



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD  
FACULDADE DE CIENCIAS HUMANAS  
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**MARCUS VINICIUS COSTA**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA GERAL E GEOGRAFIA REGIONAL NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE – MS:  
UMA ABORDAGEM SOBRE A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA “LEI DO  
PISO” E SUA PRÁTICA**

**Dourados  
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA GERAL E GEOGRAFIA REGIONAL NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE – MS:  
UMA ABORDAGEM SOBRE A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA “LEI DO  
PISO” E SUA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Silvana de Abreu.

**Dourados  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C838e Costa, Marcus Vinicius

O Ensino de Geografia Geral e Geografia Regional nas escolas municipais de Campo Grande-MS: uma abordagem a Política de implementação da "Lei do Piso" e sua prática [recurso eletrônico] / Marcus Vinicius Costa. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Silvana de Abreu.

Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação. 2. Lei. 3. Geografia. 4. Ensino. 5. Piso salarial. I. Abreu, Silvana De. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, porque sem a vontade dele, não estaria aqui. Em segundo lugar, quero agradecer a presença da minha mãe (ONICE) na minha consciência, pois se não fosse ela, já teria desistido de tudo. No final, a sua ausência em vida, foi o que mais me motivou a concluir esses estudos, por isso, tudo isso é para sua honra e memória. Quero agradecer aos familiares que de forma indireta contribuíram com pensamentos positivos, pois, segundo uma tia próxima, “serei o único membro da família que terá pós-graduação” e, por último e não menos importante, a UFGD. Estar concluindo uma pós-graduação nesta instituição é uma realização de alguém que A conheceu *daqui*, por meio de um “ENEPEX da vida”. Os professores que passaram na minha existência nesses quase três anos, já os considero como parte importante de um ciclo que está se fechando. Foram, sem dúvida, meus principais momentos e os mais importantes dos últimos anos vividos na UFGD.

Quero também lembrar que encerro mais uma etapa que caminhou integralmente em uma instituição pública. Não sei se aqui é espaço para isso, mas gostaria de frisar que em toda a minha vida escolar e profissional, as instituições públicas se fizeram presentes, tanto a escola básica e a universidade pública são grandes tesouros para esta Nação e pessoas como eu só tem oportunidade porque a educação pública, gratuita e de qualidade existe. No mais, foram momentos de luta, de vontade de chorar, de luto, de raiva, mas, não deixei de acreditar que estava vivendo um sonho de criança que nunca teve a vontade de ser doutor, mas ao observar o esforço da mãe no dia a dia, desejava ser igual ou até avançar mais do que ela como uma profissional da educação.

De forma mais pontual, quero agradecer a professora Silvana pela sua orientação e sua capacidade profissional. Eu devo dar mais alguns passos no futuro em relação a pós-graduação, porém, nunca esquecerei da professora que mesmo em nossos piores momentos na relação orientando/aluno, não perdeu a doçura e a compostura de uma grande profissional que é. Digo tranquilamente isso pelo fato de que desde a graduação já tinha acesso aos seus textos, e com isso, mesmo não a conhecendo, a sua capacidade profissional como professora já era admirada por mim.

Quero lembrar também e agradecer aos docentes da banca, que gentilmente aceitaram o desafio de me avaliar, seja na qualificação, seja na defesa. Expresso aqui os meus agradecimentos pelas contribuições e sugestões que fizeram ao trabalho e não tenho dúvida

que foram as melhores possíveis e que se não conseguimos incorporar toda a sua dimensão é porque tivemos que fazer opções e lidar com as diversidades da pesquisa e da vida.

Quero agradecer ao diretor Leandro, autoridade e companheiro de trabalho que representa a Escola Estadual Silvio Oliveira dos Santos. Quero citá-lo porque foi alguém que não mediu esforços para ajudar também nessa jornada. Tudo que precisei para realizar esse curso de pós-graduação, sem bolsa, sem afastamento, encontrei apoio neste professor e solidário diretor, sempre disposto em ajudar e enxergar a importância da qualificação do professor. Nunca encontrei nele resistência, antes pelo contrário, sempre compreendeu possíveis ausências para estar na UFGD ou participar de congresso. Em tempos difíceis como os que estamos vivendo, de perda de liberdade de expressão, de escolas vigiadas, de retração dos processos democráticos, imagino que todas as escolas deveriam ter um administrador com essa capacidade e solidariedade. Obrigado professor Leandro!

Com certeza eu me esqueci de algumas pessoas que poderiam ser citadas aqui tranquilamente, mas, gostaria de encerrar dizendo que acabou um ciclo importante na minha vida. Com certeza, desde o primeiro dia de aula do professor Jones, nos apresentando Deleuze e Guattari, nunca mais fui o mesmo, de modo que são marcas como essas, que nunca serão esquecidas pela capacidade de nos transformar que tem. Por isso e para isso, deixo o meu muito obrigado por fazer parte disso, mesmo que indiretamente.

## SUMÁRIO

Lista de Mapas.....	8
Lista de Quadros.....	8
Lista de Siglas.....	9
Introdução.....	12
Capítulo I - Refletindo a (des)valorização do professor: aspectos das políticas educacionais e da descentralização do ensino no Brasil .....	177
1.1 Da descentralização para autonomia à municipalização .....	30
1.3 A Lei n. 11.738/2008 ... e eis que o piso nacional se torna realidade e responsabilidade governamental .....	31
1.4 A Lei n. 11.738/2008 e a sua implantação ... gerando mudanças e alterações curriculares. Para que e para quem? .....	44
1.5 A criação de um Referencial Curricular de Campo Grande – MS.....	543
Capítulo II - A Geografia e sua contextualização na Geografia Regional .....	599
2.1 Região.....	643
2.2 Classificação sobre Região .....	64
2.3 Região e Possibilismo .....	64
2.4 Nova Geografia.....	66
2.5 Região e Geografia Crítica .....	68
2.6 Região, ação e controle.....	70
2.7 Regionalização do Brasil.....	73
2.8 Divisão Regional .....	79
2.9 Escolarização e Geografia na escola brasileira.....	80
Capítulo 3 - A criação da Geografia Regional como disciplina escolar em Campo Grande-MS, na implantação da “Lei do Piso”: entre justificativas e contradições. Discursos e práticas. ....	84
3.1 Os professores de Geografia Regional: olhares e dizeres que se cruzam e se distanciam na perspectiva da geografia como disciplina escolar.....	97
Considerações Finais .....	12221
Referências .....	12726
Anexo 1 .....	13231
Anexo 2.....	13433

**Lista de Mapas**

Figura 01- bairros escolhidos para entrevista.....	83
---	----

**Lista de Quadros**

Quadro 1.....	84
Quadro 2.....	85
Quadro 3.....	88
Quadro 4.....	91
Quadro 5.....	97
Quadro 6.....	99

## Lista de Siglas

Banco Mundial (**BM**)  
 Banco Interamericano de Desenvolvimento (**BID**)  
 Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (**BIRD**)  
 Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (**UNESCO**)  
 Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico (**OCDE**)  
 Fundo das Nações Unidas para a Infância (**UNICEF**)  
 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (**PNUD**)  
 Associação dos Geógrafos Brasileiros (**AGB**)  
 Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCN**)  
 Ministério da Educação (**MEC**)  
 United States Agency for International Development (**USAID**)  
 Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**)  
 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (**Pisa**)  
 Organização não Governamental (**ONG**)  
 Conselho Nacional de Educação (**CNE**)  
 Câmara de Educação Básica (**CEB**)  
 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**)  
 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (**Fundeb**)  
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou (**LDB**)  
 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (**UNDIME**)  
 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (**CNTE**)  
 Piso Salarial Profissional Nacional (**PSPN**)  
 Educação de Jovens e Adultos (**EJA**)  
 Ação Direta de Inconstitucionalidade (**ADI**)  
 Supremo Tribunal Federal (**STF**)  
 Constituição Federal (**CF**)  
 Emenda Constitucional (**EC**)  
 A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (**FFLCH - USP**)  
 Encontro Nacional de Geógrafos (**ENG**)  
 Secretaria Municipal de Educação (**Semed**)  
 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (**UEMS**)  
 Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (**IHGB**)  
 Sociedade Brasileira de Geografia (**SBG**)  
 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (**IBGE**)  
 Universidade de São Paulo (**USP**)  
 Universidade Federal do Rio de Janeiro (**UFRJ**)  
 Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública (**ACP**)  
 Secretaria Estadual de Educação (**SED**)

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a política de implementação da Geografia Regional nas escolas municipais de Campo Grande – MS, partindo da análise da “lei do piso” e os seus desdobramentos. Foi observado que a implementação da lei forçou a adaptação do ensino nas escolas municipais e como consequência dessas mudanças, novas disciplinas foram criadas para se adaptar à nova lei federal. A Geografia Regional surge a partir desse cenário, ocasionando mudanças na grade e no currículo das escolas municipais, lembrando que, outras disciplinas acabaram também se desmembrando. A geografia para os alunos do sétimo ano se tornam duas: Geral e a Regional, com uma aula para cada disciplina. Em relação a lei do piso, ela trouxe valorização aos professores com um melhoramento dos salários e outras oportunidades para professores não concursados, por meio de novos contratos. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e autores que debatessem o tema dessa pesquisa. Principais envolvidos na discussão participaram com suas contribuições por meio de entrevista dirigida. As principais reflexões que pode ser elencadas por meio dessa pesquisa, seria a questão da valorização do professor, do desconhecimento sobre a legislação da educação no Brasil e suas leis.

**Palavras-chave:** Geografia. Piso. Educação. Valorização.

## ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the policy of implementing Regional Geography in the municipal schools of Campo Grande - MS, starting from the analysis of the “floor law” and its consequences. It was observed that the implementation of the law forced the adaptation of teaching in municipal schools and as a result of these changes, new disciplines were created to adapt to the new federal law. Regional Geography arises from this scenario, causing changes in the grade and curriculum of municipal schools, remembering that other disciplines also ended up breaking up. The geography for seventh year students becomes two: General and Regional, with one class for each subject. In relation to the floor law, it brought appreciation to teachers with an improvement in salaries and other opportunities for non-tendered teachers, through new contracts. The methodology used was bibliographic research and authors who discussed the topic of this research. Main participants in the discussion participated with their contributions through a directed interview. The main reflections that can be listed through this research, would be the issue of valuing the teacher, the lack of knowledge about the legislation of education in Brazil and its laws.

**Keywords:** Geography. Floor. Education. Valuation.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa expõe o esforço e reflexão sobre a nossa prática docente, sobre professores de Geografia nas escolas com ensino básico, em Campo Grande-MS, atuando nas escolas municipais com a disciplina denominada “Geografia Regional”.

A primeira ideia foi de estranhamento, sobretudo porque em pouco tempo na lida em instituições de ensino pode-se perceber que Campo Grande é o único município do estado de Mato Grosso do Sul que possui em sua grade escolar duas disciplinas de “geografia”: uma “geral” e outra “regional”.

O que isso significaria? Quais os pressupostos que envolveram a política educacional do município a qual foi atribuído essa divisão, ou seja, Geografia Regional e Geografia Geral, para todos os sétimos anos do ensino fundamental? Como os professores de geografia participaram (ou não) desse processo? Porque é ofertada apenas no sétimo ano, ou ainda, no sétimo\_ano? Como se dá esse “arranjo” curricular na prática?

Uma primeira conjectura foi alcançar o porquê da necessidade dessa estrutura curricular própria<sup>1</sup>, diferente da estadual, que acaba sendo a base para a maioria dos municípios do Mato Grosso do Sul, de tal modo que o estranhamento inicial tem relação com essa condição que é experiência apenas para os professores da rede municipal de Campo Grande. Nesse sentido, há que se valorizar a iniciativa, sobretudo porque seria conveniente que os demais municípios de Mato Grosso do Sul também tivessem sua própria estrutura curricular, valorizando suas condições regionais, locais, etc.

Portanto, é possível afirmar que a geografia teria condições de explorar saberes e conhecimentos, culturas e contradições socioespaciais. Porém, a busca dessas informações, foi percebido que a “Geografia Regional” não está no referencial curricular oficial do município. A princípio foi uma surpresa, mas durante a checagem, foi observado que o referencial ainda seria do ano de 2008, em contra partida, a disciplina surge em sala de aula regularmente a partir de 2014.

Um segundo pressuposto, foi negar a situação de realização dessa condição dividida, pensando que a geografia escolar não se divide. Trata-se de uma crítica *a priori* que tem lastro

---

<sup>1</sup> Referencial Curricular Municipal, p. 118, 2008

na história do pensamento geográfico e que acumula discussão da geografia geral e geografia do Brasil, ou geografia geral e geografia regional, ou na partição dos livros didáticos em partes que são divididos em estudos, como do clima, vegetação, hidrografia, economia, população, cuja formação, associada aos interesses nacional-desenvolvimentistas do período ditatorial, por exemplo, teve na geografia forte aliado na formação da ideia de nação, de patriotismo, de brasilidade, igualando o desigual, desconsiderando a diferença e padronizando o que é essencialmente diversificado.

Um terceiro pressuposto foi perceber que a disciplina Geografia Regional em questão, se expressa como uma “Geografia do Mato Grosso do Sul” e que isso corresponde a conhecimentos sobre o nosso estado, (formação político-territorial, formação físico-natural, formação populacional e econômica), a serem especificamente tratados por uma geografia “característica”, porém a mesma dialoga muito mais com um ensino tradicional, perdendo possíveis discussões a respeito do papel do estado em uma situação global, ou, repetindo mantras eurocêntricos, como a ocupação territorial por linhas de migrações sulistas, paulistas e não considerar as populações originais.

Os três pressupostos principais fazem parte de reflexões iniciais que fomentaram o projeto e que se organizam em objetivos, quais sejam: *Compreender a existência da disciplina “Geografia Regional”, em Campo Grande, como espaço de formação de conhecimentos sobre o Mato Grosso do Sul; Analisar os pressupostos que envolvem a política de governo e que deu origem e criou a disciplina Geografia Regional, ao mesmo tempo em que partiu a Geografia nas turmas de sétimos anos da educação básica, em Campo Grande MS; Analisar a relação teoria e prática inerente ao trabalho dos professores de geografia que lecionam essa disciplina nas escolas; Compreender pressupostos e contradições inerentes na proposta de uma formação “regional”, sob a perspectiva dos professores.*

Assim, a dissertação de mestrado tem como objetivo investigar as mudanças que ocasionaram a criação da disciplina Geografia Regional na rede municipal de Campo Grande - MS. Dentro deste objetivo, analisar as mudanças nas leis sobre educação, buscar entender o que a Geografia nos mostra sobre a prática (em sala) de uma Geografia Regional e por último e talvez o que poderá nos mostrar um panorama sobre a realidade, observar e analisar as práticas em sala dos professores em sala de aula.

De antemão, afirma-se que as mudanças que surgiram, vieram por meio de implementação da Lei do Piso Nacional, nº 11.738/2008 que conduziu a mudanças na organização das disciplinas no ensino fundamental do sexto ao nono ano.

Este não é um dos temas que serão explorados nesse trabalho, mas acredita-se que é necessário fazer referência, pois, são pontos importantes que podem ser mais bem explorados em trabalhos futuros, que é o currículo e a gestão educacional. São conceitos de grande relevância para um ambiente escolar na atualidade e que merecem ser lembrados.

Ao observar essas mudanças na rede municipal, buscou-se entender as situações que ocorreram na rede e as consequências práticas no trato do dia a dia, nas aulas, principalmente, em relação ao professor de geografia e suas práticas, como também o seu entendimento geral sobre a mudança e a transformação/desmembramento do currículo escolar.

Nesse momento nota-se que o currículo, torna-se uma discussão importante atualmente na educação brasileira, devido as grandes mudanças que estão ocorrendo por meio da implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Por isso, é importante citar de acordo com Jesus (p. 2639, 2008), “o currículo é um campo de ideologia, cultura e relações de poder”. Ainda segundo Jesus, o currículo seria:

Inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação. (JESUS, 2008, p. 2639)

Em outras palavras, o terreno ocupado pelo currículo, passa por uma produção política (cultural), no qual a matéria prima cria e recria, de contestação a transgressão. Logo, pode-se afirmar que o currículo tem papel imprescindível na formação direta ou indireta do aluno e acima de tudo, no seu desenvolvimento. Em todo caso, existe uma mescla ideológica, cultural e de poder configurados neste documento que produzirá certo resultado educacional.

Deste modo, destaca-se que no campo da educação, o currículo tem papel importante em um projeto pedagógico, que tem como objetivo o campo da aprendizagem. Dito isso, “currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação” (JESUS, 2008)

Outro ponto importante também é a reflexão sobre Gestão Educacional. De modo geral, é o processo de dirigir a organização e, partir daí, tomando decisões levando em

consideração as demandas e recursos do lugar. Com um olhar voltado para administração em um ambiente educacional, cria-se uma concepção técnica, mas que busca o compartilhamento de ideias e a solicitação de participação de todos em um processo organizacional do projeto escolar, nas palavras de Oliveira e Menezes (p. 880, 2018). Segundo esses autores:

Vários autores – Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libaneo (2007), Paro (2008), Luck (2007), Vasconcelos (2009), Burak e Flack (2011), e Cattani e Hozlmann (2011) – defendem uma gestão escolar democrática em que a coletividade possa se manifestar através da participação efetiva nas decisões e ações da escola. Participação e autonomia são, segundo esses teóricos, fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática. A partir desse conceito, compreendem também que a figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo (OLIVEIRA E MENEZES, 2008, p. 881).

Tem-se convicção que estes elementos citados são relevantes para a discussão e por isso foram lembrados. Dito isso, ao buscar refletir sobre a metodologia, seguiu-se em caminhos exploratórios que passaram por levantamento bibliográfico para verificar publicações dentro da temática proposta nesse trabalho. Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental foi outro ponto importante para que se pudesse esclarecer as dúvidas quanto a legalidade da criação da disciplina e por último e não menos importante, uma pesquisa de levantamento de informações a partir de entrevista com os professores. No que diz respeito a entrevistas, busco-se entender os efeitos práticos que a criação da disciplina trouxe na vida profissional deles, além é claro, analisar o perfil dos professores que estão lidando com essas mudanças no dia a dia.

Alguns critérios foram elencados para a escolha desses professores, porém, com a dificuldade de cumpri-los por várias questões, sobretudo as que envolvem a autorização dos professores em falar, foi necessário uma adaptação a escolha para professores que trabalham na região sul de Campo Grande-MS, por ser considerada umas das áreas mais populosas do perímetro urbano. Para justificativa dessa dissertação, acredita-se o quão é importante entender as mudanças que ocorreram nos últimos anos no currículo de geografia na rede municipal de Campo Grande-MS e as suas consequências práticas, sobretudo por uma rede que atende milhares de alunos todos os dias.

Com a implementação da BNCC, entender essas mudanças tornam-se ainda mais necessárias, pois, como foi descrito, elas vieram por lutas políticas e não por boa vontade dos governantes. E mais, resgatar o estudo da desvalorização dos professores visando uma análise por meio de políticas educacionais, mudanças nas práticas em sala de aula, traça um

panorama sobre as mudanças no âmbito da educação que vem acontecendo nos últimos anos em todo Brasil e em Campo Grande, traz em certo sentido um conforto que, mesmo lentamente, as mudanças tem acontecido e com isso, mesmo que em passos lentos, educação do Brasil tem mudado.

Logo, acredita-se que a Lei do Piso se tornou a grande referência atual no entendimento de valorização dos profissionais de educação no Mato Grosso do Sul, mesmo que em muitos lugares no Brasil, estados e municípios tem tido dificuldades ao cumpri-lo.

Para o desenvolvimento dos objetivos, o trabalho será estruturado em três capítulos. No **Capítulo I: Refletindo a (des)valorização do professor: aspectos das políticas educacionais e da descentralização do ensino no Brasil**, buscou-se apresentar aspectos das políticas educacionais aplicadas no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI.

No **Capítulo II: A Geografia e sua contextualização na Geografia Regional**, apresentou-se uma revisão sobre a Geografia Regional e suas principais ideias, passando pelos principais teóricos. Também foi elencado a revisão da formação regional, pelo menos em termos teóricos, sobre a formação das regiões brasileiras e como foram organizadas.

Em relação ao **Capítulo III: A criação da Geografia Regional como disciplina escolar, em Campo Grande-MS, na implantação da “Lei do Piso”: entre justificativas e contradições. Discursos e práticas**, serão apresentadas e debatidas as entrevistas e a sua análise, a partir das respostas dos professores analisados.

## **CAPÍTULO I – REFLETINDO A (DES)VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: ASPECTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL**

Desde a última década do século XX, pode-se observar a preocupação de governantes em países latinos, como é o caso do Brasil, em “reformular” seus sistemas educacionais. Período marcado pelo Consenso de Washington<sup>2</sup>, ao qual os países tornaram-se signatários, formou-se a ideia de estado mínimo (principalmente em países periféricos) no qual “deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com organismos internacionais” (SOUSA E FARIA, 2004).

Desse modo, os anos 90 do século XX ficaram profundamente marcados pelo processo de desregulamentação da economia, privatização de empresas estatais, abertura de mercados, além de reformas nos sistemas de previdência social, saúde, educação, descentralizando-se os serviços, sob a principal justificativa de otimizar seus recursos.

Tratava-se de implementar a chamada racionalidade financeira e a transparência dos gastos públicos, buscando diminuir o tamanho do Estado e colocando em prática a estratégia de retirada do Estado da responsabilidade de prestação de vários serviços públicos essenciais à sociedade, com profundos impactos na área de educação, mas não apenas.

---

<sup>2</sup> Por meio da sugestão de várias medidas econômicas, todas voltadas para uma globalização dos mercados, o Consenso de Washington serviu, durante muito tempo, como a base de orientação do funcionamento de várias economias ao redor do mundo. O Consenso de Washington é o conjunto de dez políticas econômicas liberais que passaram a ser sugeridas e aplicadas para acelerar o desenvolvimento de vários países. Só na América Latina e Caribe 13 países seguiam as medidas, isso nos anos 90. Entretanto, dependendo do local, algumas medidas eram mais favorecidas que outras. Foi o economista inglês John Williamson que usou o termo “Consenso de Washington” como forma de descrever as ideias econômicas defendidas durante o evento na capital americana. Assim, o consenso agrupa o pensamento econômico e político determinado pelo encontro realizado em 1989 Washington... No ano seguinte ao Consenso de Washington, as medidas estabelecidas no encontro foram adotadas como políticas do FMI. Assim, diversos países em desenvolvimento passaram a implementar programas de ajustamento financeiro e reformas nos modelos econômicos. <https://www.sunoresearch.com.br/artigos/consenso-de-washington/>  
<https://fernandacls.jusbrasil.com.br/artigos/151335521/o-consenso-de-washington-e-seus-reflexos-no-direito-economico>

Serviços de abastecimento de água, de fornecimento de energia, telefonia, transportes, exploração de minerais, seriam privatizados durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob fortes protestos de trabalhadores e ações privatizantes enquanto eram ao mesmo tempo fortemente estimuladas pelas grandes mídias, enaltecendo o papel do mercado e os ganhos para os consumidores, que em teses passariam a ter acesso a preços competitivos, pela possibilidade de concorrência. Além disso, havia também o debate sobre a ineficiência do Estado, movimento que se alicerçou na desqualificação do servidor público, transformado em grande vilão e visto como privilegiado, além de ser responsabilizado pelo que se chamou de “inchamento da máquina”<sup>3</sup>. Não foi à toa que Fernando Collor de Melo já seria eleito em 1989 para ser “caçador marajás”.

A ideia de um serviço público 'inchado' no país não é nova. Desde as investigações na área da Administração Pública, com sua ênfase no que seriam os aspectos clientelistas da admissão de pessoal, que a expansão do quadro de servidores é vista desvinculada da prestação de serviços. Também na área do mercado de trabalho, se atribui relevância maior ao papel 'compensador' do emprego público, à base de relações clientelistas de contratação. Dessa perspectiva, a ideia do emprego público excessivo foi se consolidando, menos com referência ao número de servidores, do qual, de resto, as informações disponíveis nunca permitiram o conhecimento preciso, e mais em relação ao senso comum, que o considera, sobretudo, como fonte de gastos e irracionalidade administrativa.

Neste sentido, as medidas de ajuste e restrição de pessoal no setor, não teriam maiores consequências, senão a redução de custos e a racionalização da máquina pública. Assim, perde-se de vista que o crescimento do emprego no setor público, no longo prazo, alhures e também aqui, ocorreu à base da expansão dos serviços públicos, sobretudo nas áreas trabalho-intensivas de saúde e educação, e que medidas indiscriminadas de corte e ajuste do pessoal no setor, podem vir a comprometer a provisão de serviços essenciais. (CARVALHO FILHO, 2002, P.01)

Assim, nesse contexto de implementação do neoliberalismo no Brasil, que vem desde o Governo de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (1990-1994), primeiro governo eleito pós 21 anos de ditadura militar, seria com Fernando Henrique Cardoso que o Brasil se associaria ao Consenso de Washington e o Brasil entraria definitivamente na agenda das reformas.

Com este cenário apresentado, observo-se também a intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados a margem de economias avançadas.

---

<sup>3</sup> É o ato de aumentar o volume ou a intensidade de todas as relações do Estado com a sociedade, e tudo aquilo que envolve o Estado e sua manutenibilidade.

As reformas educacionais vão ocorrer sobre forte impacto de diagnósticos, relatórios, receituários, empregados como paradigmas por essas tecnocracias governamentais, cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento, como agências do Banco Mundial (BM) – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) -, e de instituições voltados para cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras. (SOUSA E FARIA, 2004, p. 927)

Estes órgãos internacionais cunharam as principais medidas reformatórias sobre o ensino nos anos 90, principalmente por meio de recomendações advindas de fóruns internacionais. De acordo com esses autores:

A conferência de Jomtien (em 1990, na Tailândia), por exemplo – patrocinada pelo BM, em conjunto com o PNUD, a UNESCO e a UNICEF – viria a servir de referência, no Brasil, para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (Sousa e Faria, 2004, p. 928).

Os países considerados os de maior índice de analfabetos na última década do século (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), aderiram às medidas que impulsionariam o desencadeamento de ações direcionados aos compromissos estabelecidos na Conferência de Jomtien.

De modo geral, foram estabelecidas determinações as quais os países precisariam aderir, demonstrando intenções de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, passando por mudanças no modelo de gestão da educação e de financiamento, definindo competências e a responsabilização com diferentes estancias dos diferentes governos, sobretudo levando em consideração a gestão e financiamento da Educação Básica.

A partir deste cenário existe uma mudança de prioridades políticas para o Banco Mundial. O banco volta-se ostensivamente para Priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.

Em outras palavras, as políticas governamentais da segunda metade dos anos 80 é organizada como uma regulação da racionalidade democrática (dispersando recursos e facilitando práticas clientelistas), e nos anos 90 o caminho definido fica em cargo da

racionalidade financeira (adoção de redução de gastos públicos e do tamanho do Estado e também abrindo o país ao capital internacional). Segundo Sousa e Faria:

O uso instrumental do conceito de descentralização é, majoritariamente, aplicado como descentralização, exprimindo a estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade, com profundos impactos na área de educação, entre outros (SOUSA E FARIA, 2004, p. 929).

Os anos 80 e 90 são cruciais para ditar os novos caminhos para a educação de nosso país. Dentro desses processos, o Federalismo é reafirmado e o processo de descentralização se estabelece. A Constituição Federal de 1988 se torna o meio institucional (pela primeira vez) e organizacional para que sistemas educacionais municipais e estaduais trabalhem em regime de colaboração, regulamentado pela Lei n 9.394/96 (nova LDB).

De acordo com Cacete (1999), analisando a participação da sociedade, sobretudo da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) no debate de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as reformas das décadas de sessenta e setenta vieram pelo acordos MEC/USAID, contudo, nos anos de 1990, sob o neoliberalismo, “a reforma educativa vêm sendo financiados e assessorados pelo Banco Mundial.” CACETE (1999, p. 38)

Dentre as recomendações do Banco Mundial para a reforma educacional está a descentralização, ou seja, maior autonomia e responsabilidade para as escolas, mas dentro de certos limites. O Banco Mundial aconselha o governo a manter centralizadas algumas funções a fim de melhorar a qualidade da educação, entre elas: fixar padrões e monitorar o desempenho escolar. (CACETE, 1999, p. 39)

O discurso do Banco Mundial, assimilados e reproduzidos pelos governos signatários, é de buscar, pela educação, combater a pobreza, gerando oportunidades e promovendo o acesso ao conhecimento para melhoria das condições de vida. A questão tratada pela autora, é que os PCNs, assim como outras políticas que vieram a partir dessa base discursiva, de fato representam fundamentalmente os interesses hegemônicos. Dentro desse processo de descentralização, umas das alternativas criadas foi o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>4</sup>.

Concorda-se com a autora, ao estabelecer padrões e monitorar desempenho, a “descentralização” pretendida, significa na verdade repassar a responsabilidade por “aplicar”

---

<sup>4</sup> Segundo Santos, Silva e Silva (2018, p. 3), a partir de 1995 surge o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União para escola pública, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que antes recebia o nome de PMDE, passou a ter a denominação atual a partir de 1998.

uma perspectiva de conhecimento e valores definidos *a priori*, seja pelos PCN, seja pela BNCC, em fase de implantação em 2019 e 2020.<sup>5</sup>

Isso significa definir o conhecimento de um grupo como o mais legítimo, como conhecimento oficial ... autorizando, portanto, nesse processo, alguns grupos e desautorizando outros. Essa “desautorização” recai sobre os professores de maneira tremenda reforçando a ideia de professores como semiprofissionais que perdem o controle e a autonomia sobre seu próprio trabalho. Em todos os lugares onde se estabeleceu um currículo nacional se estabeleceram também as ligações com uma avaliação nacional. Quando o Banco Mundial recomenda fixar padrões e monitorar o desempenho, claramente reforça essa relação. (CACETE, 1999, p. 39)

Portanto, a tal autonomia propagada pelo Banco Mundial e repetida nos documentos oficiais não se sustenta na prática, fundamentalmente porque estabelece-se os conteúdos e quando serão ministrados; define-se nas secretarias estaduais e municipais (que passam a usar o currículo nacional como referencial) o que, como e quando ensinar geografia, história, matemática e todas as demais matérias.

Medidas centralizadoras, controle dos processos ensino-aprendizagem e avaliação, por meio de sistemas informatizados, que trazem pré-definidos o planejamento de cada área de conhecimento para o professor submeter(*se*) como prática pedagógica, além da criação de exames avaliativos que procuram por meio dos PCNs e por meio da BNCC, estabelecer a padronização dos estudantes em nível nacional, o que por sua vez ainda está em “nivelamento” com os parâmetros mundiais<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> GIROTTO (2017) analisa a questão do currículo de geografia a partir dos PCN e da BNCC sob o domínio neoliberal.

<sup>6</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), com base nos resultados da avaliação de 2015, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constatou que o Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho. O Pisa mediu o conhecimento dos estudantes de 72 países em leitura, ciências e matemática. Nas três áreas, a média dos estudantes brasileiros ficou abaixo da obtida pelos demais países.

Em matemática, o país apresentou a primeira queda desde 2003, início da série histórica da avaliação, e constatou que sete em cada dez alunos brasileiros, com idade entre 15 e 16 anos, estão abaixo do nível básico de conhecimento.

O ministro da Educação, Mendonça Filho, lamentou os números. “Esse resultado é uma tragédia”, afirmou. “E confirma exatamente o diagnóstico que fizemos, desde o início da nossa gestão, de que, apesar de termos multiplicado por três o orçamento do Ministério da Educação, em termos reais, o desempenho ficou estagnado ou até retrocedeu, como é o caso específico de matemática.”

Observa-se que acontece a definição de papéis a serem assumidos por municípios, estados e união no processo de oferta e controles educacionais para educação básica, mas que não promove a autonomia uma vez que estabelecidos o padrão nacional, na prática o que costuma acontecer é a reprodução, com pouca capacidade de individualização e identidade escolar, ou regional, por exemplo. Inclusive com implantação de sistemas informatizados que controlam a presença dos estudantes, os conteúdos ministrados nas aulas, mas principalmente, o que tem que ser ensinado.

Tem sido a experiência dos professores da rede estadual no Mato Grosso do Sul, com baixa capacidade de mudanças e/ou planejamento personalizado: do professor. A descentralização dos discursos governamentais estão distantes da descentralização exercida na base da educação brasileira e isso rebate diretamente no *fazer* do professor, em todas as áreas do conhecimento.

Historicamente, os professores têm sido desvalorizados, segundo Abreu e Souza (2017):

É preciso reconhecer que a pouca (ou nenhuma) importância dada ao profissional “professor” tem muitos lastros, sendo um deles, inclusive, a divisão de trabalho entre as diferentes classes sociais, já que lecionar, historicamente, é “tarefa” ou “oportunidade” dos menos abastados, ou ainda, na pior concepção, dos menos capacitados, já que os “melhores” passavam nos vestibulares para os cursos de excelência. (ABREU E SOUZA, 2017, p.548)

Concorda-se com a assertiva; a desqualificação do professor compõe a base da estrutura educacional no Brasil, mas também em outros países do mundo. Para Abreu (1993), o professor na sociedade industrial, racionalizada e científica, é reconhecido como um transmissor de conhecimentos, condição que lhe reserva “baixo valor” intelectual.

A instalação da escola, na forma como se vê hoje, que atinge inclusive aos filhos de trabalhadores assalariados, precisa ser reconhecida como o *locus* do trabalho docente. Pode-se significar o acesso ao conhecimento e *as letras* ao filho do trabalhador, também favoreceu a desvalorização do professor; um assalariado, desprovido de bens de produção, a vender sua força de trabalho e a entregar “mercadorias” abstratas (aulas) sob o cerceamento dos

---

O ministro apontou quatro pontos que precisam ter prioridade para reverter esse quadro no país: alfabetização, formação de professor, Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio.

Texto completo em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>

contratantes: os donos dos empreendimentos, a igreja ou o Estado. Certamente, ser professor tem relação com sua condição de classe.<sup>7</sup>

Em pesquisa recente<sup>8</sup> o Brasil saiu de penúltimo, para último país em valorização da profissão docente. Em resposta a essa condição foi realizada uma outra pesquisa<sup>9</sup>, em que os professores discorreram sobre a sua realidade como profissionais da educação.

O resultado desta última pesquisa, ratifica, pelos próprios sujeitos que vivem da docência, que a pesquisa anterior, sobre a desvalorização da profissão no Brasil representa de fato qual é o lugar da profissão docente e coloca a profissão no seu ínfimo lugar. A maioria dos professores brasileiros não recomenda a profissão de professor: “As principais razões dadas pelos professores para não recomendar a carreira são a desvalorização da carreira, a má remuneração e a rotina desgastante.”<sup>10</sup> (KESLEY, 2018)

O fato é que os movimentos de trabalhadores da educação no Brasil, desde os anos oitenta, século XX, mas sobretudo no novo século, tem reivindicado melhores condições de trabalho e se manifestado contra a defasagem salarial e a submissão dos professores a longas jornadas de trabalho (acúmulo de salas) com vistas a melhorar a remuneração, mas que se prolongam ainda mais com o volume de trabalho levado para casa, ocupando tempo que deveria ser livre, como outros profissionais.

Assim, a diferenciação do trabalho docente ainda vem sendo condição de luta, mesmo com algumas mudanças e normativos aprovados durante os primeiros quinze anos do século XXI.

Conforme os autores:

O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado. Não se pode camuflar isso com sofismas que não contribuem com a profissionalização dos professores e a construção de sua

<sup>7</sup> Sobre a visão racionalizada da sociedade e a formação de professores de geografia ver: ABREU, Silvana. Uma Análise da Noção de Espaço e Sociedade do Professor de Geografia do 1º Grau: Formação, Discurso e Prática.

<sup>8</sup> Pesquisa da ONG Varkey Foundation em 35 nações mede importância que cada sociedade dá aos educadores. In: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-o-pais-que-menos-valoriza-professores-diz-estudo-china-lidera-23279507> (ACESSO 09/09/2019)  
<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-o-pais-que-menos-valoriza-professores-diz-estudo-china-lidera-23279507>

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-os-professores-querem> ;  
<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-profissao-professor>; Disponível em:  
<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/pesquisa-aponta-que-44-dos-professores-ja-sofreram-agressao-verbal-nas-escolas-estaduais-de-sp/> (Acesso 09/09/2019)

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-os-professores-querem>

identidade profissional com características comuns valorizadas. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 138)

Concorda-se com os autores, contudo essa condição está longe de tornar-se realidade no Brasil. Observa-se que vivenciamos, pós Constituição de 1988, mas sobretudo na primeira década do século XXI, movimentos de avanços expressos em normativos como CNE/CBE nº 02/2009<sup>11</sup>, que fixa “Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (...)”, a partir da chamada “Lei do Piso” (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008), que veio “para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.”<sup>12</sup> Encontra-se diante de evidências claras de política de valorização do professor.<sup>13</sup>

Travando debate qualitativo acerca da (des)valorização do profissional professor, ainda afirmam:

Estudo realizado por Alves e Pinto (2011), desdobrando micro dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD), confirma a remuneração insatisfatória de professores, sobretudo na comparação com outros ramos profissionais. Com base nas análises desenvolvidas por esses autores e nas demonstrações efetuadas em seu trabalho, pode-se verificar que: 1) quanto mais jovem o alunado com que trabalha, menor a remuneração média do(a) professor(a) – o que pode vir a impactar a ampliação e o desenvolvimento da educação infantil; 2) a rede estadual, no geral, apresenta os maiores valores salariais relativos, mas há diferenças consideráveis nos salários médios dos professores nos contextos estaduais; 3) em 12 estados, os professores sem formação superior recebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional; 4) em dez estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$ 1.500,00; 5) a rede privada de ensino, na média do país, paga menos o(a) professor(a) do que a rede pública; 6) a remuneração na rede privada mostra-se maior apenas no ensino médio; 7) os professores apresentam rendimento médio significativamente aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente; 8) os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas. GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p.168)

Os autores analisaram a situação do professor e demonstram que mesmo após a aprovação de normativo para definição de planos de carreira que atendessem a “Lei do Piso”,

<sup>11</sup> Ver: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf) (acessado em

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm) (acessado em 09/09/2019)

<sup>13</sup> A criação do PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação a Docência foi criado em 2008 e entre seus objetivos estava a qualificação da formação de professores, a valorização do professor, a formação continuada e a melhoria da educação básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes> (acessado em 07/09/2019)

É possível ainda acessar todos os editais de processos anteriores a 2018, contudo verificamos que não tem opções de acesso a partir do sítio oficial atual da CAPES/MEC. O Programa PIBID 2018 ainda está em andamento, contudo desde maio de 2019 não é mais possível inserir estudantes novos em vagas abertas, em claro processo de desidratação do Programa. É o exemplo do PIBID da UFGD.

os municípios e estados brasileiros, no começo da segunda década, ainda apresentavam dificuldades de implementação do plano de carreira e muitos, sequer atendiam à Lei.

