estendida para a Educação Básica. Essa defesa parte do princípio que o estudante pode deixar de ser um mero receptor de informações, sendo um agente de construção do conhecimento a ser aplicado na vida coletiva. Para tanto, devemos lançar mão de teorias e textos científicos, aliados a metodologias, consistindo na definição dos caminhos a serem percorridos para se alcançar os objetivos propostos.

Para a construção de sequências didáticas, a partir dos conhecimentos geográficos, em consonância com a compreensão de que a espacialidade produzida pela relação dialética local/global carece estar articulada com o método científico. A pesquisa incentiva os estudantes a formularem as hipóteses e a coletar 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 em relação aos 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.

O estímulo ao diálogo crítico com a realidade pode ser potencializado a partir de elaborações autorais. Podemos observar que a prática de ensino pela pesquisa é uma valorização da interação entre professores e estudantes, permitindo a criação de uma cultura pesquisadora no interior das escolas (Demo, 2006). Dessa maneira, cria-se a possibilidade de transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizagens significativas.

Com o propósito de pensarmos o ensino pela pesquisa nas construções de práticas pedagógicas, podemos traçar conexões com a literatura voltada para Geografia Escolar, nas quais se destacam as contribuições de Andreis (2012), Callai (2013). Podemos apontar, com base nas concepções encontradas na literatura, um pressuposto caro ao ensino de Geografia: a reconstrução do saber acadêmico, visando a criação de conexões com os saberes prévios, em uma espacialidade atravessada por questões locais e globais. Por conseguinte, abrem-se oportunidades da construção de conhecimentos que podem vislumbrar alternativas para a superação de visões marcadas por preconceitos.

Por meio do ensino pela pesquisa, os estudantes entram em contato com as complexidades presentes no cotidiano, contextualizadas pelas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais. Dessa forma, estabelecemos uma relação entre o conhecimento geográfico nas dimensões escolar e científica⁶, e a concepção do questionamento reconstrutivo⁷. Sob esse aspecto, os estudantes são mobilizados, por meio do ensino pela pesquisa, a refletir sobre a concretude da realidade social. Nessa abordagem, há a possibilidade de romper com a dicotomia entre a teoria e a prática, permitindo compreender não apenas o que motivou determinada temática a ser objeto de pesquisa, mas também quais as implicações para a organização não só dos sujeitos, mas de toda a coletividade. Assim, fortalecemos uma visão de mundo crítica e autônoma.

Precisamos colocar em discussão um último aspecto vinculado ao currículo intensivo, cuja abordagem está centrada na relação entre a ciência e o mundo vivido na perspectiva local/global. É importante salientar que essa forma de conduzir as práticas de ensino relaciona-se com os interesses/demandas da comunidade escolar, visando tornar as pesquisas em conhecimento científico a serviço da coletividade. Por essa razão, é importante que se tenha espaços formativos ancorados na espacialidade produzida, requerendo um olhar cuidadoso sobre a jornada docente e a sua valorização enquanto intelectual, colocando-o na condição de pesquisador.

Podemos compreender que o ensino pela pesquisa, ligado ao currículo intensivo, é um contraponto ao currículo prescritivo. No entanto, é preciso ter a dimensão da necessidade de uma reflexão que abarque a Geografia Escolar, os estudos curriculares e a função da escola no contexto das relações de poder. O que nos leva a refletir sobre as condições de trabalho docente, os espaços de formação inicial e continuada, de forma que sejam produzidos currículos com base na realidade social de cada unidade escolar.

6 A relação entre o conhecimento geográfico nas dimensões escolares e científicas tem como base teórica a obra de Adriana Maria Andreis, intitulada como "Ensino de Geografia: fronteiras e Horizontes. Podemos encontrar pontos essenciais que colocam as práticas de ensino em consonância com a teoria e prática a serviço das aprendizagens significativas.

7 O questionamento reconstrutivo é uma abordagem realizada por Pedro Demo nas seguintes obras, intituladas como "Pesquisa: princípio científico e educativo" e "Educar pela Pesquisa". Podemos encontrar reflexões acerca das aprendizagens que articulam a pesquisa como um ponto essencial para a promoção de aprendizagens que dialogam com a realidade social da comunidade escolar.



UNIDADE 4 – DAS CRÍTICAS À BNCC E O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, A PARTIR DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA REALIDADE MULTICULTURAL

4.1 O ensino de Geografia e a contextualização da realidade espacial

Em diálogo com o ensino de Geografia, cujo objeto de estudo é o espaço construído por meio das relações sociais de produção, os quais devem ser compreendidos como um dos aspectos essenciais para as aprendizagens significativas. A partir dessa abordagem é possível encontrar pontos que se distanciam da prescrição curricular e que se aproximam de alternativas do ensino pela pesquisa vinculada ao currículo intensivo.

A partir do recorte de uma realidade multifacetada, presente na rede pública de ensino do Município de São Paulo, podemos construir práticas de ensino que se articulam com o cotidiano escolar. Sob o aspecto mencionado, tomamos como um aspecto da realidade socioespacial: a presença de estudantes migrantes internacionais, oriundos da América Latina.

Esse recorte se justifica, quando observamos os dados do número de matrículas de imigrantes e sua distribuição nas Diretorias Regionais de Ensino, conforme as tabelas a seguir.

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

PAÍS DE ORIGEM	MATRÍCULAS
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

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar de 2022.

Tabela 2: Três maiores populações migrantes por DRE

DRE	TRÊS MAIORES POPULAÇÕES (2023)	N.º DE MATRÍCULAS DE MIGRANTES INTERNACIONAIS 2023	N.º DE MATRÍCULAS DE MIGRANTES INTERNACIONAIS 2020	VARIAÇÃO % DAS MATRÍCULAS 20/23
Butantã	Venezuela (109) Bolívia (29) Haiti (15)	241	141	70,92
Campo Limpo	Venezuela (145) Haiti (37) Bolívia (25)	261	198	31,82
Capela do Socorro	Venezuela (144) Bolívia (36) Guiné Bissau (15)	245	155	58,06
Freguesia/ Brasilândia	Bolívia (662) Venezuela (40) Argentina (20)	795	556	42,99
Guaianases	Bolívia (221) Venezuela (55) Haiti (49)	387	213	81,69
Ipiranga	Venezuela (303) Bolívia (244) Angola (203)	1217	780	56,03
Itaquera	Bolívia (313) Angola (141) Venezuela (83)	700	420	66,67
Jaçanã/ Tremembé	Bolívia (1949) Paraguai (125) Angola (120)	2470	1355	82,29
Penha	Bolívia (1960) Angola (209) Haiti (148)	2887	1863	54,97
Pirituba/ Jaraguá	Haiti (615) Bolívia (113) Venezuela (99)	915	986	- 7,20
Santo Amaro	Venezuela (43) Peru (9) Haiti (9)	105	124	-15,2
São Mateus	Venezuela (223) Bolívia (36) Haiti (88)	546	311	75,56
São Miguel Paulista	Bolívia (307) Venezuela (186) Paraguai (18)	438	248	76,61

Os dados constantes nas tabelas 1 e 2 demonstram um número expressivo de matrículas de migrantes internacionais, além de aumento no total de matrículas nas DREs entre 2020 e 2023 (exceto nas DREs Pirituba/Jaraguá e Santo Amaro). Esses números revelam aspectos concretos da realidade em determinadas localidades da rede.

Os dados apresentados evidenciam um aspecto da realidade material, neste caso, as matrículas de migrantes internacionais, imprimindo características específicas nas DREs. Quando apresentamos uma proposta de currículo à luz da realidade social das unidades escolares, reforça a necessidade do debate sobre as condições de trabalho, sobretudo, a jornada docente. Assim, é possível colocar em perspectiva a realização de pesquisas acerca das características sociais, demográficas, econômicas, políticas do local, onde a comunidade escolar está inserida. Essas constatações são essenciais para demonstrar que a produção curricular deve ser uma construção com base espacialidade produzida.

Neste caso, utilizamos a formação de comunidades multiculturais, resultantes dos processos migratórios, relacionados à reestruturação produtiva no final do século XX. Como consequência, as espacialidades no município de São Paulo são transformadas, perceptíveis no cotidiano.