O que está em discussão, relaciona-se ao processo de descentralização já apontada e que no âmbito do neoliberalismo pós ditadura militar responderia com a partilha na gestão de serviços públicos, como é o caso da rede pública escolar, como sinônimo de democratização do ensino público. Mas que se trata, na verdade, de responder ao financiamento da educação, dentro do qual, a política salarial dos professores, principalmente, tem sido sempre de grande exploração. Para Jarry:

Essa tendência, em geral, na América Latina, é originada nos governos dos diversos países (democracias representativas ou ditaduras militares) como uma “saída” para o Estado, que imprime à proposta de descentralização das políticas sociais (educação e saúde, principalmente) o cunho de “modernização”. Enquanto, aparentemente, através da argumentação discursiva, busca atingir a democratização pela descentralização dos serviços públicos, o que o Estado mais intenta, na prática, é desincumbir-se de tão onerosa tarefa que lhe é cabida. (JARRY,1993, p.83)

A nova Constituição Federal, aprovada em 1988 definirá que o município assumirá maiores responsabilidades para com o ensino fundamental: “Art. 211, § 2º ... os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”<sup>14</sup>. Ainda, o Artigo 211 estabeleceu a descentralização da educação e seus sistemas educacionais entre seus entes (União, Estados, Distrito Federal e os Municípios), a ser realizado de modo diferenciado e colaborativo.

Nesse processo os municípios ficariam responsáveis pela atuação e organização do ensino fundamental e pré-escola e os estados federativos se responsabilizariam pelo ensino médio. A União ficaria com a responsabilidade pela educação superior federal, mas fundamentalmente a transferência de recursos para garantir, em tese, o financiamento da educação básica em todo o País.

Se o discurso era de democratização e descentralização, na prática o que se viu foi a centralização já que os municípios e estados tem autonomia, mas não tem financeiro para responder as responsabilidades, ficando centralizado na União os recursos para a realização da educação, mas não apenas. Os recursos para funcionamento do sistema de saúde, por exemplo, também estão centralizados na união, que descentraliza para os estados e esses para

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) (acesso em 20/10/2019)

os municípios. Evidentemente, não se trata de condição resolvida, apesar de ser constitucional.

Veja-se o que coloca os autores:

“Sob o aspecto do financiamento da educação básica, garantias políticas são difíceis de assegurar, na medida em que recursos de outros setores deverão diminuir na distribuição proporcional do orçamento. Recursos públicos são um campo de disputas.” GATTI, BARRETO E ANDRÉ (2011, p.141)

E sobre o prisma do PNE, os mesmos autores discorrem:

A Lei do Plano Nacional de Educação anterior (PNE 2001-2010), mesmo sendo lei aprovada pelo Congresso Nacional, não foi suficiente para assegurar seus propósitos, e isso pode estar repetindo-se na proposta atual. Ações políticas fortes serão necessárias para garantir a prioridade à educação básica e a uma carreira digna aos professores desse nível de ensino. Ações da sociedade civil e dos sindicatos nessa direção são imprescindíveis, e temos assistido a várias mobilizações. Com a declaração recente da constitucionalidade dos quesitos relativos ao piso salarial nacional de professores pelo Supremo Tribunal Federal (STF), relativos à Lei nº 11.738/2008, movimentos de docentes da educação básica estão eclodindo, com manifestações e greves de professores em, pelo menos, metade dos estados brasileiros. Essa grande mobilização sinaliza o desconforto salarial e de carreira, bem como de condições de trabalho, que perpassa esse grupo de profissionais, que, em sua grande maioria, depende do poder público, dos governos de estados e municípios, para a definição de seus salários e carreiras, bem como para a implementação de infraestrutura física às redes de ensino e apoios pedagógicos. O alto grau de participação nos protestos no momento revela o profundo sentimento de injustiça que perpassa o universo desses profissionais. As políticas de carreira docente nas instâncias de gestão pública não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a esse conjunto de trabalhadores. GATTI, BARRETO E ANDRÉ (2011, p.141)

Como sinalizam os autores, a discussão de (des)valorização dos professores está implícita na questão do financiamento da educação básica, como apontamos. Não basta a educação básica ser obrigatória em todo o território nacional, como prevê a Constituição. Não basta estados e municípios terem autonomia e responsabilidade pela educação básica, ou responderem pela obrigatoriedade de elaboração, definição e implantação de plano de carreira, ou serem obrigados a cumprir no mínimo com o piso nacional, estabelecendo “com autonomia” política salarial para os servidores públicos e, evidentemente, a obrigatoriedade em questão, associada a outras leis, como a de responsabilidade fiscal, por exemplo, também de cunho neoliberal, é de fato centralizadora e se limita nos poucos recursos destinados à educação.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Disponível em: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 123-141, jan./jun. 2010. <<http://www.esforce.org.br>>

### 1.1 Da descentralização para autonomia à municipalização

Na década de 90 se constituíram da descentralização, sobretudo das políticas. Tal ideia geraria uma ideia de estado não-autoritário, moderno e que era fundamentalmente neoliberal. Ao final do século XX, após vinte e um anos de ditadura militar, a participação e mobilização popular trouxeram para dentro da nova Carta Magna alguns direitos e reivindicações dos movimentos sociais. O acesso à educação é um deles e é fundamental.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e especificou os princípios sob os quais o ensino será ministrado. Foi estabelecida a gratuidade do ensino público e a autonomia das universidades; foram definidas as condições para a iniciativa privada atuar na área da educação; estabeleceu-se o papel a ser desempenhado pela União, estados, Distrito Federal e municípios na estruturação da educação nacional; foram vinculados recursos financeiros oriundos dos impostos a ser aplicados em educação e se estabeleceram condições restritivas para os recursos públicos se dirigirem às instituições não públicas. A Constituição ainda determinou que se elaborasse o Plano Nacional de Educação (PNE), com ações que conduzissem à: (1) erradicação do analfabetismo; (2) universalização do atendimento escolar; (3) melhoria da *qualidade* do ensino; (4) formação para o trabalho; e (5) promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988). (AMARAL, 2010, p.123)

O resumo apresentado pelo autor, remete-se a compreender que o discurso pós ditadura no Brasil tinha gana de direitos e estava aquecido pelos movimentos sociais em ebulição depois de duas décadas de silêncio, medo e opressão do Estado. Contudo, o discurso hegemônico, neoliberal, assumiria já a partir da anistia irrestrita que os militares seriam poupados das críticas. Toda a crise econômica, financeira, social, se demonstrava a situação de desemprego, de investimentos e a quebra geral no começo da penúltima década; tudo provocado pelas políticas e opções desses governos, a “culpa” seria remetida mais a crise do estado keynesiano desenvolvimentista e seu caráter centralizador. (SOUZA e FARIAS, 2004)

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (SOUZA e FARIAS, 2004, p.927)

A otimização dos recursos em pauta significaria criar as condições de eficiência, agilidade, transparência e controle dos gastos públicos. O estabelecimento de planejamentos estratégicos, com metas a serem cumpridas por “gestores públicos”, verdadeiros “gerentes” e

prestadores de contas à sociedade. Nessa perspectiva está impressa a modernização da máquina (Estado) no sentido de assemelhar-se a uma empresa que enxuga onde for necessário e ao envolvimento do “poder local”, que é na verdade o governo municipal; chamado, pela proximidade, a levantar as demandas, controlar os gastos, realizar as ações e cumprir as metas.

Assim, com aquela CF, foi facultado aos Municípios o direito de emitir normas e a estabelecer políticas, viabilizando, com isto, a implantação do Regime de Colaboração e não mais a manutenção de relações hierárquicas entre as três esferas políticas de poder (União, Estados e Municípios), pelo menos no âmbito da lei. Em que pese a importância da CF nesta matéria, é importante sublinhar que a definição clara de competência dos Municípios para a instituição de seus próprios sistemas de ensino decorre mais das definições prevista na nova LDB (Lei nº 9.394/96), do que naquela Constituição. (SAVIANI, 1999)

Segundo Souza e Farias (2004), das dificuldades com o Regime de Colaboração Democrática entre União, estados e municípios, previsto na Carta Magna, a Emenda Constitucional 14/1996 criaria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com objetivo de dar vazão ao problema do financiamento da educação.

O FUNDEF foi criado para redefinir o papel do Ministério da Educação (MEC), ou seja, por intermédio da Lei por intermédio da Emenda Constitucional 14/96 e da Lei 9324/96 que, além de garantir um gasto mínimo por aluno da rede pública por parte do governo federal, estabeleceu que Estados e Municípios vinculassem 20% das receitas para educação.

Com a implantação da Constituição, os municípios se tornaram entes federados com discricionariedade na formulação de políticas públicas, assim como estados e a União. Para França e Gonçalves:

Dentro desse novo arcabouço, à União foi delegado o financiamento do ensino superior, das escolas técnicas federais e a garantia de transferência de recursos para os demais entes federados, de forma a assegurar um gasto mínimo por aluno. (FRANÇA E GONÇALVES, 2016, p.236)

Para o Estado, a responsabilidade que ficou foi a oferta de Ensino Médio, e nos casos que precisasse, auxiliar os municípios na oferta do ensino fundamental. Em outras palavras, os municípios se tornaram provedores do ensino municipal, e nos anos seguintes, a incorporação do ensino infantil.

Essa reforma que buscou descentralizar a gestão educacional, trouxe acréscimos no montante de recursos distribuídos entre Estado e Município. Dentro do processo de distribuição de receitas a partir de impostos, tomando como ano referência 1997, o governo Federal passou a receber 56,4%, os Estados 27,5% e os Municípios 16,1%. Para (FRANÇA E GONÇALVES, 2016), “os Municípios e os Estados seriam os principais ganhadores e perdedores, respectivamente, com as reformas”.

Porém, mesmo com o cumprimento do FUNDEF, “a vinculação de recursos na ordem de 20% a 25% para gastos em educação, como determinava a Constituição, não era cumprida de fato e, assim, os mais diversos artifícios contábeis eram empregados” (FRANÇA E GONÇALVES, 2016).

Para criação do FUNDEB em termos práticos, o Fundef acelerou a municipalização do ensino fundamental em todo Brasil e contribuiu consideravelmente os salários dos professores, sobretudo no Nordeste. Mas, segundo (FERNANDES, 2009), “des-incentivou a abertura de creches e pré-escolas pelas prefeituras e provocou des-financiamento do ensino médio pelos Estados”, em alguns casos houve até um socorro (Fundefinho).

A gestação do Fundeb inicia em meados de 1994, no qual já circulava a ideia entre gestores e sindicalistas uma ideia mais ampla ao Fundef. Em meados de 1999, deputados do Partido dos Trabalhadores (PT) protocolaram uma proposta de Emenda Constitucional (PEC) – de nº 112 – que propunha explicitamente o Fundeb. Infelizmente a ideia não se desenvolveu, onde sequer uma comissão na câmara Federal foi criada para apreciação. Mesmo com a tentativa de criar o Fundeb nos anos de 1990 não ter se desenvolvido, a ideia do Fundeb já era bastante significativa e já era reconhecida a sua importância.

Com a eleição do presidente Lula em 2003, o Fundeb volta ao cenário de tramitação legal. De acordo com (FERNANDES, 2009), transformar o Fundeb em obrigação legal se resumia em três polos: “o dos gestores estaduais e municipais; o do Legislativo, associado a sindicalistas; e do Ministério da Fazenda”. Mas, somente em 2005 houve um consenso no texto que veria ser aprovado (no mesmo ano) pelo então presidente Lula, via PEC, sob protestos dos sindicalistas e da equipe econômica do seu próprio Governo.

Em linhas gerais, a PEC foi aprovada em tempo recorde. Passando na Câmara e no Senado, sob diversas unanimidades, a medida provisória nº 339, de 2006, legitimou a viabilizar o Fundeb em 1º/1/2007.

Entre o Fundef e Fundeb, cria-se a LDB<sup>16</sup>. Lembrando que anos anteriores já existira outras versões (1961/1971), o ensino foi organizado desde a educação básica até o superior, sobretudo os tornando gratuitos e obrigatórios. E mais, coloca no cenário brasileiro a legalização da Educação Especial, Educação a distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Tecnológica e Profissional. Em linhas gerais, trouxe ampla universalização da Educação, fez prevalecer trabalho colaborativo entre Estados e Municípios, onde segundo (ARAÚJO, 2016) “visa organizar um trabalho mais eficaz, uma vez que estes têm atribuições específicas, garantindo assim melhorias em cada setor da Educação em cada órgão Municipal, Estadual e Federal”.

Ampliou os desafios municipalistas no sentido de promover a educação, principalmente com a incumbência de oferecer educação infantil a partir dos quatro anos de idade e o ensino fundamental com duração de nove anos, para crianças a partir de seis anos de idade. De modo geral, dos quatorze anos de escolarização obrigatória, onze estão sob a responsabilidade e gestão dos municípios brasileiros.

## **1.2 Contextualizando a (des)valorização do professor e as suas lutas: entre mudanças e legislações conquistadas.**

Em linhas gerais, situações que demonstram certa qualidade da educação e o aumento da eficiência no gerenciamento dos recursos tem surgido ao longo dos últimos anos, como também tem surgido críticas desqualificando a educação ofertada e, fundamentalmente, questionando a limitação dos recursos financeiros e tecnológicos dispendidos para promoção do ensino-aprendizagem, que impacta principalmente no apoio e valorização da carreira e salário dos professores. Essa situação acaba gerando desigualdades de políticas e de desempenho entre os municípios brasileiros, ocasionando diferenças nas condições de trabalho e plano de carreira docente.

Segundo Fernandez e Abramovicz (2015, p. 5), observar o passado ajuda a entender o presente e o futuro provável. Logo, mudanças na educação podem e devem acontecer quando o objetivo é a melhoria do ensino, principalmente quando se leva em consideração o

---

<sup>16</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, sancionada pelo ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, tinha por objetivo definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Nacional de 1988. É por meio desse documento que encontramos os princípios gerais da educação do país, bem como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação.

reconhecimento social e a importância do trabalho dos professores, além das condições materiais e estruturas físicas dispendidas para fomentar a educação escolar.

Considerando as mudanças realizadas por meio de reformas nos últimos quarenta anos (portanto a partir de 1980), podemos dizer que não foi produzida uma resposta adequada aos problemas que envolvem a realidade escolar e o trabalho docente. Em 1982, ainda pelas mãos do último ditador, General João Batista Figueiredo, a Lei 7.044, de 18 de outubro, por exemplo, foi sancionada para alterar “dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.”

No dizer de (ABREU, 2012): “O período posterior ao Golpe de 1964 será responsável por um acentuado crescimento nas vagas de nível básico e médio e no ensino superior”. Sobre a qualidade desse processo de ensino profissionalizante – formador de “recursos humanos”<sup>17</sup> – que viria a ser desmontado com a Lei 7044/82, a autora ainda afirma:

“Os cursos profissionalizantes (Lei 5692/1971) se mostraram ineficientes para, de fato, promoverem a formação profissional professada. Durante os anos de 1970, até meados da oitava década, o chamado segundo grau diplomou milhares de jovens “profissionais” que não tiveram formação generalista e, em sua maioria, nem técnica, mas eram técnicos em química, enfermagem, desenho, contabilidade etc. (ABREU, 2012, p.19)

A lei alterada havia criado o ensino profissionalizante obrigatório para todos os estudantes no ensino médio. É importante resgatar que disciplinas como geografia, história, filosofia, por exemplo saíram do currículo e no lugar entraram estudos sociais, educação moral e cívica, organização social política do Brasil. Contribuinte da formação da força de trabalho, a educação média existia pensando na formação de trabalhadores para desenvolvimento das atividades laborais que demandassem baixo nível de formação.

Desse período, há ainda que se destacar que seriam as centenas de faculdades privadas criadas, muitas delas de ensino a distância ou “parceladas”, de qualidade questionável, a formar os professores em cursos de licenciaturas curtas, cujos investimentos eram baixos. Eram os cursos de Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão ofertados por essas faculdades “pagas” a tomar conta da escola brasileira.

---

<sup>17</sup> Segundo Abreu (2012, p.18): “O que se pretendia através da educação escolar era legitimar toda uma transformação imposta no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista, atendendo às exigências do capital monopolista internacional – a escola como formadora de “recursos humanos”.

Aspectos degradantes de um processo de formação escolar que não permitia o acesso às universidades públicas, reservadas para aqueles estudantes que tinham condições de pagar “cursinhos” para acessar os cursos regulares e reconhecidamente mais qualificados. As vagas para o ensino superior eram limitadas e disputadas. (ABREU, 2012)

Contudo, como já foi apontado, é a partir da Constituição de 1988 que as mudanças mais efetivas e questões relativas a obrigatoriedade da educação pelo Estado, ao reconhecimento do professor, bem como o direito de todos os sujeitos à educação e à educação diferenciada para quem dela necessitar, se fizeram presentes.<sup>18</sup> Vejamos o que diz a Lei Magna:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Observa-se que a liberdade de ensinar, o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas compreendem já condições de valorização do docente, bem como salvaguardar sua prática, respeitando o direito ao pensamento múltiplo e a livre expressão, evidentemente limitadas nos tempos ditatoriais.

<sup>18</sup> Ver Cap. III. Da educação, da cultura e do desporto. Seção 1. Da educação.

Mas ver-se-á que os incisos V (modificado) e o VIII (incluído) serão redigidos e publicados por meio da Emenda Constitucional 53/2006; que conduziria à chamada Lei do Piso, como já mencionamos. A criação do FUNDEB elevou nos últimos anos o aporte financeiro na educação no Brasil, chegando a 63% de todo o investimento em educação básica<sup>19</sup>.

Ainda sobre a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito ao seu acolhimento pela Constituição, lembra-se que ela é um direito fundamental em um Estado democrático de direito. Os direitos individuais, sobretudo os sociais, são respeitados conforme a sua magnitude e importância, por isso, encontra-se diante de um direito de interesse coletivo, ou seja, a educação se torna de interesse público.

De acordo com Câmara<sup>20</sup>, a “A constitucionalização do direito à educação vem preservar e resguardar a democracia esculpida pela Carta Magna, e, por conseguinte, propiciar a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito”. Em outras palavras, em uma concepção contemporânea, direitos considerados fundamentais, como liberdade e igualdade, são colocados/incluídos na Constituição respeitando a cidadania e colocando a educação como um direito social.

Também é importante lembrar que a Constituição traz a necessidade de se advertir a liberdade de cátedra como um direito fundamental do indivíduo, principalmente a aquele que se propõe a ensinar. Um direito democrático que reforça a pluralidade de ideias, que está alicerçada em uma autonomia garantida pela Constituição, proporciona uma dimensão de que a dignidade do ser humano, igualdade de direitos e a inserção sócio-política cultural podem passar pela Educação, ou seja, um ponto essencial para formação do sujeito garantido na Constituição.

Dito isso, segundo Ferreira<sup>21</sup>, no período do governo Lula tem-se um avanço importante nas políticas para educação, sobretudo para o professor. Por mais que sejam ações governamentais e pontuais, deve-se destacar que o decreto presidencial de nº 6.755 de 2009 (revogado pelo nº 8.752 de 2016), que diz respeito a formação profissional do Magistério, ou seja, uma política de grande magnitude ser tratada como decreto presidencial, demonstra as disputas na educação de caráter estatal, sobretudo as suas dificuldades.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://opinio.estado.com.br/noticias/notas-e-informacoes,fundeb-permanente,70003020740>

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483/2474>

<sup>21</sup> Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/658/680>

A Lei nº 11.738 também não é diferente, em relação as suas dificuldades de implementação. Nesse sentido, as disputas reveladas nos embates sobre decretos e leis em relação a educação, demonstram que as conquistas não vieram sem lutas pelos movimentos sindicais, pelo contrário, iniciativas para valorização profissional de educadores e profissionais da educação sempre exigiram bastante articulação luta local pelos mesmos sobretudo por via sindical e seus filiados.

### **1.3 A Lei n. 11.738/2008 ... e eis que o piso nacional se torna realidade e responsabilidade governamental**

Para entender todo o processo de mudança na grade escolar do município de Campo Grande – MS, deve-se entender o seu ponto de partida. Por isso, esse momento partirá da reflexão sobre a lei 11.738/08, onde apresenta a mesma e a sua importância como um grande marco para educação do Brasil.

As grandes mudanças na educação do Brasil surgem a partir de demandas do capital financeiro internacional, ou seja, as relações capitalistas da época determinaram como a educação do Brasil se desenvolveria pelos próximos anos. O Brasil passou por grandes mudanças estruturais entre os anos de 1980 e 1990, mudanças que ajudaram a reconfigurar o papel do estado perante os interesses econômicos e seus grupos. As políticas de grande destaque nesse período foram as de desregulação do mercado, privatizações de empresas públicas, flexibilização das relações de trabalho, políticas de estabilização de preços e ajustes fiscais.

Até o final do século XX, aconteceu pesados ajustes estruturais por causa da onda neoliberalizante, que promoveu a retirada da intervenção do Estado em muitos setores (as privatizações, por exemplo), proporcionando certa exaustão. Conseqüentemente, as desigualdades se aprofundaram, trazendo reações negativas para a sociedade. Mas, em 2003, assume como presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, onde segundo FERNANDES e RODRIGUEZ. (2011, p. 93), o presidente eleito em 2002 fez “ampla aliança política com a burguesia industrial”. Segundo as autoras, “embora em seu programa de governo apresentasse princípios e diretrizes alternativos ao ideário neoliberal, sua administração revelou as profundas contradições que engendram o modo de produção capitalista”.

A Lei do Piso, como ficou conhecida a Lei 11.738/2008, foi criada e “Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.” Veja-se o que diz alguns artigos da citada Lei<sup>22</sup>:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de

---

<sup>22</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)

custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. (grifo nosso)

A questão de definição de um piso salarial nacional mínimo era uma reivindicação dos trabalhadores da educação no Brasil fundamentalmente porque havia diferenças significativas no tocante a remuneração dos profissionais da educação no território nacional. Durante a primeira década do novo século, sobretudo, intensificaram-se vários movimentos de docentes visando mudanças no quadro educacional.

Estabeleceu-se um período importante para as lutas em relação a educação e isso tem relação com a presença de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República, uma vez que havia da parte dos movimentos sociais, de uma forma geral, sempre a certeza da sensibilização daquele governo e perspectivas de negociações. Segundo Fernandez e Rodriguez:

O número crescente de greves registradas nos diversos estados da federação durante os últimos anos da primeira década do século – por exemplo, os professores do estado de São Paulo fizeram greves em junho de 2000, 2007, 2008, 2009 e 2010. Em julho de 2008 deflagraram greve os professores do estado de Minas Gerais e da Bahia. De igual modo em 2009 se somaram os docentes do estado de Sergipe, Maranhão, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, entre outros. Essa mobilização teve seu ponto mais agudo quando se declarou 24 de abril de 2007 como um dia de luta dos professores de todo o país, em defesa da implantação integral da Lei do PSPN, movimento que teve repercussão nacional. (FERNANDES E RODRIGUES, 2011, P. 93)

Relação interessante essa existida durante os governos de “Lula”, inclusive porque a maioria das instituições sindicais, científicas e acadêmicas participaram desse momento que o

Brasil estava passando no começo do século XXI, tendo a população brasileira eleito um trabalhador, torneiro mecânico e presidente do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, para ser o Presidente da República, por dois mandatos seguidos (2003-2006, 2007-2010). As organizações e movimentos sociais participaram de muitos debates e audiências públicas (2003/2010) por todo o país. Um exemplo disso foi o debate sobre o FUNDEB e a sua implementação como instrumento de financiamento da educação básica, que aconteceu logo no início do Governo, já em 2004. Segundo Mendes:

Em 2004, teve início a realização dos primeiros colóquios organizados pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de discutir o que seria a proposta preliminar do FUNDEB (BRASIL, 2004). Os participantes foram os gestores estaduais e municipais de educação, além de representantes de movimentos sociais, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A partir dessa discussão preliminar, o MEC iniciou o debate com o Ministério da Fazenda e a Casa Civil, da qual resultou a proposta de Fundo encaminhada ao Congresso Nacional. Após o envio da proposta, começaram as audiências públicas, que foram realizadas na Câmara dos Deputados, com a participação ativa das representações dos movimentos sociais e de gestores da Educação e de Finanças nas esferas federal, estadual e municipal. Nesta ocasião, o cerne do debate foi, inicialmente, a questão do saneamento das insuficiências do FUNDEF e também o reconhecimento dos seus aspectos positivos. A pertinência das propostas que – mesmo reivindicando, em sua maioria, a existência de um Fundo ou de vários Fundos para o financiamento da educação – trazem em si não apenas a sistemática de administração dos recursos, mas também, a revisão da engenharia de distribuição destes recursos entre os níveis de ensino. Deste modo, justificava-se a necessidade de novos recursos para que os diferentes níveis de ensino não se tornassem concorrentes a disputarem o mesmo montante de recursos. (MENDES, 2012, p.395)

Em meados de 2006, a CNTE (Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação) elaborou uma proposta de PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional), a qual, em 2007, é apresentada ao MEC (Ministério da Educação). Segundo Mendes: “Em 2005, a Presidência da República divulgou o anteprojeto que alteraria a sistemática de financiamento da educação, este anteprojeto foi elaborado pelo MEC e intitulava-se “Versão preliminar para discussão”. A única etapa da educação básica não contemplada era “creche”.

Tendo sido disponibilizado para discussão, o anteprojeto traria ampliação de investimento nos diversos segmentos educacionais e apoio da União para garantia do cumprimento da Lei pelos entes envolvidos, com vigência até 2019. O governo federal encaminharia o anteprojeto na forma da “PEC nº. 415/2005, ao Congresso Nacional, por meio da Mensagem nº. 352/2005, acompanhada da Exposição de Motivos nº. 019/2005 (EM nº. 019/05) elaborada pelo MEC.” (MENDES, 2012, P.399)

O fato é que a PEC 415/2005 se diferenciava do anteprojeto colocado em discussão e que teria levado inclusive a proposição elaborada pelo CNTE; na primeira instância (câmara dos deputados) sofreria 35 emendas parlamentares. Segundo Mendes (2012), entre as mudanças debatidas nos últimos dois meses do ano de 2005 na Câmara dos Deputados, ocorreram alterações como “(i) na PEC o ano de referência para o final do FUNDEB era 2019, tendo início em 2006, no texto aprovado no primeiro turno, o ano de término é substituído pelo tempo de vigência, ou seja, 14 anos” e “(ii) a inclusão das creches para serem financiadas com os recursos do Fundo”. Além disso também houve “(iv) a inclusão de referência à lei para estabelecer piso salarial para os profissionais do magistério da educação básica”. (MENDES, 2012, p. 398) No Senado seriam ainda realizadas outras emendas antes de ser aprovado.

Anteriormente citado, há mudanças substanciais entre do FUNDEF e o FUNDEB. O primeiro, criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, apresentava-se sob composição de recursos aquém do que viria a ser o FUNDEB, que agregou além dos existentes outros três tributos. Além disso, tinha menor alíquota e colocava por meio da EC 14 apenas cerca de R\$ 314 milhões em 2006, enquanto o FUNDEB propunha um volume de 4,5 bilhões em três anos e depois no mínimo 10% da contribuição de estados e municípios, promovendo um lastro significativo, sobretudo para pagamento de profissionais da educação, que sairia de 60% de valor referente ao FUNDEF, para ser 60% dos valores referentes ao FUNDEB, o que em tese corresponde a valores maiores. Contudo, o mais importante foi que o FUNDEF omitia a questão do piso nacional previsto na CF de 1988, sendo garantido a partir da discussão de criação do FUNDEB os encaminhamentos e prazo para aprovação e criação da “Lei do Piso”.

### **Reprodução de Quadro organizado para comparar FUNDEF e FUNDEB**

Características	FUNDEF	FUNDEB
Composição dos recursos	ICMS + FPE + FPM + IPI-Exp. + LC 87/96	Idem + IPVA + ITR + ITCD
Aliquota	15%	20%
Complementação da União	Segundo a EC 14/96: garantir mínimo igual à média (o que equivaleria a cerca de R\$ 5 bilhões/ano); Real: R\$ 314 milhões em 2006.	R\$ 4,5 bi em 3 anos (depois: mínimo 10% da contribuição dos Estados e municípios).
Critério de repartição dos recursos entre Estados e municípios	Alunos do ensino fundamental regular público.	Alunos da educação básica presencial: pública + conveniadas [creche e pré-escolas (por 4 anos) e ed. especial exclusiva].
Recursos da complementação da União para projetos	Não existe.	Até 10% (para Estados que recebem a complementação).
Profissionais do magistério	60%	60%
Piso Salarial Nacional	Omite	Deveria ser aprovado até 31/08/2007.
Custo-aluno qualidade	A ser implantado a partir de 31/12/2001 (Obs.: nunca foi).	Sem prazo para implantação.

Fonte: PINTO (2007).

Autor: (Mendes, 2012, p.401). (Reprodução do “Quadro 02: Comparativo entre o FUNDEF e o FUNDEB”)

Para Mendes:

(...) a dupla ampliação na base financeira do FUNDEB – proporcionada pelo aumento de 15% para 20% dos recursos de Estados e municípios subvinculados ao Fundo – assegura crescimento gradual dos recursos em relação ao seu antecessor, bem como o aporte da totalidade das matrículas da educação básica. (MENDES, 2012, p. 403-404)

Contudo, apesar de ampliar os recursos para toda a educação básica, concorda-se com autora na crítica formulada de que o novo Fundo “nasceu ancorado às deficiências do FUNDEF, visto que balizou o valor mínimo por aluno/ano aquele praticado no último ano de vigência do FUNDEF, bem como instituiu valores diferenciados para as etapas e modalidades de ensino da educação básica.” (MENDES (2012, p.409)

Evidentemente que se estabeleceu diferenças de valor para o tipo de ensino a ser ofertado, de modo que o EJA (Educação de Jovens e Adultos), por exemplo, com menos alunos e com valor referente mais baixo, pode não interessar aos estados e municípios ofertar, ou seja, condição contraditória ao próprio sentido do FUNDEB (MENDES (2012, p. 409). O critério por número de aluno e a definição de um aluno mais caro e outro mais barato para os diferentes níveis e tipos de educação, evidentemente não compreende a melhor forma para o financiamento da educação.

Considerando o debate da valorização do professor, apresenta-se aspectos de reformas educacionais no meio político educacional, reconhecendo, que a partir da CF de 1988, foi fundamental a substituição da EC 14/1996 pela EC 53/2006, que transformou o FUNDEF em FUNDEB (Lei 11.494/2007) e permitiu dispositivo legal para concepção da Lei 11.738/2008.

Assim como a LDB por meio da Lei 9.934/1996, a criação do FUNDEB por meio da Lei 11.494/2007 e a “Lei do Piso” são marcos na regulamentação salarial e jornada de trabalho dos profissionais do magistério público, ou seja, um passo importante na valorização profissional dos professores.

A Lei 11.738, sancionada em 2008, não é extensa apresentando somente 8 artigos. Como apresentado anteriormente, entre esses artigos, existe a regulamentação do piso<sup>23</sup> e a regulamentação da jornada de trabalho para 40 horas semanais, com 1/3 da carga horaria destinada para atividade extraclasse. Por meio de cada Lei, padronizou-se em todo o Brasil relações de valorização profissional dos professores a serem estabelecidas pelos governantes (governadores e prefeitos), o que trouxe questionamentos na época.<sup>24</sup>

Alguns governadores entraram na justiça por meio ação judicial (ADIN n° 4167)<sup>25</sup> movida em 29/10/2008. Os mesmos não concordavam com a Lei do Piso, por isso, usaram desse artifício para forçar a não implementação da Lei 11.738/08 nos estados federados reclamantes.

Imagina-se que os governadores envolvidos desejavam ganhar tempo para pagar e evidentemente conseguiram, já que o resultado em julgado definitivo saiu em abril de 2011, quando o STF declarou plenamente constitucional o exercício da Lei. Contudo observa-se que o documento dos governadores expressa claramente o descontentamento para a questão da data (16/07/2008) a que deveria valer o direito garantido e as horas de trabalho limitadas em 2/3 para contato direto com os educandos. Os problemas, para os governadores, estariam nos Artigos 2º, 3º e do Artigo 8º:

---

<sup>23</sup> <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>

<sup>24</sup> <https://www.midiamax.com.br/politica/2012/puccinelli-encabeça-acao-contra-piso-salarial-dos-professores>

<sup>25</sup> <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2645108>.

Para ver o documento protocolado em 29/10/2008:

<http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=2645108> (acesso 15/09/2019)

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (...)

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (grifos nosso)

A decisão dada pelo STF em 2012 foi determinante para que estados e municípios pudessem implementar a Lei, ou seja, a partir desse momento, as instituições começaram a se organizar e a trabalhar para implementação efetiva da nova regulamentação.

Com novas regras referendadas como legais, a maioria dos estados da federação passaram a buscar solução de ajustamento. Contudo, parece que essa ainda é uma condição não ajustada em vários estados, mesmo em 2019; motivo pelo qual, em 2014, o Conselho Nacional de Entidades da CNTE lançou uma cartilha “ATUALIZAÇÃO DO DEBATE DA CNTE

SOBRE O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PSPN”<sup>26</sup>.

Segundo Rosa (2018, p. 20), a maior dificuldade foi a garantia da reserva de carga horaria para avaliação, planejamento e estudos dos professores. Para Rosa:

O artigo 2º, da Lei do Piso estabelece que pelo menos 1/3 da carga horária do professor deve ser dedicada a atividades extraclasse, o que significa uma ampliação aproximada de 40% do seu contingente de professores, pois aqueles contratados para substituir os professores que garantiram a reserva de carga horária, também terão direito a essa reserva. (ROSA, 2018, p. 20)

Para que a Lei fosse implantada integralmente, haveria a necessidade de contratação de mais professores, o que é um problema para Estados e Municípios. Para a contratação, a grande questão é que isso gera evidentemente impacto direto nos custos com a folha de pagamento. Não é possível os professores terem mais tempo de preparação e estudos para apoiar sua prática se não contratar mais pessoas. Pelo menos em tese!

Assim, os governos dos Estados e Municípios tiveram que investir de forma obrigatória em contratação de mais professores, que acabaram sendo em grande parte substitutos. Tem sido poucos os concursos realizados pelo país e, em muitos casos, são ações via Ministério Público que tem obrigado os estados a realizarem concursos docentes, principalmente. Um exemplo aconteceu em Mato Grosso do Sul.

O Governador em exercício, em 2018 se viu obrigado a abertura de concurso público para professores em diferentes áreas. O último concurso realizado foi em 2013, portanto seis anos atrás. Da experiência realizada o que aconteceu é que a prova se apresentava com vários problemas de impressão e de qualidade das questões e respostas consideradas corretas. Em várias áreas não houve aprovados<sup>27</sup>, e por isso vários questionamentos via ministério público.

Quando o dispositivo começou a ter validade, surgiu a discussão sobre a avaliação da jornada de trabalho dos professores. Nestas discussões, surgiram três pontos: o primeiro é o período que o professor tem interação com os alunos (a aula propriamente dita ou trabalhos de

<sup>26</sup> Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/CNTE\\_Cartilha\\_PSPN\\_2014.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/CNTE_Cartilha_PSPN_2014.pdf); Estados como o Rio Grande do Sul ainda tem dificuldades em cumprir a Lei. A cronologia no link ilustra a problemática. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/02/entenda-a-cronologia-da-polemica-juridica-em-torno-do-piso-do-magisterio-no-rs-cjrplk5hk00f201lijw9y36cf.html>

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/empregos/concurso-com-99-de-reprovacao-tem-pedido-para-anular-16-questoes>

campo), o segundo é o trabalho pedagógico em local livre e o terceiro é o trabalho pedagógico coletivo. Nas palavras de Rosa:

O Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha, (...) é aquele destinado ao planejamento, avaliação e estudo, em que não há interação com estudante. E pode acontecer em qualquer espaço de livre escolha do docente. Equivale a 50% da carga horária disposta para a atividade extraclasse. E o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, (...) é aquele destinado as discussões sobre o planejamento pedagógico coletivo, também não envolve interação com o estudante. Geralmente é quando ocorre o planejamento das atividades semanal dos docentes, coletivamente na unidade escolar, ou em encontros promovidos pela Secretaria de Educação. Equivale aos 50% restantes da carga horária disposta para a atividade extraclasse. (ROSA, 2018, p. 20)

Para ilustrar, analisa-se que um professor que trabalha 20 horas semanais, tem 12 horas que devem ser usadas para interação com os alunos. O restante (08 horas) deve ser subdividido entre 4 horas de trabalho coletivo na unidade escolar ou em local indicado pela Secretaria de Educação e as outras 4 horas devem ser a critério do professor, ou seja, em um local de livre escolha que esteja conforme a recomendação do Conselho Nacional de Educação<sup>28</sup>.