4.2 Os processos migratórios como uma das condições da formação de comunidades multiculturais

Para iniciarmos essa abordagem, partimos da premissa que o processo migratório, especialmente a migração internacional, é um fator essencial no entendimento acerca da formação de comunidades multiculturais. Porém, convém explorar conceitualmente o que são os movimentos migratórios e suas relações com a espacialidade produzida.

Conforme o Glossário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a migração se caracteriza pela mobilidade espacial de pessoas, associadas à mudança permanente de residência. Neste contexto, os estudos costumam adotar três características centrais para definir os recortes das 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 com unidades geográficas de mudança. Com relação à janela temporal, pode-se considerar um tempo limite (5 a 10 anos é o mais comum) ou mesmo considerar migrante aquela pessoa vivendo 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 não podem ser analisados isoladamente.

Para a compreensão da complexidade dos processos migratórios relacionados às transformações espaciais, em uma perspectiva multiescalar recomendamos a tese de doutorado de Fernando Gomes Braga, "Conexões territoriais e redes migratórias: uma análise dos padrões da migração interna e internacional no Brasil." No que diz respeito ao ensino de Geografia, a tese oferece subsídios teóricos e metodológicos para a construção de práticas de ensino voltadas para as migrações, redes, território e escalas de análise.

Sobre a perspectiva apresentada, o conceito de territorialidade é caracterizado com base na obra de Rogério Haesbaerth, "O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade" como uma construção permeada por relações de poder, econômicas e de identidade. Mesmo com a globalização, o autor refuta os discursos de que os territórios foram dissolvidos pelos padrões de produção e consumo.

Nos cabe deixar claro o que são as redes sociais de migração, sobretudo no âmbito internacional. Destacamos como um aporte teórico as contribuições de Douglas Massey e Weber Soares, sendo que a primeira está em inglês. Em vista disso, vale ressaltar que essas redes devem ser compreendidas mediante a uma articulação entre condicionantes de ordem subjetiva (laços familiares, de amizade e os anseios culturais e sociais) com os de ordem objetiva, relacionadas às condições econômicas, perceptíveis nas relações de trabalho, construindo uma visão ampliada, resultando nos fluxos migratórios internacionais.

Os estudos sobre os fluxos migratórios associados com as redes sociais de migração são essenciais para o ensino de Geografia, considerando que fenômenos globais atravessam a realidade local, reforçando a relação entre indivíduo e estrutura, exposta pela análise das redes sociais de migração.

4.3 As migrações latino-americanas para São Paulo–SP

Ao criar possibilidades de construção de práticas pedagógicas articulando as questões multiculturais, em específico no município de São Paulo, com o ensino de Geografia, devemos ter como ponto de partida as relações multiescalares. Isso significa que devemos ter como ponto de partida as migrações internacionais de latino-americanos e seus desdobramentos na produção da espacialidade local, formadas a partir de condicionantes locais e globais.

Conforme os dados constantes na tabela 2, observamos que a distribuição dos migrantes internacionais quanto à nacionalidade e às regiões demarcadas pelas DREs encontram-se de forma desigual. Podemos utilizar como exemplo a distribuição dos migrantes bolivianos, concentrados em sua maioria nas DREs Penha, Jaçanã/Tremembé e Freguesia do Ó/Brasilândia, uma das explicações podem estar relacionadas às redes sociais de migração, conceito mencionado na seção anterior. Por outro lado, esse fluxo migratório está associado ao fato de São Paulo fazer parte do circuito do processo de acumulação no âmbito latino-americano e global.

Por meio desse recorte apresentado, podemos ter a compreensão de que a formação de comunidades multiculturais se espacializa por meio da interação dialética local/global, provocando ressignificações no âmbito espacial. Podemos citar um caso concreto localizado na Praça Kantuta, no bairro do Pari. A apropriação do local citado é uma forma pela qual os imigrantes bolivianos buscam reafirmar a sua cultura e, ao mesmo tempo, projetar uma nova imagem de si. Silva (2012) discorre sobre esse processo de conquista de novos espaços na capital paulista para práticas culturais, como uma materialização do desejo destes imigrantes serem vistos e reconhecidos.



**Figura 1: Feira boliviana na Praça Kantuta, São Paulo–SP
Registro realizado pelo autor em maio de 2025**



**Figura 2: Feira boliviana na Praça Kantuta, São Paulo–SP
Registro realizado pelo autor em maio de 2025**

A partir do exemplo anterior, notamos que as manifestações globais e universais tornam-se visíveis transformando as características do local em um ponto de encontro da diversidade cultural. Sendo assim, o fenômeno multicultural 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 na escola.

Para a espacialidade produzida poder ser objeto de pesquisa para o processo de ensino-aprendizagem com base no desenvolvimento da criticidade dos estudantes, devemos considerar as relações de trabalho. Nesse contexto, sugerimos o artigo de Magalhães;Bógus;Baeninger (2018) que problematizam o acesso aos direitos, com base no uso desigual do solo urbano e as condições dignas de trabalho. Em vista dessa condição, é importante que se tenha a compreensão de que as relações desiguais no âmbito urbano e do trabalho fazem parte do conjunto de hierarquias de ordem étnica, política e econômica.

O que foi descrito até o momento demonstra que o ensino de Geografia no contexto das comunidades multiculturais dialoga com a realidade social de algumas escolas da rede municipal. Além disso, é importante que esse diálogo seja feito a partir das transformações no modo de produção capitalista, notada através do fluxo migratório na América Latina e a relevância de São Paulo como uma metrópole inserida em uma dinâmica econômica cada vez mais globalizada. No processo de ensino-aprendizagem os elementos aqui destacados fornecem possibilidades, através da pesquisa, de construção de práticas pedagógicas significativas para os estudantes.

Temos aqui dois aspectos importantes, o primeiro está relacionado com a perspectiva acerca da indissociabilidade entre teoria e prática. Os aportes teóricos, demonstrados por meio de obras e pesquisas realizadas acerca dos processos migratórios são elaborações a partir de um recorte da realidade que envolve o cotidiano escolar. O segundo aspecto tem relação com as condições de trabalho docente, reforçando a necessidade de discussões acerca da jornada de trabalho que assegure tempo e espaço para pesquisa e construção de práticas que estejam em consonância com as demandas da comunidade escolar.



4.4 Multiculturalismo, Geografia e a perspectiva educacional

Até o momento discorremos sobre os processos migratórios, as redes sociais de migração atreladas ao ensino de Geografia, sem entrar na definição sobre o multiculturalismo e as questões multiculturais. Como já mencionamos, trata-se de uma especificidade da rede pública de ensino do município de São Paulo, presente em algumas regiões da cidade e que, portanto, faz parte de um dos condicionantes materiais da realidade espacial e escolar. Por essa razão, entendemos a importância do contato com algumas obras que podem auxiliar na compreensão desses conceitos e como estão presentes no cotidiano escolar.

Em se tratando das obras acerca do conceito de multiculturalismo e das questões multiculturais podemos destacar três obras, que consideramos essenciais. A primeira é a obra de Stuart Hall, intitulada como “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, no qual podemos encontrar o que significam estes conceitos, mas também quais perspectivas e contextos devem ser aplicados. O segundo é a Peter McLaren, “Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio”, cabe destacar que esta obra é um compilado de textos deste autor com outros autores, as quais destacamos Henry A. Giroux e Kris Gutierrez, que discorrem uma análise das questões multiculturais, considerando as relações de poder. A terceira obra é um livro organizado e organizado por Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, “Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas”, onde podemos encontrar uma abordagem voltada para o ambiente escolar em uma concepção crítica.

Convém chamarmos a atenção para as definições do que é o multiculturalismo e as questões multiculturais. Dessa maneira, recorreremos às contribuições de Hall (2023) o primeiro pode ser compreendido como um conjunto de estratégias sociais e políticas que se ocupam com a questão multicultural. Enquanto o segundo termo está relacionado a um termo qualificativo, ou seja, é um adjetivo que faz uma abordagem sobre os 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.