Evidentemente, se a política legalmente instituída para cumprimento constitucional, já que o direito ao piso nacional estava indicado na CF de 1988, foi criada e estava relacionada a valorização do profissional da educação, do ponto de vista da prática isso não se configura como tal. Há, portanto, uma questão de concepção sobre o trabalho do professor que está para além da Lei. O não reconhecimento da política acontece porque os políticos e administradores do executivo (prefeitos, governadores, secretários etc.) não reconhecem nem valorizam o trabalho do professor, ainda sendo encarado como aquele vinculado a sala de aula. (Abreu, 2017)

A ideia é que o professor só está trabalhando quando “está dando aula”. A verdade é que a preparação para o “estado da arte” realizar-se como aula não é visto como trabalho porque parece ser trivial, algo a ser apenas “requeitado”; o que de fato muitas vezes é mesmo,

---

<sup>28</sup> “ESTUDO: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação continuada o servidor estagnarà no tempo quanto à qualidade e efetividade do trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;

PLANEJAMENTO: planejar adequadamente as aulas, o que é relevante para o ensino;

AVALIAÇÃO: Correção de provas, redações, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, tais como entrevistas com o aluno. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada, sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos.” (2012, p. 27) Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)

sobretudo no volume de aulas que os professores acabam assumindo para poderem sobreviver, pagar as contas, educar também seus filhos e ainda comprar livros, ver filmes, atualizar-se e comunicar-se nas redes sociais, buscando acessar o diálogo com o *novo estudante* que o *novo século*, da informação e informatização, vem “formatando”.

De acordo com Abreu (2017)

(...) professores se constituem, em tese, em “peças” essenciais, (...) são idealizados como reprodutores de conhecimentos que são produzidos por outros e em outros lugares, que não a escola. Essa concepção é tão expressiva que professores a incorporam e reproduzem a ideia de que seu trabalho seria dar aulas. De outra parte, a administração da escola, bem como os governos, afirma e reconhece essa mesma concepção sobre o fazer do professor e para isso, por 20 ou 40 horas semanais, em horários estabelecidos, os professores estão na escola e nas salas de aula para “darem aulas”. Assim, os professores são pagos pelas aulas que “entregam” e no contexto das relações de trabalho mercantis, como não têm tempo de produzir, se transformaram em “repassadores” ou “atravessadores” de conhecimentos, condição que desqualifica o seu papel e isso se reflete na sua remuneração e na desvalorização da profissão. (ABREU,2017, p.547)

Para além da informação e informatização, no âmbito da escola e do cotidiano de alunos e professores, a sociedade moderna vem impondo à escola e ao professor temáticas desafiadoras que estão respaldadas nos avanços dos direitos humanos e de cidadania, quais sejam: igualdade e respeito à diversidade étnica, racial, de deficientes físicos, homossexuais, de gênero e cuidado com meio ambiente. Tudo isso implica em novos conceitos culturais e práticas no interior da escola e também no interior dos cursos de formação docente.

É fato, portanto, que a questão da formação do professor, em tempos recentes, está permeada pela ideia de inacabável, inesperado e incorporação de novos referenciais (e leis) e práticas que colocam (pré)conceitos a serem superados. (ABREU,2017, p.549)

Adere-se com a autora, pois não basta a mudança na Lei quando há um ideário *sobre* a docência e seu papel na relação ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o professor é chamado a ter mais responsabilidade e controle (inclusive físico) do aluno, respondendo a interesses mais individuais do que coletivos, sob condições nem sempre adequadas de trabalho e sob pressão dos riscos de se ver envolto em vídeos, constantemente postados em mídias sociais expondo o trabalho docente, quase sempre de forma descontextualizada (porque é uma frase, uma escrita na lousa, até mesmo uma brincadeira).

Em grande parte, mudanças políticas acontecem por meio de demandas que podem vir de governos estaduais e/ou municipais, de frações de classes sociais, de segmentos de trabalhadores, ou mesmo de segmentos da sociedade que demandam questões específicas. Verifica-se que a Constituição de 1988 tem essa condição, tendo se constituído em um instrumento legal que carrega em si muitas demandas.

Nesse sentido, a questão da valorização do professor, do direito de todos a educação, do direito a educação diferenciada indígena, quilombola, do campo, da autonomia universitária, entre outros, apenas para ficar no campo da educação são exemplos. A LDB, de 1996, também carrega várias demandas sociais, tendo sido debatida, assim como a CF, carregando sonhos de mudanças, democratização, mas também interesses econômicos nacionais e internacionais, como já apontamos.

As leis educacionais (as chamadas reformas), portanto, refletem e buscam regulamentar novos meios de se praticar a educação, o que evidentemente nem sempre se dá da forma mais democrática ou mesmo para atender os interesses das pessoas. Muitas vezes trata-se apenas de ajustar contas ou passar melhor imagem em avaliações internacionais, distanciando-se dos interesses de formação dos sujeitos da escola básica; jovens para serem cidadãos no/do futuro. Por isso, as reformas educacionais sempre podem se apresentar complexas, pois mudar sem avaliar ou refletir junto com quem efetivamente participa das práticas de ensino sempre gera estranheza, dificuldade e crítica.

A pauta da Lei do Piso é fundamental para avançar na qualidade do trabalho do professor. Evidentemente que ampliar a carga de “hora atividade” é reivindicação da categoria docente. Mas a questão como as conquistas seriam implantadas tem sido de baixa participação dos envolvidos.

Tem sido mudanças que envolvem diretamente o comportamento dos professores, valores subjetivos, cultura da profissão de professor e estrutura da instituição do qual faz parte.

#### **1.4 A Lei n. 11.738/2008 e a sua implantação ... gerando mudanças e alterações curriculares. Para que e para quem?**

É recorrente em diferentes países, ou em estados e municípios no Brasil, os governos assumirem reformar de forma verticalizada políticas educacionais, sobretudo usando de assessoria de especialistas e até de consultores internacionais, com conteúdo já organizados e definidos, prescritos para um país inteiro; as vezes até para um continente inteiro. Dito isso, de acordo com Fernandez e Abramovicz:

Nessa perspectiva, quando estudamos os aspectos relacionados ao contexto político e educacional que influenciaram as mudanças curriculares que ocorreram nas disciplinas escolares, não podemos considerá-los como pontuais e estáticos, mas sim

como o resultado de pensamentos, de preocupações e de acontecimentos e embates em diferentes momentos históricos. ( FERNANDES e ABRAMOVICS, 2015, p. 08)

Quando se analisa o Brasil, é normal observar que ao início de um governo novo, o abandono, mesmo que sutil, de programas implantados em governos anteriores. Quando isso acontece, uma nova proposta, diz-se até redentora, surge, ainda mais na área da educação, com a promessa de mudança para melhor. Cada governante que ganha eleição costuma usar seu capital político de vitória eleitora para correr com algumas mudanças. Contudo, nem precisa ter capital eleitoral.

Veja o caso de Michel Temer que seria colocado como um “salvador da pátria”, para assumir o lugar da presidenta Dilma Rousseff após impeachment. Após Golpe ele faria o “trabalho de casa”, dando encaminhamentos em medidas antipopulares como a PEC da redução dos gastos e a PEC da reforma do ensino médio, de forma aligeirada e sem a participação da população, destoando dos processos impressos no Brasil sobretudo pós CF de 1988 e LDB. Ambas acabaram aprovadas dentro do “acordão” entre executivo, legislativo e judiciário se transformando nas EC 95 e lei federal 13 415 de 2017.

No Mato Grosso do Sul, os movimentos para implantação da Lei do Piso e seus desdobramentos de carga horária de professores foi encaminhada por meio de manifestações e paralisações de grande porte<sup>29</sup> em 2013. Veja-se que é interessante lembrar que o governador em exercício em 2008, seria um daqueles que entraram com processo no STF.

No caso do município de Campo Grande, o caminho tomado foi bem diferenciado, tendo levado a mudanças significativas em disciplinas como Geografia, História e Educação Física. Análise que será citado posteriormente de forma mais apurada, mas aqui busca-se delimitar refletindo um pouco sobre o currículo e seu sentido, uma vez que mudanças no currículo da rede municipal de educação, em Campo Grande, é o elemento chave dessas mudanças.

Debatendo sobre currículo, Fernandez e Abramovicz (2015, p. 9): “é o lugar onde se cruza a reflexão sobre a prática e a teoria educacional”, o que reflete diretamente na situação ação-reflexão-ação, ou, ainda de acordo com os autores, é onde desenvolve “crescimento, a

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/04/professores-fazem-greve-por-melhores-condicoes-de-trabalho>

criticidade, trabalho coletivo e a própria identidade, como professor” (FERNANDEZ E ABRAMOVICZ, 2015, p. 9).

Dentro do processo de construção de uma proposta curricular, a participação do professor e do aluno seria sem dúvida indispensável uma vez que se poderia construir proposições a tornar o conhecimento mais próximo do estudante.

Com base nisso, acredita-se que o professor é mediador decisivo na medida em que é quem tem capacidade de transformar temas de uma base curricular em conhecimentos possíveis as serem acessados pelos estudantes. Na rotina escolar, os professores ensinam lições fundamentais que vão além do ambiente escolar (fundamentos sobre justiça, dignidade etc.), por isso, a construção da relação ensino-aprendizagem envolvendo os principais interessados (professores e estudantes) tem capacidade de criar ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento e da formação para a sociedade.

Logo, para se pensar em um processo de mudança curricular (elaboração de um novo currículo), cada instituição envolvida (no estado e municípios) poderia fomentar a participação e o debate com a comunidade escolar, com estudiosos da educação, da sociologia, da psicologia, entre outros campos de conhecimento.

Ainda que se possa fazer várias críticas, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>30</sup> levou algum tempo até ser finalizado e contou com diferentes momentos e espaços possíveis de discussões. Não tem o objetivo de analisar os PCNs, mas apenas expor o contexto e caminhos seguidos até sua formalização e aprovação final.

O fato é que os PCNs se constituem em “parâmetros”; são referenciais que tem como objetivo definir padrões para a educação básica no Brasil, com vistas a minorar as chamadas disparidades regionais e sociais no território nacional. Nesse sentido, no contexto histórico em que foi constituído, nos anos 90, está permeado pelo conceito de flexibilidade impresso sob toda a base da educação neoliberal da última década do século XX. Nesse sentido, do ponto de vista discursivo não são imposições, ainda que tenham sido utilizados para definição dos referenciais curriculares nos diferentes estados. No dizer de Galian, (2014):

De fato, estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, seja qual for o contexto. Mas, num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com um lamentável histórico de

---

<sup>30</sup> Para conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais, ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> (acessado em 10/09/2019)

precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. Como indica Cury (1998, p. 77): "precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e grupos pode levar o Estado mínimo lá onde o Estado sequer chegou enquanto Estado". Mas, a despeito desse risco, o caminho adotado no passado mais recente para lidar com a questão da escola básica foi a definição de parâmetros que garantissem uma relativa flexibilidade nas escolhas referentes ao currículo aliada a um sistema de avaliação nacional que incide sobre o final do processo. (GALIAN, 2014, p. 654) (grifo nosso)

De modo geral, todas as instituições educacionais apresentam um currículo, mesmo de forma panorâmica, e com isso expõem o conhecimento do qual todos têm direito a acessar. Os professores, como especialistas, tornam esse conhecimento acessível com graus variados de sucesso. Segundo Young (2014), elaborar um currículo requer um exercício de recontextualização que se refere ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores. Segundo Young, fazer a recontextualização requer refletir:

Como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como progride. Se uma escola, um estado ou um país inteiro está redesenhando seu currículo, os elaboradores de currículo precisarão se concentrar no propósito desse currículo: o que ele está tentando fazer ou como está tentando ajudar os professores a fazer? Minha definição de propósito de um currículo é como ele promove a progressão conceitual ou aquilo que o filósofo Christopher Winch chama de "ascensão epistêmica". Na minha opinião, a ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato "ascender". (YOUNG, 2014, p. 200)

De modo geral, os currículos podem representar espaços epistemológicos, mas são, sobretudo, produções políticas e sócio-históricas de comunidades heterogêneas que mobilizam os interesses e se articulam discursivamente em prol de um desenvolvimento e da produção de suas bandeiras, perspectivas de mundo, de educação, de currículo e de ensino.

Mas, em todo caso, o currículo sempre se apresentará como um campo complexo de conhecimentos especializados e até que ponto ele é capaz de prover os alunos de recursos e explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.

Para Albuquerque (2005) ações políticas dos governos foram pontuais para entender que o mundo passava por um momento importante, talvez, a ascensão do neoliberalismo seja um grande exemplo. Para Albuquerque:

A partir da década de 1990, o Governo brasileiro passou a cumprir uma série de metas para que o projeto de educação difundido especialmente pelo Banco Mundial

e pela Cepal fosse estabelecido: autonomia da escola e o financiamento da educação, a implantação do sistema de avaliação e a elaboração dos PCNs. Os dois primeiros compõem o projeto de descentralização, o segundo e terceiro se ajustam às propostas de controle de qualidade... Todo esse processo tem um objetivo: implantar no País uma educação voltada exclusivamente à formação do trabalhador necessária as novas formas de produção. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 68)

Reitera-se que o governo brasileiro seguiu a tendência mundial, implantando projetos que corporações internacionais exigiam. A implantação viria com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUd), pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial.

Esse evento que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, como apontado anteriormente, deflagraria novas políticas para educação que aconteceriam nos próximos anos, independentemente da renúncia de Fernando Collor de Mello e assunção do Governo pelo vice-presidente da chapa, Itamar Franco (1993-1995).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi colocado em prática e implantada as orientações estabelecidas pelos órgãos internacionais, sob o comando do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. A partir desse período (1995), iniciou-se os debates para elaboração dos documentos curriculares nacionais. Esse governo objetivava um documento orientador das práticas didático-pedagógicas da educação fundamental, em todo o território nacional. Retoma-se no exemplo dos PCNs.

É a partir de 1995 que o PCN começa a ser construído, sob o comando da Fundação Carlos Chagas, contratada para analisar as primeiras propostas enviadas pelos estados federativos e prefeituras de grandes capitais. As propostas curriculares de Geografia foram analisadas por Antônio Carlos Robert Moraes, professor do Departamento de Geografia da FFLCH-USP. No caso de outras áreas ocorreria o mesmo, seria contratada assessoria de algum intelectual para fazer análise e sistematização; além de garantir “racionalidade” pela participação de autoridades intelectuais.

As primeiras versões do PCN de Geografia e História ficaram na mesma área técnica. De modo geral, os primeiros resultados (primeira versão) foram enviados para pareceristas especialistas em áreas generalistas (pedagogos) de diferentes instituições. Em fevereiro de 1996, a primeira versão divulgada dos PCN de História e Geografia foram expostas no II

Seminário Perspectivas do Ensino de História, em São Paulo<sup>31</sup>. De modo geral, a repercussão foi extremamente negativa, nas palavras de Albuquerque (2005), forçando o MEC retirar as propostas enviadas e conseqüentemente buscando uma reformulação da equipe para a elaboração de um novo documento. Após esse acontecimento, somente em agosto de 1996 o documento foi reenviado novamente para os pareceristas.

No mesmo ano, a Comissão de ensino da AGB recebeu uma versão preliminar do PCN de Geografia organizada em um documento introdutório e outro específico nos conhecimentos históricos e geográficos de 1º a 4º série.

No mesmo ano de 1996, aconteceu o X Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em Recife. Neste encontro, foi aprovado a “carta do Recife”, onde a AGB se posicionou contra a ideia de um currículo único para o país. Antes de chegar na elaboração dessa carta, uma série de debates sobre a elaboração do documento de Geografia/História fora organizado pela AGB (comissão de ensino) meses antes. Nessas discussões, a comunidade geográfica associada a AGB participaram com discussões e críticas. Os debatedores, a partir de mesas organizadas sob a temática da educação e do ensino de geografia, bem como a comunidade geográfica presente discutiram, criticaram e repudiaram a ideia de um currículo único nacional e o processo de elaboração do documento sem consultas à comunidade interessada, principalmente a de Geografia.

De modo geral, em outros momentos a AGB sempre reiterou o repúdio a ideia de um currículo único para todo País, ou seja, o caminho construído pelo MEC estava indo na direção contrária ao que a entidade profissional e científica acreditava e tem demonstrado historicamente. Segundo Giroto, sobre os PCN e a resistência da comunidade geográfica:

Este modelo de currículo unificado e a adoção de testes padronizados como sinônimo de avaliação garantia, aos diferentes sistemas de ensino, um maior controle sobre o trabalho docente, com profundas implicações em suas condições de carreira. Abriu-se, portanto, o caminho para a implementação de políticas de desvalorização salarial, com 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, 2017, p. 429)

---

<sup>31</sup> O II Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado nos dias 12 a 15 de fevereiro de 1996, organizado pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, contou com o apoio do Departamento de História/USP e ANPUH- Núcleo Regional de São Paulo. O evento ocorreu em atendimento a urgentes necessidades em aprofundar debates sobre o ensino de História e como compromisso assumido no 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na FEUSP em 1988, em dar continuidade a encontros dessa natureza.

Em setembro do mesmo ano de 1996, os documentos curriculares foram enviados ao Conselho Nacional de Educação para serem analisados, mas sem os documentos de Geografia/História. Estes documentos foram enviados pelo MEC somente em 1997. Segundo Albuquerque (2005, p. 70), “esse havia passado por um desmembramento de modo que compunham, nesse momento, dois documentos: um para cada disciplina”. No fim, esse documento final foi enviado pelo MEC para CNE sem passar por avaliação de pareceristas. Uma crítica contundente, inclusive é que a publicação final foi submetida e enviada para os professores sem a devida análise.

Diante disso, pensar um documento de tal magnitude nacional sem passar por um processo de consulta, sobretudo dos professores, entidades representativas e a própria academia, trouxe a ideia de ameaça à democracia, principalmente após tempos vividos no período militar. As políticas educacionais devem sempre buscar melhorias, principalmente no papel de transparência e efetividade. Isto é um reflexo da democracia.

Em relação às teorias e questões epistemológicas de Geografia colocadas no PCN, polêmicas também foram levantadas. De acordo com Albuquerque (2005, p.70), “no que diz respeito à Geografia, não há a adoção explícita de uma fundamentação teórica homogênea”. Ou seja, ao visualizar o documento, não podemos observar uma linha teórica clara sobre Geografia, mas na verdade uma grande mistura de ideias. Ainda de acordo com Albuquerque:

Os elaboradores recorreram a Geografia (s) fundamentadas em concepções filosóficas que se contrapõem: ora o materialismo histórico é assegurado como base, ora é criticado. Em alguns trechos, a Fenomenologia é citada, e se torna o recorte efetivo do documento; no entanto, ela aparece eivada de pré-conceitos e, distanciada de suas bases filosóficas. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 70)

Desde a sua publicação, em 1997, algumas críticas são bem claras em relação a falta de qualidade do documento, porém, nesse final de segunda década do século XXI o momento da educação brasileira é outro, assim como novas direções educacionais estão colocadas pela Base Nacional (BNCC), mas fundamentalmente pós golpe de 2016 e recentemente a partir posse de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, para presidente do Brasil.

Com a proposta de implantação da Base Nacional Comum Curricular, a educação brasileira tem vivido um novo desafio, que é a efetivação da própria BNCC, ratificada no âmbito do último ano do primeiro mandato de Dilma Rouseff, no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) aprovado em 2014, dentro da Meta 7:

“Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

### **ESTRATÉGIAS**

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;” (grifo nosso) (PNE, LEI 13.005/14)

Após a eleição de Dilma Rousseff para segundo mandato (2015-2018) e ainda o Golpe de 2016 que a levaria ao impeachment, observa-se alterações significativas nas políticas educacionais nessa fase da política brasileira, com destituição da equipe que estava à frente da elaboração da BNCC e também dos próprios membros do Conselho Nacional de Educação<sup>32</sup>, em um movimento de aparente aceleração aprovação e implantação da BNCC que vinha em movimento de construção tinha uns quatro anos, sob várias críticas de educadores das diferentes áreas de conhecimento, sobretudo pela forma como se deu os encaminhamentos para formulação de uma proposta (por especialistas) a ser submetida de discussão a posteriori.

Além disso, observa-se que nesse processo, a proposta de uma Base para a educação básica sairia dividida, em uma quebra estratégica que levou a aprovação da BNCC para ensino fundamental, em 2017, e outra a ser encaminhada como BNCC para o ensino médio, aprovada em dezembro de 2018<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Menos de dois anos depois de revogar a indicação de 12 membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), feita por Dilma Rousseff, o presidente Michel Temer decidiu antecipar em seis meses a indicação de novos membros. A troca só ocorrerá em outubro, mas, em dois decretos publicados em uma edição extra na última quinta-feira (29) do "Diário Oficial da União", o presidente oficializou a recondução de cinco membros e a substituição de outros cinco. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-revogar-indicacoes-feitas-por-dilma-temer-nomeia-membros-do-conselho-nacional-de-educacao-com-seis-meses-de-antecedencia.ghtml> (acesso em 14/11/2019)

<sup>33</sup> Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009<sup>25</sup>, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento

O fato é que o Governo de Michel Temer assumiu o compromisso com uma reforma do ensino médio que aparece do ponto de vista do discurso, como uma possibilidade democrática de formação, em o que o estudante pode fazer escolhas em verticalizar seus estudos na área de conhecimento que interessa ao seu “futuro profissional”.

Nesse sentido, apenas português, matemática foram mantidos como conhecimentos obrigatórios nos três anos do ensino médio, quanto as demais matérias tradicionalmente parte da educação escolar foram colocadas na forma de conhecimentos específicos e em tese sob escolha do estudante. Nesse sentido, o ensino de geografia, história, biologia, filosofia, sociologia, química, física, entre outras, ficaram de fora dos conhecimentos escolares obrigatórios. Segundo Straforini:

Na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, divulgada no primeiro semestre de 2018, efetivou-se a suspeita da comunidade educacional: que somente Língua Portuguesa e Matemática permaneceriam como componentes curriculares (disciplinas escolares) obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, ficando os demais componentes curriculares (Inglês, Artes, Educação Física, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia) inseridos nas quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Nossa crítica a esse conjunto de medidas normativas está no processo de fixação de um outro sentido para o conhecimento escolar e, sobretudo, para a própria instituição escolar, à revelia das conquistas educacionais, pedagógicas e disciplinares (ainda que parciais) que nas últimas décadas foram mobilizadas pelos movimentos sociais organizados, pelos sindicatos dos trabalhadores da educação, pelas universidades e pelas diferentes associações profissionais e de pesquisadores. Inúmeras cartas, manifestos e moções foram escritas e publicizadas criticando o retrocesso e as perdas que tais políticas impõem ao sistema educacional brasileiro, às quais esse presente texto também é signatário. (STRAFORINI, 2018, p. 175)

Concorda-se com o autor, está-se diante de uma nova proposta educacional, em um período político brasileiro bastante conturbado e ainda há que se entender como que as mudanças instituídas no país desde o movimento político que levou ao Golpe de 2016 devem impactar nas políticas educacionais e curriculares nesse final de segunda década do século XXI, sobretudo após Jair Bolsonaro assumir a presidência da república em 2019 e impor uma agenda de francos ataques a professores, as escolas públicas e as universidades.

---

explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio e destaca particularidades no que concerne ao tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas dessa etapa da escolarização. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

### 1.5 A criação de um Referencial Curricular de Campo Grande – MS

O município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, diferentemente dos demais municípios do estado, encaminhou a elaboração de uma proposta curricular própria. Antes dos PCN, observava-se com mais frequência a existência de propostas específicas em municípios e estados brasileiros. No dizer de Girotto (2017):

a lógica de construção dos PCNs se contrapunha profundamente aos processos de elaboração curricular que tiveram desenvolvimento durante a década de 1980. Dentre as principais mudanças, destaca-se o avanço da lógica do especialista competente que se torna a figura central na definição dos currículos, interditando assim a participação mais ampla dos sujeitos da educação, sejam alunos, professores, pais e mães. É importante ressaltar que a lógica do especialista competente não se restringe as políticas educacionais, mas é um dos princípios que regem a Reforma do Estado Brasileiro sob a égide neoliberal. Nesta lógica, os espaços de debate e construção democrática vão sendo substituídos por uma concepção de gestão tecnocrática e gerencial que passa a permear os diferentes serviços públicos no Brasil. (GIROTTI, 2017, p.430)

A crítica do autor é pertinente e serve também para a elaboração da BNCC. Tem sido comum sobretudo após a LDB de 1996, que as políticas educacionais sejam elaboradas por especialistas e colocadas a apreciação pública, sempre na forma de participação online, sem contato, sem diálogo, sem processos relacionais. Assim, de um lado fica garantida a racionalidade, pela participação dos “especialistas” e de outro a participação democrática, pelas sugestões via sistemas informatizados.

O referencial curricular adotado pela rede municipal de Campo Grande – MS, começou a ser elaborado em meados de 2005 e foram realizados encontros e consultas aos professores que trabalhavam na Rede de ensino municipal. Depois de alguns meses, houve a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que modificou a organização do ensino fundamental de oito, para nove anos, forçando a necessidade de se reorganizar a fundamentação curricular. O atual currículo da rede municipal de Campo Grande-MS está em vigência desde meados de 2008, chancelado pelo então prefeito Nelson Trad Filho e pela secretária de educação Maria Cecília Amendola da Motta. De acordo com a introdução do currículo:

APRESENTAÇÃO. A Prefeitura Municipal de Campo Grande tem como uma de suas metas prioritárias a qualidade da educação que oferece aos seus municípios, e por meio da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, implementa e desenvolve ações que propõem subsidiar o trabalho docente e, conseqüentemente, favorecer a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a construção do Referencial Curricular para o Ensino Fundamental, que ora apresentamos, teve início em 2005, com vistas a dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores, e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Para a elaboração,

contou-se com a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino/REME, os quais, nos encontros para estudos, apresentaram sugestões, cujas propostas foram analisadas e sistematizadas pelos técnicos da Coordenadoria-Geral de Gestão de Políticas Educacionais, que procuraram garantir que permanecesse a essência do currículo pensado pelos profissionais educadores da REME. Com a promulgação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, houve, portanto, a necessidade de se fundamentar o referido documento nos aspectos teóricos, metodológicos e organizacionais, visando atender aos pressupostos dessa legislação que fundamentam o Referencial Curricular, que são a busca da totalidade social e histórica da formação do cidadão, compreendida como uma educação que oportuniza aos alunos entenderem o funcionamento dos valores cultural, estético, político e econômico da sociedade da qual faz parte, e conforme o nível de compreensão, em consonância com a política de educação do município de Campo Grande. Assim, espera-se que este documento, elaborado coletivamente, possa funcionar como uma nova organização do trabalho didático do professor das escolas da REME. Para isso, é salutar que seja objeto de constante estudo e revisão. Quando chegamos à reflexão crítica daquilo que nós mesmos fazemos, é porque nossa prática vem alcançando o sonhado salto qualitativo. (MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p.13)

O documento denominado REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MATO GROSSO DO SUL (2008) “foi elaborado pela equipe da Coordenadoria Geral de Políticas Educacionais – CGPE, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com o objetivo de sistematizar a proposta curricular apresentada pelos professores atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME).” (p.15) (grifo nosso)

Na sequência esse documento ainda traz um texto de apresentação dirigido especificamente aos professores em que se procura ressaltar a condição democrática de sua construção, o papel do professor e ainda indicar pressupostos teóricos a serem observados pelos professores para nas relações ensino-aprendizagem:

Este trabalho teve início no ano de 2005, por meio de reuniões, debates, pesquisa nos quais os professores da REME puderam apresentar suas propostas para compor o currículo que queriam desenvolver nas escolas municipais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Após essa participação e contribuição, a SEMED realizou no Programa de Formação Continuada, a síntese das propostas curriculares apresentadas pelos professores, de modo a sintetizar, num único documento, a essência do currículo pensado e elaborado pelos profissionais das escolas da REME. As respostas sobre o que as escolas desejavam para o currículo permitiram a realização de um trabalho pedagógico em grupo, bem como trouxeram novas expectativas para a (re)construção e sistematização do referencial curricular norteador do trabalho didático do professor do Ensino Fundamental da REME. Ao definir os princípios gerais do referencial curricular da REME, coube aos profissionais da divisão de currículo da Secretaria Municipal de Educação fundamentar e sistematizar essas propostas. Para isso, optou-se por selecionar uma diversidade de obras que discutissem o pensamento humano e a educação no interior da sociedade contemporânea. (...)

O pressuposto teórico é a busca da totalidade social e histórica da formação do cidadão, entendida como uma educação cuja organização do trabalho didático do

professor é desenvolver, nas crianças e jovens do Ensino Fundamental, a compreensão de como funciona a sociedade em seus aspectos social, cultural, político e econômico, de acordo com o nível de conhecimento que esses educandos possam alcançar no seu momento de estudo, numa perspectiva do salto qualitativo do conhecimento. Desse modo, o papel do professor é oferecer às crianças, aos jovens e aos adultos situações didáticas adequadas às necessidades e às possibilidades de aprendizagem conforme com a capacidade e a potencialidade que eles têm de aprender e de sistematizar o conhecimento. Assim, espera-se que este documento, elaborado coletivamente, seja norteador do trabalho didático do professor das escolas públicas do Ensino Fundamental da REME, de forma a ampliar a aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos. É importante que seja tomado como objeto de constante estudo e crítica. Quando chegamos ao ponto da reflexão crítica daquilo que nós mesmos fazemos significa que a nossa prática tem alcançado o sonhado salto qualitativo.

Profissionais da equipe da Divisão de Currículo da SEMED e Prof<sup>ª</sup>. MSc e consultora da escrita deste referencial curricular, (OLGA MARIA DOS REIS FERRO/UEMS. 2005, p.15-17)

Não é nosso objetivo analisar o currículo como um todo, mas especialmente a parte que envolve a Geografia, sobretudo as questões teóricas que envolvem a disciplina escolar geográfica.

O texto de abertura se apresenta com um resumo teórico sobre as principais correntes geográficas. Segundo o referencial, o conceito da geografia:

Uma área do conhecimento que tem por características a descrição, a explicação, a análise crítica e um olhar pela totalidade da formação humana. É uma ciência que estuda, sobretudo a sociedade e por isso passa por constantes transformações. (REFERENCIAL, 2008, p. 103)

Assim, no texto curricular a ciência geográfica apresenta-se em constantes transformações ao longo de sua história e pensamento; enfim, como ciência.

Buscando deixar claro as bases teóricas da geografia, o referencial faz um panorama das bases positivistas, neopositivistas e a dialética, que, segundo o documento, é a grande responsável por fundamentar os trabalhos geográficos produzidos até então. Segundo o documento (2008, p. 110), a “incorporação da dialética como método de investigação tem permitido que a Geografia recupere a visão de totalidade perdida pelo positivismo e não utilizada pelo neopositivismo”. Finalmente, fechando o texto sobre os fundamentos da Geografia:

A Geografia que incorpora a dialética é uma geografia crítica, com uma dimensão fundamental no currículo, um ensino que busca despertar nas crianças uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade, tal qual se apresentam divididos em classes com conflitos e contradições – e que contribua para a transformação da sociedade. (REFERENCIAL, 2008, p. 110)

O texto encerra com esta definição. Partindo de pressupostos críticos, o documento afirma no final que a sua finalidade é construir o exercício da crítica entre os alunos diante da realidade que eles fazem parte, e ao mesmo a construção de uma ideia de comprometimento com o meio que o aluno está inserido.

Ao definir os objetivos da geografia no currículo encontramos no texto:

A Geografia tem a preocupação em compreender e explicar de que maneira as diferentes sociedades produzem e se organizam dentro do seu espaço; por isso, sociedade, natureza, trabalho e tecnologia devem ser estudados simultaneamente. Dessa forma, os alunos, ao se apropriarem desse conhecimento perceberão que a organização geográfica do espaço é um produto das tensões geradas a partir das relações sociais existentes entre contrários e destes com seu ambiente influenciado pelas internalidades e externalidades. (REFERENCIAL, 2008, p. 111)

O ensino de Geografia, propõe ainda o documento, que deverá ter como início “(...) a própria realidade dos alunos, ou seja, o lugar de convivência. Esse lugar de convivência deve ser compreendido como algo em processo.” (p.111)

O texto certamente ao expor que o lugar de convivência deve ser entendido como um processo em constante mudança, assim como são as relações no espaço, abordando um pouco mais sobre os objetivos, assim o texto também coloca que dentro das escalas explicativas, o ensino deve partir do local-global, ou seja, estabelecer uma conexão baseado numa escala de explicação acessível aos alunos e vai respaldar-se em Milton Santos para apresentar a importância do avanço nos meios técnico científico e informacional que renova a perspectiva de lugar para o seu ensino em sala de aula e nesse sentido remete ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem:

Para tanto, o professor de Geografia deve oportunizar, no processo de formação do aluno, a aquisição de uma postura de compreensão da necessidade de transformação social, cabendo, a esse professor, efetivar seu trabalho levando em conta a realidade no seu conjunto e o espaço que muda em função do ser humano - um ser histórico. Dessa maneira, o aluno, consciente do fenômeno que estuda, poderá agir como sujeito ativo do processo de organização e construção do espaço geográfico. (MILTON SANTOS, 2008, p. 111-112)

Assim, “o mundo, no ensino da Geografia, deve ser debatido e problematizado mais do que explicado” (p.111) e é por meio dela (a geografia) que se pode compreender “a relação de ocupação e exploração da natureza pelo ser humano, através dos aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos” para, na medida do possível, permitir ao estudante ser um dia uma pessoa que possa compreender e quem sabe mudar a realidade a sua volta: “o ensino da

Geografia deve garantir que o aluno compreenda melhor o mundo em que vive, tornando-o um agente de transformação social.” (p.111)

O texto aborda que o aluno do ensino fundamental deve ter capacidades de se relacionar, interpretar e analisar os fatos geográficos, processos e forma de produção e organização do espaço brasileiro e mundial, com visão crítica e reflexiva. O referencial se baseia nesta postura a partir de Milton Santos (2002), quando ele argumenta que:

Os geógrafos, ao lado de outros cientistas sociais, devem se preparar para colocar os fundamentos de um espaço verdadeiramente humano, um espaço que una os homens por e para seu trabalho, mas não para em seguida separar entre classes, entre exploradores e explorados; um espaço matéria inerte trabalhado pelo homem, mas não para se voltar contra ele; um espaço, natureza social aberta à contemplação direta dos seres humanos, e não um artifício; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por uma outra mercadoria, o homem artificializado. (MILTON SANTOS, 2002, p.267)

Ou seja, deve-se criar uma oportunidade para que o aluno compreenda e tenha a postura de pensar uma mudança/transformação social, incentivado pelo professor que leve em consideração a realidade no seu conjunto, visando, mesmo que no plano das ideias, entender o espaço que se transforma em função dos humanos, o transformando em um ser histórico.

O texto se encerra sinalizando para o trabalho do professor no sentido da superação da memorização para trabalhar os conteúdos da Geografia “em sua raiz”, estabelecendo as relações e conexões com o movimento social e suas contradições:

O espaço geográfico é um produto histórico das atividades humanas que não ocorrem de maneira uniforme no espaço e no tempo, mas diferentemente em determinados momentos históricos. As transformações espaço-temporais provocadas pelo avanço da revolução técnico-científica e da globalização, unidas às constantes mudanças no mercado de trabalho, retratam o processo intenso de apropriação da natureza pela sociedade. Para que o aluno possa compreender a criação e as transformações do espaço geográfico, o professor precisa trabalhar os conteúdos de Geografia em sua raiz, estabelecendo, sempre, relações entre as conexões singulares e universais inerentes ao movimento social de tessitura do conteúdo em estudo. Trabalhar o conteúdo por meio de seus fundamentos exige que a escola não somente realize a transmissão dos conhecimentos, mas que leve o aluno a analisar e questionar os grandes problemas do mundo. (MILTON SANTOS, 2002, p.113)

Refletindo sobre a proposta, sua feitura, bem como, frente aos argumentos teórico-práticos apresentados na proposta, observa-se que seu texto tem relação com seu tempo. Elaborada em 2008 o texto apresenta críticas a sociedade vivida e amplia a possibilidade de estabelecer-se espaços de escuta, diálogo e construção da crítica em um contexto em que as

políticas educacionais e governamentais eram abertas a perspectivas construtivistas e democráticas nas escolas.

De acordo com Abreu, refletindo sobre a escola e seus processos contraditórios:

Se à escola cabe a transmissão/assimilação do conhecimento e dos valores da classe dominante (no qual obtiveram sucesso), destarte essa transmissão/assimilação ativa do conhecimento – do saber sistematizado e socialmente produzido – poderia servir para o processo de democratização da sociedade. (ABREU, 1993, p. 19)

Concorda-se com a autora sobre a escola e o ensino, sobretudo para a ideia de democratização do ensino para sociedade. Este é um ponto importante para a escola atualmente, pois como o texto do referencial se levanta, um dos objetivos é que o aluno possa ser um agente de transformação perante o meio que ele faz parte.

Dito isso, os objetivos apresentados no referencial apontam para que os conteúdos trabalhados em geografia permitam a reflexão da realidade e que a escola não somente seja o lócus de transmissão dos conhecimentos, mas que de modo geral contribuía para que o aluno possa analisar e questionar os grandes problemas/contradições do mundo.

A partir desse texto, organizado em quatro partes textuais, o documento em questão passa a apresentar o referencial curricular para cada ano do ensino fundamental.

## **CAPÍTULO II**

## A GEOGRAFIA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA GEOGRAFIA REGIONAL

Para início de discussão, necessita ser lembrado que a educação nacional brasileira surgiu como parte de um complexo que se formou a partir da sociedade capitalista e como consequência, surge a instituição escola. Incluso nessa complexidade, a geografia emerge, mas com fins pautados no processo de reprodução capitalista.

De acordo com Lima (2004, p. 19), “no Brasil Colônia, a educação era de responsabilidade dos jesuítas, os quais tinham por objetivo catequizar os indígenas e instruir os descendentes dos colonizadores”. Para Vlach (1988) “a pedagogia dos jesuítas contribuiu para expansão territorial do Brasil Colônia” (apud Lima, 2004). Dentro desse processo, a língua oficial (português) foi um instrumento para construir uma unidade política e cultural, que contribuiu no processo de formação do Brasil.

Nas palavras de Lima (2004), no período imperial, já se usavam livros didáticos que apresentavam questões geográficas. A autora cita o levantamento de Colesanti (1984), destacando importantes obras como *Corografia Brasílica*, de Aires de Casal, 1817; *Geografia Physica*, de A. Geikie, traduzido por Carlos Jansen, em 1882; *Geografia Elementar*, de Tancredo do Amaral, de 1895, entre outros. Lima (2004, p.20) argumenta que as publicações desta época imperial e republicana “não passavam de modestos compêndios destinados ao ensino primário ou secundário e apareciam geralmente eivados de defeitos, características da ‘velha geografia’”.

De acordo com Lima (2004), as publicações citadas pela mesma foram importantes para subsidiar os estudos vindouros sobre o Brasil, pois o material produzido, mesmo sem rigor científico, apresentou-se como acervo importante para os estudos regionais brasileiros, no qual segundo Lima (idem, p. 21), contribuiu para “posterior consolidação de uma geografia regional de cunho científico”. Segundo Guimarães (1941, p. 342), um dos precursores sobre estudos regionais com fins educacionais nos tempos da colonização foi Carl Friedrich Von Martius que “em 1843, já aconselhava que o estudo da História do Brasil fosse organizado com base em estados nacionais e não por províncias, apresentando uma argumentação de ordem geográfica calcada nas singularidades da natureza física” (apud Lima, 2004, p. 21).

A divisão proposta por Martius, em 1843, embora não tenha caráter geográfico, de acordo com Lima (2004, p. 21), representou um marco na história dos estudos regionais, ao

afirmar que “deviam ser tratadas conjuntamente aquelas porções do país que, por analogia da sua natureza física pertencem umas às outras”. Outras propostas de divisão surgiram neste mesmo período, como a de André Rebouças, em 1889, quando ele sugeriu uma divisão a partir de dez Zonas Agrícolas, ou a proposta de Said Ali, que escreve *Compêndio de Geografia Elementar* e propõe a partir de divisões regionais.

De acordo com Vlach:

Esse compêndio marcaria o início da discussão teórico-metodológica da geografia no Brasil. Ao definir regiões geográficas, Said Ali estaria tentando construir uma análise do Brasil, como um todo, contrapondo-se, portanto, ao ensino da geografia que era praticado no país – em unidades administrativas isoladas. (VLACH, 1988, p.161)

De acordo com Lima (2004), Carlos Miguel Delgado de Carvalho foi o precursor da geografia científica no Brasil, publicando em 1913 obra sobre *Geografia do Brasil*. Delgado de Carvalho nasceu, cresceu e estudou na França e com isso acompanhou o avanço e a evolução do pensamento geográfico do seu tempo, pois segundo Andrade:

“Se antecipou ao que ia ocorrer após a Revolução de 1930 e, condicionado por ela, com o pensamento geográfico no Brasil, possibilitou a institucionalização da geografia como ciência a ser estudada em nível superior e a ser aplicada à problemática nacional”. (ANDRADE,1994, p.166)

Para Lima (2004), a divisão regional organizada por Delgado de Carvalho, em 1913, sagrou uma nova direção metodológica para o estudo regional com alicerces científicos e baseadas na escola francesa. “Em vez do estudo por unidades políticas isoladas, propôs o agrupamento por regiões, de acordo com o quadro natural.”

Durante as primeiras três décadas do século XX o Brasil, por meio de suas frações de classes dominantes não se constituía enquanto identidade nacional ou mesmo regional, uma vez que os jovens, filhos dos donos do poder, enviados para a Europa (França, principalmente) seriam no retorno os portadores de uma reprodução europeia que se consolidaria nas roupas, mas fundamentalmente no campo das ideias e da produção do conhecimento.

A Geografia nos moldes científicos no Brasil, surge a partir de instituições de ensino e de pesquisa e planejamento estatal. Ou seja, as instituições de ensino representavam a geografia acadêmica e as instituições de pesquisa e planejamento representava a geografia

aplicada, colocando a partir da década de 1930 a geografia como profissão em nosso país. De acordo com Moreira:

...é um mesmo formato de discurso geográfico, com modos de emprego diferentes, mas têm no circuito das obras que produzem para seus âmbitos distintos de uso – as instituições universitárias de geografia acadêmica de cunho mais analítico e os institutos de geografia aplicada de cunho mais operacional, e que servem de referência para a elaboração dos manuais didáticos que organizam o ensino escolar – uma modalidade de circulação que integraliza a geografia brasileira num só sistema de ideias. (MOREIRA, 2014, p. 95)

A Geografia no Brasil surge bem diferente da tradição europeia. Ao contrário do velho continente, em nossas terras não existiu sociedades de geografia, mas reconhece-se que antes da fundação dos cursos universitários, já existia organismos como Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), a Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), fundada como Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda de acordo com Moreira:

Pode considerar como geográfica toda uma plêiade de obras produzidas sobre as paisagens brasileiras por uma diversidade de viajantes, cronistas, retratistas, cartógrafos e naturalistas que, apoiados nas respectivas sociedades de geografia ou governos de seus países, circularam em trabalhos de investigação ou conhecimento pelo Brasil nos séculos XVIII e XIX. (MOREIRA, 2014, p. 96)

Mas, é com a fundação das universidades nos anos de 1930 que a Geografia surge no Brasil oficialmente, com cortes definidos, sobretudo especializado e especialidade de um profissional. Concomitante, surge também a Associação Brasileira dos Geógrafos (AGB)<sup>34</sup>, que vai colaborar com a geografia no Brasil, semelhantemente as sociedades de geografia na Europa.

No que diz respeito a universidades de Geografia, em 1934 cria-se a Universidade de São Paulo (USP) e em 1935 cria a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em questões mais aplicadas, em 1937 cria-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os primeiros quadros são compostos por estrangeiros. De acordo com Moreira (2014, p. 96), Pierre Monbeig vai vincular o seu nome a criação do curso na USP. Pierre

---

34 Fundada em 17 de setembro de 1934, por iniciativa do professor francês Pierre Deffontaines, juntamente com os professores Rubens Borba de Moraes, Caio Prado Júnior, Luís Flores de Moraes Rego, localizou-se primeiramente na Avenida Angélica, 133, em São Paulo — residência do professor Deffontaines, que se encontrava no Brasil para a implantação do curso de história e geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da recém-instalada Universidade de São Paulo.

Deffontaines e Francis Ruellan, à criação do curso do curso da UFRJ.

Em relação a produção de livros com a finalidade escolar, existiu um vasto acervo para ensino fundamental e médio. De acordo com Moreira:

A literatura do ensino fundamental 2 se compõe de séries de quatro volumes destinados a cobrir todo o conteúdo dos quatro anos do segundo segmento dos dois em que o ensino fundamental se divide. O volume 1 (6º ano) contém o conteúdo de geografia sistemática e os demais, o conteúdo de geografia regional, o volume 2 (7º ano) é dedicado à Geografia do Brasil, e os volumes 3 (8º ano) e 4 (9º ano), da geografia do mundo. A ela se acrescenta a literatura do ensino médio, em geral concentrada num volume único, que esmiúça em detalhes o conteúdo passado pelos livros do ensino fundamental. (MOREIRA, 2014, p. 97)

Nota-se que o começo da geografia escolar no Brasil, os conteúdos são bem definidos e literatura vasta. A questão é que até os dias atuais, esse modelo de divisão de conteúdo é o mesmo. São livros que em certo sentido representam as discussões universitárias da época, no qual é semelhante a universidades e escolas europeias, com programas oficiais padronizados e obrigatórios para todo o país. E mais, a estruturação teórico metodológica, eram as mesmas que estavam alinhadas na base discursiva da geografia acadêmica, logo, o que era ensinado nas escolas, era um reflexo das instituições superiores.

A série *O Brasil e o mundo – O mundo em que se vive, A terra brasileira, As regiões brasileiras e Os continentes* de Aroldo de Azevedo, são exemplos. O autor usa como referência os manuais franceses, sendo mais específico, o *Collection André Journaux, Géographie*. São livros para ensino ginásial – atual ensino fundamental 2 – e escritos de forma simples, em textos de redação direta e com farta ilustração de mapas e fotos, sempre publicados pela Companhia Editora Nacional, segundo Moreira (2014).

Em outras palavras, a visão de geografia implantada no Brasil foi alinhada a tradição francesa de estudo da relação homem-meio e, por ser inédito para época, ou pelo sucesso editorial, esta obra de Azevedo deu o padrão do livro didático de Geografia no Brasil e inaugurou uma tradição de estrutura que só agora, depois de quase 80 anos foi e está sendo repensada. (MOREIRA, 2014)

Concomitante a isso, a valorização da ciência geográfica voltada para estudo do território e da integração nacional, nos anos trinta, fazia parte da preocupação do estado Novo, segundo Lima (2004, p. 42). Nesse contexto, a educação brasileira passa a ser de caráter de políticas públicas, e a geografia regional passa a ser um instrumento que busca o ideário

nacionalista. O estado assume o controle, comanda a educação e por meio de livros didáticos, estabelece objetivos, direciona os saberes e delega o que a sociedade deve entender.

Para Lima (2004), o discurso regional e pedagógico permitia a afirmação da identidade regional, como suposição para asseveração da identidade nacional, “na medida em que as riquezas naturais da região eram apresentadas como elementos para união nacional, transmitindo uma imagem bela da pátria”. Para Lacoste (2012), a partir do surgimento de regiões naturais é que se construiu um imaginário social e a crença de que o espaço do território é compartimentado pela natureza, naturalizando não só o pensamento do que é região, mas sobretudo as desigualdades sociais produzidas no seu interior.

## 2.1 Região

A utilização do termo região é bastante popular no vocabulário das pessoas. Ou seja para definir uma área de interesse ou estabelecer uma referência de localidade, talvez a palavra (conceito/categoria) que tem um grande peso para a geografia, é uma das mais corriqueiras no meio social. De modo geral, quando se refere a região, está em certo sentido estabelecendo uma ideia de diferenciação de espaço, ou de área, ou seja, afirma-se (ou aceita-se) que existe uma ideia de que a superfície da Terra é constituída por áreas diferentes entre si.

Mas, quando fala-se da utilização do termo perante a ciência geográfica, o cenário muda. Em linhas gerais, ela ganha status de complexidade. E na ciência geográfica, existem diferentes conceituações sobre região. Segundo Correa (1991, p. 22), “queremos dizer que há diferentes conceituações de região. Cada uma delas tem um significado próprio e se insere dentro de uma das correntes do pensamento geográfico”. Antes de seguir adiante, é necessário reafirmar o que Correa discursa:

Primeiramente, achamos que região deve ser vista como um conceito intelectualmente produzido. [...] Segundo lugar... todos os conceitos de região podem ser utilizados pelos geógrafos. Afinal, todos eles são meios para se conhecer a realidade, quer num espaço espacial específico, quer numa dimensão totalizante [...]. (CORREA, 1991, p. 23)

Em linhas gerais, o autor defende que a conceituação de região, surge a partir de questões que acontece no espaço, ou seja, contradições produzidas pelas pessoas. A partir desse entendimento, se constrói intelectualmente um conceito. Mesmo sabendo que existem

linhas de entendimento sobre região muito bem definidas e articuladas intelectualmente, os geógrafos tem o direito de utilizar a linha de reflexão que melhor lhe interessa.

## 2.2 Classificação sobre Região

Não há aqui o interesse em aprofundar nas dimensões teóricas de Região, mas deve-se afirmar que ela tem bases teóricas reconhecidas desde século XIX, e por isso, será exposto um panorama.

Partindo de uma ideia geral e buscando as principais discussões até o presente momento sobre Região, *a priori*, quando procura-se entender região natural e determinismo ambiental, observa-se que ela é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciariam ainda mais cada uma das partes. Logo, segundo Correa (1991, p. 24), “uma região natural é um ecossistema onde seus elementos acham-se integrados e interagentes”.

A proposta apresentada por Herbertson<sup>35</sup> (apoiada no conceito de região natural) é considerada uma divisão clássica, sobretudo por ser usada até hoje nas escolas, segundo Correa (1991). Quando pensa-se em Brasil e Região Natural, lembra-se de Delgado de Carvalho. O autor introduziu a discussão em nossas terras por volta de 1913, se tornando também uma grande referência. O modelo apresentado por Delgado, foi usado por Fábio Guimarães, no qual surgiu as bases para a atual divisão regional brasileira.

## 2.3 Região e Possibilismo

O possibilismo surge como reação ao determinismo ambiental. Dito isso, essa corrente considera (CORREA:

---

<sup>35</sup> Em primeiro lugar, as regiões naturais propostas constituem uma base para estudos sistemáticos, como se infere do título de seu artigo; em segundo lugar, o clima aparece, em Herbertson, Dryer e outros, como elemento fundamental da natureza. Não resta dúvida de que a variação espacial dos tipos de clima é um dado importante para se compreender a diferenciação da ocupação humana sobre a superfície da Terra, porém no ambientalismo o clima passa a ser considerado, como já se viu, *fator* determinante sobre o homem e, em muitos casos de modo explícito, sobre a história; em terceiro lugar, convém lembrar que a época em que o conceito de região natural desfrutava de prestígio não se podia mais falar em área da superfície da Terra que, em algum grau, não tivesse sofrido ação humana e alterado o seu meio natural, a primeira natureza. (CORREA, 1991, p. 26)

A evolução das relações entre o homem e a natureza, que, ao longo da história, passam de uma adaptação humana a uma ação modeladora, pela qual o homem com sua cultura cria uma paisagem e um gênero de vida, ambos próprios e peculiares a cada porção da superfície da terra. (CORREA, 1991, p. 28)

Em linhas gerais, essas ideias tem sua primeira aparição na França no final do século XIX com Paul Vidal de La Blache. Houve outras três correntes<sup>36</sup>, mas em todos os casos trata-se da mesma reação ao determinismo ambiental e ao seu correspondente conceito de região natural.

Usando o termo região geográfica, consideramos que ela abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo que se combinam os humanos e o natural. Em linhas gerais, essa ideia vem da analogia organicista de La Blache, onde ele defende que o resultado vem de um longo processo de evolução, maturação da região, no qual muitas atividades humanas se fixam, e concomitante acontece a permanência sem contradição das relações homem/natureza.

A reflexão sobre região e paisagem, pode ser colocada como conceitos equivalentes ou associados, podendo se igualar, na geografia possibilista, geografia regional ao estudo da paisagem. Em linhas gerais, a região geográfica pode ser concebida em uma entidade concreta, palpável, uma informação com vida, supondo uma evolução e um certo equilíbrio. Segundo Correa:

A região geográfica definida por Vidal de la Blache e seus discípulos têm seus limites determinados por diversos componentes: uma fronteira pode ser clima, outra o solo, outra ainda vegetação. O que importa é que na região haja uma combinação específica da diversidade, uma paisagem que acabe conferindo singularidade àquela região. (CORREA, 1991, p. 29)

Para uma reflexão a nível Brasil, os estudos de interesse da Geografia Física, que foram fundamentadas no conceito de região geográfica de Vidal de la Blache. Quando colocado em prática se deu na medida em que formaram bases territoriais agregadas, através das quais foram divulgados os resultados dos recenseamentos de 1950 e 1960. Para as regiões consideradas homogêneas, os resultados do recenseamento foram divulgados em 1970 e 1980, constituindo uma tentativa de atualização das zonas de estudo de geografia física, adotando-se

---

<sup>36</sup> Na Alemanha da primeira década deste século com Otto Schluer, e nos Estados Unidos, em 1925, com Carl Sauer, que se inspirou nos dois mencionados autores (CORREA, 1991, p. 28).

implicitamente o essencial das ideias vidalinas, com áreas de exceção (áreas consideradas metropolitanas).

## 2.4 Nova Geografia

Essa área está fundamentada no positivismo lógico, e com isso tem sua própria definição de região, que é opositora as versões de região possibilistas, deterministas ambiental e do possibilismo. Dito isso, para Correa:

A região, neste novo contexto, é definida como um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares. (COREA, 1991, p. 32)

Ou seja, as similaridades e diferenças entre os lugares são definidas por meio de mensuração na qual se utilizam técnicas estatísticas descritivas como desvio-padrão, o coeficiente de variação e a análise de agrupamento. De forma geral, a estatística ganha papel importante, pois permite revelar as regiões de uma dada porção da superfície da terra, segundo Correa (1991). Seguindo essa linha, são os objetivos do pesquisador que irão nortear os critérios a serem escolhidos para uma divisão regional.

Nas palavras de Correa, existem 2 enfoques que não se excluem mutuamente. O primeiro, segundo suas palavras:

No caso das regiões simples, estamos considerando uma divisão regional de acordo com único critério ou variável, originando regiões segundo, por exemplo, o nível de renda da população, da criação de bovinos ou de tipos de solos. No segundo caso, levamos em conta muitos critérios ou variáveis (usualmente reduzidas a umas poucas através de uma técnica estatística mais sofisticada, análise fatorial). Um exemplo dessa divisão regional complexa é a divisão de um país em regiões econômicas, envolvendo, entre outras, variáveis como a densidade demográfica, a renda da população, a produção agropecuária e industrial e a urbanização. CORREA, 1991, p. 34)

Existe outro enfoque chamado de *regiões homogêneas, ou funcionais*. Nas palavras do autor, trata-se de uma “visão dicotomizada, que perde aquela característica de integralidade que a região vidaliana passavam” (1991, p. 34). As duas regiões podem ser identificadas como simples e complexa. Em outras palavras, quando se relata, região homogênea, uma referência a unidades agregadas por áreas, ou:

Descrita pela invariabilidade (estatisticamente considerada) de características analisadas, estatísticas, sem movimento no tempo e no espaço: a densidade de população, a produção agropecuária, os níveis de renda da população,

os tipos de clima [...] um *pays* tal como Vidal de La Blache o define, seria uma região homogênea complexa, quando pensada em termos da *nova geografia* (CORREA, 1991, p. 34).

Nas regiões funcionais, são definidas segundo o movimento das pessoas, mercadorias, informações, decisões e ideias sobre superfície da Terra. Em outras palavras, pode-se identificar essas regiões como regiões de tráfego rodoviário, fluxos telefônicos ou matérias primas industriais, migrações diárias para o trabalho, influência comercial das cidades e outras situações semelhantes. Para Correa (1991, p. 35), “Regiões homogêneas e funcionais tendem a ser mutuamente excludentes no mundo capitalista, pois dizem respeito a fenômenos que se comportam, cada um deles, com espacialidade própria”.

Em Nova Geografia, segundo Correa (1991), o conceito de sistema de regiões está calcado de forma clara e explícita nos princípios da classificação, tal como adota nas ciências da natureza, bem como na botânica. Nas palavras do autor, “a analogia com as ciências naturais, uma das marcas do positivismo lógico, aparece claramente quando a *nova geografia* estabelece o conceito de região” (CORREA 1991). Em outras palavras, a região torna-se uma classe de área constituída por diversos indivíduos similares entre si, ou, várias classes de área organizam-se em um sistema classificatório.

Pensando sobre o processo de divisão regional, nas palavras do autor (CORREA), do mesmo emerge a questão de definição dos *tipos*. Em uma tipologia ou regiões, essas são as definições para definição. Os tipos são caracterizados pelos seus atributos específicos, não implicando a existência de contiguidade espacial, como Herbertson definiu: o tipo polar, como se sabe, ocorre tanto no hemisfério sul como no Norte.

Pensando no aspecto derradeiro, na nova geografia não existe um aspecto hartshorniano ou um método regional. Existe estudos nos quais as regiões formam classificações especiais. Nas palavras do autor, “identificam-se padrões espaciais de fenômenos vistos estaticamente ou em movimento” (1991, p. 39). Para delimitar ainda mais a questão:

Os estudos de geografia regional ou da área são realizados dentro de propósitos preestabelecidos. A partir de uma referência teórica, como a das localidades centrais ou a do uso agrícola da terra, ou de um suposto problema, como o do desenvolvimento regional, estuda-se segmento da superfície da Terra. Isto quer dizer que a área é vista como laboratório de estudos sistemáticos, realimentando os referenciais teóricos que estes formulam. Assim, a *nova geografia*, estudos sistemáticos e de área não se distinguem entre si: mais do que uma complementação, eles são, em última instância, a mesma coisa (CORREA, 1991, p. 40).

Em linhas gerais, as similaridades e diferenças são observadas por meio de mensuração por técnicas de estatísticas. Descritivas, o coeficiente segue variação e tem uma análise por agrupamento. Resumidamente descrevendo, é a estatística que permitiu revelar as regiões de uma dada porção da superfície terrestre. Considerando essa definição, pode-se surgir problemas a partir do aplicador da estatística: duas divisões regionais podem apresentar resultados diferentes, independentemente de terem sido feitas por pesquisadores diferentes. Segundo Correa, a nova geografia teve sua participação na geografia brasileira, onde ele disse:

No Brasil, a nova geografia desenvolveu-se nos departamentos de Geografia de Rio Claro e de Estudos Geográficos do IBGE; aí surgiram os estudos de tipologia e divisão regional dentro da concepção em pauta. Sobre o assunto consultem-se os periódicos *Boletim de geografia teórica e Geografia*, editados em Rio Claro, e a *Revista brasileira de geografia*, editada pelo IBGE, especialmente os números referentes à década de 70. (CORREA, 1991, p. 40)

## 2.5 Região e Geografia Crítica

A geografia crítica surge em oposição a chamada geografia tradicional e a nova geografia. Ela surge nos anos 70 e traz consigo a necessidade de repensar o conceito de região. A partir da dialética marxista, novos conceitos para região são criados, articulando o conceito ao modo de produção, fazendo conexão as classes sociais, acumulação capitalista, relações entre Estado e sociedade a dimensão política.

A construção da geografia crítica se dá a partir da ideia chamada de lei do desenvolvimento desigual e combinado, proposto por Trotsky. Sendo uma lei da dialética, da interpretação dos contrários, Correa diz que:

Refere-se ao fato de ser cada aspecto da realidade constituído de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados, apesar de serem diferentes e opostos. A contradição que daí decorre é característica imanente realidade e o elemento motor de sua transformação. Na lei que nos interessa, os dois processos são, primeiro o da desigualdade e, depois, o da combinação. Permite que se considere as diferenciações resultantes da presença de fenômenos originados em tempos históricos diferentes coexistindo no tempo presente... e no espaço. (CORREA, 1991, p. 42)

Em linhas gerais, dois aspectos podem ser considerados, sobretudo pela conexão entre a e o conceito de região que dela surge. Considerando a dimensão espacial da lei, em primeiro deve-se observar a gênese e a difusão do processo de regionalização e o segundo, os mecanismos nos quais o processo realiza-se, ou seja, ambos estão interligados.

Em relação ao primeiro aspecto, é importante ressaltar que:

É conveniente notar que a diferenciação de áreas se vincula a história do homem, não se verificando de uma vez e para sempre. Tem uma gênese encontrada nas comunidades primitivas indiferenciadas, que implicava uma semelhança do espaço enquanto resultado da ação humana. Estas sociedades originárias tiveram, ao longo do tempo e do espaço, um desenvolvimento diferenciado, isto é, os processos internos da diferenciação e a difusão dos processos de mudança deram-se de modo desigual. Assim, o aparecimento da divisão social do trabalho, da propriedade da terra, dos meios e das técnicas de produção, das classes sociais e suas lutas, tudo isto se deu com enorme distância em termos espaço-temporais, levando a uma diferenciação intra e intergrupos. Do mesmo modo, a difusão dos processos de mudança fez-se desigualmente, reforçando a diferenciação de áreas (CORREA, 1991, p. 43).

Em outras palavras, as desigualdades que surgem, são caracterizadas pela combinação de aspectos diferentes uns dos outros, sobretudo em diversos momentos da história. Por isso, aparece também grupos distintos ocupando específicas parcelas da superfície da Terra, e aí imprimindo suas próprias marcas, a paisagem, que nada mais é que uma expressão de seus modos de vida.

Segundo Correa:

Uma vez iniciada a difusão do processo de regionalização, de diferenciação de áreas, via contatos comerciais, migrações e conquistas, esta assume ritmos distintos, isto é, duração e intensidade que variam. Em determinados momentos e áreas, a regionalização dá-se com maior rapidez e profundidade: a diferenciação de áreas é aí mais notável. Simultaneamente, em outras áreas não ocorre este processo ou ele é extremamente lento. (CORREA, 1991, p. 43)

Em outras palavras, o processo de regionalização diferenciada tem seu ritmo particular com suas características particulares. Em muitas situações, elas não são semelhantes e outras são rápidas ou simplesmente segue seu curso, onde pode-se afirmar que ela pode ser lenta ou rápida.

Destarte, a região pode estar em uma divisão nacional e internacional do trabalho e pela associação de relações de produção distintas. Para Correa:

Estes dois aspectos vão traduzir-se tanto em uma paisagem como em uma problemática, ambas específicas de cada região, problemática dos embates que se estabelecem entre as elites regionais e o capital externo à região e dos conflitos entre as diferentes classes que compõem a região. (CORREA, 1991, p. 45)

Os conflitos que surgem por causa de embates de interesses internos ou externos, podem gerar desintegração da região, que segundo Correa (ibidem, ibidem), “se exprimirá na sua paisagem”. Logo, pode-se dizer que a região é considerada uma entidade concreta,

resultado de múltiplas situações/determinações, ou seja, efetivação de mecanismos de regionalização sobre um território previamente ocupado, caracterizado por mudanças em sua natureza com heranças culturais e materiais com determinadas estrutura social e conflitos já estabelecidos. Em outras palavras, ela pode apresentar semelhanças com alguns aspectos vidalinos, podendo ser alguns casos idêntica nos seus limites.

## **2.6 Região, ação e controle**

A ideia de Região também tem sido usada para fins de ação e controle, segundo Correa (1991, p. 47). A prática política e econômica em uma sociedade de classes, segundo a sua própria natureza,

Implica a existência dominante, utilizam-se o conceito de diferenciação de área e as subsequentes divisões regionais, visando ação e controle sobre territórios militarmente conquistados ou sob a dependência político-administrativa e econômica de uma classe dominante. (CORREA, 1991, p. 47)

Em linhas gerais, ação e controle sobre determinada área deseja assegurar o desenvolvimento de uma sociedade de classes, que, “com uma dominante, que se localiza fora ou no interior da área submetida à divisão regional ou, como se refere a literatura, à regionalização”, nas palavras de Correa (1991, p. 48). Aqui deve-se qualificar a ideia de classes, sobretudo pelo viés Estado e suas classes dominantes. Segundo Poulantzas (1980, p. 145), em relação as classes dominantes (particularmente a burguesia), o Estado tem um papel principal de organização. Em certo sentido, ele representa e organiza a ou as classes que dominam, em todo caso, o Estado representa e organiza os interesses políticos em determinado período ou prazo (estabelecido pelo bloco de poder). Em outras palavras, “o Estado constitui, portanto, a unidade política das classes dominantes: ele instaura essas classes como classes dominantes” (1980, p. 145). Ainda de acordo com o autor,

Esse papel fundamental de organização concerne aliás a um único aparelho ou ramo do Estado (os partidos políticos), mas, em diferentes graus e gêneros ao conjunto de seus aparelhos, inclusive seus aparelhos repressivos por excelência (exército, polícia etc.) que, também neles, desempenham essa função. O Estado pode preencher essa função de organização e unificação da burguesia e do bloco, em relação a tais ou quais interesses particulares. Autonomia constitutiva do Estado capitalista: remete à materialidade desse Estado em sua separação relativa das relações de produção, e à especificidade das classes e da luta de classes sob o capitalismo que essa separação implica. (POULANTZAS, 1980, p. 146)

Entender o mecanismo de funcionamento do Estado, segundo Poulantzas (1980, p. 157), significa entendê-lo como “um campo e um processo estratégicos”, no qual, discorre o autor:

Onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporificam nos aparelhos estatais. Esse campo estratégico é transpassado por táticas muitas vezes bastante explícitas ao nível restrito onde se inserem no Estado, táticas que se entrecruzam, se combatem, encontram pontos de impacto em determinados aparelhos, provocam curto-circuito em outros e configuram o que se chama “a política” do Estado, linha de força geral que atravessa os confrontos no seio do Estado. Nesse nível, essa política é certamente decifrável como cálculo estratégico, embora mais como resultante de uma coordenação conflitual de micropolíticas e táticas explícitas e divergentes que como formulação racional de um projeto global e coerente. (POULANTZAS, 1980, p. 157)

Sendo assim, seguindo a reflexão, em certo sentido, todas as sociedades nacionais há grupos e classes sociais que, devido as suas características<sup>37</sup>, constituem interesses diferente e muitas vezes conflituosos. Nas palavras de Castro (2014, p. 41) em caso de Estados federados, as unidades da federação disputam investimentos públicos e privados, no caso das nações, disputam condições internacionais favoráveis aos seus produtos e à sua sociedade. Em outras palavras, em qualquer tipo de escala, conforme a sua variedade, será a sua complexidade social, sobretudo as diferenças dos grupos e das classes sociais de cada território ocupado por eles. Sendo assim, essas tensões nos meios sociais criam situações conflituosas, ou na organização do espaço desencadeando tensões e formas de análise e da organização do espaço.

Por isso, quando a geografia é institucionalizada, ela se torna útil por revelar, controlar e dominar territórios, para fazer guerra, bem como desvendar riquezas ocultas nas terras distantes que alimentaram aventuras comerciais coloniais e imperialistas nos dois últimos séculos. Usando as palavras de Castro:

Em toda a história de disputas entre povos e nações a prerrogativa de um conhecimento, em qualquer campo, sempre representou um trunfo importante para a dominação, ou seja, um recurso do poder e um fator do desequilíbrio entre povos, os Impérios e os Estados. (CASTRO, 2014, p.43)

---

<sup>37</sup> Idade, gênero, escolaridade, renda, profissão, ocupação, local de moradia, religião etc.;

Os impérios da antiguidade podem servir de ilustração, como o Romano e Persa. Estavam divididos, mas regidos<sup>38</sup> por pessoas que traziam a unidade. E tudo isso depende da aceitação explícita ou implícita das diferentes áreas ao longo da história. Ratificação ou retificação segundo a cada momento, sobretudo pelos interesses dominantes de cada época. Tais interesses, nas palavras de Correa, por um lado, ele diz:

Levam as unidades territoriais de ação e controle, as regiões, a serem organizadas de modos diferentes: de um lado, a partir de um governo de nível hierárquico inferior ao núcleo de dominação; de outro, de um mais ou menos complexo sistema de planejamento especializado. (CORREA, 1991, p. 48)

Ou seja, os dois ambientes em cumprimento do papel de ação e controle, pegando como exemplo, “o Estado, surgido dentro do modo de produção dominante, é o agente da regionalização”. (CORREA, 1991, p. 48)

Para uma reflexão no modo capitalista, “as regiões de planejamento são unidades territoriais através das quais um discurso da recuperação e desenvolvimento é aplicado”, segundo Correa (1991, p. 48). Dito isso, segundo Castro (2014, p. 193), a região pode ser reconhecida como território, e como tal reconhecida pelos seus habitantes por meio de símbolos identitários variados, porém, nem todo território pode ser chamado de região. Nas palavras da autora:

Enquanto representação de realidade, a região faz parte do imaginário social<sup>39</sup>, mas ela também um espaço de disputa e de poder, base para essa representação que é apropriada e reelaborada, tanto pela classe dominante como por outros grupos que se mobilizam para defender seus interesses territoriais. Ambos constroem, a partir dela, um conjunto de ideias e conceitos que são reassimilados coletivamente como identidade. (CASTRO, 2014, p. 193)

Ou seja, uma identidade construída para fins específicos em um substrato regional, sobretudo incorporada a um imaginário social, constrói-se uma imagem de regionalismo<sup>40</sup>, ou em outras palavras, forma-se ou manifesta-se como consciência regional.

De acordo com Castro:

---

<sup>38</sup> Segundo Correa (1991, p. 48), tanto o império romano quanto o persa estavam divididos em regiões ou unidades territoriais de ação e controle. *Regio* e *satrápia* são denominações que designam essas unidades. Satrápias tem o significado de “olhos e ouvidos do rei” enquanto a palavra região vem do latim *régio*, que deriva do verbo *regere*, isto é, governar, reinar.

<sup>39</sup> *Imaginário social*: Representações sociais historicamente construídas que definem o conjunto de crenças e valores de uma sociedade.

<sup>40</sup> Segundo Castro (2014, p. 194), regionalismo é entendido como mobilização política de grupos dominantes numa região em defesa de interesses específicos frente a grupos dominantes de outras regiões ou ao próprio Estado.

A organização política do território nacional pode ser percebida também em dois níveis: aquele da administração pública, representada politicamente pelo poder central, através de instrumentos de intervenção no espaço e aquele que resulta dos interesses que se organizam em locais específicos e que se confrontam com a tendência homogeneizadora do poder central do Estado. (CASTRO, 2014, p. 195)

A questão levantada por Castro, no primeiro nível diz respeito ao respaldo dado pela sociedade política, ou seja, a estrutura estatal como essencial para administração territorial das decisões políticas que operam por meio de instituições de nível local e regional. No segundo ponto, em uma eventual fragmentação territorial da sociedade civil, os interesses particulares lutam entre si muitas vezes com a chamada dita maioria nacional. Nas palavras de Castro:

Em situações de normalidade institucional, a sociedade civil se vale das instituições no recorte territorial e utiliza os seus canais sobre as alocações de políticas públicas, que podem ser tanto leis como investimentos econômicos ou sociais. (CASTRO, 2014, p. 195)

## **2.7 Regionalização do Brasil**

Ao longo do último século, o Brasil passou por processo de transformações, no que diz respeito a suas divisões regionais. De acordo com o IBGE (2017, p. 12), esse processo não foi longe de ser uma tarefa simples e de fácil execução, pois desde sempre se buscou caráter científico e pautado nos interesses acadêmicos e nas necessidades de planejamento, e mais recente na gestão de território.

Buscando na história da regionalização do Brasil, a divisão proposta por Fábio Guimarães deve ser lembrada pois ela ainda está sendo usada (base) de modo oficial no Brasil. Por isso, segundo Guimarães:

O estudo dum grande território, como o do Brasil, segundo os métodos da Geografia moderna, exige, como condição de êxito, a sua divisão em unidades menores, as chamadas “regiões naturais”. Desde que o país não apresenta homogeneidade de aspectos, é forçoso estudá-lo por partes, nos seus pormenores, para efetuar-se posteriormente a síntese final. (GUIMARÃES, 1942, p. 03)

Segundo o próprio autor, este é um grande problema para a geografia, talvez o mais importante segundo ele, que é entender o problema das divisões. Estudar por partes, exige que divisões devam ser feitas com todo o cuidado possível, buscando sempre à disposição apresentada pela natureza. Dentro de cada divisão, busca-se observar o conjunto de

relações dos diversos fatores geográficos envolvidos, que de modo geral, é o problema fundamental da Geografia Regional.

Guimarães enfatiza que não basta conhecer os lugares para detalhá-los, mas também é preciso interpretar e explicar. Segundo o autor, “quanto mais se desenvolve a Geografia como descrição, tanto mais se exige que se acentue o seu caráter explicativo”; e tal caráter, força é confessá-lo, só recentemente se vem impondo a Geografia brasileira.