Feita essa diferenciação, julgamos ser necessário o entendimento que essas definições podem ter diferentes concepções que seguem a orientação de atores políticos. Concordamos com Hall (2023) sobre a importância de estarmos atentos à perspectiva conservadora e liberal, que por meio da assimilação busca integrar as diferenças culturais, obedecendo aos ditames das classes dominantes. Observamos, portanto, que sob esse prisma, não existe a busca por transformação na sociabilidade pautada na diversidade cultural, reconhecendo-a somente na esfera privada com acréscimo dos interesses pautados na lógica do consumo.

Pensando no diálogo com a Geografia Escolar em uma perspectiva crítica lançamos mão das contribuições de McLaren e Giroux (2000) e McLaren e Gutierrez (2000). Desse modo, é importante a superação de uma abordagem que tem como foco apenas a valorização da diversidade, que desconsidera os processos colonizatórios, sem mencionar a existência de expropriações e as imposições culturais. Sendo assim, é fundamental que se faça uma articulação entre as estruturas de dominação dos povos latino-americanos com as relações sociais de produção, visando a superação de um projeto curricular que atue como um instrumento de reprodução de uma ordem hegemônica.

Logo, podemos avançar para o entendimento de que a diversidade cultural pode e deve ser uma ferramenta para a construção de uma sociedade que, ao mesmo tempo, é condição e produto das relações socioespaciais. Reconhecendo, assim, que a escola é um ambiente no qual as tensões sociais, econômicas e culturais fazem parte de seu cotidiano, por esses motivos, convergimos com Candau (2013) quando afirma a necessidade de uma articulação com a diversidade cultural, a fim de superar as relações de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“ Esta pequena obra paradidática buscou colocar em pauta uma visão integrada acerca da escola e sua função social, as políticas curriculares e o ensino de Geografia. Partimos da compreensão sobre a necessidade de se colocar em debate dois pontos essenciais para a promoção das aprendizagens significativas. O primeiro ponto está vinculado à importância de se debater a função social da escola e a construção curricular no contexto do modo de produção capitalista. O segundo ponto refere-se às aprendizagens por meio do ensino pela pesquisa, dialogando com a realidade espacial dos estudantes, neste caso, as comunidades multiculturais.

Ao considerarmos esses dois pontos, convidamos os docentes para uma reflexão em torno das práticas de ensino, considerando as políticas educacionais como um aspecto relevante no cotidiano escolar. Sob esse prisma, podemos ter o entendimento de que a Geografia Escolar não está isolada do contexto social, econômico e político no qual a escola em conjunto com os estudos curriculares estão inseridos. Dessa forma, é possível questionarmos não só o currículo, mas também as condições de trabalho docente, que podem viabilizar ou inviabilizar a construção de práticas pedagógicas que dialogam com as aprendizagens significativas.

Obviamente, não podemos utilizar as questões estruturais como uma muleta para aceitarmos que estamos em uma conjuntura desfavorável e que não há nada a ser feito. Olhar para as questões estruturais do sistema educacional permite identificar os problemas, a fim de que se busque formas de superá-los. Dessa forma, podemos construir um arco de ações que passam por organização dentro e fora da escola, exigindo formas de organização que não só questione um modelo educacional voltado para atender os interesses das classes dominantes, articuladas com alternativas de práticas pedagógicas que estimulem a criticidade dos estudantes.

Por essa razão, apresentamos uma discussão que converge à concepção das construções curriculares que influenciam a Geografia Escolar. Em decorrência disso, estabelecemos um olhar crítico às abordagens da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo no que diz respeito ao ensino de Geografia, que não coloca em discussão as contradições do modo de produção capitalista na produção e reprodução espacial. Diante desse quadro, identificamos a relevância de articularmos o cotidiano escolar com os pressupostos da Geografia Acadêmica, deixando claro que a teoria e prática não podem estar dissociadas.