A Geografia descritiva foi muito comum nas primeiras décadas de geografia como ciência no Brasil, por isso, Guimaraes reproduz no documento uma ideia muito comum para época, que era uma geografia produzida a partir de somente a descrição. O autor acredita que a determinação das regiões naturais dependerá de um exato conhecimento, o que segundo ele, isso só acontece se o autor tiver conhecimento exato sobre o território. Segundo Guimarães:

Interpretar, explicar os fatos geográficos, descobrindo as conexões que existem entre eles, as interrelações, as consequências que deles decorrem, chegando assim a bem definir os diversos quadros naturais que compõem cada país. Pode-se assim afirmar que, uma vez perfeitamente conhecidos e interpretados os fatos geográficos, um dado território só poderá admitir uma única divisão em regiões naturais. Trata-se, evidentemente, dum ideal longínquo a atingir-se, e nunca se poderá dizer, em dado momento, que se chegou à divisão definitiva. (GUIMARÃES, 1942, p. 04)

Diante dessa percepção, o autor declara que a divisão mais adequada é aquela que apresenta uma melhor realidade geográfica. Para o autor (1942, p. 5),

A divisão regional mais adequada, mesmo do ponto de vista prático, é a que mais se aproximar das realidades geográficas; em outras palavras, tais regiões devem assemelhar-se o mais possível às regiões naturais. (GUIMARÃES, 1942, p. 04)

Ou seja, o profissional de Geografia deverá fornecer a base para a solução de um problema prático, resolvendo também previamente o teórico, sobretudo do ponto de vista científico.

Quando o processo de estudo é estabelecido e cria-se a divisão regional, Guimarães enfatiza que:

Do ponto de vista prático, é absolutamente indispensável que *seja considerada única*, isto é, que seja adotada por todos os setores administrativos, ou pelo menos, pela maioria deles, só se permitindo exceções em certos casos muito especiais. (GUIMARÃES, 1942, p. 06)

A uniformidade é apresentada como um fator importante, mas mais do que isso, quando a divisão é apresentada para fins estatísticos, ela se torna mais forte. Segundo o autor,

a multiplicidade torna impossível a análise de dados estatísticos. O autor ainda esclarece que ao longo do tempo, uma divisão única pode fornecer de forma mais clara informações em um período mais longo de forma mais confiáveis, e, pode-se comparar diferentes épocas.

Guimarães constrói sua ideia de região considerando a sua reflexão a partir da definição de que para se construir o conceito de geografia regional, deve-se considerar o conjunto de fenômenos, e não fatos isolados. Considerando esse conjunto de fenômenos, ao observar áreas extensas, fatos da superfície se agrupam logicamente aos olhos segundo determinadas escalas de valores que carregamos, sobressaindo sobre outros.

De modo geral, geologia, relevo, clima, e vegetação são fundamentais para observação geográfica. Mesmo assim, esses elementos não tem a mesma força de ação em outras regiões, e com isso, Guimarães vai dizer (1942, p. 10) que “vegetação assume, em geral, grande importância na caracterização regional, como uma síntese de outros fatores”, mas enfatizando sempre que características variam conforme o território.

Distinguir os fatos por si só não é suficiente, segundo Guimarães. O autor vai nos dizer que (1942, p. 12):

É ainda necessário interpretar esses fenômenos, descobrir as correlações entre eles, a fim de apresentar-se a unidade geral, a característica de cada região natural. É o que nos ensina o grande mestre VIDAL DE LA BLACHE: ‘considerados isoladamente, os traços de que se compõe a fisionomia dum país tem valor de um fato; mas eles só adquirem o valor de noção científica quando são colocados no encadeamento de que fazem parte e somente este é capaz de lhes dar suas significação... A característica duma região é assim uma cousa complexa, que resulta do conjunto dum grande número de traços e da maneira como eles se combinam e se modificam uns aos outros’. (GUIMARÃES, 1942, p. 12)

Guimarães faz a exposição a partir da ideia de região natural, elencando a importância de se observar o natural, mas não isoladamente. O autor faz uma proposta de que um todo deve ser observado sem observar de forma isolada as partes. Em linhas gerais, forma-se um conjunto de características que se combinam e modificam uns aos outros, sucessivamente.

Após esse breve levantamento, ao longo das últimas décadas, três propostas de Divisão Regional formuladas pelo IBGE, foram apresentadas, a primeira foi as Zonas Fisiográficas, da década de 1940, e suas revisões; Microrregiões Homogêneas, de 1968 e Microrregiões Geográficas, de 1989. De modo geral, conhecer o Brasil forçava sempre a renovação de conhecimento com uma relação tensa com a caracterização do território diferenciada, do ponto de vista da Geografia. Segundo o IBGE (2017, p. 13) “as exigências da

prática que determinam adaptações que, no caso de divisão regional das Unidades Federadas, consistem em não se desmembrar qualquer município [...]”.

Por isso, o IBGE desenvolveu estudos relativos a Divisão Regional do Brasil que respondiam aos diferentes contextos históricos de sua formulação, como também, a necessidade de estabelecer divisões, segundo os critérios gerais do fundamento científico-geográfico. Para o IBGE:

A necessidade de um conhecimento aprofundado do Território Nacional, visando, na década de 1940, mais diretamente à sua integração e, nas divisões posteriores, à própria noção de planejamento como suporte à ideia de desenvolvimento, passou a demandar a elaboração de divisões regionais mais detalhadas do País, isto é, baseadas no agrupamento de municípios, diferentemente das divisões até então realizadas pelo agrupamento dos estados federados. (IBGE, 2017, p. 14)

Ou seja, a década anterior (final dos anos 1930), deram ensejo a uma ampla discussão, nos meios militares e acadêmicos, sobre a questão em torno da pertinência de uma divisão territorial. Dito isso, ao longo da história política do Brasil, poucas questões suscitaram tanto o debate quanto as relacionadas à organização do Estado e sua relativamente centralização/descentralização política administrativa, às quais se articula o tema da divisão regional com bases científicas para se pensar uma nação como um todo.

Em linhas gerais, a racionalização da divisão territorial do Brasil, com fins administrativos e judiciário, apresenta-se em um contexto de reorganização do espaço político-administrativo do país, de maneira uniforme, uma vez que esta ainda estava marcado por graves diferenças quanto aos critérios de fixação das competências territoriais, segundo o IBGE (2017).

As questões que mais exigiam atenção, eram em torno da delimitação e/ou delimitação variável, sobretudo em áreas remotas do interior, como a Região Norte. De modo geral, 1940 foi marcado pelo tema da manutenção da unidade territorial, da acomodação da diversidade regional e da modernização que faziam parte da agenda política do Brasil. O Estado Novo (1937-1945) marca a centralização do poder e com isso, cria-se a necessidade de produção de conhecimento detalhado das diferenças regionais brasileiras.

Quando pensa-se sobre o Oeste e Centro Oeste, segundo o IBGE:

Formuladas política e ideologicamente durante o Estado Novo, faziam do interior, ou melhor, do Sertão, o lugar da destinação natural e do reconhecimento da unidade e da identidade nacional, fazendo de suas baixas densidades demográficas e de seu isolamento traços associados à preservação de valores genuinamente nacionais. (IBGE, 2017, p. 15)

Logo, em meados de 1939, Getúlio Vargas convoca o país na chamada Marcha para Oeste, ou seja, ocupação do Sertão com fins de unir, integrar essa parte do país. Os anos de 1930 caminhavam para uma formulação de síntese territorial, com a valorização do interior.

Nos anos de 1940 e 1950, aconteceu o movimento de desconcentração espacial na produção nacional, sobretudo pela ocupação da fronteira agropecuária (sul) e depois o Centro Oeste, Norte e parte oeste do Nordeste. De modo geral, os estudos das Zonas Fisiográficas pelo IBGE em 1942, coincidiram com as discussões e criações dos territórios federais nos estados fronteiriços de grande extensão territorial, como Amazonas, Para e Mato Grosso. Para o IBGE (2017, p. 15),

Era necessário assim, conhecer o Território Nacional para promover estratégias voltadas à manutenção de sua integridade, seja por via de diminuição de suas diferenças regionais, seja pela promoção de uma vigilância mais acurada de suas zonas fronteiriças. (IBGE, 2017, p. 15)

Observando a segunda proposta, foi observado que a divisão proposta pelo IBGE nos anos de 1960, finaliza um período marcado por poucos estudos que avançassem na discussão teórica-metodológica sobre o assunto. Neste período, o contexto das discussões institucionais tinha tomado novas prioridades, e com isso, entre em cena o debate sobre a distensão política e estruturação do planejamento público, então “explicitamente a serviço de um projeto de desenvolvimento econômico” (2017, p. 15). Dito isso, é importante salientar que a partir dessas novas discussões, surgem movimentos de interiorização da capital federal e expansão rodoviária, sobretudo pela exigência de revisão do quadro regional brasileiro no sentido de unir a uma realidade territorial com alterações em curso.

Os anos de 1950 foram marcados pela alteração do padrão de uso da ocupação do território brasileiro, que em certo sentido, ainda reproduzia uma estrutura espacial organizada ao longo da faixa litorânea e com regiões econômicas pouco interligadas entre si, voltadas mais para as suas proximidades. Dito isso, a criação de Brasília apresenta um novo cenário, que segundo o IBGE:

Alterou não apenas o mapa político do País, como também promoveu o redesenho da rede de circulação nacional, que, a partir daquele momento, passava a se subordinar, crescentemente, à integração/ampliação do mercado interno, além de servir de plataforma de penetração ao espaço amazônico. Isso tudo, cabe ressaltar, dentro da geopolítica de desenvolvimento e segurança, consagrada na década de 1970, com a qual se promoveu a incorporação daquela remota fronteira de recursos, impactando, diretamente, sua frágil cobertura florestal. (IBGE, 2017, p. 16)

Ou seja, nesse novo contexto, o IBGE começa a partir dos anos de 1960, elaborar os documentos iniciais para revisão da Divisão Regional do Brasil, sobretudo proporcionado pelos subsídios para regionalização prevista no plano federal em 1967, segundo o IBGE. Cabe ressaltar que este período, o Brasil já vive um regime ditatorial pelos militares. Por isso, não é por acaso que já existia subsídios específicos para estudos para uma nova regionalização.

Dito isso, o quadro de microrregiões Homogêneas construídos em 1968, a partir de um ambiente institucional comprometido especialmente com a definição de uma base territorial institucionalizada para fins de divulgação dos dados estatísticos que, “deveriam servir para subsidiar o planejamento de um projeto nacional pautado pela expansão de uma malha viária de promoção e articulação do território nacional”, segundo IBGE:

Pensar o território levando em conta as variáveis econômicas passava a constituir uma questão central em um momento histórico no qual o conhecimento e os estudos regionais eram voltados prioritariamente para planejar o desenvolvimento econômico. (IBGE, 2017, p. 17)

Quando reflete-se em um sentido comparativo entre as duas propostas<sup>41</sup>, pode-se afirmar que em termos político-institucional, a primeira divisão regional promoveu o conhecimento mais específico do território, em um país predominantemente rural, e no segundo momento, a divisão tinha como característica a união do mercado, em uma país que se urbanizava e se industrializava de modo bem rápido. Dito isso, o IBGE vai dizer que (2017, p. 18),

Os dois modelos de divisão regional – Zonas Fisiográficas (década de 1940) e Microrregiões Homogêneas (1968) – foram elaborados em contextos político-institucionais moldados, em grande parte, em um projeto nacional pautado pela centralização do poder. Eles traziam, contudo, em ambos os casos, [...] a preocupação com a ideia do planejamento, embora, nos anos 1960, essa ideia se apresentasse de forma mais institucionalizada em termos administrativos e mais consolidada em termos de estratégia explícita de desenvolvimento nacional. Nesse sentido, na década de 1960, com a filiação do IBGE ao então Ministério do Planejamento, a divisão Regional do Brasil em Microrregiões Homogêneas se seguiram outras, as chamadas Regiões Funcionais Urbanas, que “formalmente seguiam uma linha conceitual da multiplicidade do conceito de região, mas, na verdade, foram muito usadas em várias entidades para fins de planejamento de localização de serviços de vários tipos” [...].(IBGE, 2017, p. 18)

A terceira proposta de divisão já em 1989, chamada de Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, também tinha a perspectiva articulada ao complexo agroindustrial, que, de certa

---

<sup>41</sup> Zonas Fisiográficas, de 1940 e Microrregiões Homogêneas de 1968

maneira estava em processo de consolidação e que viria a inserir no interior do Brasil na produção mundial de *commodities*, transformando totalmente boa parte do campo brasileiro, conduzindo-o a uma cadeia produtiva em escala mundial.

Deve-se ressaltar que a globalização<sup>42</sup> tem um papel importante nisso, pois para o IBGE (2017, p. 19), aconteceu um processo de “desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena”, colocando em cena novas formas de interdependência regional/nacional/mundial, redefinindo a ideia de Estado Soberano, e impondo novos desafios em termos de conceitos, métodos e discussões geográficas, em sentido de elaboração de uma nova divisão regional por agrupamentos de seus membros federativos.

## 2.8 Divisão Regional

Quando cogita-se sobre as diferenças territoriais do Brasil, segundo Castro (2014, p. 197), elas se desenvolvem muito mais pelo avanço das relações capitalistas de produção, responsáveis pelas transformações que tornam aquelas diferenças mais visíveis no território nacional. A autora relata:

Estas diferenças, e seus correlatos<sup>43</sup> sociais, são percebidos, porém, como basicamente econômicos e chegam a alterar o imaginário da homogeneidade nacional, o que dificulta a percepção do componente conflituoso dos interesses regionais, que nem sempre podem ser reduzidos ao sistema produtivo. (CSTRO, 2014, p. 198)

Esse ponto, pode-se dizer que não existe uma diferença étnica, linguística e religiosa regionalizada, como acontece na maioria dos países, o que difere de muitos países e territórios, tonando-se um problema, segundo Castro (2014, p. 198), “estratégicas políticas

---

<sup>42</sup> Conforme Hobsbawm (1995), ao final da década de 1980, enquanto as economias avançadas se mostravam mais dinâmicas, produtivas e ricas que no início da década de 1970, as economias atrasadas mostravam-se bem menos “cor-de-rosa”. Da África à América Latina, passando pela Ásia Ocidental, a produção caiu durante toda a década de 1980 e grande parte da população ficou mais pobre. A distância em renda per capita entre as economias desenvolvidas e atrasadas alargou-se de tal forma que “... o primeiro grupo tinha em média 14,5 vezes o PNB per capita do segundo em 1970, porém mais de 24 vezes o PNB per capita em 1990 dos países pobres” (Hobsbawm, 1995). A globalização, portanto, sinalizou um movimento desequilibrador da divisão internacional do trabalho, agudizando um panorama socioeconômico já bastante precário nas economias periféricas. Com a economia brasileira não foi diferente. Além de um processo de industrialização tardia e de um desenvolvimento marcado pelo dualismo social, a reestruturação das economias avançadas, que resultou na maior integração entre economias com dotação similar em fatores, coincidiu com o esgotamento do modelo de desenvolvimento iniciado na década de 1950, em função do colapso das contas externas e da consequente crise financeira do Estado. O Brasil chegou ao final da década de 1980 com uma economia estagnada, socialmente dualista, financeiramente frágil e tecnologicamente atrasada, quando comparada aos padrões internacionais. (FEDRIGO, 2001, p. 2)

<sup>43</sup> Segundo Castro, o que a correlação, correspondência.

regionais nunca mereceram lugar de destaque na literatura acadêmica para o tema no país”, e a autora vai além, dizendo que o tema no país decorre de bases da sua divisão regional. Para a autora, “as bases foram estabelecidas a partir dos grandes conjuntos fisiográficos caracterizados por domínios climáticos, de vegetação e relevo” (2014, p. 198).

Ou seja, toda a construção regional brasileira, principalmente nos seus primórdios foram baseados em conjuntos fisiográficos, vide o trabalho Guimarães comentado anteriormente. Em linhas gerais, no contexto histórico das primeiras divisões, não foram considerados peculiaridades sociais ou culturais e apenas os limites das unidades da federação. Acredita-se que tal fato traz certa facilidade no momento de mapeamento e busca por informações macroestruturais, porém, “obscurecem, dentro de si, nas escalas dos estados, diferenças importantes que devem ser ponderadas nas tentativas de compreender melhor o espaço político do país” (CASTRO, 2014, p. 198).

## **2.9 Escolarização e Geografia na escola brasileira**

Antes de seguir, é importante revisar algumas discussões sobre a Geografia e escola. A sociedade escolarizada é parte de um contexto iluminista, segundo Abreu (1993, p. 16), que por linhas gerais, concebia a razão como sendo a principal função humana. O iluminismo viria romper a ideia do divino e a partir disso, formar uma sociedade que emergja a partir da escolarização, da razão, ou, simplesmente uma sociedade dotada de razão. Ainda de acordo com Abreu (1993), o iluminismo traduziu-se na qualidade de ciência.

Nesse meio tempo, a burguesia europeia por meio da escola respondeu e responde,

Aos anseios dessa classe, difundindo uma visão moderna, científica e “civilizada” da sociedade. Como bandeira da classe trabalhadora, a escola correspondia, e corresponde, a um modo de ascensão social e de possibilidades de acesso aos “novos” conhecimento (ABREU, 1993, p. 17)

Em outras palavras, a escola ganha um papel importante no sentido de transformação social, no processo de mudança de vida, ou simplesmente ascensão a melhores condições sociais.

A escola se tornou o grande veículo da razão, sobretudo instrumentalizada pela burguesia, onde Abreu (1993) vai dizer que ela abre as portas ao conhecimento e não ao

pensamento, o que encurta uma relação ensino-aprendizagem, onde o professor é o emissor e o aluno o receptor do conhecimento já construído em outros momentos.

Ou seja,

Subjacente a “racionalidade” técnica e científica, estão imersas, tanto a separação entre a produção e a reprodução científica, como a padronização do conhecimento em fórmulas “práticas” de controle. Ou seja, o professor é reprodutor de saberes produzidos por outrem, assimilados em estudos realizados em geral, nos institutos de ensino superior. O professor é utilizador do conhecimento padronizado, seja através dos livros didáticos, seja através das formas de gerenciamento padronizado (ABREU, 1993, p. 21).

Seguindo a lógica citada, o professor é um funcionário público dedicado a reproduzir uma cultura já existente (e dominante), seguindo uma lógica de bem comum. O trabalho, em pouco tempo fica o mais do mesmo e sem grandes alterações, fica padronizado e sem muitas aberturas, fica comum e não interessante.

E claro, não é o objetivo desta dissertação juramentar como o profissional de educação deva trabalhar, mas acredita-se, de modo geral, que o papel de um professor é repassar o conhecimento científico, transformando abordagens complexas em conteúdos acessíveis e que possam ser aprendidas pelos alunos, em todas as séries possíveis, respeitando cada faixa etária e a cada nível de conhecimento.

Como foi dito em outro momento, a Geografia é uma ciência antiga e bastante fragmentada nos tempos atuais. Levando em consideração a partir do momento que ela ganha status de ciência, segundo Abreu (1993, p. 39), o método descritivo-fragmentário é adotado pela ciência geográfica, baseado em Descartes, Newton e sistematizado sob a influência de Kant<sup>44</sup>, no qual as partes que se formaram a partir da realidade foram clima, relevo, vegetação, hidrografia, população, atividades econômicas etc., e claro, as discussões sobre Região, Território, continentes etc.

Seguindo a lógica das partes, Abreu (1993) cita o “modelo” mais comum empregado no ensino da geografia:

---

<sup>44</sup> A separação entre ciências naturais e ciências humanas, tão características da cultura moderna, já esta presente no pensamento de Kant – ele era professor de geografia e de antropologia. De acordo com a nota de Abreu (1993, p. 39), “Kant afirmava que o conhecimento científico – o geográfico nele incluído, naturalmente – era obtido pelo emprego da razão pura, ou através dos sentidos. Dividia as sensações perceptivas em subjetivas e objetivas, mas todas sensoriais; o mundo visto era a natureza. Esta era a primeira parte do conhecimento do mundo, preliminar essencial à compreensão das percepções do mundo pelo homem; fornecia, de outro lado, um sistema para estudo da natureza.”

1º) é preciso conhecer cada parte – homem e meio – individualmente, para só depois partir para o conhecimento do todo – que são as partes relacionando-se; 2º) cada parte origina um conhecimento sistematizado e a geografia se divide (no mínimo) em geografia física e geografia humana, para estudar separadamente cada parte; 3º) cada uma das partes ainda pode subdividir-se em muitas outras partes que se especializam mais, constituindo outras ciências como: geomorfologia, climatologia, demografia, etc. (ABREU, 1993, p. 40)

Ou seja, um método fragmentado, mas junto para apresentar uma reflexão. Uma descrição sem raciocínio científico, uma colagem sem dialética, uma representação caótica.

Vindo para o espaço escolar, a divisão atual da Geografia aplicada na escola, se remete a fontes do início do século passado e que se fazem presente até os dias atuais. Varenius e sua grande obra *Geografia generalis* nos volumes Geografia Geral e Geografia Especial, lançou as bases do que viria a ser a Geografia Sistemática (Geografia Geral) e a Geografia Regional (Geografia Especial).

A primeira geografia corresponde a um plano geral, enquanto a segunda remete a planos específicos de aplicação, de acordo com o recorte espacial. De modo geral, 6º e 7º anos são dedicados a Geografia do Brasil, enquanto o 8º e 9º anos são dedicados às divisões regionais do mundo, mas com os problemas que vão afetando a leitura do tema região.

Para Moreira (2014, p. 115), “a teoria regional reflete os problemas teóricos da geografia sistemática”, e como forma alternativa, se apresenta como solução, ou, encontre uma forma de se organizarem dentro da unidade sintética região. Ainda de acordo com o autor, espera se que (2014, p. 116):

Leis geomorfológicas, as leis climáticas, as leis biogeográficas, as leis pedológicas e as leis hidrológicas, no campo da Geografia Física, as leis agrárias, as leis urbanas, as leis populacionais, as leis industriais, no campo da Geografia Humana, se acomodem nesse recorte de síntese. (MOREIRA, 2014, p. 116)

Em outras palavras, tem-se aqui um problema de fundo metodológico. Moreira (2014), citando as visões, a qual ele diz que para Vidal, a região é uma forma singular de síntese que só ocorre num lugar e uma vez na forma sintética como se faz. Ela não surge novamente. Para Hettner, a região é onde o movimento territorial das leis e fenômenos se cruza num processo local de diferenciação de áreas. Devido ao conceito de Hettner se mostrar mais rebelde, o conceito de Vidal foi adotado nos livros didáticos.

Nesse processo, pode-se falar em dois momentos da geografia nos livros didáticos, primeiro, e durante muito tempo, o mundo da geografia que foi ensinado foi o do mundo

clássico da geografia dos continentes. Para Moreira (2014, p. 116), “elo da descrição enquanto cerne da teoria e do método, a geografia fia dos continentes é a teoria de regionalização em que tudo se apoia, se ergue e se estrutura com base e a partir do sítio, que para esse período é outro modo de dizer “continente”.

Mas, a partir de 1950, a teoria muda a forma de enxergar o mundo, como Moreira diz, a “geografia georgiana” passa a ver o mundo dividido em países capitalistas e socialistas, ou, distinguidos por desenvolvidos e subdesenvolvidos. E agora, nos tempos atuais, deu lugar a discussão do lugar e o global, ou a dita globalização.

A Geografia que se ensina “é uma concepção de vida, de sociedade, de mundo” (2014, p. 123). Logo, somos conduzidos a acreditar na Geografia que se ensina, é um reflexo do Brasil atual. Consequentemente, cada período que o Brasil passou ou passar, ele terá um ensino baseado naquele período.

Nos currículos universitários não é diferente. Por isso a indagação: qual é a Geografia Brasil que se ensina? Ou, qual é o Brasil do professor? De acordo com Moreira, essas respostas podem ser desenvolvidas em duas linhas de argumentação, na qual uma “apresenta o Brasil como um todo formado de reunião de partes tão diferenciadas umas das outras que esse todo acaba por não ter uma face propriamente brasileira”, ou (2014, p. 131):

Outra que oculta por trás de expressões adjetivas como país tropical, país continente, país potência, país do futuro, país em desenvolvimento, país emergente uma leitura que se passa de uma concepção de país, não de sociedade com sujeitos de carne e osso propriamente. (MOREIRA, 2014, p. 131)

Ou seja, são discursos que não mostram nada, mas personalizam, ou, politizam ao mesmo tempo que despolitizam. O Brasil tem cara de que/quem, nas palavras de Moreira.

Para a reflexão do currículo universitário e a grade escolar, apresentam uma relação do tipo espelho. Porém, os cotidianos se diferem. Enquanto para um apresenta-se a ciência conforme ela é pensada por seus teóricos, com intuito para novos voos sejam dados, para os outros apresenta-se pequenas pinceladas para cumprimento de um currículo já estabelecido por instituições superiores. Por isso, as relações e os modos de se relacionar com a sociedade se tornam ainda mais diferentes.

Está-se diante de uma marcha evolutiva do pensamento geográfico convergente na relação currículo-grade com o dia a dia da sociedade. Por isso e outras coisas, é o cotidiano dos alunos e professores da universidade e da escola que é a referência da distinção, que as vezes nos levar a pensar que existe duas formas de Geografia diferentes, o que na verdade são dois modos distintos de fluir o pensamento. Além do panorama inicial sobre a Geografia Regional, apresenta-se também um panorama da ciência geográfica perante a escola e instituições oficiais. Acredita-se que o ensino da ciência geográfica esta bastante ligada com as tendências que estão em curso nas universidades. A construção de uma regionalização do Brasil desde o seu primórdio se baseou em princípios importantes para Geografia, que no mundo da pesquisa já estão consolidadas, mesmo ainda sendo uma ciência bastante fragmentada.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A CRIAÇÃO DA GEOGRAFIA REGIONAL COMO DISCIPLINA ESCOLAR EM CAMPO GRANDE-MS NA IMPLANTAÇÃO DA “LEI DO PISO”: ENTRE JUSTIFICATIVAS E CONTRADIÇÕES. DISCURSOS E PRÁTICAS.**

Neste momento, será trabalhado, expondo as entrevistas desenvolvidas no trabalho de campo, trabalhando as discussões em torno da Lei n 11.738/2008 e a sua efetivação no ano de 2014 em termos práticos na rede municipal de Campo Grande – MS. Este é o tema principal do texto, mesmo levando em consideração outras nuances de nosso trabalho, que, em todo caso, busca-se entender a efetivação da lei pelo indivíduo que além implementada em termos práticos, é também a pessoa que, pelo menos em termos históricos, é valorizado pela lei, o professor.

A metodologia empregada por nós, partiu de questionário dirigido com perguntas e respostas. Deve-se também lembrar que desde sempre houve estabelecimento de critérios para eleger as entrevistas, porém, devido as questões burocráticas, tiveram que ser revistos. Ao longo da análise das respostas, foi usado discussões bibliográficas levantadas neste trabalho e outros autores que vieram aparecer ao longo das análises.

Não é o objetivo discutir o ensino de geografia do Brasil ou Regional; ou mesmo aprofundar o debate sobre essas escalas de construção de conhecimento de geografia, pois, como Darcy Ribeiro (1995) dizia, “somos compostos por vários Brasis”, mas iremos trazer algumas ideias que possam nos nortear em discussões, principalmente em relação ao nosso objeto de estudo, que é a criação de uma disciplina denominada Geografia Regional (do Mato

Grosso do Sul) nas escolas municipais de Campo Grande, a partir de alterações curriculares para implantação da Lei 11.738/2008 (Lei do Piso).

A implementação da chamada lei do piso é um avanço histórico para educação brasileira, sobretudo pelo caráter histórico de lutas dos professores deste país. Dentro da história do ensino da geografia, até onde podemos afirmar, tal desmembramento da disciplina geográfica é algo novo considerando o caráter científico da ciência geográfica no Brasil. Mesmo assim, é importante ressaltar que a nossa grande base foi a geografia europeia, no qual foram as bases para se formar as primeiras instituições voltadas para ciência geográfica. É importante também elencar que a discussão regional e suas práticas educacionais serviram para a formação de uma identidade nacional nas palavras de Lima (2004), no qual o ideário nacionalista é explicitamente defendido pelo Estado.

Portanto, quando pensa-se em ensinar Geografia para os alunos, fica-se diante de grandes desafios e talvez entre os maiores estão o preconceito em relação a sua efetiva aplicabilidade na vida dos alunos. Lacoste (1988), no seu livro clássico sobre a Geografia na França do século XX, nos apresenta questionamentos pertinentes até aos dias atuais, principalmente sobre o ensino geográfico nas escolas. De acordo com o autor:

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para atender, mas é preciso ter memória...” De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias. (LACOSTE, 1988, p.210)

Os professores da rede pública e está na linha de frente em escolas de periferia, esse é um tipo de indagação ainda bastante recorrente, pois com um conhecimento já bastante fragmentado e pouco refletido, apoiados em livros didáticos que nem sempre são os mais qualificados, viu-se criar situações como essas apontadas por Lacoste sobre o ensino de geografia escolar francesa do século passado. Ainda de acordo com Lacoste (2012, p. 26): “De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino.”

A citação do autor em tom de desabafo revela a problemática da Geografia enquanto saber escolar e disciplina curricular que também cabe em nosso tempo, já vivendo quase duas décadas do século XXI. Não afirmando que isso seja regra, porém, a prática apontada em Lacoste ainda é comum, ainda que sob outras formas, mas observa-se que *entender* para que serve a geografia é desafio até mesmo para seus professores. Por isso, o preparo do professor,

sobretudo com uma estrutura escolar em que se possa avançar em práticas, assim como políticas de valorização que permitam ampliação de tempo de preparo para os processos de ensino-aprendizagem e para o bom desenvolvimento de uma aula, são fundamentais.

Outra questão que comparece está relacionada as escalas de organização do conhecimento geográfico, que na geografia (sobretudo escolar) pode ter muitos rótulos: geografia geral, geografia regional, geografia do Brasil, geografias .... Para Cavalcante:

Abordar conteúdos com a referência escalar supõe uma construção intelectual, que permita compreender suas inter-relações e também seus limites. Nem tudo é visto do lugar, em primeira abordagem, numa experiência empírica. Os elementos que se observam e que são facilmente visíveis em uma escala, por exemplo, numa paisagem, em outras escalas não o são; porque mudam os aspectos e os problemas possíveis de serem extraídos. Portanto, o processo de conhecimento sobre um objeto se funda num questionamento inicial que define a escala de análise no sentido da abrangência dos elementos a serem considerados na apreensão do objeto. Para ampliar a compreensão, o trabalho segue no jogo de escalas, com a ajuda do pensamento teórico, considerando-se, em relações de interdependência, as categorias do universal, do particular e do singular e a relação entre o todo e a parte. (CAVALCANTE, 2015, 148)

Cavalcante (2015, p. 148) coloca que a construção intelectual ajuda a compreender as inter-relações e os limites. Ou seja, é necessário o entendimento e o saber dialogar em uma forma que vá construir o processo de conhecimento para cada aluno, respeitando as escalas, colocando em debate a relação entre o todo e a parte. Por isso, buscando entender as origens da “Geografia Regional” no 7º ano das escolas municipais de Campo Grande, coloca-se de forma introdutória os tipos de indagações que o ensino geográfico pode proporcionar.

A questão que envolve nossa pesquisa e que está relacionada com a nossa prática enquanto professor na rede municipal de Campo Grande, vivenciando o cotidiano de lecionar Geografia e Geografia Regional nos sétimos anos, nos levou a investigar a motivação e o campo de ideias que envolveu a decisão em dividir a Geografia escolar naquele município e que está diretamente relacionada com políticas de valorização do professor de um lado e sobre a definição e ações, em si, as quais são encaminhadas via governos para viabilização de políticas, ainda que com baixa compreensão do sentido das políticas.

Assim, dedicou-se nos capítulos anteriores a análise dos aspectos que envolveram mudanças nas políticas de valorização do professor, como é o caso da Lei do Piso, e que acabaram por trazer alterações curriculares que impactaram significativamente o ensino de

geografia no ensino fundamental das escolas municipais, em Campo Grande-MS. Este município<sup>45</sup>, aliás, capital do Mato Grosso do Sul, com população estimada em 906.092 habitantes e taxa de escolarização de crianças dos 6 aos 14 anos acima dos 90%, se encarrega de ser o maior município de nosso estado e também ter o maior número de estudantes.

A Lei do Piso, Lei 11.738/2008, como já foi expressado, trata-se de temática importante no tocante a jornada de trabalho dos professores e também da criação do piso salarial em um diálogo que veio a partir do movimento dos profissionais de educação e acordos firmados com o governo para melhorar as condições de trabalho e a qualidade de ensino, passando necessariamente pela diminuição da carga horária efetiva em sala de aula, além de criar um piso salarial nacional a ser garantido e cumprido pelas governadorias e prefeituras em todo o País.

Desde o início, a lei referida sofreu ataques, sobretudo por governadores e gestores que alegam não ter condições financeiras para cumprimento da norma, mas, foi aprovada e implementada, mesmo com a discordância de alguns governadores, como já apontado. O governo do Mato Grosso do Sul foi um dos que questionaram juridicamente a Lei do Piso, mas depois, sobretudo com a derrotas no STF, passou a implementar a Lei, em 2013.

A administração da prefeitura municipal de Campo Grande – MS, via Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS (SEMED) também adotaria a Lei apenas em meados de 2013, com pleno funcionamento em 2014. Uma das consequências da sua implementação foi o cumprimento da carga horária de 1/3 de planejamento prevista, que acarretou ampliação do quadro de professores e reorganização de algumas áreas do conhecimento, com criação de novas matérias escolares a partir da redefinição da carga horária de Geografia, Educação Física, Matemática, Português entre outras. As matérias escolares tinham até 2013, 2 e 4 aulas semanais do 6º ao 9º ano.

A partir da implantação da nova grade curricular foram criadas: geografia regional (7º ano), história regional no ano de 2014 entre outras mudanças. Essas disciplinas novas, com uma aula semanal foram implantadas em anos específicos, de modo a serem ofertados ao mesmo tempo que as disciplinas “tradicional”, respectivamente, geografia, história e educação física, por exemplo.

---

<sup>45</sup> IBGE cidades: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>

Especificamente, a pesquisa vai tratar dos sétimos anos, isso porque a Geografia se dividiu exatamente nesta série: ela deixa de ser uma e se torna duas: Geografia Geral e Geografia Regional.

Durante a pesquisa, sente-se dificuldades de acesso a documentos da Secretaria de Educação, o que evidentemente esbarra na Lei da Transparência nº 12.527/2011<sup>46</sup> mas que na prática tem sido desrespeitada e boa parte dos documentos que deveriam ser públicos não o são, nem no governo do município de Campo Grande, nem do estado de Mato Grosso do Sul.

Embora existam mudanças efetivas na organização das disciplinas da rede municipal de ensino desde 2014, não nos foi disponibilizado documento que demonstre ou legalize essa mudança, estando os professores de Geografia, História, Educação Física, entre outros, submetidos as mudanças sem que tenhamos verificado sobre o respaldo legítimo e legal dessa situação.

Houve duas tentativas<sup>47</sup> de tentar obter cópias dos documentos que formalizam a criação das disciplinas pelo Conselho Municipal de Educação, do município de Campo Grande. Houve também consultas ao diário oficial da época, mas sem sucesso. De toda forma, não se tem dúvidas que as disciplinas foram criadas a partir da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, aprovada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o então Ministro da Educação Fernando Haddad, sobretudo porque isso foi afirmado em entrevista realizada com técnica da SEMED, em julho de 2018.<sup>48</sup> Ao ser questionada sobre manutenção de duas “geografias” nas escolas do município e sobre a criação da disciplina de Geografia Regional e como surgiu, respondeu:

Na verdade, a disciplina surgiu pra cumprir aquela determinação do PL, do 1/3. Ela não foi criada pela necessidade de ensinar Geografia Regional. Não é isso; ela foi pra cumprir esse 1/3. Então, como ... nós temos uma carga horária de vinte horas semanais... um terço é número ímpar, né!? Então treze em sala de aula teria que ser sete *pl's*<sup>49</sup>, sete pontos vinte e dois, alguma coisa assim. Aí teve toda uma discussão; teve um grupo que foi formado pela ACP junto com a SEMED, pra eles organizarem maneiras que daria certo de pôr esse cumprimento desse um terço de planejamento. Então o que que eles pensaram... em dividir disciplina, em vez de pensar em mudar de vinte horas pra vinte e cinco horas semanais igual é o estado, as aulas passarem a ser de cinquenta minutos, que essa era a nossa ideia, você aumentaria uma aula de Geografia e não dividiria. A Geografia Regional ela é importante, mas ela é dentro

---

<sup>46</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112527.htm);

<sup>47</sup> Na primeira tentativa, fui pessoalmente solicitar uma cópia do documento, me falaram que iam me atender somente por e-mail porque a época estava trocando de presidente. Mande e-mail conforme solicitado e demorou quase um mês para me responderem e quando me responderam, disseram que esse tipo de informação não poderia ser compartilhado.

<sup>48</sup> Esta entrevista foi realizada em julho de 2018;

<sup>49</sup> Pl significa Planejamento na linguagem técnica da SEMED/Campo Grande.

da Geografia, né? Você não precisava separar. E o que eles colocaram pra nós do sexto ao nono ano: essa disciplina só poderia ser dividida na Geografia ou no sexto, ou no sétimo... não... no sexto não podia e nem no nono, ou no sétimo ou no oitavo. Aí nós pensamos em qual desses dois anos daria certo fazer uma disciplina, ou pensar numa outra disciplina. É difícil você dividir, eles já têm várias áreas, né... E dividir ainda a disciplina... então nós optamos pelo sétimo ano porque pelo Ensino do Brasil poderia trazer um pouquinho a Geografia Regional... foi essa a ideia, né. A gente foi contra. Até hoje eu sou contra essa divisão, mas é pra cumprir exatamente uma legislação.

(...) A ACP que fez essa proposta da divisão, dividir todas as disciplinas. (...) O sindicato que colocou. (TÉCNICA SEMED, 2018)

Como se vê, a criação da disciplina aconteceu em cumprimento da Lei do Piso que exige o cumprimento de 1/3 de planejamento (PI, no linguajar técnico da SEMED). Detalhe interessante sobre a resposta é que o discurso técnico demonstra não concordar com a forma aprovada e que era proposta de a área técnica da Secretaria aumentar a carga horária para 24, contudo a solução final seria proposta pelo Associação Campo-grandense dos Profissionais de Educação Pública (ACP). A técnica completa dizendo que:

A História Regional, Educação Física 01, Educação Física 02, no 9º ano, a Ciências ficou Química e Física no 9º; a Língua Portuguesa, ficou Língua Portuguesa e Literatura, a Matemática tem acho que é Ma... não sei... Ah, tem que olhar a divisão da grade curricular, que eu não lembro mais. Mas a Matemática, a Ciências, a Língua Portuguesa, a Educação Física, elas dividiram tudo no 9º ano. Aí o 8º ano dividiu História; Geografia dividiu no 7º; a Arte ficou, se não me engano, uma aula no 6º e três aulas no 8º, sabe? Então, tudo pra você conseguir cumprir o treze/sete.

Na verdade, eles pensaram no número, ninguém pensou assim não... Vai ser bom isso pro aluno! Essa divisão vai ajudar no processo de aprovação... não. Ninguém pensou nessa parte do processo de aprendizagem, pensou em cumprir essa legislação. Eles pensaram só no ganho do treze/sete.

Nós tínhamos até uma outra proposta, em vez do governo, é lógico. Aí o professor tinha que aceitar, ele ficar catorze em sala de aula e seis PI, não precisaria dividir, mas eu aumentaria de quatro pra seis pl's, né. Mas tudo que você faz com que dê gastos a mais é difícil eles aceitarem. Então se eu colocasse catorze/seis... é catorze/seis? É catorze/oito, né? (TÉCNICA SEMED, 2018)

A cisão aconteceu em todas as áreas de conhecimento, isso fica evidenciado, sobretudo porque as aulas estavam organizadas em blocos de 20 horas por contratação docente e seria necessário dividir sempre por 3 para chegar ao 1/3 de planejamento proposto na legislação. Por isso impactou todas as áreas.

As opções, segundo a informação técnica colhida, poderiam ser de alteração da carga horária levando a contratação de 21 e não 20 horas para ser divisível por 3, condição que ampliaria a carga horária do professor (14 hs de sala/7hs de PI). Na divisão que considerava 20 horas, o resultado não era exato (aproximadamente 13 hs de sala/7hs PI), o que levou o governo a optar pela artificialidade, que foi criar outra disciplina “siamesa”, com nome

alterado e carga horária ímpar. É o caso da Geografia e da Geografia Regional que ficaram com 2 e 1 aula, sendo que antes a Geografia tinha 2 aulas semanais.

Voltando a fala da representante da SEMED, a mesma apresenta a Lei em pauta como uma situação vinda de cima para baixo, em que os responsáveis por dar orientação e implementação de ações nos termos da Lei, tiveram que fazer “adequações” para estarem em rigor com a lei federal. Nota-se que foi uma situação definida sem que houvesse o questionamento e a participação dos professores. No caso de Campo Grande, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e a ACP (Associação Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública), no dizer da Coordenadora de Geografia foram as instituições solicitadas para a elaboração da proposta de adequação.

O discurso técnico da SEMED levanta uma questão importante, quando enfatiza que não houve consultas sobre os desmembramentos das disciplinas em duas nas diferentes áreas, tendo os professores sido representados pela ACP. Outra ideia a ser destacada é a clareza de que nunca se tratou de questão de ensino-aprendizagem, mas apenas foi feita uma mudança para ajustar “os números” e cumprir a legislação.

Considerando a resposta técnica sobre a participação da ACP na definição da alteração curricular municipal, a Associação e lá houve um diálogo com um representante da diretoria<sup>50</sup>:

Veja só, nós do Sindicato...nós...é... fizemos um debate, uma luta pela Lei Nacional do Piso, ... de 2008 né,...que traz um terço reservado para hora-atividade. Um terço de 20 daria 6.66; dízima periódica é 6, arredondou-se então para 7 né... No começo ... como as aulas do Ensino Fundamental 2, principalmente, elas eram ou 4 ou 2, não fechava essa conta de ser 13 horas em sala e 7 horas de hora-atividade. Então o primeiro ponto era esse...

O primeiro momento então, nós tivemos 14 horas em sala e 6 horas que a gente simplifica como PI, que é a hora-atividade para o professor preparar a aula. Aí, começamos esse debate ... como implantaria, principalmente no Ensino Fundamental 2 né. Mas, implantaria como um todo, mas principalmente no Ensino Fundamental 2 essa questão da aula ímpar, pra formar a décima terceira aula ... esse estudo o Sindicato não fez, esse estudo ficou por conta da Equipe Técnica SEMED... certo?

... o Sindicato depois participou da apresentação da proposta ... tá? Olhando ... não tendo prejuízo nem pro aluno, nem para o professor né ... dá forma como foi colocado ... aí, entrou-se nesse acordo e foi ... é oficializada ... o Decreto, a lei pra que a gente possa ter da forma que é estruturada hoje...

Então, na luta sindical qual que era o nosso ponto-debate? A garantia da lei ... um terço ... a questão é como se organiza isso... aí já é uma questão de gestão da SEMED ... né. No caso da SEMED da Rede Municipal .. então, nós não participamos dessa estruturação de como seria dividido ... em que ano seria dividido ... nós tivemos vários ... nós participamos do processo ... nós tivemos várias ideias, ... as comissões foram montadas, discutimos junto com a SEMED, inclusive

<sup>50</sup> Entrevista realizada em julho de 2019, na sede da ACP, na rua 7 de setembro, 693, centro;

discutiu-se aí, num primeiro momento, a impossibilidade de se dividir é, foi discutido também a possibilidade, na época, da prefeitura pagar essa uma hora, para que o professor desse essa uma hora e não mexesse naquele modelo de duas horas pra cada disciplina, ou quatro horas que era Português e Matemática ...e as outras áreas ficariam com duas...então, foi discutida, inclusive na época ... a prefeitura pagar essa uma hora por fora ... quer dizer nós recebíamos 21 horas ... o Sindicato nesse momento, se posicionou contrário, porque não se vende avanço, não se vende hora de estudo, não se vende um ... uma ... parte da nossa carga horária que é destinada ao estudo e ao planejamento. Se você está vendendo, quer dizer que você ... que você está colocando preço numa situação que não é necessária ... se você pode vender e não te faz falta ... Então, nós insistimos que um terço era ... foi aprovada uma Legislação Nacional ... federal ... foi aprovada uma Legislação Municipal e uma legislação estadual pra que a gente possa ter qualidade no ensino ... por isso esse um terço aprovado.

Nesse ponto, a SEMED se organizou né ... com os departamentos dela, Geografia, Biologia, Ciências, matemática ... enfim ... todas as áreas e apresentou essa proposta de dividir em alguns anos ... Geografia, por exemplo, ficou no sétimo ano, dividindo. (ACP, 2019)

O sindicalista confirmou que a implementação da Lei em questão foi de fato debatida com a ACP e que a associação procurou garantir que propostas não aplicáveis e até que pudessem representar a desmoralização da conquista do tempo de planejamento (1/3), como a da “venda por fora” dessas aulas, não acontecessem, mas que não elaboraram nenhuma proposta de divisão de áreas. Para o sindicato, o que mais importava era buscar as melhores formas para se cumprir a lei federal, mas a forma encontrada foi dada pela própria SEMED e apresentada a ACP posteriormente. O sindicalista deixa isso claro quando diz que o ponto de debate era a garantia da efetivação da Lei nº 11.738/2008.

Um aspecto a ser destacado é que há divergência entre a origem da proposta de dividir as áreas de conhecimento nos dois discursos. É perceptível que o discurso do técnico transfere a responsabilidade da opção de dividir para a Associação. O fato é que os processos de participação representativa muitas vezes omitem em seus resultados as divergências dos sujeitos, o que qualifica as proposições, já que havia representação do sindicato, mas não demonstra que havia propostas e posições diferentes, pelo consenso.

O fato é que o Sindicato não confirma a participação no debate sobre a forma de implantação, mas apenas daquilo que seria aceitável do ponto de vista da garantia do direito e da conquista e que não trouxesse prejuízos para estudantes e professores. Portanto, demonstra que sua participação na forma foi passiva a partir da apresentação da proposta de criação de disciplinas para cada área de conhecimento ficar com carga horária ímpar. As ideias surgiram nos debates e em parceria com a SEMED e as propostas foram aprovadas.

Ainda, no dizer do representante sindical:

Veja bem... o Sindicato não participa dessa decisão de ano..., que dividiu. O Sindicato não faz essa discussão pedagógica. O Sindicato respeita a gestão, a Secretaria, nessa questão pedagógica... O que o Sindicato avalia no projeto da

Secretaria é o prejuízo à educação... ao aluno, ou o prejuízo ao educador, ao profissional ... não havendo prejuízo de educação, ... de conhecimento, de aula ao aluno e não havendo prejuízo de legislação dos direitos ao professor, a proposta se encaixou ... e foi o que essa proposta apresentada pela Secretaria ... como eu coloquei. Tinha outras propostas, inclusive de pagar...essa aula ímpar, para que o professor continuasse dando catorze aulas né...abrisse mão... dessa aula que completaria um terço.

Essa proposta pra nós...ela infringiria o direito do professor de ter um terço de horatividade... então, não poderia ser aceita. A proposta pedagógica apresentada pela SEMED em dividir a Geografia no sétimo ano, a História no oitavo ano, a Matemática no nono ano... essa proposta apresentada pela SEMED, o que foi avaliado é que não traria um prejuízo né .. para as áreas de ensino, de educação, de conhecimento, ou seja, não acarretaria prejuízo pra formação do aluno e não acarretaria prejuízo ao profissional, ao professor ... nem no número de aulas e também, não abrindo mão do direito conquistado na Legislação. (ACP, 2019)

O sindicalista deixa claro que a proposta de dividir não partiu deles, mas pelo contrário, a principal preocupação era que professores e alunos não tivessem prejuízos para o cumprimento da lei; o que é evidente, já que a questão do excesso de aulas e do tempo exíguo para preparação para o exercício da docência sempre foi pauta da categoria.

Aspectos de divergência que não é objetivo da pesquisa confrontar, nem inquirir, mas que serve para explicitar que a secretaria ao emitir o discurso governamental utiliza da participação do sindicato como instrumento para qualificar a proposta, por um lado, mas fundamentalmente para apresentar narrativas que não são nem verdades, nem inverdades, já que saíram de um processo que foi “participativo” e “de consenso”, mas que em um embate possível do governo com os professores, em divergências possíveis em reuniões, permitem a desconfiança dos professores para com seus representantes.

Para o sindicalista, a autonomia deve ser respeitada, mas dentro do cumprimento da lei. Outras propostas também foram apresentadas e no dizer do mesmo, essa de divisão da Geografia (e outras disciplinas) foi a que melhor enquadraria no cumprimento das horas a serem resolvidas. Nesse sentido, observa-se que na SED<sup>51</sup> não ocorreu a mesma situação que houve na SEMED, porque as aulas na rede estadual de ensino são de 50 minutos, podendo serem ajustadas mais facilmente, enquanto na rede municipal as aulas são de 60 minutos.

Ainda sobre o discurso técnico da SEMED, foi afirmado que foram enviados e-mails aos professores de geografia pedindo sugestões diante da distribuição dos conteúdos que faziam parte da grade de geografia e foram redirecionados (em parte) para a nova Geografia Regional criada, mas a resposta dos professores, em seu dizer, não foi expressiva:

---

<sup>51</sup> Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul;

“(...) o conteúdo que ficaria pra Geografia Regional e Geografia do Brasil, que é Geografia ... Foi a equipe de Geografia da SEMED. E o que que nós fizemos? Eu peguei o que nós temos como ementa curricular, olhando lá nosso Referencial Curricular; na verdade eu peguei alguns conteúdos que não dava pra deixar o aluno sem saber e que deixar só pra Geografia porque não daria conta com uma aula semanal, então eu peguei um pouquinho e puxei pra Geografia Regional e o enfoque no Centro-Oeste e no Mato Grosso do Sul. E eu mandei pros professores por e-mail essa... pra eles darem o aval se eles concordavam, se eles não concordavam. Primeiro a gente enviou um e-mail dizendo pra eles essa decisão de que haveria a divisão das disciplinas, que seria dividido no sétimo ano, e depois em seguida eu mandei a minuta, né, mostrando pra eles como que ficaria os conteúdos. E aí eles poderiam sugerir se concordavam, se não concordavam com essa divisão. Mas de uma forma informal, por e-mail, que é uma forma que a gente conversa muito com os professores que é por e-mail. E aí a maioria que devolveu ninguém deu sugestão de trocar, de inverter, de mudar... foi essa.” (TÉCNICO SEMED, 2018)

O dizer da técnica da SEMED, permite refletir sobre os procedimentos de consulta e participação que a SEMED afirma ter implementado para tratar da problemática nem um pouco básica que são as mudanças curriculares.

Os professores foram convidados a responder um e-mail onde poderiam opinar sobre a nova forma que o ensino de geografia assumiria nas escolas, mas também sobre os conteúdos. Evidentemente que tem sido recorrentes as consultas realizadas por meio de sistema virtual, eletrônico, ou mesmo por meio de e-mails, em que se responde, opina, mas não se assimila o dizer do outro, não se pode saber o que foi considerado do que sugeriu, ou mesmo se foi lido.

Aspectos de avaliação e participação inseridos nos diferentes órgãos públicos para responder à transparência e participação dos sujeitos que não costumam ser realmente eficientes. As respostas, ao que parece, não questionaram o modelo impresso, mas também pela informalidade, para que realmente serviriam as respostas se já estava tudo decidido?

Ainda, em sua fala, o representante da SEMED demonstrou insatisfação com o tipo de solução definida, indicando críticas à fragmentação das áreas de conhecimento que se apresentou e se encaminhou, evidenciando que não houve uma discussão acerca da questão ensino-aprendizagem, ou mesmo sobre a possibilidade de efetivação da Lei, permitindo a contratação de outros professores, mas apenas uma solução numérica, que evidentemente está longe da discussão de qualidade de ensino, ou de trabalho, inerente a Lei em pauta.

No caso da Geografia, a solução se apresentou para ser aplicada no âmbito do sétimo ano. E a escolha foi pautada na possibilidade de a geografia regional ser partilhada com geografia do Brasil, conhecimento presente na estrutura curricular para o sétimo ano. Quando o tema se direcionou sobre a matriz curricular da SEMED: Secretaria Municipal de

Educação/Campo Grande – MS, o que se encontra proposto para o ensino de Geografia é o estudo das regiões do Brasil.

Há uma padronização, que no dizer de Moreira (2014, p. 114) tem lastro na escola francesa de geografia que vai influenciar o ensino de geografia no Brasil, no começo do século XX. A questão regional/nacional, mas fundamentalmente o que ensinar em cada ano letivo, de certa forma tem sido estabelecido historicamente.

A divisão da disciplina Geografia, aplicada nas escolas municipais de Campo Grande-MS, ainda que não tenha sido pensada do ponto de vista teórico e epistemológico da geografia, mas apenas matemático, como afirmado, tem lastro em fontes do início do século passado, que se fazem presentes até os dias atuais. De modo geral, 6º e 7º anos são dedicados a Geografia do Brasil, enquanto o 8º e 9º anos são dedicados às divisões regionais do mundo.

A pesquisa, como já indicado, partia da perspectiva de que houvesse ou tivesse havido preocupação com o fortalecimento da identidade do sul-mato-grossense para a criação da chamada Geografia Regional. Essa foi uma hipótese pensada, sobretudo porque é usual as pessoas de Mato Grosso do Sul serem chamadas de *mato-grossenses* ou mesmo o estado ser chamado de *Mato Grosso* nas mais diversas situações.

Segundo a técnica da SEMED “seria ótimo se a ideia original fosse essa; seria excelente. Eu também acho que você tem que valorizar o lugar que você está, conhecer o lugar que você está.” Ainda complementar para enfatizar:

Mas não foi. Foi pra cumprir um terço (1/3). Isso é triste de falar, mas foi por isso. Mas as pessoas não escutam a gente ... que lida com o processo de aprendizagem; você entendeu? Eles olham pro número, eles não olham pras pessoas. (TÉCNICA SEMED, 2018)

O discurso e avaliação apresentado pela técnica da SEMED é emblemática sob o ponto de vista da avaliação das medidas tomadas para cumprir a Lei nº 11.738/2008 no município de Campo Grande, referindo-se a Lei como uma condição que levou a situações e definições que se apresentaram de *cima para baixo*, como sinalizamos. Veja-se seu dizer:

De cima pra baixo, cumpra-se! Vocês têm que dar um jeito de dar esse um terço, entendeu? Cumprir esses sete PL'S e treze em sala de aula. Não pensou assim: “puxa, olha que coisa, que momento bacana, a gente precisa pensar nessa regionalidade nossa, dar essa identidade maior pro estado de Mato Grosso do Sul”. Não foi isso. Não teve esse pensamento mesmo. (TÉCNICA SEMED, 2018)

Ou seja, em uma decisão puramente burocrática, imposta, a situação foi oficializada por meio dessa mudança. Ao questionar a técnica sobre porque “Geografia Regional”, a resposta trouxe a questão da escala:

“Então, o nível de escala, né, escala geográfica, vai depender desse olhar. Porque assim, dependendo do professor ele olha pra essa divisão e gosta muito. Ele se acha na disciplina Geografia Regional. Ele fala “Puxa vida, eu posso trazer tudo da identidade do Mato Grosso do Sul ...”, mas sempre relacionando com a global, nunca deixando só o estado. Ele fala assim “o que acontece aqui tem essa influência do local e global”. Tem outros que não conseguem olhar pro Mato Grosso do Sul e falam assim “meu Deus do céu, como que eu vou ensinar essa geografia regional?”. Ele acha estranho, ele não consegue compreender essa divisão de jeito nenhum. “Meu Deus, por quê? Da onde que eu tiro esse conteúdo? Não é isso que é geografia regional”. Então, tem a regionalidade, na verdade, quando estuda a região, aí depende da concepção que ele tem de Geografia. (TÉCNICA SEMED, 2018)

Observa-se outro problema também, que é a questão conceitual dos professores, observada pela técnica, que passa também por um olhar sobre o professor, mas que fica claro o cuidado de abordagem. Dentro da categoria Espaço, o Lugar é um conceito de suprema importância. Por isso, ao falar dos professores ela é cautelosa em não generalizar, mas afirma que alguns professores entendem a criação da Geografia Regional como possibilidade de pensar o Mato Grosso do Sul como ponto de partida, como Lugar que se pode relacionar com o nacional e com o mundo e como superação da lógica padronizada de compreensão da ocupação do território nacional, na perspectiva apenas europeia “do litoral”, inclusive.

Na sua fala, há professores que não compreendem como possível a reflexão do mundo a partir do estado, sendo esses que mais reclamam e solicitam material didático direcionado para a disciplina geografia regional. Ainda falando sobre os professores de geografia e sua relação com a mudança curricular:

Olha, eu acho que eles passaram a olhar mais para o Mato Grosso do Sul, esse é um ponto positivo, eles passaram a olhar pro estado e tentar fazer essa relação. Tem alguns professores que ainda não conseguem ensinar pelo lugar, entendeu? Eu quero falar da formação da população brasileira, ele só consegue falar da formação da população brasileira se ele começar pelo litoral. Isso é uma influência europeia, eu só valorizo o litoral... parece que o Brasil só surgiu do litoral para o interior, esse formato de Brasil separadinho pode até ser; a gente tem a formação da população sul-mato-grossense desde a pré-história. Então tem que conhecer. Quem foram esses homens pré-históricos que aqui habitaram, onde estão essas marcas que estão nos sítios arqueológicos, depois eu tenho que ver que povos vieram depois, que foram os povos indígenas... então eles tiveram... os povos indígenas não são um só. Então o *Ofaié* é diferente do *Terena*, que é diferente do *Kadiwéu*; eu tenho que falar dessa formação e em que momento chegaram os europeus, né. Então, às vezes, ele não consegue fazer isso. Então, quando eu vejo lá formação da população brasileira, ele só pensa em começar a formação da população brasileira pelo litoral, ele não tem essa outra visão que eu posso começar pelo seu lugar, né, então pra alguns eles não

podem, eles abriram o olhar, né, já é um outro olhar. Tem alguns que ainda não conseguem fazer isso. Então tem que ir dando possibilidades pra que ele possa refletir. (TÉCNICA SEMED, 2018)

A crítica parece ter direcionamento aos professores que desejam material pronto para trabalhar com a Geografia Regional. Observa-se isso sobretudo porque ao ser solicitada a apresentar pontos positivos e negativos desse processo, o professor foi o ponto principal de sua abordagem.

Uma ideia é que fica evidenciado é que os professores estão menos preocupados com a questão prática definida para acomodar uma legislação, que poderia ser questionado legitimamente; para a técnica os professores de geografia enxergam a geografia partida, dividida em várias partes: “não tem a ideia da geografia... é ou geografia física, ou geografia econômica e geografia humana, isso é uma parte negativa”.

Sobre esse aspecto, observa-se que a preocupação dos professores, mais com o material pronto para trabalhar, do que com a consolidação da valorização do professor enquanto profissional e como isso poderia ser implementado, concretamente esteja relacionada, realmente, ao volume de aulas a que os professores estão submetidos, historicamente. Assim, há que se relativizar os saberes e compreensões aparentes que os docentes manifestam porque toda mudança, historicamente também, no caso dos professores quase sempre se transforma em mais trabalho, mais controle e nenhuma ou baixa melhoria salarial, de condições de trabalho e de valorização da profissão.

Questiona-se, ainda, sobre a decisão de criar uma Geografia Regional, separada da Geografia, nas escolas, e ela demonstrou não concordar com a forma, ainda que tenha tido que implementá-la. Contudo, apareceu em diferentes momentos de nosso diálogo uma visão de oportunidade. Ou seja, apesar da forma, e da não concordância em separar as “geografias” está implícito que refletir o espaço a partir do Mato Grosso do Sul (que é efetivamente a ementa da disciplina em questão) incorpora aspectos de identidade que nos trazem de volta a hipótese inicial, qual seja, sobre a geografia regional servir para refletir aspectos de construção de uma condição sul-mato-grossense. Pensar o todo na parte e a parte no todo.

Eu deixaria ela como Geografia, entendeu? E conversaria com os professores pra eles trazerem, puxarem sempre pro regional, né. Então toda vez que eu vou trazer algum assunto eles puxariam pro regional. Acho que isso é bacana, o professor entender que ele pode começar a ensinar qualquer conteúdo pelo lugar dele, entendeu? Ele tem que aproximar essa nossa área do conhecimento com um lugar do cotidiano do aluno e mostrar como que o global interfere aqui na nossa vida, acho que era assim que eu gostaria que eles trabalhassem, fazendo uma coisa mais interligada, não essa coisa separada. Então não precisaria separar em Geografia do

Mato Grosso do Sul ou Geografia Regional, talvez ela teria mais esse nome, Geografia do Mato Grosso do Sul, eu não dividiria, se eu pudesse eu não dividiria. Mas essa opção não é possível (grifos nosso). (TÉCNICA SEMED, 2018)

A representante técnica da SEMED procura demonstrar que a divisão não é a solução e sugeriria aos professores ensinar sempre a partir do local, interligando o global nas discussões. O que pode-se observar preliminarmente, é que não existe uma coesão, ou, um modelo claro pedagógico de ensino de Geografia, mesmo levando em consideração a liberdade de cátedra garantida pela Constituição de 1988.

Segundo Saviani (2013), quando diz que não existe uma pedagogia muito clara no Brasil nos últimos anos, o que pode-se afirmar *a priori*, é que a criação da lei 11.738/2008 é o grande pano de fundo da criação da disciplina Geografia Regional.

Refletindo sobre algumas falas da representante técnica da SEMED, uma boa parte dos professores tem dificuldade de relacionar o dia a dia dos alunos com o momento do ensino, transformando a geografia em uma ciência distante da própria realidade dos estudantes. Essa é uma situação importante para nossa reflexão, pois, mais uma vez podemos observar uma situação imposta sem consultar os seus principais agentes, que são os professores. A condição de participação apresentada como encaminhada pela Secretaria nos permite enxergar que não houve envolvimento dos professores nos processos de mudança, ou seja, ela veio e os professores tiveram que se adaptar.

A pesquisa, diante dos elementos trazidos pelas entrevistas nos conduziu a refletir também sobre o papel da ACP no processo, permitindo pensar sobre a questão da representação e de como os processos envolvendo os representantes de categoria acabam não se constituindo em representação de fato.

Ainda que os discursos sobre a proposta de cisão e criação de novas disciplinas tenha sido contraditória nos discursos das duas entidades (SEMED e ACP), observa-se que em nenhum momento foi perguntado aos professores sobre o impacto da proposta na prática, na escola, na sala de aula. Em alguns casos, o professor de Geografia e de Geografia Regional é o mesmo; contudo também há situação em que existe um professor de Geografia Regional e outro de Geografia, na mesma turma do sétimo ano.

Aspectos que podem ser ricos, quem sabe, se houver diálogos entre os professores; mas nem sempre são possíveis já que os horários em geral não são compatíveis e professores

de geografia, com poucas aulas semanais/turmas, certamente trabalham em duas, ou até três escolas diferentes para preencher suas cargas horárias. Afinal, quem se importa com o ensino de geografia? Quem se importa com o professor de Geografia?

De toda forma, essas questões aqui apresentadas e debatidas nos estimularam ainda mais ao diálogo com os professores que estão em sala de aula vivenciando o dia a dia de uma geografia partida e, com isso, compreender a visão de quem está na linha de frente do ensino de Geografia Regional e de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.

### **3.1 Os professores de Geografia Regional: olhares e dizeres que se cruzam e se distanciam na perspectiva da geografia como disciplina escolar.**

Como já foi apontado, desde o início da chegada na rede municipal em 2015, o incômodo com a existência de duas “Geografias” no sétimo ano da rede municipal de Campo Grande (MS) foi se ampliando na medida em que fomos observando e fazendo acontecer a estrutura curricular, que concretamente ninguém conseguia esclarecer. Sequer as coordenadorias pedagógicas das escolas compreendiam exatamente os objetivos dessa distribuição de disciplinas “duplicadas” nas escolas municipais.

A partir da constatação de que as mudanças não eram de fundo pedagógico, mas prático, para implantação de carga horária, os encaminhamentos foram no sentido de buscar compreender como os professores de Geografia Regional da SEMED pensam a existência dessa matéria e como desenvolvem sua prática.

A primeira ideia era que aborda-se pelo menos um professor de geografia que trabalhasse em sétimos anos, por escola; considerando a divisão regional do município<sup>52</sup>, em sete regiões.

Dentro dessa perspectiva, teria condições de pegar a maior escola de cada uma das regiões, visando fazer uma abordagem qualitativa junto ao professor, que implicaria inicialmente em dialogar com ele sobre a experiência de trabalhar com as duas “geografias” existentes nos sétimos anos.

Imagina-se que o professor que tivesse as duas disciplinas teria mais condições de apresentar os elementos teórico-práticos que envolvem a organização dos temas e conteúdo a serem trabalhados, bem como possíveis problemas e/ou vantagens: pontos positivos e

---

<sup>52</sup> A divisão da cidade de Campo Grande é feita a partir das microbacias. Em anexo estará o mapa da atual divisão; Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/> (acesso em 28/11/2019)

negativos, apoios pedagógicos e materiais acessados e preparados, entre outros, a serem livremente apresentados pelos docentes.

A realidade prática da pesquisa demonstrou que não seria possível selecionar os professores a partir de um perfil definido *a priori*. A abordagem aos professores, via direção das escolas, se mostrou inviável logo nos primeiros contatos. Em tempos de desconfiança, de controles, de perseguição a professores, como os vividos nesse final de segunda década do século XXI no Brasil, percebe-se que o acesso de pesquisadores das universidades não seria facilitado pelos gestores.

Há que se destacar que o município de Campo Grande está entre os primeiros do Brasil a aprovar a “lei da mordaca”. Isso aconteceu em 2016, gerando bastante discussão e polêmica. A lei foi aprovada em abril de 2016, escrita pelo vereador Paulo Siufi<sup>53</sup>.

Foi entregue sete ofícios solicitando acesso as escolas e aos professores de geografia para realização da pesquisa. A intenção era dialogar com os sujeitos que trabalhavam nas maiores escolas de Campo Grande e assistir pelo menos uma aula de cada professor. Em seis não conseguiram autorização, pois havia um caminho a ser percorrido. Antes de falar com os professores, teria que falar antes com os diretores, o que demandou um tempo maior para fazer as entrevistas. Quando se conseguiu acessar ao professor, o mesmo alegava falta de tempo, ou datas inviáveis para entrevista. Seguindo esse caminho, conseguiu-se falar somente com um dos professores entrevistados.

Ainda, foi percebido que não era tranquilo ter sempre um professor que trabalhava com Geografia e com Geografia Regional, isso acontecia de forma aleatória dependendo da distribuição de aulas; não havia nenhuma lógica ou critério definidos. Assim, foi decidido que uma opção seria acessar diretamente os professores das escolas, sobretudo porque em alguns casos o próprio comportamento controlador dos gestores poderia interferir na disposição do professor e naquilo que ele estaria disposto a nos dizer sobre seu fazer e seu pensar sobre a estrutura particular com que a geografia está organizada nos sétimos anos da rede municipal de ensino. Por isso, teve-se que mudar a abordagem. Primeiramente, procurou-se diretamente o coordenador, explicando que se tratava de uma pesquisa sobre a disciplina de Geografia Regional, criada na rede municipal. Depois de explicar a entrevista, o coordenador passava o contato do professor sem grandes questionamentos.

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/politica/2016/lei-defende-alunos-de-doutrinação-e-nao-amordaca-diz-instituto>

Assim, foi entrevistado<sup>54</sup> sete (07) professores da rede municipal de educação<sup>55</sup>, que trabalham em bairros diferentes de Campo Grande, mas que não foram escolhidos de forma aleatória. São eles: Dom Antônio Barbosa, Cophavilla 2, Taquarussu, São Jorge da Lagoa, Centro, Caiçara, Tijuca I. A divisão proposta inicialmente não foi possível de ser mantida e o critério foi considerar a região da cidade com maior população<sup>56</sup> (região sul/Anhandui) e um bairro mais central. Assim, escolheu-se uma escola do centro de Campo Grande, como representado na Figura 01<sup>57</sup>, em que os marcadores amarelos são locais aproximados das escolas e os respectivos bairros que os professores trabalham.

Figura 01- bairros escolhidos para entrevista



Fonte: Google Earth. Organizado pelo autor, 2019

Pensando sobre o perfil dos professores com quem foi conversado, verificou-se que (2) dois, tem 32 anos; (4) quatro, tem entre 40 e 47 anos; apenas (01) um tem 54 anos. Veja-se que a maioria expressiva é jovem e pela média daria em torno de 41 anos. Além disso, a maioria expressiva é de Mato Grosso do Sul, sendo três do interior, três da capital e apenas

<sup>54</sup> O roteiro da entrevista está no anexo;

<sup>55</sup> Todas as entrevistas completas estão no anexo;

<sup>56</sup> Segundo o Censo de 2010, 185558 pessoas;

<sup>57</sup> Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/wp-content/uploads/sites/18/2018/01/perfil-socioeconomico-2017.pdf> ;

um professor veio do estado de São Paulo, contudo formou-se professor em Mato Grosso do Sul.

Do ponto de vista da formação, quatro estudaram em instituições particulares, sendo que um cursou também a UFMS (segundo o professor, disciplinas na área de Matemática); estudaram na UCDB, em Campo Grande - MS. Há que se destacar que até 2010, quando a UEMS instalou o curso de Geografia em Campo Grande, somente existia esta Licenciatura na UCDB. Os outros três professores cursaram as universidades públicas também no estado: um fez Geografia na UEMS de Jardim, dois fizeram Geografia na UFMS, um em Dourados e outro em Aquidauana.

O que diz respeito ao tempo de serviço como professor, apenas dois deles tem menos de 10 anos como docente: um tem seis (6) anos e outro tem oito (8) anos de trabalho. Outros três (3) professores tem entre 10 e 15 anos, sendo respectivamente 12, 14 e 15 anos de trabalho. Finalmente, temos dois (2) professores que tem experiência de 18 a 20 anos de profissão docente. De todos os professores, apenas 3 são concursados.

Quando questionados sobre o tempo em que estão atuando na escola pública, o resultado foi significativo: cinco (5) professores alegaram que sempre trabalharam em Rede pública, seja estadual, seja municipal; mas três (3) demonstraram ter experiência também na rede privada, sendo que um (1) ainda leciona em escola particular.

Quadro 01 - Perfil dos professores pesquisados

Professor	Idade	sexo	Situação de trabalho em redes públicas (municipal/estadual)	Curso/ Cidade	Instituição/	Atua como professor/ anos	Experiência como professor rede privada
A	32	F	Convocado na rede municipal e estadual	Geografia/UCDB/Campo Grande		06 anos	X
B	40	F		Geografia/UEMS/Jardim		08 anos	
C	47	M	Efetivo na rede municipal	. Geografia/UCDB/Campo Grande; . Matemática UFMS/		18 anos	X
D	41	M	Efetivo na rede municipal e estadual	Geografia/UFMS/ Aquidauana		15 anos	
E	54	F	Contratado na	Uniderp / Campo Grande		20 anos	

			rede municipal			
F	32	M	Efetivo rede municipal e estadual	UCDB / Campo Grande	12 anos	
G	41	F	Efetivo rede Estadual e contratado municipal	UFMS / Dourados	14 anos	

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Observa-se que mesmo no caso dos professores que tem menos de dez (10) anos de atuação docente, um (01) deles alega que já trabalhava em escolas como voluntária. É o caso da professora B: *desde a faculdade eu já era voluntária ... eu morava bem próximo das escolas principais ... então desde o segundo ano de faculdade eu já estava em sala de aula.*

Assim, os professores que participaram da pesquisa e são profissionais que tem experiência significativa de sala de aula e têm a maior parte da sua vida profissional vivida em instituições públicas; aspectos importantes que ratificam nossa análise, sobretudo do ponto de vista da qualidade das experiências a serem aqui analisadas.

Quando questionados sobre o conhecimento da Lei do Piso Nacional (nº 11.738/2008), somente um professor declarou não conhecer absolutamente nada. É o que destaca-se no Quadro 02.

Quadro 02

Profesor	Questão: Tem conhecimento sobre a Lei do Piso Nacional?	Ideias principais
A	Sim, eu tenho conhecimento. ... foi por causa da lei do Piso que foi separado as matérias, porque daí, por exemplo, no Município ser 13 aulas, então tem que fazer 4 pls...e <u>foi garantido isso por lei para o professor</u> ... é mais ou menos isso que eu tenho de conhecimento.	Demonstra não conhecer a Lei como política de valorização do professor, mas apenas como ela foi aplicada na prática;  Demonstra perceber que aumentou o tempo de planejamento para o professor;  Demonstra perceber que é a por conta da Lei que dividiram a disciplina de Geografia.
B	Não	Demonstra não conhecer a Lei como política de valorização do professor, mas apenas como ela foi aplicada na prática;
C	(...) Não aprofundei leitura não, <u>mas eu tenho sim conhecimento breve...</u> <u>Eu sei da prática né...</u> que ela acaba sendo, digamos interessante ... para o curso todo né...o adolescente que começou no sexto ano ao sétimo ... só que tem uma outra situação dos alunos que migram pra cursos, como por exemplo a EJA que daí já há um desacordo na...na grade. Ou então, quando você recebe alunos que vem, digamos de...de	Demonstra não conhecer a Lei como política de valorização do professor, mas apenas como ela foi aplicada na prática;  Demonstra perceber que é a por conta da Lei que dividiram a disciplina de Geografia.