É sob a condição apresentada que julgamos pertinente lançarmos mão do conceito do ensino pela pesquisa, no qual os professores e estudantes têm a realidade espacial como objeto de estudo. Buscamos dessa forma superar a dicotomia entre teoria e prática, no qual aplicamos os pressupostos da ciência geográfica na construção de conhecimentos que dialogam com o cotidiano dos estudantes, criando possibilidades de intervenções que favoreçam as coletividades. E não menos importante, levantamos a urgência em se considerar o professor como um pesquisador que necessita da criação de espaços formativos, a partir das demandas da comunidade escolar.

Em consonância com a proposta deste material, consideramos os aspectos reais que concretizam as relações socioespaciais, onde as Unidades Escolares estão inseridas. Por essa razão apresentamos as questões multiculturais, formadas com base nos fluxos migratórios internacionais, como um recorte da realidade de algumas DREs. Demonstramos o quanto é essencial os estudos sobre os fenômenos migratórios, no contexto das transformações da dinâmica econômica global como uma condição para entendermos as questões multiculturais. Assim, é possível que se tenha subsídios teóricos em uma perspectiva crítica em diálogo com o ensino de Geografia.

Em consequência, podemos fomentar debates e discussões acerca da construção de práticas de ensino de Geografia, conectadas com o contexto econômico, político e social, responsáveis por concretizar as condições de trabalho docente. Claro que esse debate está longe de ser esgotado, mas entendemos a necessidade dos questionamentos sobre as condições estruturais que podem ou não viabilizar as práticas de ensino voltadas para a construção das aprendizagens significativas. Portanto, esperamos que esse material possa servir como um estímulo para mais estudos sobre a realidade social das comunidades escolares em consonância com as dinâmicas políticas, econômicas e culturais.



SOBRE OS AUTORES



**Clóvis dos Santos
Costa Júnior**

Geógrafo formado pela Universidade do Vale do Itajaí (2007), é professor do ensino fundamental II e médio na rede pública municipal de São Paulo. Atua na área de Educação com foco no ensino de Geografia e nas práticas pedagógicas voltadas à formação crítica dos estudantes. O presente trabalho resulta de seu Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede, desenvolvido como bolsista do CNPq no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.



**Fernando
Gomes Braga**

Doutor em Demografia pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Mestrado e Graduação em Geografia pelo Instituto de Geociências da mesma instituição. É professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Santa Luzia. Sua trajetória combina ensino e pesquisa nas Ciências Sociais Aplicadas, com ênfase em dinâmica demográfica, migrações internas e internacionais, e geografia urbana e regional.



REFERÊNCIAS

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

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.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

BRAGA, F. G; COSTA JÚNIOR, C. S. **Por um currículo intensivo na geografia escolar: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**. In: SOUZA, Caroline Delpupo (org.). PROF GEO: convergindo trajetórias em direção ao ensino de Geografia do IFMG [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2024. p. 63–88.

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

BRASIL. 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, ano 158, n. 241, p. 126–130, 20 dez. 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2025.

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

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 13–37.

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

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

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

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2013b.

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



REFERÊNCIAS

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

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

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2021, 10 ed. [1996].

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

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

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

GIROTTO, E. D. **Dos PCNS a BNCC**: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. From PCNS to BNCC: The geography teaching under the neoliberal domain. Geo UERJ (2007). v. 0, p.419-439. 2016.

GIROTTO, 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_EduardoDonizetiGiroto.pdf . Acesso em: 3 out. 2024.

GOODSON, I. F. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. MOREIRA, M. O que é afinal aprendizagem significativa? Instituto de Física. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2012.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. 3 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LACOSTE, Y. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3. ed. Campinas: Editora Papirus, 1993.

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

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

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.



REFERÊNCIAS

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. 25-49.