	<p>15, 20 anos que estão fora da escola né...então, ele recebe um choque...é, por conta de você estar com essa diferença de estar com uma aula só de Geografia Geral e uma Geografia Regional...Outra problemática que acontece às vezes, é porque as vezes, tem o colega e ele precisa completar aula...isso acontece comigo inclusive em uma outra unidade escolar, que daí ele vai lá e dá aula só de Geografia Regional...e vem outro colega e dá Geografia Geral.</p>	<p>Pode causar estranhamento para os estudantes que vem de outras escolas, ou gerar impacto para a EJA pois o currículo é diferente;</p> <p>Observa que a criação da nova disciplina impactou a grade e a Geografia Geral perdeu aula e criou outra Geografia;</p> <p>Geografia Geral tinha 2 aulas e ficou com apenas 1 aula;</p> <p>Geografia Regional foi criada com apenas 1 aula;</p> <p>Complementação de carga horária dos professores permite que tenha 2 professores diferentes trabalhando Geografia Geral e Geografia Regional em uma mesma turma.</p>
D	<p>É a Lei do Piso sobre as questões de salário ... nós deveríamos ter um mínimo né ... a questão ... das horas-aulas que foram estipuladas né .... Então ... nessa divisão ... ficou meio prejudicada a Geografia na questão aqui do município de Campo Grande ... ficou apenas uma hora.</p> <p>A Geografia Geral, ... já era difícil trabalhar todos os conteúdos com duas aulas ... quando passou a trabalhar com 1 aula então, ficou muito mais complicado né...</p> <p>Na Geografia Regional então, praticamente o material tem que ser todo criado, não ... ninguém tinha nenhum parâmetro pra iniciar isso aí.</p>	<p>Demonstra conhecer a Lei como política de valorização do professor;</p> <p>Demonstra perceber que aumentou o tempo de planejamento para o professor;</p> <p>Demonstra saber que trata da definição do Piso nacional;</p> <p>Demonstra perceber que é por conta da Lei que dividiram a disciplina de Geografia.</p> <p>Observa que a criação da nova disciplina impactou a grade e a Geografia Geral perdeu aula e criou outra Geografia;</p> <p>Observa que a perda de aula de Geografia dificultou ainda mais o trabalho dos conteúdos de geografia que agora tem que ser trabalhados em 1 aula/semana;</p> <p>Observa que criou-se a disciplina de Geografia Regional mas que o material e os parâmetros estão por conta do professor;</p> <p>Não houve apoio para o professor de geografia trabalhar a disciplina nova.</p>
E	<p>Sim. Divisão ocorreu para adequar os 7 Pl.</p>	<p>Demonstra não conhecer a Lei como política de valorização do professor, mas apenas como ela foi aplicada na pratica;</p> <p>Demonstra perceber que é por conta da Lei que dividiram a disciplina de Geografia.</p>
F	<p>Não ... tenho conhecimento sim sobre a Lei do Piso tal... é... foi aprovado que seria 13 horas em sala e 07 pls ne... como daria uma carga ímpar, aí foi dividido dentro de uma série né...do ensino fundamental e as séries escolhidos foi o sétimo ano, onde foi colocado a Geografia Regional e a Geografia Geral como essa segunda aula ...</p>	<p>Demonstra não conhecer a Lei como política de valorização do professor, mas apenas como ela foi aplicada na pratica;</p> <p>Demonstra perceber que aumentou o tempo de planejamento para o professor;</p> <p>Demonstra perceber que é a por conta da Lei que dividiram a disciplina de Geografia.</p>
G	<p>É ... essa lei com relação a ... aí teve a divisão...a nossa carga horária, os nossos pls né...e daí ficou a questão da divisão da geografia, porque são 13 horas em sala né...e como fazer isso? Então, <u>pele meu conhecimento essa lei veio além da questão salarial, veio também a questão dos nossos pls</u> né... e teve a divisão. E a partir disso, eles resolveram decidir, no sétimo ano dividir a geografia né, em Geografia Geral e Regional...na verdade, uma adequação dessa carga horária nossa...</p>	<p>Demonstra conhecer a Lei como política de valorização do professor,</p> <p>Demonstra perceber que aumentou o tempo de planejamento para o professor;</p> <p>Demonstra perceber que é a por conta da Lei que dividiram a disciplina de Geografia.</p>

--	--	--

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Observa-se que a partir da pergunta sobre “conhecimento” da “Lei do Piso” fica evidente que a maioria expressiva de fato não conhece sobre a Política de Valorização da carreira docente que está nela expressa. Na análise das ideias que fizemos, pelo menos cinco (71%) dos professores “Demonstra não conhecer a Lei como política de valorização do professor, mas apenas como ela foi aplicada na prática, enquanto apenas dois (28%) apresenta conhecimento. Verificou-se nos dizeres dos professor D e G, que eles têm conhecimento mais amplo, sinalizando efetivamente para a questão do piso salarial mínimo e sobre a carga horária de 1/3 de planejamento obrigatórias. Vejamos seus dizeres:

*É a Lei do Piso sobre as questões de salário ... nós deveríamos ter um mínimo né ... a questão ... das horas-aulas que foram estipuladas né; (Professor D)*  
*também pelo meu conhecimento essa lei veio além da questão salarial, veio também a questão dos nossos pls né. (Professor G)*

Os demais declararam ter certo conhecimento, mas não terem uma leitura por completo. Um detalhe a se ressaltar nas respostas é que os (seis) que declararam saber algo ou conhecer aspectos da Lei, basicamente argumentaram sobre a divisão das disciplinas. Além disso, cinco (71%) professores relacionaram a situação com o aumento da carga de planejamento.

Embora alguns professores tenham declarado conhecer a Lei, a maioria diz conhecer sobre o aumento de carga horária para planejamento (hora atividade), parece que existe certa desinformação a respeito da valorização profissional e da importância dessa conquista na forma apontada por Fernandez e Rodrigues (2011, p. 89), de que a Lei do Piso representa avanço histórico na pauta de lutas da educação no Brasil.

Outra ideia que compareceu nos dizer de dois (28%) professores diz respeito ao fato de que as mudanças curriculares impressas impactaram na carga horária de Geografia (agora Geral), que antes tinha duas aulas/semana e passou a ter apenas uma. De outro lado a Geografia Regional foi criada também com apenas uma aula.

No interior dos problemas apontados pelos professores frente as mudanças: um sinalizou que a redução de carga horária dificultou ainda mais o trabalho com a geografia, já que duas aulas já era pouco; outro professor questionou o fato de que criou-se a disciplina de Geografia Regional, mas que o material e os parâmetros estão por conta do professor,

indicando que não houve apoio para o professor de geografia trabalhar a disciplina nova e, ainda, foi apontado por outro professor, que, muitas vezes, para lotação de carga horária, os estudantes acabam tendo dois professores diferentes para geografia regional e a geografia geral.

Observa-se que a questão do material apareceu como uma crítica da técnica da SEMED aos professores, contudo o dizer do professor, sinaliza para uma situação em que coube, no final, ao professor a resolução do problema que foi criado a partir da nova disciplina, qual seja, dar condição prática e didático-pedagógica a sua realização sem apoio e “parâmetros”, na forma expressa pelo professor D: *Na Geografia Regional então, praticamente o material tem que ser todo criado, não ... ninguém tinha nenhum parâmetro pra iniciar isso aí.*

O segundo questionamento que foi realizado em relação ao desenvolvimento das disciplinas de Geografia Geral e Regional na prática. Vejamos o quadro 03:

Quadro 03

Professor	Questão: Como trabalha as disciplinas?	Ideias principais
A	Quando...por exemplo ... eu dou aula pras duas ... pra mesma turma, as duas matérias...é...primeiro eu falo com eles sobre o que eu vou falar da Geografia Regional...é...Eu chego e falo: “Gente, hoje vai ser Geografia Regional...”, no outro dia, Geografia Geral. Quando as duas aulas são geminadas dá confusão...e quando elas são separadas dá certo...E aí, quando as geminadas dá um comprometimento no aprendizado das crianças...	Os estudantes fazem confusão e tem dificuldade de separar as duas matérias.  Estudantes tem dificuldade de diferenciar pois é o mesmo professor
B	Aqui nesta escola, eu estou trabalhando só com Geografia Regional, mas em outras escolas que eu já trabalhei, a gente dividia ... aí eu sempre preferia duas aulas geminadas, aí eu trabalhava uma semana a Geografia Geral e a outra semana Regional ... ... Regional é...a dificuldade maior é material que a gente não tem assim...um acervo mesmo ... então, você tem que fazer muita pesquisa, aí quando você começa a pesquisar você encontra, mas aí você tem que enxugar bastante aquele material pra você trazer pro aluno né...porque é uma região rica né...em conteúdo, em matéria, em desenvolver...de pouco conhecimento, até mesmo da população né...até dos alunos...você trazer e eles interagir...então, você tem que trazer muito lá trás, a história de quando começou...pra você chegar um pouco no contexto, na atualidade...	Quando trabalha com as duas disciplinas, na mesma turma, concentra as aulas por semana, de modo que em uma semana trabalha com geografia geral, na outra geografia regional;  Não tem orientação e material específico para geografia regional e é o professor que prepara material e orientação  A dificuldade maior é a falta de material para Geografia regional, o que demanda pesquisa e sistematização;  Demonstra a dificuldade na sistematização pelo volume de material encontrado e a demanda de contextualização da região, ficando nas entrelinhas o pouco tempo para trabalhar (1 aula);
C	Geografia Geral eu sigo muito ... aquela linha né que é o livro didático. Agora a Geografia Regional eu vou pela minha pesquisa ... e como é uma aula só...é muito pouco tempo, tem emenda, tem prova, tem feriados ... eu trabalho a cidade Campo Grande.	Para geografia geral tem o livro didático como orientação;  Usa o livro didático em Geografia Geral;  A Geografia regional é trabalhada por meio de pesquisas realizadas pelo próprio professor e devido pouco tempo para trabalhar (1 aula) trabalha apenas com o tema Campo Grande.

D	<p>Esse ano, 2019, eu estou trabalhando apenas com a Geografia Regional, mas eu trabalhei com a Geral e também com a Regional... No caso a Geral, a gente já tem um parâmetro, já temos material, livros didáticos que são fornecidos e já tem muito material para se trabalhar...</p> <p>Agora a Geografia Regional não... A Geografia Regional você tem que ir construindo com o aluno através de pesquisas, temos poucos materiais, ... mas você tem que ir construindo o material junto com o aluno né, porque não tem o material todo pra você trabalhar como no caso da Geografia Geral.</p>	<p>Para Geografia Geral tem o livro didático como orientação;</p> <p>Não tem orientação e material específico para geografia regional e é o professor que prepara material e orientação</p> <p>A dificuldade maior é a falta de material para Geografia regional, o que demanda pesquisa e sistematização.</p>
E	<p>O que é comum as duas disciplinas, organizo as 2 aulas para desenvolver as atividades. Ex. Divisão Regional, segundo o IBGE.</p>	<p>Demonstra trabalhar atividades juntando as duas disciplinas.</p>
F	<p>eu trabalho só a Geografia Regional, então eu trabalho com metade do conteúdo que seria do sétimo ano e assim, eu trago um conteúdo...que é um conteúdo geral.</p> <p>Trazendo pra geografia do Mato Grosso do Sul...por exemplo, vou falar ali sobre população...eu falo da população nacional, natalidade, mortalidade, expectativa de vida e tal...só que daí eu foco no Mato Grosso do Sul...qual a população do estado, qual a concentração desta população, onde a maior parte dela se concentra, a mortalidade, expectativa de vida, esses indicadores relacionados a demografia do Estado..</p> <p>.É como eu trabalho também as regiões , a gente foca só a região Centro Oeste , aí eu falo do Mato Grosso do Sul, de Mato Grosso e de Goiás, de Brasília, Distrito Federal...só que eu foco muito mais em Mato Grosso do Sul nessa divisão, falando da hidrografia, do relevo, vegetação e tal...além das divisões regionais também né...</p>	<p>Observa que parte do conteúdo da geografia geral e aborda os mesmos voltados para a RCO, especialmente o Mato Grosso do Sul.</p>
G	<p>Quando a gente tem só uma matéria...por exemplo, quando eu trabalho só Geografia Geral e não...e a Regional é outra professora é mais fácil...</p> <p>Eu sigo meu conteúdo, a gente sempre troca ideias pra não ficar tão distorcido...pros alunos, não ficarem com aquele negócio de divisão da geografia...Que a Geografia é uma só né...</p> <p>Então, daí eu trabalho mais a industrialização, as regiões e ela direciona mais pra regional...</p> <p>Só que quando a gente têm que trabalhar as duas, aí fica um pouquinho mais complicado né...porque é complicado você falar pro aluno: "Agora é Geografia Geral, agora é Geografia Regional".</p> <p>Então, fica uma situação um pouco difícil que a gente tem que tentar ter assim um jogo de cintura muito grande, pra não confundir ainda mais a cabeça do aluno.</p>	<p>Os estudantes fazem confusão e tem dificuldade de separar as duas matérias.</p> <p>Melhor quando são professores distintos.</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Das abordagens dos professores, a partir do questionamento sobre como trabalham as duas disciplinas, observa-se que de fato que os professores desenvolvem individualmente e sob critério próprio a forma e também os conteúdos a serem trabalhados na Geografia Regional. Observa-se que um professor chega a juntar as aulas semanais e abordar cada uma quinzenalmente. Uma semana trabalha Geografia geral, na outra, com Geografia Regional. Mas também há aquele professor que trabalha atividades juntando as duas.

Mas o que comparece em maioria, pelo menos de quatro (57%) dos professores, está relacionado com as abordagens dos professores serem diferentes (um trabalha com Campo Grande, outro com Mato Grosso do Sul, outro parte da RCO e foca no Mato Grosso do Sul, outro contextualiza); isso se explica e justifica, sobretudo porque é evidente que os professores são os construtores, ao que parece ainda com autonomia para trabalhar. Aspectos

interessantes, sobretudo em um momento de muito controle, mas que comparece como certa insegurança, ou mesmo como dificuldade de definir o que e como ensinar em Geografia Regional.

Veja-se que a fala da técnica da SEMED sinalizou que a Geografia Regional seria na verdade uma Geografia do Mato Grosso do Sul, mas o que foi encontrado foi um leque de possibilidades a serem definidas pelos diferentes professores que assumem essa disciplina, a partir de suas próprias condições e pesquisas.

Finalmente, uma outra ideia que compareceu a partir da análise das respostas é sobre a dificuldade do estudante em compreender a existência de duas geografias; dois professores (28%) explicitaram essa condição, tendo o professor G afirmado que: *“quando a gente têm que trabalhar as duas, aí fica um pouquinho mais complicado ... a gente tem que tentar ter assim um jogo de cintura muito grande, pra não confundir ainda mais a cabeça do aluno.*

Aspectos que devem também acontecer com as demais áreas e que se concorda com os professores, são confusos para os estudantes, sobretudo porque observamos que também o é para os professores<sup>58</sup>.

Os entrevistados deixaram claro em suas respostas que fazem o uso de sua autonomia didática para dar suas aulas, ou seja, cada um tem o seu próprio jeito de trabalhar na Geografia Regional.

Segundo Straforini (2018, p. 177), a presença da geografia nas escolas pode possibilitar “leituras reflexivas e críticas do mundo”, ou ainda, formar “cidadão crítico-transformador”. Os conteúdos geográficos devem fazer parte da realidade e apresentar uma leitura crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos chegam e são acionados pelos alunos. De certa forma, como aponta, o

---

<sup>58</sup> Ao contrário do entrevistado A, o B disse que preferia aulas germinadas. Segundo ele, uma semana trabalhava somente Geografia Geral, e na outra somente regional. A grande dificuldade, segundo o entrevistado B, é o acervo de material para se trabalhar com a Geografia Regional. Ele diz que acaba encontrando bom material para trazer aos alunos, porém, transformar o material em conteúdo para aula seria o dificultoso. Para o entrevistado C, no que diz respeito a Geografia Geral, o mesmo segue a ordem do livro didático. Para Geografia Regional, o mesmo segue de acordo com as pesquisas que faz. O entrevistado D argumenta que para Geral já existe um padrão, que é o livro didático. Para a Regional, ele disse que vai construindo com o aluno por meio de pesquisas. Para o entrevistado E, argumenta que organiza a disciplina em duas aulas. Já o entrevistado F diz trabalhar somente com a disciplina de Regional, e nisso ele prefere seguir uma linha de raciocínio, começando pela população e a região a qual o estado se localiza, terminando falando das questões físico-geográficas do estado. A entrevistada G diz que segue o seu conteúdo que já ter organizado e se caso é outro professor dando a Geral, fica sempre em contato com ele para não divergirem nas discussões geográficas.

currículo da rede municipal de Campo Grande, quando trata de geografia, explicita que o conhecimento possa servir para formar sujeitos com capacidade de transformar a realidade.

Ainda nas palavras de Strafonini,

O papel da Educação e, dentro dessa, o do Ensino de Geografia é trazer a tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana. (STRAFONINI, 2016, p. 178)

Em meio a esses meandros de ensino geográfico, o que emerge a partir disso é o processo de formação de alunos em uma perspectiva cidadã e que sempre esteja pronto para busca de justiça, equidade social e uma construção de cunho reflexivo e crítico sobre os fenômenos espaciais e suas multiplicidades e indissociáveis escalas de análises, que segundo Strafonini (2016, p. 178), envolve a percepção do “próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável”.

A pergunta seguinte foi sobre as dificuldades que os entrevistados tiveram ao ter que lidar com uma divisão dentro da disciplina geografia. De todas as dificuldades levantadas, algumas são unânimes, outras há divergências.

Quadro 04

Professor	Questão: Você tem ou teve dificuldade em desenvolver essas disciplinas separadas?	Ideias principais
A	<p>Quando ela é geminada dá confusão ... e não tem um bom aprendizado. As crianças confundem tudo e ... é nota baixa geral.. Quando é um professor de regional e um de geral dá certo, anda bem...</p> <p>Fala: “Ah professora, a professora de Geografia Regional” aí eles já me identificam como a professora de Geografia Regional. Dá certo, eu chego, dou o conteúdo certinho.</p> <p>Maioria das aulas são na lousa, porque não tem livro e eu sigo assim ... eu começo dando aula, por exemplo, mostrando o planeta Terra, quais são os continentes, o Brasil, onde que está localizado e a partir do Brasil eu mostro quais são os Estados, quais são as regiões e aí eu chego na nossa região Centro Oeste.</p> <p>Eu começo trabalhando as regiões com eles, logo em seguida eu trabalho as características físicas, depois o cerrado que é muito importante, se eu tiver oportunidade de levar eles para um passeio pra ver o cerrado ... Tem uma escola e que eu trabalho que tem o cerradinho atrás, eu levo...</p> <p>Então, a partir desse...eu pego essa linha de estudo...essa linha de aulas pra eles.</p> <p>E daí quando é geminada é uma confusão assim, geral...que eu falo: “Gente, agora é Geral...” aí eu dou a Geografia Geral, passa um pouco, bateu o sino... aí é Geografia Regional... continuam escrevendo no mesmo caderno, não entendem nada.... é aquela bagunça.</p>	<p>Os estudantes fazem confusão e tem dificuldade de separar as duas matérias.</p> <p>Funciona melhor quando são professores diferentes.</p> <p>Aulas germinadas geram confusões para o entendimento dos estudantes.</p> <p>Passa ponto na lousa porque não tem livro didático.</p>

B	<p>Quando começou, que houve, o primeiro ano que teve a divisão é ...foi difícil da gente é ... dividir né... até mesmo de explicar pro aluno né...o porquê dessa divisão né...eu sempre coloco pra eles que é assim ... por falta de conhecimento, da gente conhecer a nossa região né ... de conhecer o aspecto.</p> <p>Às vezes, a gente sabe mais da região nordeste que são as mais famosas...a sudeste né...por causa do desenvolvimento que envolve muito São Paulo e então...a gente acabava esquecendo de explorar ...muito conteúdo que tinha...que tem da nossa região...</p> <p>Eu sempre começo abordando a regional dessa forma né...explicando pra eles dessa forma o porquê ... e aí vem a questão de material ... que a gente sempre tem ainda essa dificuldade.</p> <p>Houve esse ano, eu gostei que teve formações da SEMED ... a última que a gente teve foi bem interessante ... a técnica da área de Geografia ... ela já trouxe em slides ... fez todo esse trabalho com a equipe de pesquisa ... com mapas atualizados ... então facilitou bastante ... disponibilizou pra nós esse material em slide que já tem os textos, já tem as imagens ... então assim ficou bem fácil ... já está facilitando um pouquinho mais ...</p>	<p>A dificuldade maior é a falta de material para Geografia regional, o que demanda pesquisa e sistematização;</p> <p>Dificuldade maior no primeiro ano de aplicação;</p> <p>Reconhece a possibilidade de abordagem regional como um ganho para aprender mais sobre a “nossa região”;</p> <p>Formação da SEMED, com fornecimento de material em 2019 tem facilitado o trabalho</p>
C	<p>A principal dificuldade que eu tive e tenho é de material ...e também, porque quando eu cursei, quando eu fiz o curso ainda não havia essa divisão né...então, eu não tive uma orientação acadêmica ...</p> <p>... Eu acredito que a Geografia Regional, não pode acontecer o que acontece no Ensino Religioso ... que cada escola trabalha do seu jeito ... se a escola é batista trabalha de um jeito, se a escola é católica trabalha de outro e assim por diante ...</p>	<p>A dificuldade maior é a falta de material para Geografia regional</p> <p>Demonstra preocupação com as diferentes formas que vem sendo trabalhada a disciplina em cada escola.</p>
D	<p>O tempo é muito curto pra você trabalhar, principalmente a Geografia Geral, que o conteúdo continuou extenso e aí você, pra dar conta de todo o conteúdo é muito rápido.</p> <p>Se o aluno não tem a didática de fazer a pesquisa em casa, fazer o trabalho em casa ... você pega uma turma que não faz o trabalho em casa, não faz tarefa em casa, você não tem esse retorno ... então, fica muito complicado. Aí a situação não anda mesmo né...principalmente na Geografia Geral.</p>	<p>Pouco tempo para desenvolver os conteúdos de Geografia, da proposta curricular do município;</p>
E	<p>Sim, muitos sites, com material específico sobre a região Centro Oeste, não permite a utilização desses materiais.</p> <p>Hoje está mais fácil, devido ao núcleo de Geografia da SEMED, nos dá o suporte com muito material, hoje às pesquisas estão mais acessíveis.</p>	<p>A dificuldade maior é a falta de material para Geografia regional, o que demanda pesquisa e sistematização;</p> <p>Dificuldade maior no começo da aplicação;</p> <p>Existência do Núcleo da SEMED dá suporte, com fornecimento de material tem facilitado o trabalho</p>
F	<p>Atualmente, eu trabalho só com a Geografia Regional, é uma opção minha...e eu tenho uma aula por semana...eu tenho assim, bastante dificuldade para trabalhar essa uma hora...essa uma aula, porque o sétimo ano é uma turma bastante agitada e a Geografia Regional você tem muita pouca informação sobre né...então, hoje, ... eu praticamente divido a Geografia no Referencial que a gente utiliza lá na Rede Municipal da escola...</p> <p>Na escola que eu trabalho, a gente tem um cronograma anual né... e aí a gente dividiu a Geografia em duas partes né... então tem uma parte do conteúdo da Geografia que ficou pra regional e a outra que ficou pra geral...e meu foco na Geografia Regional são esses conteúdos e enfocando assim, bastante em Mato Grosso do Sul...</p> <p>Mas assim, como eu disse com muita dificuldade, devido ao fato de ter uma aula só por semana, aí geralmente tem algum problema, aí não tem aula naquela semana já fica</p>	<p>Trabalha apenas com Geografia Regional por opção;</p> <p>Dificuldade para trabalhar por falta de material;</p> <p>A partir do referencial geral de Geografia divide com outro colega a parte de regional (Mato Grosso do Sul) e a parte de geografia geral;</p> <p>Existência de apenas uma aula é complicador para desenvolvimento dos conteúdos.</p>

	complicado...então eu tenho muita dificuldade desde 2014 de trabalhar com a Geografia Regional.	
G	Não, a gente tem dificuldades ... Uma porquê, você tem que ter, como eu falei anteriormente...você tem que ter um jogo de cintura por causa do aluno...pra ele não ficar mais confuso ainda com a Geografia né...e a questão do material...que de Geografia Regional a gente tem mais dificuldade...então, a gente tem que correr atrás do material né...pra conseguir trabalhar com eles...	Dificuldade para trabalhar por falta de material;

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

O professor B, por exemplo, sinaliza que procura explicar aos estudantes a cisão a partir das possibilidades de aprender sobre a região. Vejamos o dizer do professor B:

*Eu sempre coloco pra eles que é assim ... por falta de conhecimento, da gente conhecer a nossa região ... Às vezes, a gente sabe mais da região nordeste que são as mais famosas...a sudeste né...por causa do desenvolvimento que envolve muito São Paulo e então...a gente acabava esquecendo de explorar ...muito conteúdo que tinha...que tem da nossa região... (PROFESSOR B, 2019)*

Outra dificuldade levantada por quase todos é a questão do material didático. A partir do questionamento, observa-se que todos apresentaram dificuldades, seja com a Geografia Regional, seja com a Geografia Geral. No caso da Geografia Regional, prevalece a dificuldade com os materiais, e pelo menos cinco (71%) expressa isso como problema central, ainda que dois (28%) dos professores tenham sinalizado que a SEMED, a partir do seu Núcleo (de Geografia) tem ajudado com formação e materiais sistematizados.

Ao contrário da Geografia Geral, que já tem um livro didático definido pelas escolas, os professores têm que preparar as suas aulas baseadas em suas pesquisas por meio de outros caminhos; é o caso de pesquisas pela a internet. Ou seja, por mais que exista um cronograma anual, para desenvolver as suas aulas, os professores têm que pesquisar a partir dos conteúdos, levantar as informações e transformá-las em aula. Outro aspecto que também apareceu diz respeito ao tempo de apenas uma aula para trabalhar os conteúdos, o que acontece na Geografia Geral e na Geografia Regional.

Para Callai:

No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos os conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. Para tanto é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações. (CALLAI, 2010, p. 103)

O tipo de construção levantado por Callai surge a partir da construção dos conceitos pela prática, pela observação, por meio de experiências e o fazer. Tudo isso acontece por meio

da interação do sujeito com o meio e com os professores, trazendo um novo patamar e qualidade na compreensão das coisas, do cotidiano e mundo.

Dentro de um processo de aprendizagem, supõe-se que o professor deverá lançar mão de determinados conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem, mas em todo caso segundo Callai (2010, p. 92), “é fundamental que se considere que a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo”.

Dito isso, em torno desse processo, supõe-se uma relação de diálogo entre professor e aluno, criando condições para que o processo de aprendizagem se estabeleça, sobretudo por parte do aluno. O fato é que um professor de geografia tem muita dificuldade de construir relações que permitam construção de conhecimentos com os estudantes, considerando que encontros realizados a “conta-gotas”, apressados e sob pressão da lista de conteúdo a ser trabalhado no interior do referencial curricular, são limitadores. Isso só pode acontecer a partir do momento que o mesmo tem clareza sobre o processo pedagógico, bom planejamento e desenvolvimento de atividades e por último e não menos importante, conhecer os conteúdos e ter tempo necessário para com eles favorecer a construção do conhecimento pelo estudante.

Em relação aos conteúdos aplicados em sala e como o professor prepara os materiais, mais uma vez prevaleceu a problemática do trabalho a ser realizado pelo professor para dar conta de trabalhar com a Geografia Regional. A recorrência dessa questão não comparece com a chamada Geografia Geral; pelo observado, essa disciplina tem sido trabalhada com base no livro didático e referência. Em sua totalidade os professores disseram preparar o seu material usando pesquisas na internet, em outros livros, além do uso do próprio livro que já é referência na Geografia Geral. Também apresentaram outras práticas e linguagens possíveis como filmes, documentários, mapas, jogos entre outros.

No dizer de dois dos entrevistados, a SEMED tem fornecido material pronto, com aulas para serem aplicadas. O fato curioso é que apenas dois professores citaram, tendo um outro professor (A), inclusive, alegado que “*a própria Secretaria não fala nada pra gente que é pra fazer ou não ... eu sigo meu pensamento*”. A fala do professor está relacionada a crítica a professores que lecionam sobre MS e não sobre Região Centro-Oeste; discurso na contramão da própria observação da técnica da Secretaria, que chegou a dizer que deveria ser Geografia do Mato Grosso do Sul.

De toda forma, o material elaborado pela SEMED existe, é bem avaliado, ao que parece, mas um dos professores (C) questionou:

*Ele preencheu mais do que o tempo disponível que é uma aula semanal...aí então, eu queria contemplar mais a Geografia Geral e aí eu fui no meu ritmo mesmo... Já aconteceu, algumas vezes, de se adentrar de uma pra outra e da outra pra uma...as vezes, porque você precisa completar...ou as vezes, porque não conseguiu atingir um conteúdo...e eu vou dizer por mim e por alguns colegas que a gente já conversou...a gente dá sempre mais ênfase pra Geografia Geral...e a Regional fica ali meio...como pra preencher um espaço...na prática. (PROFESSORES C)*

O entrevistado C trouxe uma situação diferente neste questionamento, quando diz que por ser um conteúdo bastante extenso, as vezes ele acaba priorizando mais Geografia Geral do que a Regional propriamente que seria mais para “preencher um espaço...”.

O fato de cinco (71%) não terem citado o material da SEMED é um indicativo de que ou não conhecem, e, portanto, a Secretaria tem tido baixa capacidade de comunicação com os professores, ou não tem disposição de usá-lo por razões diversas.

Acredita-se que a baixa capacidade de comunicação é bem plausível, sobretudo porque se os professores soubessem, considerando que é o material não padronizado o maior problema apresentado por eles, para o trabalho com a geografia, haveria vastos comentários, apesar dos professores estarem desde 2014 trabalhando sem acesso a material de orientação em geografia regional.

Observa-se que mesmo os dois professores que falaram do material da SEMED; elogiaram, mas demonstraram não trabalhar com esse material. O professor C sinalizou que o material exige mais tempo para desenvolvê-lo do que o tempo de uma aula de 60 minutos, que um professor de Geografia tem na realidade da rede municipal de ensino de Campo Grande. No caso do professor F:

*Pros professores que já estão usando, falam muito bem e tal...gostam muito do material e eu vou passar a utilizá-lo a partir do ano que vem...né, porque o material chegou já agora no final do ano...então eu vou terminar o ano do jeito que tá dando, porque está complicado né e aí no ano que vem eu começo com esse material deles aí...é...a separação como eu disse na resposta anterior, no Maria Tereza, escola que eu trabalho, a gente pegou o conteúdo que seria da Geografia Geral e dividiu ele na metade pra cada um...então ficou assim... (PROFESSOR F)*

A elaboração pela SEMED de material de apoio, considerando o diálogo estabelecido com a técnica parece responder aos reclames dos professores. Contudo, assim como as mudanças curriculares o professor está recebendo sem ter participado do processo de sua

elaboração. No dizer de alguns professores, o material é bom, a questão é se ele se ajusta ao tempo de aula, sobretudo às constantes mudanças a que o dia a dia escolar está submetido (palestras, filmes, reuniões etc.) que levam a constantes suspensões de aulas. Para disciplinas com apenas uma aula semanal, muitas vezes pode significar total esquecimento, da parte dos alunos, das atividades combinadas e tarefas a serem realizadas.

Dito isso, a atividade de lecionar necessita ser planejada para que alcance objetivos específicos definidos. Segundo Schewtschik (2017, p. 6), a “aula é o lugar do fazer pedagógico, do acontecer da aprendizagem, da pesquisa e da avaliação, que precisa ser planejada”. Em linhas gerais, a didática como instrumento em nossas aulas, nos diz que “para planejarmos uma aula é necessário pensar o que se quer que o nosso aluno aprenda, ou seja, pensar em nossos objetivos, nos conteúdos que pretende-se ensinar, nos meios pelos quais desenvolveremos tais e na avaliação de nossa aula” (SCHEWTSCHIK, p. 6). De modo geral, o planejamento não pode ser uma coleção de atividades desempenhadas sem ter conexão com os objetivos. Schewtschik (2017, p. 13) diz que os objetivos são indispensáveis na ação educativa, pois eles, “indicarão onde se pretende chegar, ou seja, revelará o que se espera que o aluno seja capaz de fazer sozinho que antes da aula não era”.

Em meio ao ato de planejar, pensar sobre o conteúdo também é importante e certamente a fixação do trabalho docente em livros didáticos ou mesmo em um conjunto de aulas preparadas por estranhos aos processos não é a melhor relação ensino-aprendizagem. O conteúdo que é ensinado na geografia regional está desmembrado da geografia geral, criando um paradigma no que o professor deve realmente focar. Observa-se que apenas um dos professores falou sobre a “divisão do conteúdo de geografia entre as duas “geografias” do sétimo ano.

Quando se pergunta sobre a orientação da coordenação pedagógica das escolas no tocante as mudanças curriculares que levaram a divisão da geografia e criação da geografia regional, é unânime a desorientação generalizada. Um dos professores manifesta essa situação de forma clara: *...era todo mundo muito leigo e não sabia o que ia acontecer e aí que já começou a surgir as dificuldades né...simplesmente assim... está dividida ...* (Quadro 05)

Quadro 05

Professor	Questão: como a coordenação da escola orientou você?	Ideias principais
-----------	--	-------------------

A	<p>Só entregaram o plano né, o plano anual...e daí eu li e a partir daquilo eu tive as ideias pra começar a dar as aulas...</p> <p>Então, eu trabalho assim na Regional...igual eu te falei, aspectos físicos no primeiro bimestre...no segundo, eu já venho com a economia, os rios, os aproveitamentos dos rios.. Tudo aquilo...o Pantanal eu já venho...depois eu venho com a economia e por último eu trabalho economia e social e por último eu trabalho cultura.</p> <p>Eu até já fiz um projeto em que a gente trabalhou a cultura da região Centro Oeste... que os alunos fizeram cartazes, fizeram caderno de mapas...eu trabalho caderno de mapas, onde eles fazem mapas da região Centro-Oeste, das cidades, dos estados...e eles, geralmente, fazem a culminância desse projeto, levam as comidas típicas daquela região, levam as músicas...Eu trabalho assim.</p>	<p>Coordenações não orientaram os professores;</p> <p>A coordenação apenas entregou o Plano anual fornecido pela SEMED.</p>
B	<p>Era todo mundo muito leigo e não sabia o que ia acontecer e aí que já começou a surgir as dificuldades né...simplesmente assim...está dividida, e aí era essa questão né, de trabalhar...era duas aulas, mas aí trabalhar...era geografia geral e a outra regional...</p> <p>Então, quando a gente foi pra sala, que começou aplicar dessa forma, a gente viu que não dava certo né...até se você estava lá falando da região nordeste, aí não...dava 50 minutos para tudo, pega a regional e vamos trabalhar agora a região Centro Oeste e o material específico né...que a gente não tinha...</p> <p>Tinha no livro que era o Araribá, que eles utilizavam na época...ele tem todas as regiões e a última era a Centro Oeste...então, aí quando eu fui pra sala, eu comecei a usar aquele material que tinha né...no livro, só que eu via que era pouco, não dava pro ano inteiro...era bem enxugado mesmo...aí que a gente começou a mudar a estratégia, procurar material né...pra trazer, pra incrementar aquelas aulas lá...e passar mais conhecimento pro aluno...</p>	<p>Demonstram que havia ignorância generalizada sobre as mudanças também da parte das coordenações pedagógicas das escolas.</p> <p>A prática das aulas foi que demonstrou os problemas da divisão e criação de duas geografias, mas também da própria distribuição das matérias no horário;</p> <p>Dificuldade de materiais sistematizados é complicador no trabalho com Geografia Regional.</p>
C	<p>Então... realmente ainda bem que chegou nessa pergunta...eu nunca recebi essa orientação, a não ser a orientação matemática...agora você vai ter essas aulas, vai ter menos aulas aqui, mais aula ali pra gente completar as aulas...mas a orientação do conteúdo pedagógico não, nunca tive essa orientação não...</p>	<p>Coordenações não orientaram os professores;</p>
D	<p>Não, porque foi pego meio de surpresa. Ninguém sabia nada né, ninguém tinha informações.</p> <p>Demorou um pouco pras coordenadoras terem material, terem uma formação...e nós também, juntamente com o núcleo de Geografia da SEMED...</p> <p>Como nós temos aquelas formações, aí que nós fomos adquirindo informações, fomos tendo ideias, trabalhando junto os professores...nas formações que nós fomos tendo ideias e fomos trocando experiências...pra gente conseguir trabalhar a disciplina de Geografia Regional...</p>	<p>Demonstram que havia ignorância generalizada sobre as mudanças também da parte das coordenações pedagógicas das escolas.</p> <p>Tudo foi de surpresa.</p>

E	<p>No início não tinha suporte, uma vez que uma antes das mudanças, a Coordenadora do núcleo de Geografia, nas formações nos davam suporte para preparar as aulas.</p> <p>No decorrer do tempo nos PI nas Escolas passamos a discutir essa divisão. Hoje a coordenação da escola dá muito suporte com material Extra.</p>	<p>Coordenações não orientaram os professores;</p> <p>Mudanças nas orientações veio com o tempo e as formações.</p>
F	<p>A verdade que a gente nunca teve orientação clara da coordenação da escola sobre a Geografia Regional...</p> <p>Quando eu trabalhava na época no Eduardo Olímpio Machado, a gente recebeu só um papelzinho com uma ementa provisória de Geografia Regional e simplesmente falaram pra gente “se vira aí e trabalha isso”.</p> <p>Então dava muita confusão. Em 2014, sobre a matéria que eu estava trabalhando, a professora da outra geografia trabalhava a mesma matéria.</p> <p>Então, ficava muito complicado...nunca teve esta orientação...essa orientação começou a ser recebida por nós nos últimos dois anos vamos dizer assim, com o pessoal da SEMED passando essas orientações pra nós...</p>	<p>Coordenações não orientaram os professores;</p> <p>A coordenação apenas entregou a ementa fornecida pela SEMED</p> <p>Semed passou a orientar nos últimos dois anos</p>
G	<p>Quem mais deu explicação, eu vou ser sincera... Eu consegui ajuda com o pessoal de Geografia lá dá SEMED né...o pessoal lá foi...eles são assim...eles ajudam bastante quando a gente procura né...e eles que nos auxiliaram mais...muito mais que a coordenação da própria escola...que as vezes, parece até que ficava meio assim perdido com relação a isso...</p>	<p>Coordenações não orientaram os professores;</p> <p>SEMED passou a orientar nos últimos anos</p>

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Observa-se que é nítido a surpresa e a ignorância sobre as mudanças e seus impactos. Certamente isso também foi novo para as coordenadorias pedagógicas e gestores em geral das escolas. Observa-se, contudo, que com o passar dos anos, alguns professores relativizam, sobretudo a partir das formações ofertadas pelo núcleo de geografia da Secretaria visando atender as demandas que foram surgindo.

A justificativa das mudanças curriculares impressas e que abalaram as estruturas do ensino de geografia na rede municipal de Campo Grande, como vimos, foi de fato resolver a questão quantitativa trazida pela estrutura de 1/3 de carga horária aos professores para planejamento (aula atividade).

Como já foi sinalizado, pouco ou nada se pensou nos problemas que envolvem o cotidiano escolar, as aulas a serem trabalhadas e menos ainda o professor, que carrega a dificuldade de trabalhar com disciplinas de apenas uma aula; de ter que aumentar o número de escolas para complementação de carga horária, além do trabalho com a preparação de materiais, nem sempre possíveis de serem trabalhados devido o tempo e a própria rotina escolar. Essas problemáticas apareceram em todas as respostas, contudo, quando foi aberto

para falarem e sugerirem a análise dos professores se fez mais crítica ao processo e seus desdobramentos.

Quadro 6

Professor	Questão: Se pudesse fazer uma sugestão, o que diria?	Ideias Principais
A	<p>Todas as sugestões do mundo, todas as reclamações...porque eles não dão importância, simplesmente dividiram por dividir, nenhuma importância assim que eles dão assim, importância pedagógica...eles não dão...não tem livro, eles nem perguntam assim: "Alguém quer escolher um livro didático?". Fazer um livro didático...eu me disponibilizaria a fazer, porque eu gosto muito dessa matéria...é eles nunca falaram está certo, está errado o que você está fazendo. Eu já peguei aluno, já fui pra escolas, entrei no lugar de professor que ele estava trabalhando demografia, conceitos populacionais na região Centro-Oeste...que ele mandava o colega...o menino, o aluno só pegar o livro e fazer um resumo. Já peguei licença de professor assim que ele estava dando no terceiro bimestre estava dando conceitos populacionais...já também...já fui pra uma escola que o aluno chegou lá de outra escola e estava dando Sistema Solar para o menino...(risos). Então é bem complicado...eu acho assim, com as conversas que eu tenho com a técnica da Secretaria, que eu trabalho mais ou menos.... vamos dizer assim, mais ou menos certo né...Eu procuro fazer tudo o mais correto possível na Geografia Regional...Essas são minhas críticas (risos). Mais alguma coisa que você quer que eu fale?</p>	Fazer um livro didático;
B	<p>Ah essa questão...eu acho assim, que...que aqui por ser a capital e Campo Grande...e a gente já fez algumas formações em alguns lugares...tem a Análise também, que tem uma bagagem muito grande...tem pessoas né...aqui dentro da capital, dentro da SEMED também, que eles tem uma bagagem, tem um conhecimento de materiais riquíssimos né...que poderiam assim juntar...juntar uma equipe e elaborar né, uma apostila ou mesmo, próprio um livro né...da nossa região que ia auxiliar muito os professores. Eu sugeria isso...e a outra questão também é de visitaçào né...que a gente não tem acesso...tem ali perto mesmo...da ferroviária né...que eles estão...estão...onde faz uma catalogação da história...só que assim foram os professores né...então a gente viu que tem material lá...acervos de livros, escritores né... tem muita coisa lá da história né...e a gente não tem assim, como levar os alunos né...aqui mesmo, a questão de museu né...pra eles conhecer, vivenciar, ver de perto né... igual o mercado...essas coisas, a gente tem uma dificuldade muito grande né...Eu vejo isso, porque eu sempre trabalhei na...na periferia mesmo né...então, eles não têm acesso, dificuldade econômica pra eles sair até o centro da cidade. Então, as vezes, a gente vai citando algumas coisas, e eles não tem conhecimento né...e aí é onde a gente vai...eu mesmo, gosto de trabalhar muito com slide por causa disso...pra eles verem que realmente existe, que tem né...ou as vezes, até passar...porque as vezes, as criança passa por algum lugar e não tem noção do que que é.. igual o mercado, o que que foi...a ferroviária, porque que está ali né... a história que teve ali... que começa dali, principalmente aqui em Campo Grande. Então... Eu sugeria, uma das opções era juntar uma equipe, que eu sei que tem capacidade né...de montar um livro ou uma apostila bem estruturada...e essa questão de visitaçào também...que eu acho que ia enriquecer muito o conhecimento dos alunos, ia marcar...eles poderiam também passar esse conhecimento para os familiares né...porque é uma coisa que marca...de ver né...quando algumas escolas, eu tive essa possibilidade de levar e a gente viu o resultado né...eles conhecem...foram passando para outras pessoas também.. eu acho que falta isso né... na Geografia Regional...o conhecimento de ver, de vivenciar...</p>	<p>Elaborar uma apostila com dados históricos de Campo Grande;</p> <p>Visitaçào de lugares históricos de Campo Grande;</p>
C	<p>É...meu questionamento maior seria em relação ao número de aulas...porque hoje os colegas trabalham, eu e os colegas trabalhávamos justamente pra preencher número né...com uma aula semanal, eu sinceramente, eu acho bem difícil de você atingir o aluno né...de você contemplar tudo aquilo, toda a proposta que vem a partir da Lei...</p> <p>Não... eu apenas acho interessante né...porque na verdade esse foi um questionamento que eu sempre tive...todas as perguntas que você fez...poxa, porque que acontece assim, porque que não fomos ouvidos antes...</p>	Quantidade de aulas;

D	<p>Ah, nós já conversamos algumas vezes nessas formações mesmo com o próprio pessoal da SEMED pra acabar...a gente sempre coloca lá nas sugestões pra acabar com essa aula ímpar né...Acaba prejudicando demais né, o aprendizado do aluno, o tempo né... isso acaba prejudicando...ou se vai pra 12 ou pula pra 14, porque ela ficou muito prejudicada, a Geografia...Eu acredito que as outras disciplinas também que tem a quebra nos outros anos, nós ouvimos algumas reclamações do mesmo tipo. Ficou um conteúdo enorme pra você dar em menos tempo e acaba você não conseguindo atingir o total currículo que você tem que cumprir.</p> <p>E...</p> <p>Não...só mesmo em relação ao conteúdo da Geografia Regional...Que no caso, ela não é totalmente perdida né, porque você realmente trabalha assuntos que antes você...era mais trabalhado no quinto, no quarto ano...você trabalha no sétimo ano e o único ruim que você não tem assim, muito material, você tem que realmente ter a parceria do aluno e da família pra você conseguir construir. É eu sempre falo, os alunos, no primeiro bimestre geralmente, eles têm uma grande dificuldade, porque eles não percebem que é eles que tem que ir construindo material juntamente com o professor. Porque geralmente tem o livro, tem o material né, o professor passa tudo. Na Geografia Regional não, você passa a pesquisa pro aluno né...eu trabalho muito com pesquisa pro aluno ir correndo atrás, então eles têm que pesquisar, eles têm que ir atrás de texto, eles tem que fazer...eles tem que pesquisar em sites né... As vezes, nós temos atlas de Mato Grosso do Sul que ajuda bastante. Nós trabalhamos muito com a questão do atlas. E são informações bem interessantes que eles acabam não tendo né em outros tempos né que teria na Geografia Geral né...Porque fica muito específico aqui pro nosso Estado, mas que pena o tempo é curto. É muito curto e o maior prejuízo é na Geografia Geral no sétimo ano. Prejudica bastante, é bastante conteúdo...tanto as regiões né, a formação do território brasileiro, tudo aquilo você acaba não dando conta de trabalhar. As regiões mesmo ficam...dá uma pincelada, se o aluno não tiver a curiosidade mesmo de pesquisar...só dá uma pincelada assim por cima, porque não dá tempo de você aprofundar, trabalhar com seminário, uma pesquisa né...uma roda de conversa com eles né...pra ter essas informações não dá...é bem pincelado mesmo.</p>	Acabar com as aulas ímpares;
E	Sem sugestão	
F	Sem sugestão	
G	<p>É...Bom a gente em algumas formações da SEMED, a gente até discuti sobre isso né...o porquê dessa divisão...se não teria uma outra forma né...é...que é meio estranho você dividir a Geografia...da mesma forma no oitavo ano você dividir a História né...Mas aí eles não tem uma solução quanto a isso né...E a questão é...eles, as vezes, tentam montar ou disponibilizar no site lá, alguma coisa...algum material pra auxiliar...</p> <p>É...eu acho assim...A gente ter mais recursos e ter material mais concreto, mais formado pra gente poder trabalhar...Sei lá...mais ou menos nessa questão...já que a questão dos pls eles alegam que não tem como mudar...Então a parte de ter mais apoio material...pra desenvolver a Geografia Regional...</p>	Ter mais recursos; Mais apoio material;

Fonte: Trabalho de campo, 2019.

Apenas E e F (28%) não quiseram sugerir. Os que quiseram fazer sugestões (alguns professores deram mais de uma sugestão), 3 (60%) sugeriram elaborar matérias em formato de livro didático. Um (20%) sugeriu acabar com as aulas ímpares e outro professor (20%) sugeriu rever a quantidade de aulas, sem ser muito claro. Um professor (20%) também levantou a ideia de fazer passeios em lugares históricos da cidade.

A educação ao longo de sua história vem sofrendo diversas transformações, sobretudo no seu processo de ensino e aprendizagem. Dentro do seu processo histórico, surgiu diversas

linhas de pensamento que ao longo do tempo foram mudando ou caindo no esquecimento. Dito isso, os materiais didáticos têm como propósito principal mediar a construção do conhecimento escolar, e assim estabelecer um elo entre professor e aluno na construção de conhecimento.

Para os professores entrevistados, a maioria sugeriu a criação de um material norteador que pudesse contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia Regional, o que indica um processo de dependência dos técnicos e a falta de exercer a autonomia profissional. Ao que parece, existe a necessidade de um conteúdo já organizado e “encaixotado” para que possa ser desenvolvido sem muita interação.

Outro ponto para se pensar, foi a sugestão de reorganizar as aulas e não ter mais aulas ímpares, situação que demandaria uma mudança por meio de processo legislativo<sup>59</sup>, ou seja, um caminho mais vagaroso e que exigiria mais movimentação política, algo que, provavelmente demandaria muito tempo para ser efetivado. Historicamente neste país, processos que envolvem a educação acabam se desenvolvendo de forma morosa e pouco eficiente. Não por acaso, os índices educacionais<sup>60</sup> de nosso país estarem entre os mais baixos do mundo.

Levando em consideração que a interação com o cotidiano faz parte do processo de aprendizagem da ciência geográfica, a sugestão da professora em fazer passeios<sup>61</sup> parece bastante interessante sobre o processo de entender a relação histórico-espacial de determinado lugar, sobretudo em uma situação que boa parte dos alunos de periferia não conhecem a área determinada como central da cidade.

De modo geral, são muitos pontos levantados nas entrevistas. Todos os professores entrevistados têm uma boa experiência na escola pública, sendo somente dois com menos de 10 anos de atividade. Outra questão importante para se pensar é que somente 3 são concursados. Com mais mulheres do que homens, todos tem mais de trinta anos.

Em relação ao conhecimento da Lei, partindo das respostas, a grande maioria não tem o conhecimento completo ou quiçá, da importância dela. Lembrando que a efetivação da lei

---

<sup>59</sup> Algum vereador, por meio de projeto de lei, poderia solicitar essa mudança;

<sup>60</sup> Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-esta-em-penultimo-lugar-em-ranking-de-qualidade-na-educacao/>

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/%C3%BAltimas-not%C3%ADcias/6406-o-patrim%C3%B4nio-hist%C3%B3rico-e-as-riquezas-culturais-de-campo-grande.html> ; <https://aquelemato.org/monumentos-campo-grande-ms/>

do piso nacional, ela se torna um marco na história da educação brasileira, sobretudo pela valorização profissional e pelos direitos dos profissionais de educação que ficam muito bem ancorados segundo a Constituição brasileira. Os que alegaram apresentar conhecimento, se limitaram a apenas dizer sobre a carga horária de 1/3 e a questão do planejamento obrigatório. Houve outros que também disseram conhecer a lei, mas falaram somente sobre a divisão das disciplinas.

Em todo caso, fica evidente a desinformação sobre a lei e seus aspectos no que diz respeito a carreira do professor, pois nas entrevistas, não foi citado em nenhum por exemplo, a questão do piso salarial que fica estabelecido no país inteiro. A mudança da carga horária também foi levantada pelos professores, onde alguns alegaram como um problema, no que diz respeito a quantidade. Foi também abordado a questão do material, que fica subentendido a resolução dessa questão pelos próprios professores.

Dito isso, é importante frisar essa questão, pois, em nosso país, o histórico da educação nunca foi favorável. Desde o século XX, a ausência de políticas públicas para educação e poucas iniciativas surgiram, ou, em outras palavras, o passado recente de nossa educação sempre demonstrou uma precarização e um abandono de instituições responsáveis.

Quando foi abordado sobre a prática em sala, houve variadas respostas. O critério próprio é uma máxima entre os professores, tanto na prática da geografia geral quanto regional. São exemplos interessantes e particulares na medida do possível, porém, mesmo levando em consideração a autonomia dos professores, situação bem clara na Constituição, fica evidente, se pode dizer assim, uma ideia de lecionar de forma construtora, sobretudo em um período de bastante controle e insegurança. A geografia regional entra no meio dessa prática construtora, mesmo que evidencie os professores certas dificuldades. De modo geral, é importante dizer que se observa um leque de possibilidades para os professores que assumem essa disciplina.

Uma informação que aparece nas entrevistas é a da dificuldade dos alunos em assimilarem as duas geografias. Este é um ponto importante que, se tivéssemos espaço, poderia ser mais bem explorado, mas fica o registro de que os alunos também poderiam dar a sua contribuição a respeito do que são as geografias geral e regional em sala.

Outra questão que também foi levantada é em relação das dificuldades que surgiram ao longo do desenvolvimento da disciplina. De modo geral, a grande maioria abordou a questão do material didático. A geografia regional não tem um material didático estabelecido,

mesmo que nos últimos anos a SEMED tenha sinalizado com alguma coisa, enquanto a geografia geral tem. A maioria expressou isso como um problema central para o bom desenvolvimento das aulas.

Segundo os professores, eles têm que preparar as suas aulas baseadas em pesquisas feitas por eles próprios, sobretudo em meios como a internet. Em todo caso, um cronograma atual existe, porém, o grosso da pesquisa que será aplicada e ensinada aos alunos partirá dos professores. Além das pesquisas via internet, outras práticas também são utilizadas, como filmes, documentários, mapas, jogos entre outros.

Estes conteúdos que a SEMED tem colaborado não chega em todos os professores. As entrevistas dão a entender que o meio como a SEMED age no compartilhamento dessas aulas não chega em todos, indicando baixa capacidade de comunicação, em nosso entendimento. Como levantamos anteriormente, é uma informação acreditável. Os materiais que têm chegado aos professores, em sua construção não tem a colaboração deles, ou seja, o material já vem pronto. Nesse ponto, alguns afirmam que o material é bom, porém alegam que o formato não permite um tempo hábil para ser desenvolvido.

Aqui se levanta a questão didático-pedagógica, que nesse caso é bastante importante. De modo geral, para o planejamento das aulas, a didática é um instrumento importante, pois ela media e ajuda os alunos a assimilarem os nossos objetivos nas aulas. Por isto, o ato de planejar é extremamente importante para fixação do trabalho docente por meio de suas práticas e fortalecimento do processo de aprendizagem. Dito isso, o desmembramento do conteúdo, como vimos em nossa análise, se torna um paradigma para o professor, principalmente sobre o que ele realmente tem que focar e dá ênfase durante o ano escolar.

Pensando sobre a orientação que os professores receberam, fica evidente em nossa opinião, a desinformação dos professores sobre a mudança e seus impactos. As formações ofertadas pelo núcleo de geografia tem amenizado a situação, mesmo assim, os professores ficam sem entender por completo o peso da mudança que foi ocasionada pela efetivação da lei do piso. As questões sobre o impacto que a mudança poderia ocasionar, se concentraram apenas no cumprimento do planejamento, ou seja, o que poderia acontecer no cotidiano escolar, em nenhum momento foi abordado, o que para nós, a rotina escolar é de importância neste processo, pois, envolve condições de trabalho, práticas de ensino e conscientização plena sobre o impacto da lei, algo que, aparentemente não foi pensado pelas pessoas responsáveis em implementar a Lei e as consequências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas do século XX, a educação brasileira passou por um processo de descentralização e desvalorização, permitindo sucateamento da educação e baixa remuneração para os profissionais. Mas com o surgimento da LDB, FUNDEF e FUNDEB, mudanças começaram a acontecer, mesmo que mínimas.

A Lei 11.738/2008, que é popularmente conhecida como “Lei do piso” tem um papel importante para o novo cenário da educação nacional, no que diz respeito a valorização do professor. As instituições sindicais tiveram participação importante na efetivação da lei, que se concretizaria sobretudo a partir das mobilizações junto ao então Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, eleito por dois mandatos entre 2003 e 2010, traçando esse diálogo de aproximação com as demandas.

A regulamentação da jornada de trabalho para 40 horas semanais, mais 1/3 de planejamento da carga horaria, padronizou-se no Brasil pela Lei que visava a valorização dos professores, trazendo avanços no sentido de valorização profissional.

Tal avanço foi questionado por governadores e prefeitos, mas o STF declarou constitucionalidade na Lei, torna-se efetivado oficialmente em todo Brasil. Deve-se ressaltar que nem todos os estados e municípios tem colocado em pratica a lei, mas em todo caso, a

legislação está pronta e oficialmente é constitucional perante a Constituição brasileira. A Lei do piso foi tratada como uma reforma educacional, mesmo tendo uma visão complexa de sua implementação, se torna referência para mudanças educacionais positivas, porém, a participação dos professores, é um fato a ser lembrado para a construção de um processo de melhorias para a educação. Isso não aconteceu na implementação da Lei em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

As reformas de forma verticalizada tem sido uma marca em países capitalistas, principalmente para cumprir metas e objetivos de instituições internacionais. No Mato Grosso do Sul, a implementação da Lei do piso surge a partir de manifestações dos profissionais de educação, em meados de 2013, no qual então governador de Mato Grosso do Sul, declarou-se contra. Diga-se de passagem, o governador foi um dos governadores que entraram na justiça contra a implementação do piso.

Com a implementação da lei, mudanças aconteceram. Para o município de Campo Grande – MS, a principal mudança foi a criação de novas disciplinas para que a sua adequação fosse completar, segundo a lei do piso. Nesse trabalho, o nosso foco foi a disciplina de Geografia que foi dividida nos sétimos anos: criou-se a geografia geral e a geografia regional.

Quando iniciou a pesquisa, a hipótese era de que a criação da disciplina fosse para falar sobre a identidade do Mato Grosso do Sul, porém, a divisão das disciplinas ocorreu para adequação do Planejamento de 1/3, enquadrado na lei do piso. Não só na rede municipal, mas na estadual aconteceu adequação, mas no caso das escolas estaduais, precisou somente contratar mais professores, pois a hora aula era de cinquenta minutos, ou seja, diferente da municipal que era sessenta minutos. Esta adequação em um formato ímpar facilitou a adaptação da lei na rede estadual.

A regionalização de nosso país surge a partir do século passado, passando por processos de transformação até os tempos atuais. Ou seja, desde então se tornou e é um processo bastante complexo, pois com uma opinião popular de que a geografia é uma disciplina complexa, mesmo com o auxílio do livro didático, em muitas situações cria-se uma imagem negativa da disciplina.

As práticas geográficas no século XXI são grandes desafios devido ao nível tecnológico e de velocidade de informações que fazemos parte, logo, entender a geografia na escola passa por boas práticas pedagógicas e claro, um profissional capacitado. Assim, quando se dividiu as disciplinas, *a priori*, a regionalização do Brasil não foi um ponto de partida para discussão, pelo contrário, adaptar-se a lei do piso era o grande objetivo da

mudança. A mudança poderia ser uma oportunidade para melhor reflexão do currículo, cobrar mais participação nos processos de construção entre técnicos e professores, mas de fato, não foi o que aconteceu.

Tanto nas entrevistas do sindicalista quanto da técnica da SEMED isso fica em evidenciado. Em alguns momentos, fica, inclusive subentendido que a aprovação da Lei seria um fardo ocasionado. Para nós, a construção intelectual é importante porque tem um peso grande no processo de compreender as inter-relações e os limites, ou seja, o exercício do diálogo como forma de construção no processo de conhecimento consideramos importante, sobretudo para compreensão do aluno.

Sem uma comunicação adequada entre SEMED e professores, as mudanças que aconteceram vieram de uma minoria, ou seja, poucas cabeças pensantes, sem participação da grande maioria dos professores, e quando houve a tentativa de que eles pudessem contribuir, não houve uma participação adequada nem em quantidade, nem na forma solicitada por e-mail. Conversando com alguns professores por meio de entrevistas, ouviu-se respostas que trouxeram inquietação quanto ao trabalho deles.

Muitos se mostraram desinformados em relação a lei do piso, demonstrando saber muito pouco ou quase nada. Para os que alegaram saber algo, seu conhecimento se concentrou na divisão pela inserção do 1/3 de planejamento. Segundo as entrevistas, aconteceu relatos que reconheceram a importância da implementação da lei como uma conquista dos professores, em contrapartida, também teve relatos de dificuldade, adequação nas aulas conforme a necessidade, alinhamento do conteúdo conforme a demanda, reclamação pela desinformação de como seria implantado, foram algumas respostas colocadas. As respostas demonstram a falta de participação dos entrevistados no processo de conhecer os seus próprios direitos e a desorganização para melhor efetivação da lei, fato exemplificado quando de forma unanime, os entrevistados disseram não ter recebido orientação nenhuma quanto ao processo de implementação.

Alguns entrevistados fizeram algumas sugestões e em linhas gerais, um material em formato de livro didático foi a principal sugestão. Houve reclamações sobre o tempo de aula dado, levando em consideração a didática e a falta de tempo para a prática. A disciplina geografia regional foi diferente. Praticamente todos alegaram dar aula baseado em suas próprias pesquisas, mesmo existindo um cronograma anual fornecido pela SEMED. Dito isso, a impressão que fica é que se houvesse um livro didático onde o conteúdo estaria pronto para ser ministrado, provavelmente seria menos trabalhoso falar sobre a geografia de Mato Grosso do Sul.

Enfim, uma lei tão importante poderia ser mais bem trabalhada, mas acima de tudo, bem mais valorizada e de conhecimento de todos. Como foi elencado anteriormente, ela é um marco para educação brasileira e isso deve ser lembrado. A reflexão que fica é que deve-se atentar em relação as todas conquistas, e mais, a construção de um ideário de forma coletiva deva ser o objetivo de uma classe, sobretudo para os professores de forma geral. Dos relatos que ouviu-se sobre uma educação sucateada a não muito tempo, houve conquistas emergidas em governos que em certo sentido, tinha uma ligação com os trabalhadores em geral, por isso, foi esclarecido a presença do governo Lula no processo de criação e implementação da Lei do piso. No mais, um passo importante foi dado para a valorização dos profissionais da educação, mas o caminho ainda é longo e ainda requer muito empenho de nossa parte.

Refletindo sobre as contribuições que esse trabalho possa vir a dar no futuro, ele traz discussões importantes a respeito do processo de construção de direitos via Constituição e sua efetivação, uma visão panorâmica sobre uma lei e sua prática e mais, como acontece no dia a dia. Acredita-se que os resultados podem contribuir com o processo de envolvimento, entendimento e participação dos professores no processo de construção e prática do ensino de geografia regional para o futuro.

Reflexões sobre leis, conteúdo curricular e práticas pedagógicas podem ser abordadas e, na medida do possível, espera-se que o trabalho possa contribuir de fato com isso, pois, na pesquisa de campo que foi realizada, confirmou a necessidade dos professores em entender essas mudanças e melhorarem as suas práticas.

Sabe-se que os professores são livres para desenvolver as suas aulas, e as entrevistas demonstraram que cada um tinha uma metodologia particular para desenvolver a sua prática, por isso, o nosso trabalho poderia contribuir para o entendimento da lei do piso, de uma geografia que poderia ser ensinada além do livro didático e por último e não menos importante, poderia também contribuir para o entendimento de que em um processo de demanda de uma classe, a contribuição coletiva poderia ser o caminho.

No início de nossa pesquisa, houve uma hipótese que não se concretizou e uma ideia de como desenvolver o trabalho. Também ocorreu problemas em relação ao acesso a alguns documentos, principalmente o que oficializa a criação da disciplina geografia regional. Para o desenvolvimento das entrevistas, o perfil dos entrevistados teve que ser mudado devido a fragmentação do trabalho dos professores, e isso interferiu no direcionamento do trabalho.

Esse trabalho tem potencial para ir além no entendimento sindical de participação dos professores, desenvolvimento e criação de currículo e práticas no dia a dia dos professores de geografia, o que pode instigar outras pesquisas.

Observou-se que a participação sindical é de grande importância para o estabelecimento e entendimento dos direitos do profissional de educação, e o trabalho, mesmo que indiretamente, abriu essa porta de discussão para que no futuro, a quem interessar possa ir além das discussões aqui propostas. Também pode-se afirmar que no processo de construção de um currículo escolar, o seu entendimento é de supra importância.

Acredita-se que com as discussões apresentadas nesta dissertação, poderia também contribuir para futuras discussões curriculares de geografia em nosso estado. E por último, entender as práticas geográficas levando em consideração a autonomia dos professores, também poderia ser pesquisado. O estado tem particularidades importantes que com estudos adequados em relação as práticas poderiam ser mais bem trabalhadas. Os livros didáticos sempre seguem a mesma linha de abordagem, e com estudos qualificados sobre a prática, esta situação poderia ser melhor desenvolvida e vista no dia a dia pelos alunos.

Para finalizar, esse trabalho é fruto de uma inquietação dos tempos trabalhados na rede municipal. Ao conversar com um professor da graduação, o mesmo via lastro para pesquisa e me incentivou a fazer. Dito isso, ao finalizá-lo, além de dar mais um passo profissional, é também pessoal, de conquista.

Confia-se que entender o processo de criação de uma disciplina e sua efetivação em termos práticos é importante na contribuição acadêmica para os atuais e novos professores, por isso, mesmo com falhas, acredita-se que o texto presente neste trabalho é importante.

No mais, o fascínio pela geografia e pelo o que ela nos proporciona, só tem aumentado nos últimos anos e com esse trabalho isso ficou claro.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação básica e o PNE 2011- 2020. Ufg, Goiás, v. 6, n. 4, p.123-141, jun. 2010.

ALBUQUERQUE, Maria Adaliza Martins de. CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA: da abertura aos PCN's. Mercator - Revista de Geografia Ufc, Fortaleza, v. 4, n. 7, p.57-74, jan. 2005.

ABREU, Silvana de; SOUZA, Aduino de Oliveira. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Geografia/UFGD: Linguagens, Práticas e Formação de Professores. Geo Uerj, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p.543-565, set. 2016.

ABREU, Silvana de. Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia 1 Grau: Formação, discurso e prática. 1993. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufms, Campo Grande, 1993.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008, de outubro de 2008. Brasília, DF, 16 out. 2008.

BRASILIA. IBGE. Divisão Regional do Brasil. Brasília: Ibge, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2019.

CARVALHO FILHO, Eneuton Dornellas Pessoa de. *Evolução do Emprego Público no Brasil nos anos 90*. 2002. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Econômicas, Unicamp, Campinas, 2002.

CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-43.

CONSELHO NACIONAL DE ENTIDADES DA CNTE (Brasília). *ATUALIZAÇÃO DO DEBATE DA CNTE SOBRE O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PSPN*. Brasília: Cnte, 2014. 24 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O Ensino de geografia na escola*. São Paulo: Papyrus, 2016. 288 p.

CORREA, Roberto Lobato. *Região e Organização Espacial*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. 94 p.

CASTRO, Iná Elias de. *Geografia e Política: Território, escalas de ação e instituições*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

CNTE (Brasília). *ATUALIZAÇÃO DO DEBATE DA CNTE SOBRE O PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PSPN*. Brasília: Cnte, 2014. 24 p.

CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS E TEXTUALIZAÇÕES NO COTIDIANO*. 11. ed. São Paulo: Mediação, 2014. 144 p.

FERNANDES, Sandra Farias; ABRAMOVICZ, Mere. *Mudança Curricular na Escola: O processo de implementação no Olhar dos professores*. Reunião Nacional da Anped. Florianópolis, p. 1-17. out. 2015.

FERREIRA, Gilmar Soares. *O profissional da educação na Constituição Brasileira*. Retratos da Escola, Varzea Grande, v. 10, n. 18, p.189-199, 20 nov. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. *O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA LEI N. 11.738/2008 (LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL PARA CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE): TRAJETÓRIA, DISPUTAS E TENSÕES \**. Revista Histedbr, Campinas, v. 41, n. 1, p.88-101, mar. 2011.

DF. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: Mec, 2000. 109 p.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96*. Ufgrj, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.925-944, out. 2004.

O CONSENSO de Washington e seus reflexos no Direito Econômico. 2019. Disponível em: <<https://fernandacls.jusbrasil.com.br/artigos/151335521/o-consenso-de-washington-e-seus-reflexos-no-direito-economico>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

JARRY, Elena Viveiros et al. Municipalização do Ensino: discurso oficial e condições concretas de implantação. Ufpb, João Pessoa, v. 89, n. 12, p.83-89, out. 1993

MENDES, Danielle Cristina de Brito. FUNDEB: AVANÇOS E LIMITES NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 6, p.392-412, nov. 2012.

LIMA, S. C. A.; ABREU, Silvana de. A reflexão sobre a temática regional e o ensino de geografia. Geografia (Londrina), Londrina PR, v. 14, p. 179-195, 2005.

MOREIRA, Ruy. O Discurso do Averso: Para a Crítica da Geografia que ensina. São Paulo: Editora Contexto, 2014. 189 p.

MOREIRA, Ruy. O Círculo e a Espiral: A crise paradigmática do mundo moderno. Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1993. 142 p. (Terceira Margem: uma reflexão crítica sobre espaço, sociedade e cultura).

O POVO Brasileiro: Documentário. Documentário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CjcBv5ZWYPU>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

POULANTZAS, Nicos. O Estado O Poder O Socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980. 287 p.

GUIMARÃES, Fabio Macedo Soares. Divisão Regional do Brasil. In: DIVISÃO Regional do Brasil. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1942. p. 45.

STRAFORININI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. Nepeg, Goiânia, v. 93, n. 32, p.176-195, 18 fev. 2017.

GIROTTO, Eduardo Donizetti. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL. Geo Uerj, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p.419-439, 12 jul. 2016.

KESLEY, Pricilla. O QUE OS PROFESSORES QUEREM?: Pesquisa mostra o que pensam esses profissionais sobre o magistério e indica que, apesar de muitos acreditarem que a carreira é potente para mudar a sociedade, a desvalorização desanima. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-os-professores-querem>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p.190-202, mar. 2014.

ROSA, Marcos da Silva da. Implantação da Lei 11.738/2008 – Lei do Piso – na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana: A Dimensão do Planejamento na Gestão Pública. Id Online Revista Multidisciplinar de Psicologia, Feira de Santana, v. 12, n. 41, p.15-30, jan. 2018.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Os PCN e a Elaboração de Propostas Curriculares no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p.648-649, set. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação Municipal de Campo Grande. Semed (Org.). REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO. Campo Grande: Semed, 2008. 328 p.

LIMA, Salvadora Cáceres de. O discurso regional nos livros didáticos de geografia: um olhar sobre a região centro-oeste. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2004.

LACOSTE, Yves. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 239 p.

Técnica, de Geografia. Explicando o início da Geografia Regional. Campo Grande, SEMED, 20 de jun 2018. Entrevista concedida nas dependências da SEMED.

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p. (Coleção Memória da Educação).

SCHEWTSCHIK, Annaly. O PLANEJAMENTO DE AULA: UM INSTRUMENTO DE GARANTIA DE APRENDIZAGEM. 2017. 17 f. TCC (Graduação) - Curso de Segunda Licenciatura Pedagogia, Uninter, Curitiba, 2017.

DF. MEC. BNCC. Brasília: Mec, 2019. 300 p.

### **Links**

JUS BRASIL (Brasil). O Consenso de Washington e seus reflexos no Direito Econômico. Disponível em: <<https://fernandacls.jusbrasil.com.br/artigos/151335521/o-consenso-de-washington-e-seus-reflexos-no-direito-economico>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

REIS, Tiago. Consenso de Washington: um conjunto de medidas liberais para reformar a economia. Disponível em: <<https://www.sunoresearch.com.br/artigos/consenso-de-washington/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. MEC. Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

O GLOBO (Brasil). Brasil é o país que menos valoriza professores, diz estudo; China lidera: Pesquisa da ONG Varkey Foundation em 35 nações mede importância que cada sociedade dá aos educadores. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-o-pais-que-menos-valoriza-professores-diz-estudo-china-lidera-23279507>>. Acesso em: 09 set. 2019.

APEOESP (São Paulo). Pesquisa aponta que 44% dos professores já sofreram agressão verbal nas escolas estaduais de SP. 2017. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/pesquisa-aponta-que-44-dos-professores-ja-sofreram-agressao-verbal-nas-escolas-estaduais-de-sp/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASILIA. MEC. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERREIRA, Gilmar Soares. A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 COMO UM DIREITO SOCIAL. *Direito em Debate*, Unijui, p.1-1, nov. 2019.

MEC (Brasília). Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MIDIAMAX (Campo Grande). Puccinelli encabeça ação contra piso salarial dos professores. 2012. Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/politica/2012/puccinelli-encabeça-acao-contra-piso-salarial-dos-professores>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

STF. Ação Direta de Inconstitucionalidade. 2015. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2645108>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GAUCHAZH (Rio Grande do Sul). **Entenda a cronologia da polêmica jurídica em torno do piso do magistério no RS:** Sem condições de pagar o piso nacional do magistério como manda a lei, o governo do Rio Grande do Sul acumula um passivo de R\$ 33,8 bilhões em 11 anos de disputa judicial. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/02/entenda-a-cronologia-da-polemica-juridica-em-torno-do-piso-do-magisterio-no-rs-cjrplk5hk00f201lijw9y36cf.html>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANTOS, Aline dos. **Concurso com 99% de reprovação tem pedido para anular 16 questões:** Com oferta de mil vagas, a primeira fase do concurso para professores teve 14.370 inscritos e 73 aprovados. Campo Grande News. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/empregos/concurso-com-99-de-reprovacao-tem-pedido-para-anular-16-questoes>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DF. Maria Izabel Azevedo Noronha. MEC. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília: Brasil, 2013. 31 p.

GLOBO (São Paulo). **Após revogar indicações feitas por Dilma, Temer nomeia membros do Conselho Nacional de Educação com seis meses de antecedência:** Indicação foi feita em 29 de março, mas troca de conselheiros só ocorrerá em outubro; ao G1, o ministro da Educação, Mendonça Filho, processo de escolha foi acelerado por causa dos 'prazos legais do processo eleitoral de 2018'. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-revogar-indicacoes-feitas-por-dilma-temer-nomeia-membros-do-conselho-nacional-de-educacao-com-seis-meses-de-antecedencia.ghtml>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (2011). Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília, MATO GROSSO DO SUL,

MATO GROSSO DO SUL. PLANURB. **Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano**. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MIDIAMAX (Campo Grande). Lei defende alunos de doutrinação e não amordaça, diz Instituto. 2016. Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/politica/2016/lei-defende-alunos-de-doutrinacao-e-nao-amordaca-diz-instituto>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GUIA DO ESTUDANTE (Brasil). Brasil está em penúltimo lugar em ranking de qualidade na Educação. 2019. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-esta-em-penultimo-lugar-em-ranking-de-qualidade-na-educacao/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

### **Anexos 1**

NOME DO PARTICIPANTE:

DATA DE NASCIMENTO: \_\_/\_\_/\_\_. IDADE: \_\_\_\_

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: \_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ SEXO: M ( ) F ( )

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **“ENSINO DA GEOGRAFIA REGIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE: POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICA”**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Marcus Vinicius Costa**, do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFGD, orientado pela **Profª. Drª Silvana de Abreu**, pertencente ao quadro docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A pesquisa possibilitará uma avaliação da geografia escolar, que envolve o cotidiano da disciplina de Geografia Regional ministrada nos sétimos anos, nas escolas públicas, em Campo Grande-MS, sob a ótica dos professores de geografia, da direção e coordenação pedagógica, bem como vivências no/do espaço da escola. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Campo Grande/MS, 27 de junho de 2019. .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

Marcus Vinicius Costa

Rua Petronilho R. Pires, 62, Aero Rancho, Campo Grande/MS

(67) 992601591

xmvcx@hotmail.com

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Profª Drª Silvana de Abreu

Rua Gal Osório, 3225, Jardim Itaipu, Dourados/MS

(67) 981236606

sabreu@ufgd.edu.br

## **Anexo 2**

### **ROTEIROS DE ENTREVISTAS**

Seu nome

Quantos anos

Onde estudou?

É de Campo Grande?

A quanto tempo trabalha como professor?

Desde sempre trabalhou na rede pública?

Você tem conhecimento sobre a Lei do Piso Nacional? Pergunto isso porque foi a partir dessa lei que se dividiu a Geografia Geral e Regional.

Como você trabalha cada disciplina?

Você tem ou teve dificuldade em desenvolver essas disciplinas separadas? Explique.

Você tem preparado o seu material de Geografia Regional? Como você separa os dois conteúdos no 7 ano?

Quando se dividiu, como a coordenação da escola orientou você?

Se pudesse fazer uma sugestão, qual seria?