NAÍM, M. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington? **Revista Brasileira de Comércio Exterior**, Rio de Janeiro, 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: 04 mai. 2025.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Página oficial da OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/en.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008a.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.** 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

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


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-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

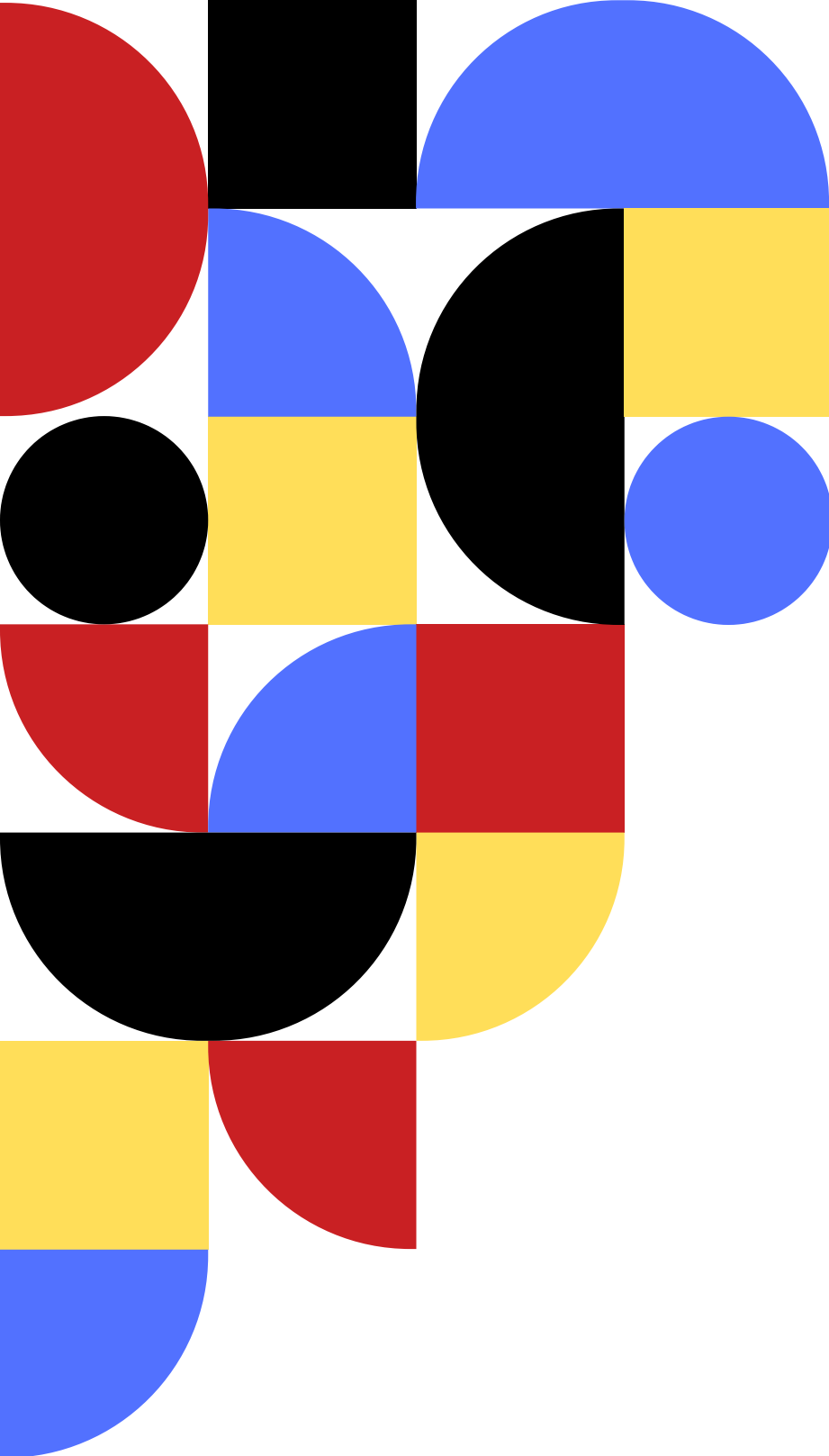
SOARES, W. Análise de redes sociais e os fundamentos teóricos da migração internacional. **Revista Brasileira de Estudos de População.** v. 21. p. 101-116. 2004.

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: NEPO/Unicamp; Fapesp; CNPq, Unfpa, 2012. p.75-92.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP. v. 39, n. 142, p. 183-202, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Ng4dKpHf/?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. Curitiba, v. 39, e. 87143, p. 1-25, 2023. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87143>. Acesso em 20 set. 2024.





ISBN: 978-65-01-76224-1



CRL

9 786501 762241

